pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Pongratz, Ludwig A.

Sammlung. Fundstücke aus 30 Hochschuljahren

Aachen 2010, 419 S.

Quellenangabe/ Reference:
Pongratz, Ludwig A.: Sammlung. Fundstücke aus 30 Hochschuljahren. Aachen 2010, 419 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-361119 - DOI: 10.25656/01:36111

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-361119
https://doi.org/10.25656/01:36111

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/deed - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.
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

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Ludwig A. Pongratz

Sammlung

Fundstücke aus 30 Hochschuljahren



Inhalt

Vorwort 7

1. Kybernetische Mystifikationen
Kritische Anmerkungen zu Karl Steinbuchs lerntheoretischen Exkursen
(1978) 9

2. Kritische Anmerkungen zur Informationsästhetik
(1979) 18

3. Erziehungswissenschaft im Bannkreis instrumenteller Vernunft
Bemerkungen zu Felix von Cubes Entwurf einer logisch-empirischen Erziehungswissenschaft und Didaktik
(1981) 24

4. Konflikt als Leitkategorie didaktischer Theorie
(1982) 39

5. Das Veralten der Adoleszenz
Notizen zum aktuellen Verlauf der Adoleszenzkrise
(1985) 52

6. Pädagogik und Antipädagogik
Über die Widersprüchlichkeit des Erziehungsprozesses
(1985) 63

7. Pädagogik und Subjektivität
Zur Paradigmenkrise der Erziehungswissenschaft
(1986) 78

8. Ein tagtäglicher Drahtseilakt
Ethik in der Sozialpädagogik
(1986).....94

9. Michel Foucault:
Seine Bedeutung für die historische Bildungsforschung
(1988).....102

10. Vergangene Zukunft?
Notizen über Pädagogik und Postmoderne
(1989).....113

11. Bildung und Halbbildung
Zur Logik des Verfalls von Subjektivität
(1990).....131

12. Schule als Dispositiv der Macht
Pädagogische Reflexionen im Anschluss an Michel Foucault
(1990).....140

13. Zeitgeistsurfer
Oder: Die Legende vom Ende emanzipatorischer Erwachsenenbildung
(1994).....159

14. Ohne Leitbild?
Zur Theoriegeschichte und Aktualität von Bildung
(1995).....163

15. Freiheit und Zwang
Pädagogische Strafformen im Wandel
(1995).....174

16. Ökologische Bildung, Erfahrung und Alltagsbewusstsein
Aufforderung zu einer widerständigen Erwachsenenbildung
(1995).....188

17. Krise der Aufklärung?
Pädagogik zwischen Kritik und neuern Konservativismus
(1997).....208

18. Kritische Theorie und Erwachsenenbildung
(1998).....213

19. Aufklärung und Erwachsenenbildung
(1999).....228

20. Bildung als Ware?
Zur Kritik neoliberaler Strategien im Bildungssektor
(2000).....241

21. Totgesagte leben länger
Zur Aktualität Kritischer Erwachsenenbildung
(2002).....249

22. fremd • verstehen
Anmerkungen zur interkulturellen Pädagogik
(2003).....263

23. Konstruktivistische Pädagogik als Zauberkunststück
Vom Verschwindenlassen und Wiederauftauchen des Allgemeinen
(2004).....274

24. Natur als Vorbild?
Kritische Notizen zur evolutionstheoretischen Deutung pädagogischer Anthropologie
(2004).....298

25. Subjektivität und Gouvernementalität
(2005).....312

27. Plastikwörter
Notizen zur Bildungsreform
(2007).....347

28. Glücksritterakademien
Die Anrufung des unternehmerischen Selbst
(2008).....359

29. Freiheit und Kontrollgesellschaft
Gouvernementale Strategien der Bildungsreform
(2008).....370

30. In Unruhe versetzen
Leseerfahrungen mit Deleuze
(2008).....385

31. Die Austreibung der Bildung aus den Bildungswissenschaften
Abschiedsvorlesung
(2009).....389

32. Kannitverstan
Eine Replik
(2010).....409

Textnachweise.....417

Vorwort

„Ist es wahr? Du machst dein Testament?“, fragte mich kürzlich mit leicht ironischem Unterton ein Kollege. „Nein, kein Testament“, entgegnete ich. „Mein Vorhaben ist nicht so hochgesteckt. Ich lasse einfach die vergangenen Jahre als Hochschullehrer – oder genauer: ihren publizistischen Niederschlag – Revue passieren. Daran ist nichts Außergewöhnliches. Wenn Menschen in die Jahre kommen, fühlen sie sich nicht selten veranlasst, Rückschau zu halten: Wirtschaftskapitäne ziehen Bilanz, Politiker schreiben ihre Memoiren, Popstars produzieren ein Best-of-Album. Warum sollten Erziehungswissenschaftler anders ‚ticken‘?“

Meine Antwort überzeugte den Kollegen nicht ganz. „Wenn Wissenschaftler Rückschau halten“, wandte er ein, „können sie selten ‚Erträge‘ in Form von Best-of-Publikationen oder quantifizierbaren Bilanzen vorlegen. Geistigen Produktionen eignet etwas Flüchtiges und Überholbares, das sich nicht ‚festschreiben‘ lässt – auch wenn die aktuelle, output-fixierte Hochschulreform suggeriert, wissenschaftliche Produktivität ließe sich an Parametern wie Zitationsindex, Drittmittelquote oder Publikationsmenge festmachen.“

Der Einwand ist nicht von der Hand zu weisen. In gewisser Weise erweist sich jede Rückschau auf Ergebnisse früherer wissenschaftlicher Forschungen als ambivalent. Ihr eignet einerseits ein historisierender Grundzug, weil sie wissenschaftliche Debatten in Erinnerung ruft, die längst zur ‚Vorgeschichte‘ gegenwärtiger Auseinandersetzungen geworden sind. Andererseits verleiht sie aktuellen wissenschaftlichen Kontroversen eine größere Klarheit und ‚Tiefenschärfe‘, indem sie die Kurzzeitperspektive, die auch den Wissenschaftsalltag zunehmend bestimmt, zurücknimmt.

Entsprechend versteht sich die hier vorgelegte ‚Sammlung‘ wissenschaftlicher Publikationen aus rund 30 Hochschuljahren nicht einfach als ‚Ansammlung‘, als Kompilation von Texten, sondern als Einladung zur geistigen Sammlung: als ‚Blick zurück nach vorn‘. Die Auswahl der Texte folgt dabei einerseits einem subjektiven Maßstab, der Thematik, Argumentation und Stil der ausgewählten Publikationen besondere Aufmerksamkeit schenkt, andererseits einem formalen Kriterium: es sollte aus jedem Jahr ein Text in dieser Sammlung vertreten sein (was sich allerdings nicht ganz einlösen ließ). Dass sich einzelne Textpassagen in unterschiedlichen Publikationen mit ähnlicher Problemstellung wiederholen, war kaum zu vermeiden, denn die Texte stehen nicht isoliert nebeneinander, sondern nehmen (zumindest in Teilen) aufeinander Bezug.

Im Rückblick lassen sich dominante Linien meiner Forschungs- und Publikationstätigkeit nachzeichnen. In den Blick treten einerseits wechselnde Themenschwerpunkte: etwa die Auseinandersetzung mit technizistischen Theorieansätzen in der Pädagogik, die Konzentration auf theoriegeschichtliche und subjekttheoretische Fragestellungen oder das Interesse für machtanalytische

und gouvernementalitätstheoretische Erörterungen. Auf der anderen Seite lassen sich aber auch durchgängige Charakteristika festmachen: etwa die von Negativer Dialektik bzw. Kritischer Theorie inspirierte Form des wissenschaftlichen Einspruchs oder die Konzentration auf jeweils aktuelle Kontroversen, an denen die wissenschaftliche Kritik ihre Zuspitzung erfährt (z. B. als Kritik kybernetischer, systemtheoretischer, konstruktivistischer oder ökonomistischer Deformationen pädagogischer Theorie und Praxis).

Im Spiegel dieser Sammlung gewinnt so nicht nur ein einzelnes Forscherleben Kontur, sondern zugleich eine bewegte, spannungsreiche Epoche, die von den ‚roaring sixties' über die ‚iron eighties' bis zum ‚economistic turn of the milennium' reicht. Ein zentrales Forschungsthema wurde in dieser Sammlung allerdings ausgespart: Analysen und Entwürfe zur Bildungstheorie und -philosophie. Sie sollen in einer eigenen Publikation (unter dem Titel ‚Unterbrechung. Studien zur Kritischen Bildungstheorie') redigiert und veröffentlicht werden.

Aachen, im Dezember 2010

1.

Kybernetische Mystifikationen
Kritische Anmerkungen zu Karl Steinbuchs lerntheoretischen Exkursen (1978)

Mit einem Vorschuss an Lorbeeren bedacht, haben kybernetische Modelle in die Pädagogik längst Einzug gehalten. Indes: Der von Kybernetikern mit messianischem Eifer vorgebrachte Anspruch, pädagogischer Theorie und Praxis endlich mit dem ihnen zukommenden Maß an Rationalität aufzuhelfen, will nicht so recht fruchten. Erst im Durchgang durch ihre Kritik (vgl. Pongratz 1978) wird es kybernetisch-pädagogischer Theorie gelingen, ihre eigenen Mystifikationen tunlichst von denen zu scheiden, die sie ‚traditioneller' Pädagogik gern anlasten möchte. Dies gilt auch für die lerntheoretischen Exkurse in Karl Steinbuchs (inzwischen in vierter Auflage vorliegendem) Buch ‚Automat und Mensch' (vgl. Steinbuch 1971a). Sein schon früher begonnener Feldzug gegen jene vermeintliche oder tatsächliche ‚literarische Hinterwelt', die alles daransetze, den Menschen „zu mystifizieren, aus dem Bereich des rational Verstehbaren herauszunehmen" (Steinbuch 1968, S. 94), vermag die Restriktion des Rationalen aufs operationelle Maß der computer science nicht mehr zu durchschauen. Steinbuchs Rationalismus gebiert Widersprüche und Halbwahrheiten eigener Art, die sich in Verfolgung seiner lerntheorerischen Explikationen aufdecken lassen.

1.

Zunächst wird Lernen in behavioristischer Manier als eine ‚Verhaltensverbesserung in einem zu definierenden Sinn' umschrieben und am kybernetischen Begriff des ‚internen Modells der Außenwelt' konkretisiert. An diesem werden die möglichen Ergebnisse von Verhaltensveränderungen bzw. von Einwirkungen des Lernsystems auf seine Umwelt (hypothetisch) durchgespielt; d. h., der Begriff des Lernens wird spezifiziert als trial-and-error-Prozess, durch den – entsprechend den Erfolgen und Misserfolgen – das interne Modell der Außenwelt optimiert wird. Dabei ist bei allen Realisierungen automatischer Lernsysteme zwischen ‚Außenwelt', ‚System' (Automat) und ‚Auftraggeber' zu unterscheiden. Mit der Frage nach dem ‚Auftraggeber', der in letzter Instanz die Sollwerte des Lernprozesses bestimmt, bricht die pädagogische Wertproblematik auf, die Steinbuch allerdings in einem seltsamen, ‚naturalistischen' Kurzschluss löst. Auftraggeber technischer Systeme ist der Mensch; wer aber

– so fragt Steinbuch – erteilt dem ‚Lernsystem Mensch' den Auftrag? Und die Antwort lautet: „Man könnte vermuten, dass hier eine Lücke für die Rationalisierbarkeit der geistigen Funktionen sei, dass hier irgendwelche überphysikalischen Ursachen wirksam sein müssten. Dies scheint mir jedoch nicht wahrscheinlich, die geistigen Funktionen des Menschen sind beschreibbar als Aufnahme, Speicherung, Verarbeitung und Abgabe von Informationen. Diese Informationen stammen aus verschiedenen Quellen. Eine spezielle Klasse von Informationen spielt eine ganz besondere Rolle, nämlich die ‚Motive', die Triebkräfte des menschlichen Handelns. Sie sind gewissermaßen die übergeordneten Dauerbefehle, welche das menschliche Verhalten bestimmen. Man kann diese Motive vergleichen mit dem Auftrag, der das Verhalten der lernenden Automaten regelt." (Steinbuch 1971a, S. 203)

Mit dieser ‚Antwort' hat die Fragestellung selbst schon ihre geheime Umdeutung erfahren: War nach dem ‚Wer', dem Auftraggeber, gefragt, ist das ‚Es', der materiale, blinde Triebimpuls, die Antwort. Das ‚Lernsystem Mensch' verdankt seine ‚Sollwerte' einer in psychologischen Termini begriffenen, dem menschlichen Handeln präsupponierten ‚Natur'; überspritzt formuliert: Bei Steinbuch handelt nicht mehr das Subjekt, sondern. ‚Es' handelt in ihm. Das Problem der Verantwortung aber ist darin überholt; denn: Setzt diese zumindest voraus, dass der Mensch sich zu seinem eigenen Handeln ins Verhältnis setzen kann, so folgt aus dem Rekurs auf Triebe, Motive etc. nur noch die Abhängigkeit von vorgegebenen ‚natürlichen' Setzungen. Diese entspringen keinem Akt reflektierter Entscheidung des Subjekts, lassen sich aber, wie es Steinbuch tut, nachträglich zweckrational untermauern. Man braucht dazu der ‚Natur' nur zu unterstellen, dass ihre Mechanismen schon in sich vernünftig seien. Steinbuch gerät in der Folge konsequent ins Fahrwasser sozialdarwinistischer Konstrukte und deklariert das ‚Überleben der Art' zum Hauptmotiv menschlichen Handelns (vgl. ebd., S.204) . Bisweilen versteigt er sich sogar zur Behauptung, „das menschliche Gehirn ist nicht geschaffen, rationale Prozesse zu veranstalten, sondern das Überleben eines Organismus zu bewirken." (Steinbuch 1968, S. 44)

2.

Steinbuch stößt in seinen ethischen Nachforschungen auf ein vermeintlich Irreduzibles, auf Grundfinalisierungen des Handelns, die einer ‚Natur an sich' entspringen; an dieser haucht die philosophische Reflexion ihren Geist aus. Dabei ist doch jeglicher Begriff der menschlichen Natur selbst schon Konstrukt, Produkt eines kulturellen Vermittlungsprozesses, in dem die Motive der ‚Arterhaltung' immer schon die Qualität der ‚Selbsterhaltung' angenommen haben. „Auf anthropologischer Ebene treffen wir keine Bedürfnisse an, die nicht schon sprachlich interpretiert und an virtuellen Handlungen symbolisch festgemacht wären. Das naturgeschichtliche Erbe entspezialisierter Antriebs-

potentiale bestimmt Ausgangsbedingungen der Reproduktion der Menschengattung, aber die Mittel dieser gesellschaftlichen Reproduktion geben der Arterhaltung von Anbeginn die Qualität der Selbsterhaltung.“ (Habermas 1973a, S. 346) Die Selbsterhaltung jedoch ist weder schlechthin empirisches Bedürfnis noch die Systemeigenschaft eines Organismus, weil das Interesse an ihr nicht unabhängig von den kulturellen Bedingungen definiert werden kann. „Das Interesse an Selbsterhaltung kann nicht *unversehens* auf die Reproduktion des Lebens der Gattung abzielen, weil diese Gattung unter den Existenzbedingungen der Kultur das, was ihr als Leben gilt, selber erst interpretieren muß.“ (Ebd., S. 350)[1]

Steinbuch dagegen glaubt, das Motiv des ‚Überlebens der Art‘ als kulturfundierendes Faktum, jenseits aller Interpretation, vorfinden zu können, um daraus eine Hierarchie untergeordneter Motive abzuleiten. „Diese Motive veranlassen den Menschen in einer gegebenen Situation zu einem bestimmten Verhalten. In manchen Situationen ist das Verhalten durch die Motive eindeutig bestimmt. In anderen Situationen ist das Verhalten nicht eindeutig bestimmt. In diesen Situationen führen die verschiedenen Motive zu verschiedenem Verhalten. [...] Die ungeheuer große Anzahl verschiedener möglicher Außenweltsituationen macht es unmöglich, dass für jede Situation ein eindeutiges Verhalten gespeichert wird, hierzu reicht auch die erstaunliche Kapazität des menschlichen Gehirns nicht aus. Nur für wichtige, typische Situationen sind die Verhaltensformen gespeichert. [...] Situationen, welche zu verschiedenen, erlernten Situationen etwa gleich große Ähnlichkeiten haben, führen zu Konflikten. Der Fortschritt der menschlichen Kultur besteht unter anderem darin, daß für solche Konfliktsituationen das optimale Verhalten erlernt wird.“ (Steinbuch 1971a, S. 205 f.) Menschliches Verhalten findet für Steinbuch seinen Sinnzusammenhang einzig im funktionalen Kontext des selektiven Mechanismus der Arterhaltung.

Das Wertproblem wird auf das Prokrustesbett biologischer Evolution gespannt, bis die Fragen nach Freiheit, Verantwortung und Schuld aufgehen im pragmatischen Interesse am Verhaltenseffekt für das postulierte Hauptmotiv ‚Überleben der Art‘. Die Frage nach dem Sinn kultureller Leistungen aber erfährt ihre radikale Reduktion, wo menschliches Handeln dem Schema biologischer Eindimensionalität nicht mehr zu entrinnen weiß. Mit der Forderung nach biologischer Arterhaltung wird sittliches Verhalten weder begreifbar noch begründbar.[2] „Theodor Litt hat in seiner Anthropologie [...] auf das dialektische Verhältnis hingewiesen, dass die höchsten Schöpfungen des Geistes dem Leben dienen, indem sie den Kreis der bloßen Reproduktion des Lebens gerade durchbrechen. [...] Offensichtlich reicht [...] der Maßstab biologischer Zweckmäßigkeit nicht aus, um den Sinn gesellschaftlichen Verhaltens ganz zu erschöpfen. Eine blinde Reproduktion des Lebens, rein um ihrer selbst willen, ist gleichgültig gegen Barbarei und Humanität, gegen die Bestimmung einer Existenz, die von der Natur gleichsam auf der Risikoschwelle zwischen Wahrheit und Unwahrheit ausgesetzt worden ist.“ (Habermas 1973b, S. 101 f.)

Dessen ungeachtet glaubt Steinbuch, es sei sinnvoll und möglich, aus dem postulierten Hauptmotiv ‚Überleben der Art' untergeordnete Motive zu deduzieren, die das gesellschaftliche Verhalten der Subjekte in konkreten Situationen steuern. Die Frage nach der Autonomie des Subjekts hat dabei lautlos einer anderen Platz gemacht: Es ist die *Eindeutigkeit* der Steuerung, die Steinbuch Probleme bereitet. Da zur unendlich großen Zahl möglicher Außenweltsituationen eine entsprechende Anzahl eindeutiger Verhaltensstrategien nicht gespeichert werden kann, bleibt ein Vagheitsspielraum bestehen, der u. U. Disfunktionalitäten produziert. Das Ziel des kulturellen Fortschritts besteht dann für Steinbuch unter anderem darin, solche Disfunktionalitäten auszumerzen; d. h. Kultur erscheint als gigantischer Prozess der Verhaltenskonditionierung.

3.

Um Lernvorgänge mit dem Hauptmotiv ‚Überleben der Art' kompatibel zu machen, erfindet Steinbuch das Hilfsmotiv ‚Lerntrieb'. „Das Motiv ‚Lernen' ist [...] eine Voraussetzung für die Erhaltung der menschlichen Art." (Steinbuch 1971a, S. 205) Lernprozesse werden so dem Prinzip biologischer Arterhaltung subsumiert und aus einem zweifelhaften Triebkonzept begründet: „Im Zusammenhang mit unseren Untersuchungen ist ein spezieller Trieb besonders bedeutsam, nämlich der ‚Lerntrieb'. [...] Der Spieltrieb scheint nur eine Seite des Lerntriebs zu sein, seine andere Seite ist die Neugierde." (Ebd., S. 204) Dabei gäbe eine unvoreingenommene Analyse des Spiel- und Explorationsverhaltens bei Mensch und Tier Anlass genug, das allumfassende Triebkonzept zu revidieren, dem sich Steinbuch treulich verpflichtet weiß. So scheint sich bei ihm gerade das zu erfüllen, was Allport einer kurzschlüssigen Pädagogik ins Stammbuch schreibt: „Ein Pädagoge kann einen Spiel-Instinkt, einen Neugierlnstinkt [...] nötig haben, – und rasch erfindet er sie für seine Zwecke." (Allport 1970, S. 197) Steinbuch schließlich erweitert diese Palette noch um einen hypothetischen ‚Lerntrieb'.

4.

Sein lerntheoretischer Entwurf soll jedoch nicht nur die Entwicklungsgeschichte menschlicher, sondern auch automatischer Lernsysteme begründen helfen. Deren grundlegende Differenz wischt er mit leichter Hand vom Tisch, wobei er sich fragwürdige Analogieschlüsse einhandelt. Gleich zu Beginn seines Buches stellt er fest: „Der Unterschied zwischen der Programmierung eines Automaten zu hochqualifizierter Tätigkeit und der Ausbildung eines Lehrlings zu irgendeiner Profession scheint mir sehr äußerlich." (Steinbuch 1971a, S. 3) In gleicher Weise soll auch der biologische Evolutionsgedanke für automatische Lernsysteme Geltung finden. „Ihre Entwicklung muss dann ähnliche

Wege gehen, wie die Entwicklung der Organismen, nämlich den Weg, der gekennzeichnet ist durch Mutation und Zuchtwahl. Hierbei kann man die Entwicklungszeit dadurch beträchtlich verkürzen, dass man die menschliche Intelligenz als Anfangswert in den sich selbst organisierenden Automaten eingibt. [...] Wesentlich bei dieser Weiterentwicklung ist, dass der Automat in direkter Kommunikation mit der Außenwelt seine Intelligenz verbessert. Solange man den Automaten zwingt, menschliche Vorurteile beizubehalten, ist seine Intelligenz beschränkt. Die Freiheit von vorgeschriebenen Verhaltensnormen ist Voraussetzung für die Höherentwicklung der Intelligenz." (Ebd., S. 144)

Es gehört schon ein gewisses Maß rhetorischer Artistik dazu, die ‚Freiheit von Verhaltensnormen' derart mit der ‚Freiheit von Vorurteilen' unzulässig zu verquicken; weder ist beides einander gleichzusetzen, noch bedingt es einander. Sich von aller Normativität des Handelns aber loszusprechen – dazu noch im Namen einer ‚Höherentwicklung der Intelligenz' –, eröffnet einen Abgrund der Ahumanität, der von Rassenideologien nicht mehr weit entfernt ist. Die ‚Freiheit von vorgeschriebenen Verhaltensnormen' schlägt in Willkür um; dieser aber bleibt der Begriff der Verantwortung äußerlich. „Solchen Automaten kann man ebenso wenig die ‚Freiheit der Entwicklung' geben, wie man Kriegsverbrechern die ‚Freiheit' geben darf. Wasserstoffbomben zu entwickeln und einzusetzen. Gerade aus diesen Gründen ist der hier von Steinbuch angeführte Freiheitsbegriff illusorisch." (Klaus 1972, S. 261)[3]

5.

Nicht nur ist dieser ‚Freiheits'-Begriff illusorisch, Steinbuch bestimmt ‚Freiheit' andernorts selbst noch als ‚Fiktion'. Sein Gedankengang ist geradezu exemplarisch für die amputierte Reflexion kybernetischer Szientistik:

Soll die Freiheit des Subjekts erwiesen werden, muss sie in irgendeiner Form vorfindlich sein. Freiheit als positive Gegebenheit aufzufinden, scheitert jedoch daran, dass ihr im Kausalnexus objektivierender Wissenschaften kein Platz mehr zugewiesen werden kann. „Für den übergeordneten, alles wahrnehmenden Beobachter sind die physischen Vorgänge im Gehirn und damit auch die psychischen Vorgänge im Subjekt so bestimmt oder unbestimmt wie jeder andere physikalische Vorgang vergleichbarer Komplexität. Für ihn ist die Frage nach der ‚Freiheit' sinnlos, er kann höchstens Indeterminiertheiten registrieren." (Steinbuch 1973, S. 66)

Weshalb aber – so fragt Steinbuch weiter – glaubt (!) das Subjekt dennoch, bei manchen Realisierungen frei und bei anderen unfrei zu sein? „Diese Unterscheidung ergibt sich zwanglos aus der Vorstellung, dass die Realisierung einer bestimmten Denk- oder Verhaltensform der Aktivierung einer bestimmten informationellen Verbindung entspricht. Wesentlich für eine ‚unfreie' Verbindung ist, dass das Ergebnis durch Nebenverbindungen bereits festgelegt ist. [...] Anders ist es bei *angeblich* ‚freien' Verbindungen. Bei ästhetischer Pro-

duktion beispielsweise sind die Ergebnisse viel weniger oder überhaupt nicht durch Nebenverbindungen festgelegt. Aus der Sicht des Individuums sieht dies so aus: Um die Unfreiheit als solche *wahrnehmen* zu können, müssten Wahrnehmungsstrukturen vorhanden sein, welche die Vorbestimmung zu erkennen gestatten. Die *Fiktion* ‚Freiheit' beruht auf dem *Fehlen von Wahrnehmungsstrukturen*, welche die *Vorbestimmung* zu erkennen gestatten." (Ebd. S. 66; die Hervorhebungen stammen von uns)

Der Gang der Argumentation ist methodologisch ebenso simpel wie irrig, kann doch – bildhaft gesprochen – aus dem Wald nicht mehr herausschallen, als man hineinruft. Freiheit, sich jeder gegenständlichen Erkenntnis entziehend, eröffnet sich als Möglichkeit des Menschen, sich zu sich selbst und zur Welt in ein Verhältnis setzen zu können. Freiheit ist daher schlechterdings kein Positivum; wer sie als ‚Gegebenes' im Begriff ‚festzustellen' sucht, verschließt gleichzeitig die ihr zugehörige Struktur offener Reflexivität. Ist aber mit der Fragestellung die Verdinglichung des Begriffs der Freiheit schon vollzogen, nimmt es nicht wunder, wenn bei Steinbuch in der Folge Freiheit zur Fiktion verkommt. Was läge für Steinbuch also näher, als die Kategorie der Freiheit nicht länger zu bemühen und sie aus dem Repertoire ‚wissenschaftlicher' Begriffe zu streichen. Davor aber scheut er zurück; er will den Kuchen essen und gleichzeitig behalten: „Ich halte zwar eine Freiheit vom Standpunkt des übergeordneten, alles wahrnehmenden Beobachters als *irreal*, aber ich halte die *subjektive Fiktion* ‚Freiheit' im sozialen Kontext für außerordentlich *hilfreich*: Sie *verändert das Denken und Verhalten* von Menschen in erfreulicher Weise, während das Postulat materieller Vorbestimmung *zwangsläufig demoralisierende* Folgen hat." (Ebd., S. 67; die Hervorhebungen stammen von uns) Hier bricht der von Steinbuch mit Pathos geforderte gesellschaftliche Aufklärungsprozess hilflos in sich zusammen. Weil die ‚Wahrheit' szientistischer Erkenntnis zwangsläufig demoralisierend zu Buche schlägt, braucht sie die hilfreiche Tarnkappe der Fiktion. Das ist die pragmatische Pointe einer Methodologie, die sich, um das Denken und Verhalten der Menschen ‚in erfreulicher Weise' zu ändern, um ihre eigene ‚Erkenntnis' betrügen muss, d. h., der wissenschaftliche Erkenntnisanspruch tritt zurück hinter den jeweils erzielbaren Verhaltenseffekt, vor dessen Richterstuhl die ‚Erkenntnis' zu erscheinen hat.

6.

Steinbuch nennt es das ‚Interesse der Praktikabilität', von dem aus sich Sinn und Gebrauch solcher Begriffe wie ‚Freiheit', ‚Verantwortung' oder ‚Schuld' bestimmen und ihre funktionalistische Umdeutung erfahren: „Im Interesse einer Praktikabilität sollte man m. E. die Schuld nicht durch die Realität oder Irrealität eines freien Willens begründen, sondern einfach und pragmatisch postulieren, dass bestimmte Fehlleistungen mit bestimmten Nachteilen quittiert werden. Ob dieser Tatbestand dann mit dem Terminus ‚Schuld' identifiziert

wird, ist von untergeordneter Bedeutung. Das Postulat: ‚Bestimmte Fehlleistungen werden mit bestimmten Nachteilen quittiert' ist m. E. sowohl für die Verhaltenssteuerung von Menschen, als auch für die Verhaltenssteuerung von Automaten durchaus anwendbar." (Steinbuch 1971a, S. 247) Steinbuch sagt es klar: Er will Verhalten steuern. Dann aber interessiert nicht mehr das innere, indirekte Verhältnis des Subjekts zu seinen Handlungen, sondern das äußere Verhältnis zum jeweiligen Verhaltenseffekt, dessen Nachteile als negative Verstärker dem Subjekt seine ‚Schuld' handgreiflich vor Augen führen. Was Steinbuch in selbstgefälligem Understatement so ‚einfach und pragmatisch' postuliert, ist die Auflösung der sittlichen Dimension des Schuldbegriffs, von dem nicht mehr übrig bleibt als der pragmatisch bestimmbare negative Effekt, der auf die Ratte in der Skinner-Box, den technischen Automaten, wie den Menschen gleichermaßen zutrifft, Was einzig noch fehlt, ist ein Kriterium für das, was als ‚Nachteil' zu betrachten ist. Getreu den behavioristischen Stammvätern ist das die ‚Lust' oder ‚Unlust', die Außenweltinformationen liefern.

In Steinbuchscher Diktion klingt das dann so: „Der Lernvorgang wird notwendigerweise dazu führen, dass bestimmte Informationen von der Außenwelt ‚lustbetont' und andere ‚unlustbetont' sein werden. Automaten, welche solche inneren Funktionen besitzen, können genauso erzogen werden wie Menschen. Für sie ist die Anwendung obiger Thesen nämlich, dass bestimmte Fehlleistungen mit bestimmten Nachteilen (Unlust-Informationen) quittiert werden, möglich." (Ebd., S. 248) So ist schließlich auch der Erziehungsprozess dem Konditionierungsschema einverleibt; der Erziehungsbegriff wird bedenkenlos gegen den der Manipulation austauschbar, dessen Perfidie auch das ‚Licht der Öffentlichkeit' nichts abzumarkten vermag: „Falls hier der Entrüstungsschrei ertönen sollte: Er will die Menschen manipulieren! – so würde ich antworten: Der Mensch wurde immer und zu allen Zeiten manipuliert, sei es von den Eltern, den Sippenhäuptlingen, Zauberern, Priestern oder Parteiideologen. Neu wäre nicht die Manipulation als solche, neu wäre, dass diese Manipulation nicht mehr das Licht der Öffentlichkeit zu scheuen brauchte." (Steinbuch 1968, S. 173) Der von Steinbuch mit großer Geste geforderte gesellschaftliche Aufklärungsprozess überlistet sich selbst und schließt mit jener Manipulation seinen öffentlichen Frieden, deren Verblendungszusammenhang doch allererst im Medium öffentlich-kritischer Reflexion zu zergehen hätte.

Nachdem Steinbuch den Begriff der ‚Schuld' auf dem Amboss seiner Konditionierungsideologie zurecht geschmiedet hat, lässt er sich auch lernenden Automaten maßgeschneidert überstülpen. Denn obwohl Automaten „sicher nicht das haben, was man auch bei großzügiger Auslegung einen ‚freien Willen' nennen könnte, sollte man m. E. diese lernfähigen Automaten mit dem Begriff ‚Schuld' konfrontieren, und zwar deshalb, weil anpassungsfähige Systeme, seien es nun Menschen oder lernfähige Automaten, gezwungen werden müssen, Nachteile zu erleiden, wenn ihre Funktionen im Sinne erkennbarer Normen Fehlleistungen darstellen. [...] ‚Schuld' besteht in einer möglichen, jedoch nicht erfolgten Anpassung an vorgegebene Normen." (Steinbuch 1971a,

S. 248) Solche Normen sind jedoch bei Steinbuch letztlich immer die der Arterhaltung, der Bestandserhaltung kultureller und gesellschaftlicher Systeme, kurz: der funktionalen Unterordnung unter gegebene gesellschaftliche Bedingungen. Die funktionalistische Entleerung des Schuldbegriffs arbeitet so jenen gesellschaftlichen Anpassungsmechanismen in die Hände, in denen die Individualität des Subjekts seinen Ersatz findet im Pseudo-Selbst der öffentlichen Meinung.

7.

Eine Ethik, der Schuld einzig im verhaltenswissenschaftlichen Terminus der ‚Fehlleistung' zugänglich ist, kann den Konstitutionsprozess subjektiver Identität am Ende nur im Rahmen eines sozialen Konditionierungsmechanismus festmachen, in dem das Subjekt sich seiner selbst allein in den Augenblicken der Diskrepanz der eigenen Auffassungen vom definitiv angenommenen Konsens öffentlicher Meinungen vergewissert. Das Individuum tritt schließlich nur noch als Negation der öffentlich anerkannten Realität in Erscheinung. Diesen Schluss zumindest hätte Steinbuchs Pragmatismus, gleich dem des Peirce, zu ziehen: „Der Mensch als Individuum ist, da seine abgesonderte Existenz sich nur in Unwissenheit und Irrtum manifestiert, soweit er überhaupt etwas ohne seine Mitmenschen ist und von dem her gesehen, was er und sie sein sollen, nur eine Negation. Das ist der Mensch." (Peirce 1967, S. 223 f.)

Anmerkungen

1 Diese Interpretationen wiederum richten sich nach den Ideen des guten Lebens, oder – wie K.-O. Apel formuliert: „Die Überlebensstrategie erhält ihren Sinn durch eine langfristige Emanzipationsstrategie." (Apel 1973, S. 432) Sicher muss es in allem Tun und Lassen darum gehen, das Überleben der menschlichen Gattung als realer Kommunikationsgemeinschaft sicherzustellen, aber zugleich auch darum, „in der realen die ideale Kommunikationsgemeinschaft zu verwirklichen. Das erste Ziel ist die notwendige Bedingung des zweiten Ziels; und das zweite Ziel gibt dem ersten seinen Sinn – den Sinn, der mit jedem Argument schon antizipiert ist." (Ebd., S. 431)

2 Die Legitimation praktischer Geltungsansprüche ist mit Verweis auf deren mögliche Kompatibilität zum Überlebens-Postulat noch längst nicht abgegolten, auch wenn Steinbuch manchmal anzunehmen scheint, dass das Überlebens-Postulat in sich schon sittlich sei oder zumindest aus ihm ethische Grundforderungen unmittelbar ableitbar seien. Anders wäre der verwunderliche Kurzschluss nicht begreifbar, dass es vom übergeordneten Motiv ‚Überleben der Art' nur „ein kurzer Schritt zu Kants Imperativ" (Steinbuch, Automat und Mensch, 2. Aufl., S. 352) sei. Diese zweifelhafte Behauptung ist ab der 3. Auflage glücklicherweise dem Rotstift zum Opfer gefallen.

3 Es spricht daher nur für die innere Brüchigkeit Steinbuchscher Publikationen, wenn er andernorts die „reflektierte Bindung" (K. Steinbuch, Mensch – Technik – Zukunft, Stuttgart 1971b, S. 341) fordert. Der Begriff der ‚Bindung' wird dabei jedoch sogleich wieder derma-

ßen überstrapaziert, dass die ihm beigeordnete Kategorie der Reflexion zur leeren Hülse erstarrt: „Um die physiologischen Voraussetzungen der menschlichen Existenz zu erhalten, müssen Verhaltensregeln erzwungen werden, die psychisch unerträglich sind: Man muss sich einordnen, beschränken, unkreativ sein, möglicherweise ‚bis zum Platzen'." (Ebd., S. 342)

Literatur

Allport, G.: Gestalt und Wachstum in der Persönlichkeit, Meisenheim/Glan 1970

Apel, K.-O.: Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft und die Grundlagen der Ethik, in: ders., Transformation der Philosophie, Bd. 2, Frankfurt a. M. 1973

Habermas, J.: Erkenntnis und Interesse, Frankfurt/ Main 1973a

Habermas, J.: Philosophische Anthropologie, in: Kultur und Kritik, Frankfurt/ Main 1973b

Klaus, G.: Kybernetik und Erkenntnistheorie, Berlin-Ost 1972

Peirce, Ch. S.: Schriften I, hrsg. von K.-O. Apel, Frankfurt/ Main 1967

Pongratz, L. A.: Zur Kritik kybernetischer Methodologie in der Pädagogik, Frankfurt/ Main 1978

Steinbuch, K.: Falsch programmiert, Stuttgart, 1968

Steinbuch, K.: Automat und Mensch, 4. neu bearbeitete Auflage, Berlin 1971a

Steinbuch, K.: Mensch – Technik – Zukunft, Stuttgart 1971b

Steinbuch, K.: Kurskorrektur, Stuttgart-Degerloch 1973

2.

Kritische Anmerkungen zur Informationsästhetik (1979)

Informationsästhetik ist die Ästhetik der Entsagung: Sie entsagt dem Anspruch von Kunst, sich nicht mit blinder Reproduktion dessen zu bescheiden, was ist, vielmehr Wirklichkeit auf die unverwirklicht in ihr durchscheinende Wahrheit hin aufzubrechen. Damit ist die Informationsästhetik auf der Höhe der Zeit – ohne sie freilich zu transzendieren; sie bleibt im Gleichschritt mit dem Zerfallsprozess des Humanum, dessen Grabgesang französische Strukturalisten wie Foucault und Lacan längst angestimmt haben.

Schließlich liefert die Informationsästhetik selbst wenig mehr als eine mathematische Variante der ‚strukturalistischen Tätigkeit'. Ein kurzer Vergleich methodologischer Prämissen des taxonomischen Strukturalismus mit den Prinzipien informationstheoretischer Sprachbearbeitung lässt deren enge Verwandtschaft hervortreten. Beider Forschungsansatz zielt letztlich darauf ab:

> „a. einen bereits vorhandenen, begrenzten, abgeschlossenen und in diesem Sinn toten corpus zu bearbeiten;
> b. Inventare von Elementen und Einheiten aufzustellen;
> c. diese Elemente oder Einheiten in ihren oppositiven Relationen, vornehmlich binärer Natur, zu untersuchen;[1]
> d. eine Algebra oder eine Kombinatorik dieser Elemente und Gegensatzpaare herauszubilden." (Ricoeur 1973, S. 101)

Eine sublime Nekrophilie beherrscht so die informationelle Textästhetik: im analytischen Prozess seziert sie literarische Produktionen, um ihnen ihr „Fabrikations"-Geheimnis zu entreißen und sie als Kombinationen eines zeitlosen Elementenrepertoires zu entlarven. Mit der Analyse ist die Verdinglichung der Sprache selbst schon vollzogen; denn wenn man „die Verse in Versfüße zerlegt, so heißt das, dass man die Silben als Dinge betrachtet, sie zu Elementen macht, die man in einen Sack stecken kann." (Moles 1973, S. 141) Diese Hypostasierung der Sprache ist das notwendige Implikat sowohl informationstheoretischer Stilanalyse und -kritik wie der informationellen Theorie ästhetischer Wahrnehmung überhaupt. Letztere will schließlich nichts anderes als „auf die subtilen und komplexen literarischen und poetischen Nachrichten die Methode anwenden, deren sich die Kommunikationstheorie bei der Untersuchung der Übermittlung irgendwelcher Informationen bedient. Sie geht von einer sehr allgemeinen Definition der Sprache aus – Sprache ist ein System von Zeichen oder Symbolen, die nach bestimmten Regeln angeordnet sind – und bietet ein neues Bild der literarischen Nachricht an, indem sie in der Analyse Inhalt und Behälter, semantischen und ästhetischen Aspekt trennt. Das literari-

sche Phänomen wird als ein Kommunikationsphänomen untersucht: eine Nachricht ist die Übermittlung eines Gefüges von Wahrnehmungsatomen, von einem Sender an einen Empfänger; diese Atome bestehen aus Elementen, die nach bestimmten Kodes aus Repertoires entnommen sind.“ (Ebd., S. 146 f.) Was aber – in kybernetischem Verstand – dem literarischen Kunstwerk recht ist, hat anderen Kunstgattungen (Malerei, Bildhauerei, Musik etc.) billig zu sein: das ist die Geburtsstunde der Informationsästhetik.

Ihr zufolge setzt sich jedes ästhetische Objekt aus einer Menge diskreter Elemente von materialer Beschaffenheit zusammen, die als ‚Träger‘ des Ästhetischen fungieren. Das Kunstwerk hat für den Informationsästhetiker seine überkommene Ganzheit als Wahrnehmungsobjekt eingebüßt; es fungiert nur noch als Konstrukt eines Möglichkeitsfeldes von Elementen: Im Kunstwerk wird das Arsenal der ästhetischen Möglichkeiten auf spezifische Realisationen eingeschränkt – oder, wie die Informationsästhetik (darin eines Sinnes mit der Konsumgesellschaft) sich auszudrücken pflegt: im Akt der Realisation wird ‚Freiheit verbraucht‘. „Die Zahl der verbrauchten Freiheiten, also die abgegebene Information, nennen wir Realisation. Der Mensch kann durchschnittlich pro Sekunde höchstens 16 bits realisieren.“ (Frank 1968. S. 52) Mit einem seinem Fassungsvermögen entsprechenden Informationsangebot begnügt der Mensch sich jedoch selten; „wir beanspruchen vielmehr – als elementarster Ausdruck unseres Freiheitsstrebens – die Möglichkeit, aus einem Überangebot von Information auswählen zu können.“ (Ebd., S. 35) Kunstwerke sind danach für den Betrachter nur so lange interessant, als sie ein ‚Überangebot‘ ästhetischer Information bieten, aus dem das Bewusstsein schöpfen kann, „so dass auch das konsumierende Bewusstsein Freiheit verbraucht, indem es auswählt.“ (Ebd., S. 54)

Das Kunstwerk als Lieferant ästhetischer Information schließt zugleich seine Subsumtion unter den Begriff der Nachricht ein. Entsprechend essentiell statistisch verfährt die Informationsästhetik und klammen alle Begriffe wie „Sinn und Bedeutung, die mit der Einzigartigkeit und Besonderheit des Kunstwerks zusammenhängen können, bewusst aus.“ (Moles 1973, S. 15 f.) “Die Definition des Schönen ergibt sich aus einer Statistik über das Schöne. Das ist eine Art von Antwort, die die Ästhetiker bisher kaum in Betracht gezogen haben; die Idee des Maßes verträgt sich nicht mit der Idee der Transzendenz, die die Philosophen vertreten.“ (Ebd., S. 95)[2]

Hat sich der ‚Nebel der Transzendenz‘ erst einmal gelichtet und der quantifizierende Geist die qualitative Einmaligkeit des Kunstwerks in seine Bestandteile aufgelöst, mag die Messoperation[3] beginnen. Der amerikanische Mathematiker Birkhoff (1928) zählt zu den ersten, die ein mathematisches Maß ästhetischer Gestaltung aufstellen, indem er diese als Funktion zweier Veränderlicher, der Komplexität C (Anzahl von Elementen) und der Ordnung O (z. B. Symmetrien, Wiederholungen, Harmonien usw.) bestimmt. „Man erkennt leicht, dass mit zunehmender Ordnung das ‘ästhetische‘ Maß zunimmt, während es mit zunehmender Komplexität abnimmt. Die ästhetische Maßzahl ist

also nach Birkhoff durch den Quotienten O/C gegeben.“ (Bense 1965. S. 320) Diesen Birkhoffschen Quotienten verfeinerte später Gunzenhäuser (1962) mittels informationstheoretischer Messungen: Er definiert die Komplexität C des Kunstwerks als dessen objektiv gegebenen Informationsgehalt (wodurch nun über Birkhoff hinaus die Häufigkeitsverteilung der Elemente mit in die Formel eingeht). Die (vom Empfänger subjektiv erkannte) Ordnung O bestimmt Gunzenhäuser durch den Redundanzgewinn, der im Verlauf der Perzeption stattfindet; damit wandelt sich das Birkhoffsche Maß

$$M = O/C \text{ zu: } \qquad M = \frac{\text{subjektive Redundanz}}{\text{statistische Information}}$$

Die informationstheoretische Interpretation des Kunstwerks als ‚Nachricht‘ impliziert eine ‚ästhetische Wahrnehmungstheorie‘, wie sie insbesondere A. Moles entwickelt hat (vgl. Moles 1971). Das ihr zugrunde liegende informationspsychologische Modell des Perzipienten gewinnt für die ästhetische Theorie normativen Charakter mit der Forderung, das Kunstwerk müsse in seinem Informationsgehalt auf die menschliche Wahrnehmungskapazität bezogen und könne dementsprechend einer objektiven Beurteilung unterzogen werden.[4] Darin eins mit Moles erörtert Frank Möglichkeiten, Messergebnisse ästhetischer Information in Beziehung zu setzen zu von der Informationspsychologie gefundenen Parametern menschlicher Informationsverarbeitung, um solchermaßen von der deskriptiven zur (ästhetische Urteile) erklärenden und schließlich sogar zu einer exakten Informationsästhetik vorzudringen. Dieser exakten Informationsästhetik bleibt es vorbehalten, das Ziel kybernetischer Objektivation zu erreichen: die „Approximation des Kunstkonsumenten durch eine Folge von Modellen“ (Frank 1969. S. 129); sie schließlich erlaube, „die Kunstkritik durch einen entsprechend programmierten Automaten leisten zu lassen.“ (Ebd., S. 131) Der Automat als Kunstkritiker analysiert aus informationeller Sicht die Architektur des ästhetischen Objekts und „bestimmt einen Gesamtwert, der sich aus den Teilwerten auf den verschiedenen Ebenen zusammensetzt und zwar nach Regeln, die der Ästhetiker, welcher das Programm gemacht hat, in Funktion seiner Kenntnis der Empfindungspsychologie diktiert. Die Maschine wählt nun die Bilder aus, die über einem bestimmten Wertquantum liegen, qualifiziert sie als ‚Kunstwerke‘ und speichert sie.“ (Moles 1973, S. 80)

Damit ist die blanke Reduktion des ästhetischen Gehalts auf Begriffe der Empfindungspsychologie endgültig; der Durchschnittsgeschmack stürzt die traditionellen Werte vom Thron und beginnt sein Regiment: die ‚neue‘ Ästhetik hat sich dem gesellschaftlich aktuellen Konsens vom ‚Schönen‘ anzupassen. Der Kunstkonsument soll König sein und die Kunst Diener zur Befriedigung „des ästhetischen Vergnügens und der ästhetischen Emotion.“ (Ebd., S.

264) Die Informationsästhetik zelebriert ihr ästhetisches 1984, in dem public relations, Werbemanagement und Kunst identisch geworden sind: Kompositionsideen „werden einem Test-Publikum als Versuch oder Probe vorgestellt; nachdem ihr Wert im Verhältnis zur Verbrauchersensibilität der Zeit taxiert worden ist, werden sie auf dem Weg über die multiple Kopie weltweit verbreitet und finden damit Aufnahme im imaginären Museum der Gegenwart und Zukunft.“ (Ebd., S. 264)

Die Anpassung der Kunst ans Mittelmaß, ihre Deformation zur Kulturindustrie, bleibt ihrer Sache nicht nur äußerlich, sondern veräußert sie als Sache; Kunst geht über in Kommerz, der ihr den Stachel der Widerspenstigkeit zieht. „Der Gesamteffekt der Kulturindustrie ist der einer Anti-Aufklärung; in ihr wird Aufklärung, nämlich die fortschreitende technische Naturbeherrschung, zum Massenbetrug, zum Mittel der Fesselung des Bewusstseins.“ (Adorno 1967. S. 69) Um so mehr palavert die Informationsästhetik von Freiheit – von ‚konsumierter Freiheit‘ versteht sich –, mit der sie zum Schluss nichts besseres anzufangen weiß, als sie zu exekutieren. Scheint ihr Frank zunächst noch, wenn auch als einem (aus informationsästhetischer Sicht) eingestandenermaßen „irrational-existentiellen Faktor“ (Frank 1968, S. 57) Refugium zu gewähren, so eliminiert er diesen irrationalen Rest bald darauf, indem er die Forderung fallen lässt, Kunst müsse eine „existentielle Nachricht eines Du“ (ebd., S. 61) sein. Die inflationierende Ausweitung des Kunstbegriffs zerfrisst ihren Gegenstand: „Wenn Schiller in ‘Don Carlos‘ als pragmatische Zeichenfunktion den Appell an den Tyrannen richtet: ‘Geben Sie Gedankenfreiheit, Sire!‘, dann müsste diese Zeile ihre pragmatische Information nicht durch die Persönlichkeit eines sie erzeugenden Menschen erhalten, diese Wirkung müsste ihr vielmehr auch zukommen, wenn die Zeile das Produkt eines Elektronengehirns wäre.“ (Ebd., S. 61)

Je mehr die Kulturindustrie das Kunstwerk in der technischen Reproduktion verschlingt, um es tausendfach wieder auszuspucken, umso schaler wird es in seiner Echtheit. „Die Echtheit einer Sache ist der Inbegriff alles vom Ursprung her an ihr Tradierbaren, von ihrer materiellen Dauer bis zu ihrer geschichtlichen Zeugenschaft. Da die letztere auf der ersteren fundiert ist, so gerät in der Reproduktion, wo die erstere sich dem Menschen entzogen hat, auch die letztere, die geschichtliche Zeugenschaft der Sache, ins Wanken. [...] Man kann, was hier ausfällt, im Begriff der Aura zusammenfassen und sagen: was im Zeitalter der technischen Reproduzierbarkeit des Kunstwerks verkümmert, das ist seine Aura. Der Vorgang ist symptomatisch; seine Bedeutung weist über den Bereich der Kunst hinaus. Die Reproduktionstechnik, so ließe sich allgemein formulieren, löst das Reproduzierte aus dem Bereich der Tradition ab.“ (Benjamin1963. S. 15 f.) Der Verlust aber der historischen Dimension des Kunstwerks im Verlauf seiner mathematischen Zerlegung, seine Aufbereitung zur Reproduktion, macht aus dem Original nur noch eine Matrize seiner eigenen Kopie. Gleichwohl feiert Moles den Tod der Authentizität des Kunstobjekts als Geburt einer neuen ‚Situationsauthentizität‘: „Sie ist nicht mehr an

das (Kunst-)Objekt geknüpft, sondern an die Relation, die sich zwischen dem Empfängerindividuum und dem Objekt herstellt: es ist eine Situationsauthentizität.“ (Moles 1973, S. 40) Diese jedoch verflüchtigt sich ständig in dem Prozess, der sie allererst gebären soll; in der Massenkunst wird das Kunstwerk im Verlauf seiner Vervielfältigung „unvermeidlich banalisiert“ (ebd., S. 95) und durch neue, nachrückende Kreationen – totgeborene Kinder wie die vor ihnen – ersetzt: das ist die Ex-und-Hopp-Kunst der Wegwerfgesellschaft, die Moles mit großer Geste verkündet (vgl. ebd., S. 267). In ihr führt der dialektische Prozess, dem die Kunst ihre Freisetzung verdankt, zu deren eigener Liquidierung (vgl. Habermas 1973, S. 316 f.).

Im sinnlosen Konsum verflüchtigt sich der Sinn des Kunstwerks. Der Konsument steht vor der Leere des ästhetischen Objekts, das sein Sujet längst verloren hat. „Es gibt keine Kornfelder mehr, keine Äcker und Kanäle, nackte Frauen oder Pferde; es gibt Wahrnehmungselemente, Linien, Geraden und Dreiecke, Farbflecke, Formen, und es gibt eine Ordnung, sie zu kombinieren. Es ist der modernen Kunst gelungen, das Sujet zu zerstören, das Überbleibsel einer scheinheilig semantischen Epoche.“ (Moles 1973, S. 110) Der ‚Sinn‘ des Kunstwerks erschöpft sich im sinnlos-schönen Spiel mit Elementen, im „Wahnsinn der Permutation“ (ebd., S. 123) von Ordnungen, in der Wörter zu Spielbällen werden, zu „Dingen, umgeben von einer Sinn-Wolke, die Linguisten als die Gesamtheit der Assoziationsmöglichkeiten sehen.“ (Ebd., S. 152) Hat sich der Sinn erst einmal in Nebel aufgelöst, offenbart die permutationelle Kunst ihr strukturalistisches Wesen, das der Nestor des französischen Strukturalismus, Claude Lévi-Strauss, mit atemverschlagender Deutlichkeit präsentiert: „In meiner Perspektive ist der Sinn [...] nie ein ursprüngliches Phänomen: der Sinn ist immer auf etwas zurückzuführen. Anders gesagt, gibt es hinter jedem Sinn einen Unsinn, und das Gegenteil ist nicht wahr.“ (Levi-Strauss 1973, S. 122)[5]

Unter diesen Voraussetzungen geht der Künstler auf in der Funktion eines Operators mit Elementen, als solcher ersetzbar durch die ‚Kreativitätsmaschine‘, die das permutationelle Spiel viel konsequenter spielt, weil sie die Kombinatorik eines Möglichkeitsfeldes bis zum Exzess beherrscht. Mit der Eskamotage des Künstlers aber zieht die Informationsästhetik nur die Konsequenzen ihrer eigenen strukturalistischen Prämissen, die dem Subjekt den Todesstoß versetzen: der Künstler hat ausgespielt.

Die Informationsästhetik ist die Kunst des Automaten par excellence, geboren aus einer Gesellschaft, die sich selbst dem Bild des Automaten gleichzumachen strebt, „in der die Subjekte und Objekte zerschlagen, atomisiert, der Worte und Bilder beraubt werden.“ (Marcuse 1977. S. 55) Letztlich bescheidet sich die Informationsästhetik mit der Reproduktion dessen, was ist; sie ist in ihrem Kern positivistisch, bar jeder Kritik. Der Sinn des Autonomieanspruchs der Kunst: „der Realität ins Gesicht zu sehen, sie nicht einfach hinzunehmen“ (/Marcuse, zitiert nach: Bachmann 1975, S. 59) verflüchtigt sich in blinder Einwilligung. Informationsästhetik bleibt die Ästhetik der Entsagung.

Anmerkungen

1 Ähnlich der Informationstheorie, die bei der Messung des Informationsgehaltes der Elemente eines Repertoires mit binären Oppositionen (Ja-Nein-Entscheidungen) arbeitet, etabliert der klassische Strukturalist – wie z. B. Roman Jakobson in der Phonologie – ein Grundsystem binärer Gegensätze.

2 Vgl. die vier von Frank eruierten notwendigen, quantifizierbaren „syntaktischen Schönheitskriterien" von Kunstwerken, sowie seine Versuche zur Messung von „Originalität" und „Tiefe" (Frank 1968, S. 42 ff.).

3 Zur Entwicklung eines objektiven ästhetischen Maßes vgl. Alsleben 1973, S. 321 ff.

4 Dies im Unterschied zu M. Bense, der es ablehnt, „die Gültigkeit ästhetischer Aussagen von daseinszufälligen psychologischen Parametern des Menschen abhängig zu machen." (Frank 1968, Vorwort)

5 Ästhetik geht – wie es W. F. Haug formuliert – in Ästhetizismus über, in dem die Enttäuschtheit des Nihilismus umschlägt ins unterschiedlose Ja zu den enttäuschenden Verhältnissen: „Zu sagen: ‚Es hat doch alles keinen Sinn!' – und zu sagen: ‚Alles hat ästhetischen Reiz!' – wie nah liegt dies beisammen!" (Haug, zitiert nach: Bachmann 1975, S. 57)

Literatur

Adorno, Th. W.: Résumé über Kulturindustrie, in: Ohne Leitbild. Frankfurt/ Main 1967, S. 60-70

Alsleben, K.: Informationstheorie und Ästhetik, in: Neue Anthropologie. Bd. 4. Kulturanthropologie, hrsg. von H.-G. Gadamer und P. Vogler, München 1973, S. 321-358

Bachmann, C. H.: Das Ende von Kunst – oder ein neuer Anfang?, in: Frankfurter Hefte 8/1975

Benjamin, W.: Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit, Frankfurt/ Main 1963

Bense, M.: Zusammenfassende Grundlegungen moderner Ästhetik, in: Mathematik und Dichtung, hrsg. von H. Kreuzer und R. Gunzenhäuser, München ³1965, S. 313-323

Frank, H.: Informationsästhetik, 2. Aufl., Quickborn 1968

Frank, H.: Kybernetik und Philosophi,. Berlin 1969

Habermas, J.: Bewußtmachende oder rettende Kritik – die Aktualität W. Benjamins, in: Kultur und Kritik, Frankfurt / Main 1973

Lévi-Strauss, C., in: Antworten der Strukturalisten, hrsg. von A. Reif, Hamburg 1973

Marcuse, H.: Die Permanenz der Kunst, München/Wien 1977

Moles, A.: Informationstheorie und ästhetische Wahrnehmung, Köln 1971

Moles, A.: Kunst und Computer, Köln 1973

Ricoeur, P.: Die Struktur, das Wort und das Ereignis, in: Hermeneutik und Strukturalismus, München 1973

3.

Erziehungswissenschaft im Bannkreis instrumenteller Vernunft
Bemerkungen zu Felix von Cubes Entwurf einer logisch-empirischen Erziehungswissenschaft und Didaktik (1981)

Es geht kaum ein Jahr ins Land, in dem nicht neue erziehungswissenschaftliche Theoreme das pädagogische Terrain betreten. Manche erleben einen kometenhaften Aufstieg; ihre zentralen Kategorien sind in jedermanns Mund. Sie beherrschen den pädagogischen Diskurs und liefern das aktuelle begriffliche Inventar. Wer auf der Höhe der Zeit sein will, steuert sein geistiges Scherflein bei – ob ergiebig oder nicht. So jedenfalls ist die Curriculum-Debatte geradewegs verlaufen. Andere theoretische Konstrukte wiederum betreten die pädagogische Bühne nur durch den Hintereingang und sind schon passe, bevor sie sich recht in Szene setzen konnten. Daneben aber gibt es theoretische Ansätze, die wohl niemals eine solche Hausse erleben durften wie etwa die Curriculumtheorie, deren Terminologie und Forschungsintention jedoch sublim in weite Bereiche der Erziehungswissenschaft hineinwirkt. Hierzu gehören die kybernetischen Ansätze in der Pädagogik. Sicher, die weit gespannten Anfangshoffnungen der Kybernetik haben sich nicht erfüllt: „Brücke zwischen den Wissenschaften“ (vgl. Frank 1962) wollte sie sein, gar zum Anlass werden, „die philosophische Einbettung der Einzelwissenschaften wieder in einen besseren Zustand zu bringen als in den letzten hundert Jahren.“ (Zemanek 1968, S. 24) In ihrem theoretischen Grundgefüge aber blieb die kybernetische Pädagogik über all die Jahre relativ beständig. Selbst die neuesten Ausführungen von Felix von Cube zur kybernetisch-informationstheoretischen Didaktik (vgl. von Cube 1980) enthalten – sieht man einmal von der strenger gehandhabten empirisch-analytischen Begrifflichkeit und Systematik ab – nichts wirklich Neues. Warum also viel Aufhebens machen?

Nun, das penetrante Beharrungsvermögen einer pädagogischen Theorie stimmt nachdenklich genug, kommt ihr doch das gleiche hintersinnige Kompliment zu wie Brechts Herrn Keuner: „Sie haben sich gar nicht verändert!“ Tatsächlich glaubt von Cube, sein neopositivistisches Wissenschaftskonzept unbeschadet über den Strom der Zeit hinüberretten zu können. Der Positivismusstreit jedenfalls scheint an ihm spurlos vorübergegangen zu sein. So finden wir denn in von Cubes ‚Erziehungswissenschaft‘ gleich zu Anfang alle neuralgischen Punkte wieder, die schon den Werturteilsstreit in den Sozialwissenschaften bestimmten: etwa dass über den Wissenschaftsbegriff „nicht

auf wissenschaftlicher Ebene“ (von Cube 1977, S. 8) verhandelt werden könne, dass wissenschaftliches Denken instrumentellen Charakter trage, dass die Frage, wer das ‚Instrument der Erziehungswissenschaft‘ benutze, „keine wissenschaftliche, sondern eine politische“ (ebd., S. 7) sei und schließlich, dass Wertsetzungen „zwangsläufig außerhalb der Wissenschaft liegen.“ (Ebd., S. 7) Mit Kritikern, die eben die Möglichkeit bestreiten, ein solches Terrain wertfreier Wissenschaft überhaupt etablieren zu können, geht von Cube nicht gerade zimperlich ins Gericht: Entweder gelten sie ihm als visionäre Metaphysiker, Irrationalisten oder als politische Usurpatoren im Gewande der Wissenschaft. Die immanenten Schwachstellen seiner eigenen wissenschaftstheoretischen Argumentation aber bleiben damit fügsam ausgeblendet. Nachdem einmal alle Bedenken mit eisernem Besen ausgekehrt sind, hat für von Cube das Habermassche Diktum, man müsse dem Positivisten klarmachen, dass man sich bereits hinter seinem Rücken postiert habe (vgl. Habermas 1973a, S. 69), tatsächlich keinen Sinn mehr. Erstaunt fragt sich von Cube:„Was macht Habermas hinter dem Rücken der Positivisten?“ (von Cube 1977, S. 145) Nun, er betrachtet die Hintertreppe des sorgsam von allen Werturteilen gereinigten Wissenschaftsfeldes. Denn während von Cube das Hauptportal mit dem Flammenschwert bewacht, auf dass kein Werturteil mehr unerkannt eindringe, kehrt die Wertproblematik durch die Hintertüre unbemerkt zurück. Hinter dem Rücken von Cubes spielt sich wissenschaftstheoretisch eben doch mehr ab, als er vorderhand zuzugeben bereit ist.

Das Dilemma beginnt schon mit der Einführung kybernetischer Begriffe und Modelle, die – folgen wir von Cube – „eine einfache, adäquate und exakte Beschreibung des altbekannten Vorgangs der Erziehung“ (ebd., S. 11) liefern sollen. Wer etwas beschreiben will, muss es zuvorderst erkannt haben. Wer etwas exakt beschreiben will, muss darüber hinaus ein Kriterium beibringen, an dem sich die Identität der Beschreibung mit der Realität selbst bemessen lässt. Über beides lässt uns von Cube im Unklaren. Sein Schweigen aber ist beredt: Es deutet an, dass die Konstitution theoretischer Begriffe und Modelle in empirischen Terms allein nicht aufgeht. Denn die Forderung, dass sich die Theorie in Struktur und Begriff der Sache anmesse, führt in einen hermeneutischen Problemzusammenhang, dem von Cube nur zu gern entgehen möchte. Erst der wissenschaftliche Apparat erschließt einen Gegenstand, von dessen Struktur ich gleichwohl etwas verstanden haben muss, wenn die gewählten Kategorien ihm nicht äußerlich bleiben sollen. Dieser Zirkel ist durch keine empiristische Unmittelbarkeit des Zugangs zu brechen (vgl. Habermas 1973a, S. 12). Allem Anschein nach aber hält von Cube, als bekanntester Verfechter regelungstheoretischer Modelle, seine Interpretation des Unterrichts als zweckrationalem System mit zielgerichteter Organisation (ZO-System) für so evident, dass die zuvorderst grundsätzliche Unterscheidung zwischen einem System als ideeller Konzeption (als bestimmter Methode zur Konstituierung des Gegenstandes der Wissenschaft vom Unterricht) und der Unterrichtswirklichkeit selbst sich unter der Hand verwischt. Die ontologische Unterstellung des Systemcharak-

ters der Unterrichtsrealität lässt die Frage nach den Bedingungen, unter denen soziale Zusammenhänge als kybernetische Systeme überhaupt interpretiert werden dürfen, als fast überflüssig erscheinen. Die Struktur des kybernetischen Erklärungsmodells wird unreflektiert als Eigenschaft der Unterrichtswirklichkeit selbst ausgegeben. Es erscheint in ideologischer Verbrämung als „Gesetztes, das als Ansichsein auftritt" (Adorno 1975, S. 32). Dieser ‚naturalistische Fehlschluss' resultiert aus einer unvermittelten Projektion kybernetischer Denkmodelle auf die Realität, ohne dass es zunächst eine Gewähr für deren Richtigkeit gibt. Die unterstellte Isomorphie von Modell und Wirklichkeit ist jedoch schwerlich einlösbar, wenn sie, wie Greven darlegt, in einem erkenntnistheoretischen Zirkel endet: „Die Frage der Wahrheit von Modellen – darunter soll hier vereinfacht verstanden werden eine Übereinstimmung von ‚Realität' und Abbildung – lässt sich immer nur schon unter Anwendung von Modellen, die ihrerseits noch nicht ‚überprüft' wurden, angehen. Die erste Frage führt also nur zu weiteren Fragen, ohne dass dieser Prozess irgendwo als abgeschlossen gelten könnte." (Greven 1973, S. 260) So hat denn auch früher schon Habermas die Unentscheidbarkeit des Systemkonzepts betont: „Der Begriff des Systems, den analytische Sozialwissenschaften voraussetzen, kann seinem eigenen operationellen Sinn nach gar nicht als solcher empirisch bestätigt oder widerlegt werden; noch so bewährte und so viele Gesetzeshypothesen könnten den Beweis nicht führen, dass die Struktur der Gesellschaft selber den funktionellen Zusammenhang erfüllt, der analytisch als Rahmen möglicher Kovarianzen vorausgesetzt wird." (Habermas 1973a, S. 14) Kybernetische Systeme sind nach bestimmten Prinzipien ausgelegte Konstrukte des menschlichen Geistes, ohne dass damit sichergestellt wäre, dass die soziale Wirklichkeit diesen Prinzipien folgen müsste. Allerdings erlangen diese Konstrukte in Verfolgung ihrer praktischen Realisation eine Eigendynamik, die die Praxis in der im erdachten Modell intendierten Form beeinflusst, so dass ihr Effekt der einer sich selbst erfüllenden Normierung sozialer Handlungsstrukturen ist (self-fullfilling prophecy), die sich schließlich als quasi-empirische Bestätigung der im Modell enthaltenen Annahmen über den Status der Wirklichkeit noch ausschlachten lässt. Tatsächlich aber erzeugt die kybernetische Systemforschung lediglich präskriptiv verwendbare Informationen, d.h., sie verfährt normativ-analytisch. Daher muss an kybernetische Theorien neben der Frage nach ihrem Erklärungswert auch die nach den sich in ihnen manifestierenden Interessen gestellt werden.

Sowenig es der kybernetischen Beschreibung des Erziehungsprozesses gelingt, jenseits aller normativen Implikationen einen unverstellten Blick auf die Unterrichtswirklichkeit zu werfen, so wenig vermag sich die kybernetische Theorieproduktion insgesamt der Wertproblematik zu entwinden. Denn die kybernetische Forschung impliziert eine typische Weise des erkennenden In-der-Welt-Seins, eine typische ‚Ansicht' pädagogischer Sachverhalte, die zugleich eine vorgängige Interpretation seitens der Forscher enthält. Nur bleibt es der kybernetischen Pädagogik verwehrt, im Rahmen ihrer eigenen Begrifflichkeit

den Sinnhorizont zu explizieren, von dem her ihre spezifischen Fragestellungen möglich werden. Dazu nämlich hätte sie den Zusammenhang ihrer eigenen Theoriebildung mit der gesellschaftlichen Praxis zu reflektieren, aus der sie entspringt. Denn letztlich bleibt alle wissenschaftliche Forschung in ihren Formen ebenso unlöslich mit dem historisch-gesellschaftlichen Kontext verknüpft, wie die künstlichen Sprachen der Wissenschaft die natürliche Sprache als Bedingung ihrer Möglichkeit voraussetzen. Das Sinnverständnis der Wirklichkeit, das aus den kybernetischen Fragestellungen spricht, lässt sich also nicht in der Kybernetik selbst begründen, sondern setzt vorgängig eine – meist implizite – ‚Einigung' der Forscher im Sinnverständnis voraus. Diese jeder Forschung notwendig voraus liegende Verständigungsgemeinschaft realisiert sich im intersubjektiven Medium der natürlichen Sprache. „Erst durch die Zeichen der Sprache nämlich werden meine Sinn-Intentionen derart mit den möglichen Sinn-Intentionen anderer Menschen vermittelt, dass ich wirklich etwas ‚meinen' kann. Das heißt: Ich habe gültige Sinn-Intentionen nur, weil es eine Sprache gibt, in der nicht nur meine Sinn-Intentionen festgemacht sind." (Apel 1971, S. 10) Diese Überlegung Apels, die auf die bekannte Äußerung Wittgensteins zurückgeht, dass nicht ‚einer allein und nur einmal' einer Regel folgen kann, sondern dass „Handlungen, Weltinterpretationen und Sprachgebrauch im Sprachspiel als Bestandteile einer sozialen Lebensform ‚verwoben' sein müssen, bezeichnet [...] den neuen Angelpunkt der Philosophie, den der späte Wittgenstein nolens volens bereitgestellt hat." (Apel 1973a, S. 247) D. h. alles Meinen geschieht sinnvollerweise immer schon im Kontext einer Kommunikations- und Interpretationsgemeinschaft. Ein reines, für sich genommenes Gegenstandsbewusstsein kann der Welt keinen Sinn abgewinnen. Hinter die Voraussetzung der sprachlichen Kommunikation aber darf in der Erkenntnistheorie nicht zurückgegangen werden. Damit ist „die klassisch-erkenntnistheoretische Annahme des einsamen Denkers als Fiktion entlarvt und das einsame Denken selbst als ‚defizienter Modus' der Kommunikation begriffen. An die Stelle der alten philosophischen Illusion, dass einer nur für sich alleine denkt, tritt die Zugehörigkeit zu einer realen Kommunikationsgemeinschaft, die auf der apriorischen Voraussetzung kommunikativer Kompetenz beruht." (Gerhardt 1975, S. 57) Apels Explikation der Kommunikationsgemeinschaft der Forscher wirft auf das Verhältnis von Hermeneutik und objektivierender Wissenschaft wie auch auf die Konstitutionsproblematik kybernetischer Begriffe und Modelle ein neues Licht: „Ein Naturwissenschaftler kann nicht (als solus ipse) etwas für sich alleine erklären wollen. Um auch nur zu wissen, ‚was' er erklären soll, muss er sich darüber mit anderen verständigt haben. Der Experimentiergemeinschaft der Naturforscher entspricht stets eine semiotische Interpretationsgemeinschaft, wie C. S. Peirce erkannte. Nun kann die Verständigung in der Ebene der Intersubjektivität, eben weil sie die Bedingung der Möglichkeit der objektiven Wissenschaft (der science) ist, niemals durch ein Verfahren der objektiven Wissenschaft ersetzt werden; und hier stoßen wir auf die absolute Grenze jedes Programms objektiv-erklärender Wissenschaft."

(Apel 1971, S. 26) Gleiches gilt auch für kybernetische Begriffe und Modelle in der Pädagogik. Sie sind das ihrer Form nach fixierte Resultat der Vorverständigung der ‚lnterpretationsgemeinschaft', der auch die Konstrukteure kybernetischer Modelle angehören müssen. Sofern die intersubjektive Vorverständigung über Sinnhorizonte der Forschung Bedingung der Möglichkeit objektiver Wissenschaft ist, wird die hermeneutische Reflexion dieser Prozesse intersubjektiver Kommunikation von fundamental-philosophischer Bedeutung: Sie wird transzendentale Hermeneutik.

Mit der Hermeneutik allerdings hat von Cube wenig im Sinn. Jeder unbedarfte Leser, der seinen Ausführungen aufsitzt, muss den Eindruck gewinnen, Hermeneutik sei ein buntscheckiges Mosaik ebenso unhaltbarer wie anmaßender Irrationalismen (vgl. von Cube 1977, S. 135 ff.). So nimmt es nicht wunder, dass von Cube die hermeneutischen Implikationen seiner eigenen Ausführungen nicht mehr durchschaut. Da wird z. B. leichthin erklärt: „Sofern ein Mensch Alternativen kennen lernt oder sie auch nur in der Vorstellung konstruiert, sofern er dadurch das eigene Wertsystem reflektiert und relativiert, sofern kann er auch – zumindest gedanklich – aus seinem Milieu heraustreten." (Ebd., S. 50) Wieweit dem Menschen dies wirklich möglich ist, steht noch dahin. Von Cube aber deutet dem erstaunten Leser: „Zweifellos ist es eine Frage des Nachdenkens, der Reflexion, der kritischen Haltung, oder wie man das auch nennen möchte, ob der Mensch die prägenden Einflüsse seiner eigenen Sozialisation zu erkennen vermag – grundsätzlich ist dies jedoch möglich." (Ebd., S. 51) Kein Wort davon, dass die Überzeugungen der Menschen, wie sie in sprachlicher Dokumentation niedergelegt sind, nie reiner Ausdruck ihrer ‚geistigen Intentionen' sind, dass vielmehr alle Resultate ihrer Intentionen auch Resultate der faktischen Lebensformen sind, die sie bislang nicht in ihr Selbstverständnis aufnehmen konnten. Statt dessen legen von Cubes Ausführungen zumindest den Schluss nahe, der Kraft des Geistes werde es im Prozess kritischer Reflexion schon gelingen, alles dem Geist Äußerliche zu sich heimzuholen. Von Cube entpuppt sich hier als heimlicher Hegelianer, verstrickt in die Probleme der Hermeneutik, die er doch gerade ignorieren möchte. Weder ist er damit auf der Höhe der Hermeneutik-Diskussion, noch scheint ihm bewusst zu sein, dass er sich mit seinen Äußerungen auf einem Terrain bewegt, das er keinen Fußbreit betreten wollte.

Ignoranz zahlt sich nicht aus. In die Leerstellen der wissenschaftstheoretischen Reflexionen des Neopositivismus sickert blinde Subjektivität. Statt nämlich im Rückgang auf die Kommunikationsgemeinschaft der Forscher das transzendental-hermeneutische Fundament objektivierender Wissenschaft in die eigene Reflexion einzubringen, bricht von Cube vielmehr – getreu seinen positivistischen Stammvätern – das wissenschaftstheoretische Begründungsverfahren ab. So führt der Weg ins altbekannte Münchhausen-Trilemma: zu wählen bleibt zwischen einem regressus ad infinitum von vorausgesetzten und selbst wieder zu begründenden Axiomen, einem logischen Zirkel oder dem Abbruch des Begründungsverfahrens durch dogmatische Setzung. Mit dem

Entschluss zur dogmatischen Setzung verliert sich die Legitimationsproblematik im endothymen Grund des Subjekts. „Letzte Instanz der Legitimation ist das persönliche Bekenntnis“ (ebd., S. 96), lautet das Dogma, an dem die kritische Vernunft ihren Geist aushaucht. Dass das persönliche Bekenntnis „die Übernahme der gesamten Verantwortung“ (ebd., S. 97) einschließt, mag von Cube zur Ehre gereichen. Als wissenschaftstheoretisches Argument zählt es herzlich wenig. Zudem: Wer soll auf welche Weise den Maßstab der Verantwortung bestimmen? Der Rückzug aufs Subjekt endet – wie so oft – bei Mystifikationen: „Der Schiedsrichter darüber, ob die Bezeichnung Wissenschaft im wörtlichen Sinn ‚zu Recht‘ vorgenommen wird, ist in letzter Instanz das viel berufene Volk in freier Kommunikation.“ (Ebd., S. 49) Die Frage sei erlaubt, wer das denn ist: das ‚viel berufene Volk in freier Kommunikation‘? Von Cube versagt uns darauf die Antwort. Zurück bleiben allenfalls ein paar – sicherlich ungewollte – rhetorische Anklänge an die diskurstheoretische Begründung von Wissenschaft.

Doch braucht die Letztbegründung von Wissenschaft wie auch von ethischen Maximen nicht im subjektiven Glaubensakt des persönlichen Bekenntnisses zu enden, wenn die universalpragmatische Dimension von Wissenschaft tatsächlich in die wissenschaftstheoretische Reflexion aufgenommen wird. Der Versuch einer vernünftigen Legitimation ethischer Wertentscheidungen ist schließlich für die Szientistik selbst von Bedeutung, da sie – auch wenn sie im Namen wissenschaftlicher Rationalität die Begründung ethischer Normen in den Bereich des Irrationalen verweist – doch selbst noch eine Ethik als Bedingung ihrer Möglichkeit voraussetzt. Denn „die logische Geltung von Argumenten kann nicht überprüft werden, ohne im Prinzip eine Gemeinschaft von Denkern vorauszusetzen, die zur intersubjektiven Verständigung und Konsensbildung befähigt sind [...] Zugleich mit der wirklichen Argumentationsgemeinschaft setzt aber nun die logische Rechtfertigung unseres Denkens auch die Befolgung einer moralischen Grundnorm voraus. Lügen z. B. würde offenbar den Dialog der Argumentierenden unmöglich machen; aber dasselbe gilt auch schon von der Verweigerung des kritischen Verständnisses bzw. der Explikation und Rechtfertigung von Argumenten. Kurz: In der Argumentationsgemeinschaft ist die wechselseitige Anerkennung aller Mitglieder als gleichberechtigter Diskussionspartner vorausgesetzt [...] Diese Forderung wechselseitiger Anerkennung von Personen als Subjekten der logischen Argumentation, und nicht schon der logisch richtige Verstandesgebrauch der Einzelnen, rechtfertigt die Rede von der ‚Ethik der Logik‘.“ (Apel 1973b, S. 399 f.) Die als Bedingung der Möglichkeit und Gültigkeit sinnvoller Forschung notwendig vorausgesetzte Argumentationsgemeinschaft gleichberechtigter Forscher, die in unverzerrter Kommunikation alle erhobenen Geltungsansprüche argumentativ einlösen, enthält schon alle wichtigen Elemente der Diskurstheorie. In Diskursen treten wir aus den alltäglichen Handlungs- und Erfahrungszusammenhängen, in denen wir die in Äußerungen implizierten Geltungsansprüche stillschweigend anerkennen, heraus und melden gegenüber be-

haupteten Tatsachen bzw. Normen einen Existenzvorbehalt an. Diskurse sind daher in Voraussetzung und Struktur zu unterscheiden von unproblematisierten kommunikativen Handlungssituationen. Hinter das Diskursen zugrunde liegende Prinzip argumentativer Rechtfertigung lässt sich nicht weiter zurückgehen, denn wer dessen Rechtfertigung nochmals hinterfragen will, hat ‚immer schon' das Grundprinzip der argumentativen Einlösung von Geltungsansprüchen akzeptiert, ist also selbst schon Teilnehmer der Argumentationsgemeinschaft. „Im Sinne der Argumentation können wir als Philosophen nicht hinter unseren Willen zur Argumentation zurückgehen: Insofern ist der Wille zur Argumentation nicht empirisch bedingt, sondern transzendentale Bedingung der Möglichkeit jeder Erörterung hypothetisch angenommener empirischer Bedingungen." (Ebd., S. 415)

Ganz ähnlich[1] stößt Habermas im Zuge seiner universalpragmatischen Reflexion auf die ‚ideale Sprechsituation' als unhintergehbare, in jeder realen Argumentationsgemeinschaft immer schon notwendig geleistete, kontrafaktische Antizipation. Ausgangspunkt ist dabei die allgemeine Erfahrung, dass wir uns in jeder realen Gesprächssituation mit einer gewissen Selbstverständlichkeit zutrauen, einen wirklichen von einem trügerischen Konsensus zu unterscheiden, „sonst könnten wir den metakommunikativ immer schon akzeptierten Sinn von Rede nicht stillschweigend voraussetzen, ohne den umgangssprachliche Kommunikation überhaupt nicht möglich wäre. Dieses Phänomen ist erklärungsbedürftig. Ich möchte es damit erklären, dass wir in jedem Diskurs wechselseitig eine ideale Sprechsituation unterstellen. Die ideale Sprechsituation ist dadurch charakterisiert, dass jeder Konsensus, der unter ihren Bedingungen erzielt werden kann, per se als wahrer Konsensus gelten darf. Der Vorgriff auf die ideale Sprechsituation ist Gewähr dafür, dass wir mit einem faktisch erzielten Konsensus den Anspruch auf wahren Konsensus verbinden dürfen; zugleich ist dieser Vorgriff ein kritischer Maßstab, an dem jeder faktisch erzielte Konsensus auch in Frage gestellt und daraufhin überprüft werden kann, ob er ein zureichender Indikator für wirkliche Verständigung ist." (Habermas 1971a, S. 136) Damit findet die Frage nach der letzten Legitimationsbasis pädagogischer Wertentscheidungen ihre zumindest theoretische Antwort im praktischen Diskurs als der fundamentalen Ebene des Bildungsprozesses.

Von Cube indessen bestreitet entschieden, dass die Vernunft praktisch sein kann und soll. Vielmehr hält er dafür, „dass die Setzung von Zielen tatsächlich Dezisionismus ist, dass es sich tatsächlich um Willkür (im wörtlichen Sinne) handelt." (von Cune 1977, S. 52) Für die Folgeprobleme, die er sich dabei einhandelt, hält er dann stets das gleiche Lösungsmuster parat: Der Weg führt zurück in die Irrationalität des persönlichen Bekenntnisses. Am Ende wird gar der Affekt in Dienst genommen als vermeintlich adäquate Vermittlungsebene freiheitlich-demokratischer Grundwerte (vgl. ebd., S. 98 f.). Solche Argumentation legt den bewusstlosen Kern des positivistisch halbierten Rationalismus bloß. Hinter der glatten Fassade instrumenteller Gefügigkeit verbirgt sich un-

endlich viel Krudes. Die kybernetische Pädagogik verspricht mehr, als sie halten kann: Glaubt sie sich ihrem Selbstverständnis gemäß als Höchstmaß an Rationalität ins Spiel zu bringen, so entleert doch zugleich der formalisierte Charakter kybernetischer Vernunft den humanen Inhalt des Rationalen. Stattdessen trägt die moderne kybernetische Mythologie vom „Bewusstsein der Machbarkeit schlechthin“ (von Cube 1967, S. 65)[2] das aufklärerische Moment der Beherrschung der Natur wie der Gesellschaft bis ins Extrem aus, um sich ihm schließlich reflexionslos zu überlassen. Auf der Suche nach der berechenbaren Gesetzmäßigkeit der Dinge nimmt das Denken die Gestalt der Maschinen an, um schließlich die Denkmaschinen hervorzubringen. Indessen schwelt das Missverhältnis zwischen der erweiterten Kontrollgewalt hantierender Menschen und einer wissenschaftlichen Vernunft, die dem Interesse an Vernunft entsagt, weiter fort. Wohl zielt der Impetus kybernetischer Forschung darauf, menschliche Geschichte ganz in die Hand des Menschen zu legen; zugleich aber steht ihr begrifflich und methodologisch beschränktes Reflexionsniveau einer vollen Selbstreflexion im Wege. „Die in der arglosen Parteinahme für die formale unterschlagene substantielle Rationalität enthüllt in dem antizipierten Begriff einer kybernetisch geregelten Selbstorganisation der Gesellschaft eine verschwiegene Geschichtsphilosophie. Diese beruht auf der fragwürdigen These, dass die Menschen im Maße der Verwendung von Sozialtechniken ihre Geschicke rational lenken, ja diese, im Maße der kybernetischen Steuerung noch des Einsatzes dieser Techniken, rational lenken lassen können. Eine solche rationale Verwaltung der Welt aber ist mit der Lösung historisch gestellter praktischer Fragen nicht ohne weiteres identisch. Es besteht kein Grund zur Annahme eines Kontinuums der Rationalität zwischen der Fähigkeit technischer Verfügung über vergegenständlichte Prozesse und einer praktischen Beherrschung geschichtlicher Prozesse. Die Irrationalität der Geschichte ist darin begründet, dass wir sie ‚machen‘, ohne sie bisher mit Bewusstsein machen zu können.“ (Habermas 1971b, S. 327 f.) Sicher bleibt alles bloße Lamentieren über die ‚Ahumanität der Technik‘ nicht mehr als ein Gestus der Hilflosigkeit gegenüber dem Unbegriffenen. Nie kann es darum gehen, blinder Idiosynkrasie gegen Technik die Mittel an die Hand zu geben. Denn der Mythos von der diabolischen Technik fällt selbst noch hinter den Stand des durch Technik erreichten Grades der Rationalität zurück. Gleichwohl steht aber jede Reduktion des Rationalen aufs Maß instrumenteller Verfügung in Gefahr, dem Mythos der totalen Machbarkeit zu verfallen. Auch von Cube entgeht ihm nicht. Sein freimütiges Bekenntnis, seine Konzeption von Erziehungswissenschaft könne als „Wissenschaft von der optimalen Erreichung vorgegebener Lehrziele grundsätzlich für jedes politische Ziel gebraucht oder missbraucht werden“ (von Cube 1977, S. 7), kommt einem pädagogischen Offenbarungseid gleich. Er markiert die Leerstelle, an der sich von Cubes Erziehungswissenschaft freiwillig ihrer Rationalität begibt.

Die Instrumentalisierung der Erziehungswissenschaft aber liefert die pädagogische Forschung nicht nur beliebigen Zwecken aus, sondern produziert

selbst noch ihre heimlichen Zwecke. Schließlich geht es ja um die Optimierung von Ausbildungsstrategien, sei es durch Minimalisierung des Zeitaufwands oder des Realisationsaufwands, sei es durch Minimalisierung der inneren Widerstände des Adressaten. Dabei versteht sich von selbst, dass von Cube die stromlinienförmige Anpassung des Schülers an die Bedingungen der Lehrstrategie positiv abhandelt unter der Rubrik „Wohlbefinden des Adressaten: Die Strategie soll etwa ein Minimum an Überwindung kosten, sie soll positiv bewertet werden oder ähnliches." (Ebd., S. 32) Das ist die gleiche ‚free-and-easy'-Terminologie, wie sie auch die Werbebranche kultiviert. Und wie dieser sind auch der kybernetischen Didaktik jene Adressaten suspekt, die das ‚sapere aude!' wörtlich nehmen. „Selbstverständlich", so lässt uns von Cube wissen, „können unter dem Aspekt der Erziehung auch eigene Willensakte des Adressaten zu den Störgrößen gehören." (Ebd., S. 39) So sind es letztlich ökonomische Konstruktionskriterien wie: Rationalisierung, Wirtschaftlichkeit, Effektivität, auf denen die zweckrationale Unterrichtskonstruktion basiert. Die Verdächtigung der von v. Cube so genannten ‚normativen' Didaktik, sie verschleiere den Wissenschaftscharakter „zugunsten eines gesellschaftlichen oder politischen Anspruchs" (von Cube 1970, S. 224), wendet sich unversehens auf die kybernetische Didaktik zurück, die Unterricht einzig als Instrument deutet: als etwas, mittels dessen Lernprozesse auslösbar, steuerbar, kontrollierbar zu machen sind. „Unterricht in dieser Perspektive ist die Summe von gezielten Beeinflussungen, die einen Lernenden vom Lernzustand A in den Lernzustand B versetzen. Die den Lernenden beeinflussenden Zugriffe sind ihrerseits auf ihre Wirksamkeit so zu überprüfen, dass das Lernergebnis prognostizierbar, um nicht zu sagen garantierbar, wird. Alles Interesse am Unterricht geht auf die effiziente und ökonomische Produktion des Lernzustands B – ähnlich wie alles Interesse bei der Konstruktion einer neuen Flaschenabfüllmaschine darauf gerichtet ist, dass sie möglichst schnell, möglichst zuverlässig, möglichst ökonomisch arbeitet: nach dieser Produktionsleistung wird sie ausgesucht, beurteilt, verbessert oder aus dem Betrieb gezogen." (Rumpf 1971, S. 397) Die Taylorisierung des Lernprozesses stutzt Unterricht zu einem zweckrationalen Handlungsgefüge zurecht. Didaktische Strategien gerinnen zu realen Herrschaftsstrukturen, die sich wohl optimal zur Steuerung verdinglichter Prozesse eignen, ihre Praktikabilität jedoch mit der zunehmenden Einschränkung des Handlungsspielraums der am Unterricht beteiligten Personen erkaufen. Mit dem Praktischwerden kybernetischer Theorien setzten sich Verhaltensmuster durch, in denen sich soziale Subjekte nur als Aktoren in einem verfügungsorientierten Interaktionsmuster ‚begreifen' können; an die Stelle geschichtlichen Handelns tritt das Behandeltwerden. So rächt sich das Wertfreiheitspostulat auf eigene Weise: Die instrumentalisierte Wissenschaft wird zum gefügigen Mittel der Reproduktion gesellschaftlicher Herrschaft. Wer schweigt, stimmt zu. Es gibt keine wertneutralen Zonen gesellschaftlicher Praxis. Und daher entkommt keine Wissenschaft – als spezifische Form dieser Praxis – dem Wertproblem.

Ebenso wenig wie der Didaktik im Regelkreis insgesamt gelingt es den in ihr zur Anwendung kommenden Lehrstrategien, sich des leidigen Wertproblems zu entledigen. Der Triumph der Redundanztheorie des Lernens und Lehrens, zugleich mit der radikalen Formalisierung traditioneller Lerntheorien das Wertproblem eskamotiert zu haben, ist nur von kurzer Dauer. Denn die redundanztheoretische Interpretation des Lernprozesses kommt nicht umhin, bei der Anwendung auf reale Lernprozesse den Leerstellen der Theorie nachträglich psychologische Begrifflichkeiten zuordnen zu müssen. Dabei entspräche der Redundanzerzeugung durch mechanisches Speichern in etwa der herkömmliche Begriff der ‚Übung' oder des ‚mnemischen Lernens', der Redundanzerzeugung durch informationelle Approximation und Akkommodation das ‚Lernen durch Versuch und Irrtum' und der Redundanzerzeugung durch Superzeichenbildung das ‚einsichtige Lernen'. Die Redundanzerzeugung durch informationelle Approximation und Akkommodation ist deshalb von besonderem Interesse, weil von Cube auch wissenschaftliches Erkennen und Forschen als spezifische Realisation der informationellen Akkommodation, d.h. als eine Art Wahrscheinlichkeitslernen, fassen zu können glaubt: Der Empfänger (Forscher) kommt durch Beobachtung zur Aufstellung einer ersten Hypothese, deren Wahrscheinlichkeit er durch experimentelle Ergebnisse so lange differiert, bis eine Akkommodation mit dem Sender (Objektwelt) erreicht ist. Neben solchem Wahrscheinlichkeitslernen gewinnt die Redundanzerzeugung durch Superzeichenbildung, insbesondere im perzeptiven und kognitiven Erkenntnisbereich, an Bedeutung. Dabei verläuft die Konstruktion von Superzeichen in Wahrnehmungsprozessen zumeist unbewusst und bleibt irreversibel, während sie im Bereich des Denkens ein reversibler, bewusster Vorgang ist. Redundanz wird im Prozess der Superzeichenbildung dadurch erzeugt, dass ein Problemfeld so lange umstrukturiert wird, bis das Problem gelöst ist und nur noch *ein* Zeichen (höherer Ordnung) darstellt. Kurz: Es geht – insbesondere in Prozessen des ‚einsichtigen Lernens' – um die Herstellung eines Sinnzusammenhangs. Dass aber Sinnqualitäten in den Lernprozess eingehen, macht die formalistische Beschränkung fiktiv. Von Cube selbst nimmt, um das Denken als die Erzeugung reversibler Superzeichen auszuweisen, auf die traditionelle Gestaltpsychologie (Wertheimer, Meili, Metzger u. a.) Bezug. Deren Termini deuten, so meint er, schon auf die enge Verwandtschaft von Denkpsychologie und mathematischer Theorie der Superzeichenbildung hin, etwa wenn Wertheimer das produktive Denken mit Begriffen kennzeichnet wie: ‚strukturelle Operationen', ‚Gruppierung', ‚Zentrierung' etc. Hieran anknüpfend sucht von Cube zu zeigen, dass „die Superzeichenbildung die statistische Basis der ‚Einsicht' (ist), wobei Einsicht darin besteht, eine Kombination von Elementen als eine neue Einheit zu ‚sehen'." (von Cube 1968, S. 127) Dementsprechend ist ein Denkproblem redundanztheoretisch dann gelöst, wenn die Strukturierung seiner Teilmomente so erfolgt, dass es nur noch *ein* Zeichen darstellt, mithin die subjektive Information ‚Null' hat. Der Prozess des In-eins-Sehens verläuft dabei nicht automatisch, sozusagen von selbst,

sondern erfordert die bewusste Anstrengung des Begriffs. „Im Begriff der Einsicht kommt ein aktives Moment des einsehenden Subjekts zum Ausdruck in der Weise, dass die Aktivität nicht notwendig zu dieser Einsicht führt." (Ebd., S. 160) Diese Reversibilität des einsichtigen Strukturierungsprozesses wurzelt in der Reflexivität des Subjekts selbst, dem sich im Verlaufe der Umstrukturierung des Problemfeldes dessen Sinn erschließt. Einsicht erweist sich als Strukturierung von einem Sinn her, also als Verstehensprozess von etwas als etwas. Sie setzt daher vorgängig einen Verstehenshorizont voraus, von dem aus die Teilmomente eines Problemfeldes sich als Momente eines Sinnzusammenhangs zusammenfügen. So rekurriert auch von Cube bei seiner psychologischen Interpretation der Superzeichenbildung auf ein Zitat von Meili, in dem es heißt: „Nichtverstehen bedeutet Fehlen einer Einordnung intellektueller Art, es bleibt bei der reinen Wahrnehmung, Verstehen dagegen, also Haben eines Gedankens, bedeutet, dass die Wahrnehmungsgegebenheit in einen größeren Zusammenhang eingeordnet werden muß." (Ebd., S. 75) Doch verbietet von Cubes Formalismus, die Konsequenzen zu ziehen. Wenn nämlich die Superzeichenbildung als Verstehensprozess begriffen werden muss, dann erweist sich das daraus erwachsene ‚Bild der Welt' von Beginn an als Interpretation, d. h., die verstandene Wirklichkeit ist nichts neutral Gegenübergestelltes, sondern etwas Vermitteltes und Bewertetes. Die Wertproblematik bleibt jeglichem Vollzug der Superzeichenbildung immanent. Wohl finden sich bei von Cube vage Formulierungen der Art, dass die Superzeichenbildung von ‚Bedeutungserlebnissen' und ‚Werterlebnissen" (ebd., S. 187) begleitet sein könne, ohne dass die zentrale Kategorie des ‚Sinnes' für einsichtige Lernprozesse aber begriffen wäre. Statt dessen wird sogleich versichert, dass „Einsicht nichts anderes als eine rasche Superzeichenbildung" (ebd., S. 187) sei. Das entwaffnende ‚nichts anderes als' verstellt den Blick auf das tatsächliche ‚mehr als', dem die fiktive Trennung von Struktur und Inhalt nicht beizukommen vermag.

Mit der redundanztheoretischen Dissoziation vom qualitativen Gehalt des Lernprozesses bleibt aber nicht nur die sinnintentionale Struktur des Lernvorgangs, sondern der Sinn von Lernen überhaupt unreflektiert. Der Lernprozess wird aus dem Zusammenhang der Bildungsgeschichte des Subjekts heraus gebrochen. Die didaktische Verfahrensweise setzt sich absolut und lässt die Frage nach dem Sinn der Lernveranstaltung für den Aufklärungsprozess des lernenden Subjekts unbeantwortet. Von Cubes Didaktik vollzieht so in szientistischer Verblendung den reduktiven Schritt von der philosophischen Erkenntnistheorie zur Wissenschaftsmethodologie redundanztheoretisch nochmals nach: Bildete für philosophische Erkenntnistheorie das erkennende Subjekt noch das Bezugssystem der denkerischen Anstrengung, so entschlägt sich die auf Methodologie beschränkte positivistische Wissenschaftstheorie der Frage nach dem erkennenden Subjekt und „richtet sich direkt auf die Wissenschaften, die als Systeme von Sätzen und Verfahrensweisen [...] gegeben sind. Die Subjekte, die nach diesen Regeln verfahren, verlieren für eine auf Methodologie ein-

geschränkte Erkenntnistheorie ihre Bedeutung.“ (Habermas 1973b, S. 89 f.) Mit der Einebnung der Erkenntnistheorie zur baren Methodologie schwindet zugleich der Konstitutionsprozess der Gegenstände möglicher Erfahrung aus dem Blick, kantianisch gesprochen: Ignoriert wird die synthetische Leistung des erkennenden Subjekts. Wen wundert es, wenn von Cube den Erkenntnisprozess selbst noch vorkritisch als adaequatio intellectus ad rem – in redundanztheoretischer Begrifflichkeit: als informationelle Approximation bzw. Akkommodation – fassen zu können glaubt: Erkenntnis sei die Angleichung der Wahrscheinlichkeiten des ‚Empfängers‘ an die Wahrscheinlichkeitsverteilung des ‚Senders‘ (der Objektwelt). Dem Approximationsprozess wird dabei eine empirisch-wissenschaftliche Terminologie unterlegt. Eingeleitet wird der von Cubesche Erkenntnis-Akt durch die Herstellung einer ‚informationellen Situation‘, d. h. durch das Aufstellen verschiedener gleichwahrscheinlicher Hypothesen. Im Verlaufe der empirischen Überprüfung verändert sich dann die subjektive Wahrscheinlichkeitsverteilung, bis eine ‚informationelle Akkommodation‘ zwischen ‚Sender‘ und ‚Empfänger‘ erreicht ist. Erstaunlich, wie sehr die erhoffte ‚völlige Übereinstimmung mit dem objektiven Schema‘ noch hinter Positionen des kritischen Rationalismus zurückfällt, denn die ‚informationelle Akkomodation‘ käme einer vollständigen Verifikation der vom ‚Empfänger‘ aufgestellten Hypothesen gleich mit dem Erkenntnisanspruch, der ‚Dinge an sich‘ einsichtig zu werden. Die sinnkonstitutive Leistung des Subjekts selbst aber muss aus dieser simplen, undialektischen Abbildtheorie der Erkenntnis herausfallen.

Die kybernetische Außerdienststellung des Subjekts kommt nicht überraschend. Schon die positivistische Gründergeneration wusste mit ihm nicht mehr viel anzufangen. „Nicht das Ich ist das Primäre, sondern die Elemente (Empfindungen) [...] Die Elemente bilden das Ich“, lehrte Ernst Mach. (Mach, zitiert in: Habermas 1973b, S. 107) Ganz ähnlich läuft die informationstheoretische Interpretation des Kommunikationsprozesses darauf hinaus, den Subjektbegriff im Strukturraster des ‚endlichen Schemas‘ verschwinden zu lassen. Im ersten Akt des Dramas lösen sich die miteinander sprechenden Subjekte in ‚Sender‘ und ‚Empfänger‘ auf. Was aber ist das, ein ‚Sender‘? Von Cube gibt ein Beispiel: „Realisationen solcher Sender oder Systeme (allgemein: ‚endlicher Schemata‘) sind z. B. der Würfel, [...] Musikstücke, Texte, Bilder usw.“ (von Cube 1968, S. 16) Ist das Subjekt auf diese Weise schon den Gegenständen gleichgemacht, so wird im zweiten Akt von jeglicher dinghaften Konkretheit des ‚Senders‘ abstrahiert, bis das fahle Konstrukt eines ‚Wahrscheinlichkeitsschemas‘ übrig bleibt. Letztlich ratifiziert die kybernetische Reduktion des Subjekts auf ein Arrangement von Elementen nur begrifflich, was unter den sich konsolidierenden Verhältnissen der späten bürgerlichen Gesellschaft allenthalben geschieht: der Zerfall von Subjektivität. Denn je weiter „der Prozess der Selbsterhaltung durch bürgerliche Arbeitsteilung geleistet wird, um so mehr erzwingt er die Selbstentäußerung der Individuen, die sich an Leib und Seele nach der technischen Apparatur zu formen haben. Dem trägt

wiederum das aufgeklärte Denken Rechnung: schließlich wird dem Schein nach das transzendentale Subjekt der Erkenntnis als die letzte Erinnerung an Subjektivität selbst noch abgeschafft und durch die desto reibungslosere Arbeit der selbsttätigen Ordnungsmechanismen ersetzt.“ (Horkheimer/ Adorno 1969, S. 30) Sie löschen mit dem Subjekt zugleich dessen Geschichte aus. Die Ahistorizität modernen Denkens zementiert sich selbst, indem das Denken, zur formalisierten Verfahrensweise heruntergebracht, seine eigene Verdinglichung nicht mehr zu denken vermag. Die Reinigung der Vernunft von aller Inhaltlichkeit aber ist zugleich ihr Todesurteil. Denn sie fällt der nominalistischen Säuberungswelle am Ende selbst zum Opfer. Die durch und durch instrumentalisierte Vernunft kassiert den Begriff ihrer selbst. Jede Erziehungswissenschaft, die im Bannkreis instrumenteller Vernunft verharrt, teilt dieses Schicksal.

Anmerkungen

1 Die Argumentationsweisen von Apel und Habermas sind nicht völlig identisch: Habermas glaubt, in einigen Bemerkungen Apels eine ‚dezisionistische Restproblematik‘ zu erkennen. In ihnen sucht Apel – in Anlehnung an Lorenzen – zu zeigen, dass es möglich sei, dem am Apriori der Argumentation Zweifelnden nachträglich seine vorgängig ‚immer schon‘ geleistete Zustimmung zu diesem einsehen und in willentlicher Bekräftigung akzeptieren zu lassen. Die Habermas‘sche Kritik des dieser Auffassung zugrunde liegenden ‚act of faith‘ (als des Willensaktes, sich seiner Vernunft auch bedienen zu wollen) mündet in eine nochmalige Begründung der Theorie der in jedem Interaktionszusammenhang notwendig antizipierten idealen Sprechsituation: „Jene ‚willentliche Bekräftigung‘ kann [...] nur zu einem existentiellen Akt stilisiert werden, solange man außer acht lässt, dass Diskurse nicht nur kontingenterweise, sondern systematisch in einen Lebenszusammenhang eingelassen sind, dessen eigentümlich zerbrechliche *Faktizität* in der Anerkennung diskursiver Geltungsansprüche *besteht*. Wer nicht an Argumentationen teilnimmt oder teilzunehmen bereit ist, steht gleichwohl ‚immer schon‘ im Zusammenhang kommunikativen *Handelns*. Indem er das tut, hat er die, wie immer auch kontrafaktisch erhobenen, in Sprechakten enthaltenen und allein diskursiv einlösbaren Geltungsansprüche naiv schon anerkannt. [...] Die soziokulturelle Lebensform der kommunikativ vergesellschafteten Individuen erzeugt in *jedem* Interaktionszusammenhang den ‚transzendentalen Schein‘ reinen kommunikativen Handelns, und zugleich verweist sie jeden Interaktionszusammenhang strukturell auf die Möglichkeit einer idealen Sprechsituation, in der die im Handeln akzeptierten Geltungsansprüche diskursiv geprüft werden können.“ (Habermas 1973c, S. 152 f.)

2 Es lohnt sich, die zitierte Textstelle in Gänze vorzuführen. Da heißt es: „Schließlich führt die kybernetische Denkweise zu einer Übertragung technischer Verfahren auf menschliche und soziale Bereiche und zu einem Bewusstsein der Machbarkeit schlechthin.“ (von Cube 1967, S. 65) Die Frage, inwieweit dieses ‚Bewusstsein der Machbarkeit schlechthin‘ selbst ideologisch ist, vermag von Cube nicht mehr zu stellen. Statt dessen unterstellt er der Technisierung sozialer Beziehungen den Effekt einer ‚Entideologisierung‘ gesellschaftlicher Verhältnisse: „Der Prozess der Entideologisierung stellt lediglich einen anderen Aspekt desselben Sachverhalts dar, nämlich des Eindringens wissenschaftlicher Methoden in die individuellen und sozialen Bereiche des Menschen.“ (Ebd., S. 68). So verhelfen die wissenschaftlichen Methoden der Kybernetik einer vermeintlich ‚demokratisch-rationalen‘ Pädagogik zum Durchbruch:

„Entsprechend dem faktischen und unaufhaltsamen Fortschreiten von Wissenschaft und Technik findet auch (von Rückschlägen abgesehen) ein Übergang von der ideologisch-dogmatischen Gesellschaft (und Pädagogik) zur demokratisch-rationalen Gesellschaft (und Pädagogik) statt." (Ebd., S. 85) Und – so seltsam dieser Glaube an eine naturwüchsige Evolution gesellschaftlicher Emanzipation mit der von v. Cube so überanstrengten Kategorie wissenschaftlicher Rationalität auch zusammengehen mag – weiter führt er aus: „Dieser Vorgang verläuft m. E. zwangsläufig, da sich rationales Denken nicht mit ‚absoluten Wahrheiten', transzendenten Scheinsätzen, Vorurteilen oder nebelhaften Begriffen oder Aussagen vereinbaren lässt." (Ebd., S. 85) Was aber heißt hier Fortschritt? Zudem noch faktisch und unaufhaltsam! Und was heißt Rückschritt? Was ist hier zwangsläufig?

Literatur

Adorno, Th. W.: Negative Dialektik, Frankfurt/ Main 1975

Apel, K.-O.: Szientistik, Hermeneutik, Ideologiekritik in: ders. u. a.: Hermeneutik und Ideologiekritik, Frankfurt/ Main 1971

Apel, K.-O.: Die Kommunikationsgemeinschaft als transzendentale Voraussetzung der Sozialwissenschaften, in: ders.: Transformation der Philosophie, Bd. 2, Frankfurt/ Main 1973a

Apel, K.-O.: Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft und die Grundlagen der Ethik, in: ders.: Transformation der Philosophie, Band 2, Frankfurt/ Main 1973b

von Cube, F.: Was ist Kybernetik?, Bremen 1967

von Cube, F.: Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens, Stuttgart 1968

von Cube, F.: Der kybernetische Ansatz in der Didaktik, in: G. Dohmen / F. Maurer / W. Popp (Hrsg.), Unterrichtsforschung und didaktische Theorie, München 1970, S. 219-242

von Cube, F.: Erziehungswissenschaft, Stuttgart 1977

von Cube, F.: Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik, in: WPB 3/1980

Frank, H.: Kybernetik – Brücke zwischen den Wissenschaften, Frankfurt/ Main 1962

Gerhardt, M.: Die gegenwärtige Lage der Philosophie, dargestellt am Beispiel der Schriften K.-O. Apels, in: dies. (Hrsg.), Die Zukunft der Philosophie, München 1975

Greven, M. Th.: Systemtheorie und Demokratie, Dissertation Bonn 1973

Habermas, J.: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz, in: J. Habermas/ N. Luhmann: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie?, Frankfurt/ Main 1971a

Habermas, J.: Dogmatismus, Vernunft und Entscheidung – Zu Theorie und Praxis in der verwissenschaftlichen Zivilisation, in: ders.: Theorie und Praxis, Frankfurt/ Main 1971b, S. 307-335

Habermas, J.: Zur Logik der Sozialwissenschaften, Frankfurt/ Main1973a

Habermas, J.: Erkenntnis und Interesse, Frankfurt/ Main 1973b

Habermas, J.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus, Frankfurt /Main 1973c

Horkheimer, M./ Adorno, Th. W.: Dialektik der Aufklärung, Frankfurt/ Main 1969

Rumpf, H.: Zweifel am Monopol des zweckrationalen Unterrichtskonzepts, in: Neue Sammlung 5/1971, S. 393-411

Zemanek, H.: Auffassungen der Kybernetik, in: S. Moser/ S. J. Schmidt (Hrsg.): Information und Kommunikation, München 1968, S. 21-28

4.

Konflikt als Leitkategorie didaktischer Theorie (1982)

Non scholae, sed vitae discimus – die bekannte Formel von der Schule, die dem Leben dienen soll, gewinnt heute einen doppeldeutigen Sinn. Wohl machen Leistungsdruck, Punktejagd und diffizile Selektionsmechanismen die Schule als ‚Hort des Lebens' weitgehend fiktiv. Doch geht die Einübung bürgerlicher Verkehrsformen im Klassenzimmer (vgl. Jackson 1975) nicht an dem vorbei, was die Erwachsenenwelt gemeinhin ‚das Leben' zu nennen pflegt. Als Medium für erfahrbare Welt behauptet, wird die Schule am Ende selbst zum Inhalt, an dem die meisten Schüler mit Bravour lernen, die Schule zu überleben (vgl. Herndon 1972), indem sie deren Normen internalisieren. Der stumme Zwang institutioneller Verhältnisse liefert den Rahmen, in dem die Schule emsig den ideologischen Bewusstseinsschleier webt. Das Bild vom institutionellen Gefüge als dem latenten Webrahmen von Bewusstseinsstrukturen ist nicht zufällig gewählt Die schulische Produktion von Alltagsbewusstsein bedarf – folgen wir einmal der Metapher – entsprechender Stoffe wie auch Webmuster. Jeglicher Unterricht weist diese Komponenten auf: In ihm werden thematisch gegliederte Stoffe nach didaktischen Regeln im Rahmen der Institution zu Bewusstseinsformen verarbeitet, wobei der Blick auf die Realität nicht allein durch die fachwissenschaftliche Aufbereitung des Unterrichtsstoffes und den Modus seiner didaktischen Transposition gebrochen wird. Es entstehen Verzerrungen und blinde Flecke der Realitätsbearbeitung, die sublim ins Bewusstsein der Adressaten von Unterricht eingewoben werden. Heraus fällt zumeist das, was den Bannkreis der affirmativen Kultur transzendiert: die dysfunktionalen, konfligierenden Momente der Lebenswirklichkeit.

Dem hätte eine kritisch sich verstehende Didaktik Rechnung zu tragen. Denn wo immer Didaktik sich dem Anspruch stellt, den Schüler zu seiner Freiheit und Selbstbestimmung zu führen – ein Anspruch, der traditionelle wie neueste Didaktiktheorien gleichsam als roter Faden durchzieht –, kommt keine didaktische Konzeption umhin, den Ort zu bestimmen, den der Konflikt als gesellschaftliches und pädagogisches Movens in ihr einnimmt. Konfliktdidaktik, wie sie hier verstanden wird, erschöpft sich also nicht im methodischen Arrangement zur Lösung interpersoneller Konflikte im Klassenzimmer. Vielmehr thematisiert Konfliktdidaktik die Möglichkeit und Schwierigkeit von Unterricht in einer widersprüchlich organisierten sozialen Lebenswelt. Wie weit aber diese Widersprüchlichkeit für die Herausbildung und Legitimation vorherrschender didaktischer Paradigmen tatsächlich konstitutiv ist, steht noch

dahin. Vermutlich fällt die konfliktorientierte und emanzipatorische Relevanz bildungstheoretischer oder lerntheoretischer Didaktikmodelle untereinander wie auch in ihren internen Fortentwicklungen unterschiedlich aus. Diese Unterschiede stehen im folgenden zur Diskussion.

1. Zur konfliktorientierten Relevanz überkommener didaktischer Modelle

1.1. Die ‚Göttinger Schule'

Verlässt man zunächst einmal die eingefahrenen Denkschablonen, die die „Göttinger Schule" als konservativ, die „Berliner Schule" dagegen als progressiv etikettieren, dann treten die konflikttheoretischen Momente, die selbst die geisteswissenschaftliche Didaktik in ihrem Ansatz bestimmten, deutlich zu Tage. Schon in Wenigers programmatischer Schrift über die Autonomie der Pädagogik aus dem Jahre 1929 heißt es: „Die Ursprungsstelle der pädagogischen Autonomie ist der Konflikt, der Konflikt zwischen Pflichten und Ämtern und Machtansprüchen der Wirklichkeit." (Weniger 1975, S. 18) Dieser Konflikt affiziert nicht bloß die pädagogische Theorie und Praxis; vielmehr gewinnen pädagogisches Handeln und Denken an ihm allererst ihre spezifische Form. Denn „die Mächte des Lebens wollen in der Jugend die Nachfolge, die Diener und Amtsträger, sie wollen den Menschen mit Haut und Haaren. Da heißt Autonomie: das Bestehen auf der Freiheit des Menschen, auf seiner inneren Zustimmung, auf seinem Willen. Die Erziehung tritt als Wächter des Tores auf und verlangt von allen Mächten, die Erziehungsforderungen stellen, einen Verzicht auf ihren Machtanspruch. Sie verlangt ihnen ihren ‘Bildungsgehalt' ab." (Ebd., S. 22) Alle didaktische Analyse, die den Bildungsgehalt eines Bildungsinhalts zu bestimmen sucht, bleibt damit der Widersprüchlichkeit der sozialen Lebenswelt untrennbar verhaftet. Wo aber die Autonomie der Didaktik nur im Konflikt verteidigt werden kann, können auch die Bildungsinhalte nur als Ausdruck des Ringens ‚geistiger Mächte' interpretiert werden. So kommt keine Theorie der Bildungsinhalte umhin, es mit den „Dissonanzen des Lehrgefüges" (ebd., S. 239) aufzunehmen. Auf der Suche nach der Einheit der Gegensätze aber fällt Weniger am Ende sich selbst in den Rücken. Was in Hegels Geschichtsphilosophie noch die List der Vernunft bewerkstelligen sollte, das bürdet Weniger dem Staat, dem Lehrer, dem Bildungsideal auf: Sie sollen die Synthesis der Gegensätze hervorbringen. So „wie der Staat die immer wechselnde Einheit der Gegensätze im Leben repräsentiert, so der Lehrer in der Schule. Die Antinomien der geistigen Lage der Gegenwart sind in ihm lebendig, aber in seiner Person zur Ruhe gekommen. Im Lehrer und in der Erziehungsgemeinschaft der Schule stellt sich dem Schüler die geistige Einheit der Zeit trotz aller Gegensätze und dahinter die Einheit des geistigen Lebens überhaupt dar." (Ebd., S. 258) Im Schmelztiegel der Lebensphilosophie zergehen schließlich die Widersprüche des sozialen Lebens in „abstrahierender Überhö-

hung, die notwendigerweise zu abstrakten Tugenden Zuflucht nehmen muß." (Huisken 1972, S. 52) So produziert die lebensphilosophische Fundierung der geisteswissenschaftlichen Didaktik all die ideologischen Momente, die Gaßen (vgl. Gaßen 1978) noch einmal ausführlich resümiert: die idealistische Staatslehre, die Spiritualisierung gesellschaftlicher Mächte und Prozesse, die Essentialisierung des pädagogischen Denkens, die Erschließung pädagogischer Kategorien aus zeitbedingten und schichtspezifischen Kulturidealen, die ‚Befangenheit' des Theoretikers als ideologische Komponente, die Reproduktion der Praxis durch die Theorie usw.

Dass Klafki, dessen ‚Didaktische Analyse' an Wenigers Lehrplantheorie anknüpft, sich nicht blindlings in den lebensphilosophischen Fallstricken verfängt, dürfte dem Einfluss Th. Litts zu verdanken sein. Geschult an dessen dialektischer Pädagogik entfaltet Klafkis kategoriale Bildungstheorie die immanente Widersprüchlichkeit des Bildungsprozesses. Damit aber rückt der Konfliktgehalt von Unterricht wieder in den Blick. Klafki spricht von den „Spannungsfeldern", in denen sich alle Bildung vollzieht. Gerade weil sich die „Hoffnung auf das kampflose Übergehen der Idee in die Wirklichkeit nicht bestätigt" (vgl. Klafki 1963, S. 58), kann es keine pädagogische Abstinenz von sozialen und politischen Tagesfragen geben. Die Didaktik bleibt – will sie sich nicht um ihren eigenen kritischen Anspruch bringen – involviert in die Widersprüche des sozialen Lebens.

Auf diesem Hintergrund verwundert es nicht, wenn Klafki in seiner Analyse der bildungstheoretischen Voraussetzungen didaktischer Entscheidungen dem Bildungsbegriff eine eindeutig politische Dimension zuerkennt: Bildung muss von Anfang an „auf die politische Existenz des Menschen bezogen gedacht werden" (ebd., S. 94). Damit ist zugleich allen „harmonistischen Zielvorstellungen" (ebd., S. 96) – wie sie in Wenigers Exposition des Bildungsideals zu Buche schlugen – eine Absage erteilt. Doch bleibt Klafkis Versuch, die konfliktbestimmte Relevanz des Bildungsbegriffs zu entfalten, eigentümlich beschränkt. Statt nämlich die Widersprüche der sozialen Wirklichkeit im gesellschaftlichen System selbst zu verorten, werden sie in einem anthropologischen Salto zu Wesensbestimmungen des Menschen stilisiert. Bildung wird zu einer Haltung, „die uns hilft, Lebensspannungen, ... die die verschiedenen Wirklichkeitsbezüge von uns fordern, zu bewältigen." (Ebd., S. 96) In der „Anerkennung unaufhebbarer Lebensspannungen" (ebd., S. 96) aber überholt die Lebensphilosophie den dialektischen Impetus, der Klafkis didaktisches Denken anfangs bestimmte. Es sind diese lebensphilosophischen Implikationen, die den konfliktdidaktischen Ansatz im Vollzug der Rückwendung auf die Unterrichtspraxis stornieren. Denn die didaktische Arbeit zielt nun weniger darauf, Brüche und Konflikte zu Tage zu fördern, als vielmehr die „durchgehenden Strukturen, Gesetzmäßigkeiten, Zusammenhänge" (ebd., S. 127) zu erhellen. Das hermeneutische Interesse, das „die einzelnen Momente des Inhalts als eines Sinnzusammenhangs" (ebd., S. 138) zu bestimmen sucht, zielt auf Integration. Tatsächlich gesteht denn auch Klafki später selbst ein, dass gerade die

Reflexion auf die gesellschaftlichpolitischen Voraussetzungen, Implikationen und Folgen didaktischer Entscheidungen im ersten Entwurf zur ‚Didaktischen Analyse' zu dürftig ausgefallen ist (vgl. Klafki 1976 b).

1.2. Die ‚Berliner Schule'

Solche Zugeständnisse müssen Vertreter der Berliner Didaktikschule aufhorchen lassen. Denn es waren gerade dieselben philosophischen Irrationalismen, die Heimann – dem Stammvater der Berliner Didaktik – zeitlebens ins Auge sprangen. Seine schon kurz nach dem Zweiten Weltkrieg erhobene Forderung nach dem „Abbau aller dogmatischen, illusionären und irrationalen Denkweisen" (Heimann 1976, S. 57) zielt in ihrer Stoßrichtung gegen den geisteswissenschaftlichen Bildungsbegriff, den Heimann durch den neutraleren Lernbegriff ersetzt sehen möchte. Er schlägt vor, statt vom „Bildungsgehalt" einer Disziplin von ihren „Lernpotentialen" zu reden, „denn was heute als 'Lernpotential' deklariert werden kann, entscheidet sich zu einem großen Teil auf einer anderen Ebene als der der wissenschaftstheoretischen bzw. bildungs-strukturellen Betrachtung. Hier greifen Mächte, Ideologien und Faktizitäten des gesellschaftlichen Raums ein und bringen sich zur Geltung." (Ebd., S. 158f.) Mit der Einsicht in die gesellschaftliche Verstricktheit didaktischer Theorie aber tritt deren konfliktorischer Gehalt erneut ins Blickfeld.

Ganz in diesem Sinn verfolgt Heimann zunächst den ideologischen Niederschlag gesellschaftlicher Mächte im Lehrplanbereich – diesmal jedoch schon differenzierter – auf dem Hintergrund der Trennung von Thematik und Intentionalität. Dabei stößt er „vor allem im Bereich der unterrichtlichen Intentionalität" (ebd., S. 163) auf einen normbildenden Fremdwillen, der sich aber nicht allein auf die Lernzielebene von Unterricht beschränkt, sondern auch „einen starken Druck auf die institutionelle Formgebung" (ebd., S. 23) ausübt. Gerade an den soziokulturellen Bedingungsfeldern von Unterricht lässt sich zeigen, wie die Strukturelemente des Unterrichts, die Heimann auf der ersten Stufe didaktischer Reflexion herausarbeitet, von Anfang an in ihrer Qualität aufgeladen sind durch gesellschaftliche Konflikte. Die nachfolgende Faktorenanalyse, die die Bedingungen der jeweiligen Ausprägung der Strukturmomente von Unterricht zu Tage fördern soll, muss folgerichtig auf diese basalen gesellschaftlichen Konflikte stoßen. Und sie stößt darauf insbesondere bei der Analyse normbildender, also überwiegend ideologischer und außerpädagogischer Faktoren. So gewinnt die Faktorenanalyse für Heimann einen kritischen Gehalt: Sie soll dem Lehrer „das Feld seiner eigenen Ideologieanfälligkeit und die möglichen Ideologie-Quellen zum Bewußtsein bringen." (Ebd., S. 163)

Doch ist Vorsicht geboten beim vorschnellen Versuch, Heimanns Begriff der „Normenkritik" schlechterdings mit gesellschaftskritischer Aufklärung über falsches Bewusstsein zu identifizieren. Heimanns normenkritische Reflexion führt nicht eigentlich in die gesellschaftlichen Widersprüche hinein, um

sich an ihnen abzuarbeiten, sondern geht auf neutralisierende Distanz. „Das Ziel einer solchen distanzierenden Analyse ist nicht die totale Auflösung aller Ideologie-Bestände, [...] sondern ist Aufklärung und bewußte Assimilation durch das kontrollierende Bewusstsein." (Ebd., S. 164) Dabei geht der Rückzug auf den Mannheimschen Ideologiebegriff (ebd., S. 163) einher mit der sublimen Ontologisierung gesellschaftlicher Konflikte. Gleich Klafki, dessen didaktische Reflexion in der Anerkennung unaufhebbarer Lebensspannungen terminiert, ordnet Heimann der Didaktik die Aufgabe zu, „das Organ für die Zwiespältigkeit unserer moralischen und sozialen Existenz, die im menschlichen Sein grundsätzlich angelegt [...] ist, in der Schule zu entwickeln [...]". (Ebd., S. 201) Hier wird ein Grundzug an Heimanns pädagogischem Realismus deutlich, der den kritischen Impuls seines didaktischen Denkens schließlich auf den Kopf stellt. Denn „bewußte Assimilation durch das kontrollierende Bewußtsein" heißt zu guter Letzt: Unterordnung individueller Antriebe unter die Interessen überindividueller Sozialsysteme. Heimanns Einschätzung zufolge wird nämlich das Leben in überdimensionalen sozialen Gebilden „weitgehend davon abhängen, ob es möglich sein wird, die Massen zu einer solchen modernen Form der ‘Askese‘ zu erziehen." (Ebd., S. 200) Ein solcher Tenor stimmt bedenklich. Wo Anpassung zum Prinzip erkoren wird, steht kritisches didaktisches Denken ständig in Gefahr, blinder Einwilligung bereitwillig den Platz abzutreten.

Insgesamt weiß sich die ‚Berliner Schule' den instrumentellen Normen des kritischen Rationalismus weitaus eher verpflichtet als etwa hermeneutischen Ansätzen. Einer Theorie von Unterricht – so pointiert Heimann 1965 nochmals sein Vorhaben – „kommt es zu, alle im Unterricht auftretenden Erscheinungen unter wissenschaftliche Kontrolle zu bringen." (Heimann/Otto/Schulz 1965, S. 9) Doch ist es gerade dieses Interesse an der Effektuierung, Instrumentalisierung und Kontrolle von Unterricht, das die konfliktbezogene Substanz didaktischer Theorie auf Dauer aushöhlt. Die durch und durch instrumentalisierte Didaktik entsagt dem Anspruch der Kritik. Gerade diese Einsicht führt den Heimann-Schüler W. Schulz schließlich zum Umbruch seines didaktischen Konzepts. Seine Revision der ‚Berliner Didaktik' schlägt sich auf die Seite der erdrückten Individuen, denen er nicht mehr bloß ‚Askese' und Selbstzucht anempfiehlt, sondern das Ringen um die „Emanzipation von den sozialisierenden Instanzen, die innere Befreiung von deren Absolutheitsanspruch, das Durchschauen ihrer Interessenbedingtheit, das Eingreifen in die Instanzen..." (Schulz 1972, S. 161) Erst im Zuge solcher Revision gelingt es, den blinden Fleck der Berliner Schule aufzuklären: dass didaktisches Denken nicht bloß aus sozialen Spannungen resultiert, sondern auch dahinein zurückwirkt, dass es mithin den sozialen Konflikt nicht aus der didaktischen Konzeption eliminieren darf, den die Normen technologischer Rationalität nur allzu leicht unter den Teppich kehren. Das Planungsbeispiel, das Schulz seiner Revision von 1972 beifügt (ebd., S. 172-179), dürfen wir also getrost als Hinweis darauf lesen, dass hier eine Dimension in das didaktische Denken eingebracht

werden soll, die dem ‚Berliner Modell' in seiner ursprünglichen Fassung verloren gegangen ist: der soziale Konflikt.

2. Umbrüche im wissenschaftstheoretischen Selbstverständnis überkommener didaktischer Modelle

Der Rückblick auf die Ursprünge bildungs- bzw. lerntheoretischer Didaktik zeigt, dass gerade soziale Konflikte nicht unabhängig von den grundgelegten wissenschaftstheoretischen Paradigmen für didaktische Theorien konstitutive Bedeutung erlangen. Wer also bestimmte wissenschaftstheoretische Konzeptionen favorisiert, sollte „sich Klarheit darüber verschaffen.., welcher Typus von Alltagspraxis dadurch gefördert, verstärkt, unterstützt bzw. gehemmt, verunsichert, verstört wird." (Mollenhauer/Rittelmeyer 1977, S. 41) Denn sowohl die hermeneutische Methodologie der geisteswissenschaftlichen Pädagogik als auch die neopositivistisch ausgerichtete frühe ‚Berliner Schule' unterliegen eigentümlichen Blickverkürzungen, die am Ende auf die Praxis zurückschlagen. Während es empirisch-analytischen Wissenschaftskonzeptionen gemeinhin darum geht, technisch verwertbares Wissen zu erzeugen, zielt das Interesse der Hermeneutik im allgemeinen darauf, die Intersubjektivität möglicher handlungsorientierender Verständigung zu sichern. Doch läuft gerade dieses von Habermas so bezeichnete ‚praktische Erkenntnisinteresse' der Geisteswissenschaften Gefahr, Überlieferungszusammenhänge als unhintergehbar zu hypostasieren.

Wo, wie bei Nohl, „die Tatsache der Erziehungswirklichkeit als eines sinnvollen Ganzen" (Nohl 1963, S. 119) zum Glaubenssatz erster Ordnung arriviert, müssen soziale Widersprüche an Gewicht verlieren. Die integrative Tendenz hermeneutischer Pädagogik, die den Schüler in den überlieferten Traditionszusammenhang der geistigen Welt hineinweben möchte, wird mit der Eskamotage gesellschaftlicher Widersprüche zur konservativen Apologie. Sie vergisst, was die Aufklärung noch wusste: „Daß das ‘Gespräch', das wir nach Gadamer ‘sind', auch ein Gewaltzusammenhang und gerade darin kein Gespräch ist." (Wellmer 1969, S. 48 f.) Schon zu Beginn der siebziger Jahre meldet Klafki selbst Bedenken an, ob „die Analyse der Beziehungen, unter denen bestimmte Texte ... zustande kamen, wirksam wurden oder unwirksam blieben, von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wirklich immer gründlich und konsequent genug durchgeführt worden ist." (Klafki u. a. 1970, S. 24) Die kritische Rückwendung auf die eigene methodologische Reflexion führte schon bald zu entsprechenden Revisionen, die im programmatischen Aufsatz von 1971 „Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie" ihren Niederschlag fanden: „Prinzipiell kann die Hermeneutik die ideologiekritische Perspektive durchaus in sich aufnehmen und sie muß es heute tun, wenn sie nicht hinter den erreichten Erkenntnisstand zurückfallen will." (Klafki 1976,

S. 42) Damit war zugleich die Überarbeitung der bildungstheoretischen Didaktik in den folgenden Jahren auf die Spur gesetzt (vgl. Klafki 1976 a; 1976 b; 1977; 1978; 1980 a; 1980 b).

Ebenso aber, wie der Streit um den Universalitätsanspruch der Hermeneutik die geisteswissenschaftlich orientierte Didaktik in Bewegung brachte, konnte auch der deutsche Positivismusstreit nicht spurlos an der ‚Berliner Schule' vorübergehen. Die von Heimann noch 1965 mit relativer wissenschaftstheoretischer Unbefangenheit postulierte Aufgabe didaktischer Theorie, „eine wertfreie Betrachtung von Unterricht auf kategorial-analytischer Grundlage" (Heimann/Otto/Schulz 1965, S. 9) zu erarbeiten, gerät für seine Schüler schon wenige Jahre später ins Wanken. Dem gleichen Schulz, der noch Mitte der sechziger Jahre fordert, Didaktik als „System widerspruchsfreier Aussagen, das durch intersubjektiv verfügbare Fakten verifiziert oder falsifiziert" (ebd., S. 13) wird, zu rekonstruieren, gerade dem wird am Beginn der siebziger Jahre die problemlose Integration didaktischen Denkens in den Funktionskreis instrumentalen Handelns immer fragwürdiger. Denn obschon und gerade weil die lerntheoretische Didaktik das kühle Pathos wertfreier Rationalität für sich beansprucht, bleibt ihr letztlich keine Handhabe dagegen, von irrationalen Rahmenbedingungen unbedacht in Dienst genommen zu werden. Indem Schulz den gesellschaftlichen Vermittlungszusammenhang didaktischer Theorie explizit in die didaktische Reflexion einzubringen sucht, macht er sich auf den Weg zu einer kritischen Didaktik, die „in Selbstreflexion der Unterrichtenden die gesellschaftliche Bedingtheit der Übereinkünfte und technischen Perfektionierungen (des Unterrichts) aufzudecken hätte, um sich vom Zwang ihrer unbefragten Realität zu deren Humanisierung zu befreien." (Schulz 1972, S. 21) Wo aber die Neutralitätsthese didaktischer Theorie fällt, da rückt der soziale Konflikt wieder hautnah auf den Pelz. Klafki weiß das ebenso gut wie Schulz. Im gleichen Jahr, in dem Schulz seine Revisionsarbeit beginnt, fordert Klafki in einem Interview, „die soziale Dimension von Unterricht entschieden und als eine zentrale Perspektive in die Weiterentwicklung der ‘Didaktischen Analyse' (Hendricks 1972, S. 141) aufzunehmen. Damit ist die Konversion beider didaktischer Modelle schon zu Beginn der siebziger Jahre angezeigt. In gemeinsamen Umbrüchen des wissenschaftstheoretischen Paradigmas lösen sich überkommene Positionen auf und werden alte Streitfragen – etwa über das Verhältnis von Didaktik und Methodik – auf eine neue Reflexionsstufe gehoben. Allen unterschiedlichen Nuancierungen zum Trotz geht es nunmehr um ein gemeinsames Anliegen: Didaktik als kritische Aufklärung (vgl. Halbfas 1970,) zu betreiben. Wo aber Didaktik sich unter die Maxime von Aufklärung und Widerstand stellt, wird die Frage nach dem Stellenwert einer widersprüchlich organisierten sozialen Lebenswelt im Unterricht – und wie die Schüler damit umzugehen lernen – zum Prüfstein dafür, ob kritische Didaktik ihrem eigenen Anspruch genügt.

3. Zur konfliktorientierten Relevanz neuerer didaktischer Modelle

3.1. Das ‚Hamburger Modell'

Lässt man auf dem Hintergrund dieser Leitfrage die aktuellen didaktischen Konzeptionen von Klafki und Schulz Revue passieren, dann ist das Bemühen um eine kritische selbstreflexive Theorie und Praxis offensichtlich. Die Offenlegung und Begründung leitender Interessen und deren Transparenz für die Modellbenutzer gehört zu den charakteristischen Merkmalen, mit denen Schulz sein ‚Hamburger Modell' einführt. (Schulz 1980, S. 6f.) Dann aber muss der Unterricht selbst nach Prinzipien organisiert sein, die es den beteiligten Personen erlauben, sich als kritische und handlungsfähige Subjekte hervorzubringen. Diese Verständigungsarbeit scheint Schulz nur in Lehr-Lern-Gruppen leistbar, die sich nach den Regeln der themenzentrierten Interaktion (TZI) organisieren. Denn allein solche Lehr-Lern-Gruppen ermöglichen ihren Mitgliedern, die „Balance zu halten zwischen der Absicht, bestimmte Themen zu bearbeiten, mit anderen zusammenleben zu lernen und sich dabei einzubringen und zu entfalten." (Ebd., S. 10) Zweifellos eignet dem Postulat vom dynamischen Gleichgewicht zwischen Ich-Ansprüchen, Sachansprüchen und Gruppenansprüchen ein utopisches Moment. Doch bleibt der TZI-Balanceakt in sich eigentümlich ambivalent: Einerseits widersteht er als Realisationsversuch herrschaftsfreier Kommunikation blinden Funktionalisierungsansprüchen der Gesellschaft. Andererseits aber gewinnt ein formalisiertes TZI-Modell – als Klischee für alle möglichen Prozesse sozialer Verständigung in Dienst genommen – ideologischen Charakter: Es klebt die Widersprüche zu, wo es rastlos auf größere gesellschaftliche Zusammenhänge ausgedehnt wird.

Von der Suche nach Balancen ist im Hamburger Entwurf unverhältnismäßig viel die Rede, angefangen beim angestrebten Ausgleich von Sach-, Gruppen- und Personenansprüchen im Unterrichtsprozess bis hin zum „Finden des dynamischen Gleichgewichts zwischen gesellschaftlichen Erwartungen, wissenschaftlichen Orientierungen und den Ansprüchen der Unterrichtsteilnehmer als einzelnen und als Gruppe." (Schulz 1980, S. 53) Die Rede vom „dynamischen Gleichgewicht" aber unterschlägt, dass z.B. gesellschaftliche Erwartungen und die Ansprüche der Unterrichtsteilnehmer so leicht nicht ineinander aufgehen, sich gar am Ende nicht einmal austarieren lassen. Das aktuelle Dilemma der Jugendarbeitslosigkeit liefert dafür nur ein mögliches, eklatantes Beispiel. Daher muss Schulz sich fragen, ob er nicht – bei aller Kritik in seiner Rezeption der Theorien Ruth Cohns – den Erklärungswert des TZI-Modells überdehnt und so seinen eigenen kritischen Anspruch unterläuft Denn um Kritik und Selbstkritik geht es doch dem ‚Hamburger Modell' allemal. Kaum eine der gegenwärtigen Didaktik-Konzeptionen verfolgt mit solcher Akribie das Ziel, die Lernenden zum Subjekt des Lernprozesses zu machen. Dazu sollen Perspektivplanung wie Umrissplanung von Unterrichtseinheiten ganz in die Hand der Lehr-Lern-Gruppen gelegt werden. Das aber impliziert eine Reorganisation

und Ausweitung der Strukturmomente didaktischen Handelns in ihrem Implikationszusammenhang. Erschienen im älteren ‚Berliner Modell' die soziokulturellen und anthropogenen Bedingungen gleichsam als Residualkategorien (vgl. Hartfiel 1969, S. 193), in die die gesamten gesellschaftlichen und institutionellen Vermittlungszusammenhänge von Unterricht hineingepackt wurden, aber unentfaltet blieben, so argumentiert das ‚Hamburger Modell' hier differenzierter: Um die vier Strukturmomente des didaktischen Feldes legt sich der Ring institutioneller Bedingungen (Schulz 1980, S. 87), die selbst wieder in Wechselwirkung stehen zu den gesellschaftlichen Produktions- und Herrschaftsverhältnissen und dem Selbst- und Weltverständnis schulbezogen Handelnder.

Als formalisierter Zusammenhang mag sich damit das komplizierte Gefüge von Unterricht tatsächlich ein Stück weit erschließen. Die theoretische Crux beginnt mit der Explikation der angezeigten „Wechselverhältnisse". Denn die institutionellen Bedingungen von Unterricht unterlaufen permanent die intendierte Balance der Lehr-Lern-Gruppe. Tatsächlich produzieren die schulischen Verkehrsformen einen Sozialcharakter, der den intendierten Interaktionsprozessen des ‚Hamburger Modells' widerspricht (vgl. Pongratz 1979). Am altbekannten Beispiel der Notengebung zeigt Schulz selbst, wie institutionelle Zwänge und emanzipatorische didaktische Intentionen widersprüchlich ineinander greifen. Denn „der Zwang zur außenwirksamen, klassifizierenden Zensur stellt eine dauerhafte Gefährdung des Vertrauensverhältnisses zwischen Lehrern und Schülern dar, der pädagogisch nicht gerechtfertigt werden, nur in seiner politischen Funktion gemeinsamen kritisch aufgearbeitet werden kann." (Schulz 1980, S. 77) Was aber bedeutet ‚gemeinsames kritisches Aufarbeiten', wo jede pädagogische Rechtfertigung versagt? Sicher gerät alles didaktische Denken zur Farce, „wenn der Einbruch der Realität außerhalb der Schule als Bedingung schulischen Lebens nicht in seiner Widersprüchlichkeit bewußt gemacht und da, wo er noch nicht beeinflußt werden kann, aufgearbeitet wird, so 'gerecht´ wie irgend möglich." (Schulz 1980, S. 138) Doch wird jede Bewusstseinsarbeit selbst zur Farce, wo der kritische Gedanke als Spielball durch die Luft fliegt, aber nicht Gestalt gewinnen darf in einem Handeln, das die institutionellen Fesseln auflöst. Kritische Didaktik verfällt einem theoretischen Missverständnis, wo sie in Lehr-Lern-Gruppen Diskurse institutionalisieren will, ohne die Bedingungen von Diskursen überhaupt vorzufinden. Während nämlich Diskurse die Entlastung von alltäglichen Handlungszwängen als Bedingung ihrer Möglichkeit voraussetzen, sind die Interaktionen der Lehr-Lern-Gruppe immer schon mit den institutionellen Zwängen der Schule belastet. Soll in ihnen dennoch nach Maßgabe von Diskursen interagiert werden (vgl. Schulz 1980, S. 52 f.), um die Vernunft zu sich selbst freizusetzen, dann ist der Konflikt mit den schulischen Instanzen geradewegs herausgefordert. Eine didaktisch orientierte Theorie der Schule, die diese Widersprüche durchmisst, steht noch aus. Sie bleibt dringend benötigtes Desiderat des ‚Hamburger Modells'.

3.2 Die ‚kritisch-konstruktive Didaktik'

Trotz alledem gehört es zu den Leistungen der Hamburger Didaktik, die Dysfunktionalität von didaktischem Anspruch und institutionellem Erfüllungsort wenigstens thematisiert zu haben. Das unterscheidet sie von Klafkis kritisch-konstruktiver Didaktik, die – sicher ein Erbe der geisteswissenschaftlichen Didaktik – die institutionellen Bedingungen nur als Marginalproblem behandelt. Zugegeben: Ein didaktischer Modellentwurf, der sich noch immer im Roh- und Umbau befindet, kommt kaum an Pauschalisierungen vorbei. Diese aber verweisen auf Lücken, die noch zu schließen sind, soll der kritische Tenor des Modellentwurfs durchgehalten werden. Am kritischen Selbstverständnis seiner Didaktik jedenfalls lässt Klafki keinen Zweifel. Die ‚kritisch-konstruktive Didaktik' soll ausdrücklich „nicht als wertfreies, pädagogisch und politisch interessenloses neutrales Instrument verstanden werden. Die Auslegung seiner Fragedimensionen erfolgt im Sinne einer demokratischen, am Selbstbestimmungs- und Solidaritätsprinzip orientierten Bildungsauffassung." (Klafki 1980 b, S. 24 f.) Mit der Bindung von Unterricht an einen emanzipatorischen Bildungsbegriff aber wird die Widersprüchlichkeit des sozialen Lebens zum notwendigen Moment schulischen Lernens. Entsprechend faltet Klafki seine allgemeine Lernzielbestimmung in unterschiedliche Fähigkeitsbereiche auseinander, wie etwa „Kritik- und Urteilsfähigkeit" oder „Fähigkeit, einen eigenen Standpunkt zu vertreten, aber auch, ihn aufgrund besserer Einsicht korrigieren zu können" (Klafki 1980 a,S.34) oder aber „Fähigkeit zur Reflexion über gesellschaftliche Macht- und Interessenverhältnisse und ihre Bedingungen" (Klafki 1980 b, S. 21). Die Intention, konfliktbestimmte Gehalte der Realität mit den Schülern aufzuarbeiten, bleibt dabei für die thematischen und methodisch-medialen Momente der Unterrichtsplanung natürlich nicht folgenlos. Denn „sowohl die Entscheidungen darüber, was jeweils und in welcher Perspektive etwas Gegenstand, Thema des Unterrichts sein soll [...], als auch Entscheidungen über Methoden und Medien des Unterrichts [...] sind nur von den Zielsetzungen des Unterrichts her begründet möglich." (Ebd., S. 16) Nichts anderes meint der Satz vom Primat der Intentionalität, mit dem Klafki seinen früheren Satz vom Primat der Didaktik i. e. S. spezifiziert. Dass der konfliktorientierte Ansatz didaktischer Intentionalität bei Klafki sein Pendant auf thematischer Ebene findet, macht schon die Begründungsreflexion von Unterrichtsthemen – wie sie die ersten drei Fragen seines „Perspektivenschemas zur Unterrichtsplanung" (ebd., S. 30) anvisieren – deutlich.

Die Fragen nach Gegenwartsbedeutung, Zukunftsbedeutung und exemplarischem Gehalt von Unterrichtsthemen sollen in wechselseitiger Kritik verhindern, dass didaktisches Denken sich reflexionslos dem herrschenden Zeitgeist überlässt: „In der geforderten Selbstreflexion oder auch einer gemeinsamen Erörterung mit den Schülern soll die perspektivische Brechung, in der wir die historisch-gesellschaftliche Wirklichkeit und, durch sie vermittelt, auch Natur auffassen, beurteilen, behandeln, bewußt werden." (Ebd., S. 33) Das

Ziel des von Klafki vorgestellten „Perspektivenschemas“, nämlich jeder falschen Harmonisierung vorzubeugen, wird allerdings auf der Ebene der thematischen Strukturierung (Fragen 4 und 5) nicht ganz durchgehalten. Klafki geht von der richtigen Einschätzung aus, dass viele Inhalte schon von vornherein gesellschaftlich widersprüchlich besetzt sind und deshalb nicht „als Arsenal gleichsam neutraler ‘Mittel‘ betrachtet“ (ebd., S. 18) werden dürfen. Dann aber bleibt die im Rahmen der thematischen Strukturierung formulierte Teilfrage 4b hinter dem kritischen Anspruch zurück: „In welchem Zusammenhang stehen die ermittelten Momente (Strukturfaktoren)? Etwa in einer logischen oder kausalen Folge, einem Wechselwirkungsverhältnis, im Verhältnis von Mittel und Zweck bzw. in komplexeren Gefügen, die verschiedene der genannten oder weitere Zusammenhangsformen verbinden?“ (Ebd., S. 40) Was nach all den Vorüberlegungen auf der Hand gelegen hätte, dass nämlich in Unterrichtsthemen widersprüchliche Momente eingehen, dass also Unterrichtsthemen u. U. dialektisch konstituiert sind, gerade das bleibt ausgespart. Die kritisch-konstruktive Didaktik aber sollte den hermeneutischen Restposten der ‚Didaktischen Analyse‘ nicht einfach unbefragt übernehmen. Sie hätte auf der Grundlage ideologiekritischer Hermeneutik auch die folgenden Teilfragen nach der „Schichtung“ und dem „größeren Zusammenhang“ einer Thematik zu reformulieren. Denn die Momente eines Inhalts fügen sich zumeist nicht bruchlos zum „Sinnzusammenhang“ zusammen – wie umgekehrt die immanent-methodische Struktur von Unterrichtsthemen sich nur allzu oft als geronnenes Ergebnis sozialer Konfliktbearbeitung erweist. Soll aber die Unterrichtsmethode „der immanent-methodischen Struktur des jeweiligen Themas entsprechen“ (ebd., S. 20), dann gewinnen konfliktbestimmte Momente auch für die methodische Strukturierung an Gewicht. Klafki trägt dem insofern Rechnung, als er es ablehnt, Methoden monologisch als Instrumentarien des unterrichtenden Lehrers zu verstehen. Vielmehr sind Methoden Unterrichtsformen, in denen Lehr- und Lernprozesse wechselseitig aufeinander bezogen sind. Als Inbegriff der Organisations- und Vollzugsformen zielorientierten unterrichtlichen Lehrens und Lernens schließt ein solches Methodenverständnis die Reflexion über unterrichtliche Interaktionsformen in sich ein. Diese aber sind „immer konfliktträchtig“ (ebd., S. 23), weshalb jedes neue Konzept der Unterrichtsplanung die Ansätze der Lehr-Lernforschung und der unterrichtlichen Interaktionsanalyse zu integrieren hätte. Über solche programmatischen Äußerungen allerdings reichen Klafkis Ausführungen zur methodischen Strukturierung nicht hinaus. Der thematisch-intentionale Überhang ist deutlich genug. Er weist zurück auf die ältere Fassung der ‚Didaktischen Analyse‘, von der die kritische Revision ihren Ausgang nahm. Die kritischkonstruktive Didaktik hat ihre endgültige Gestalt noch nicht gefunden, doch ist ihr Bemühen, die konfliktträchtigen Momente der Lebenswirklichkeit in den Unterricht einzubringen, offensichtlich.

Literatur

Gaßen, H.: Geisteswissenschaftliche Pädagogik auf dem Wege zu kritischer Theorie, Weinheim/Basel 1978

Halbfas, H.: Didaktik als Aufklärung. In: Dohmen, G./Maurer, F./Popp, W.: Unterrichtsforschung und didaktische Theorie. München 1970, S. 263-286

Hartfiel, G.: „Soziale Strukturen" als Bedingung didaktischer Entscheidungen, in: Northemann, W./Otto, G. (Hrsg.): Geplante Information, Weinheim/Berlin/Basel 1969, S. 187-206

Heimann, P./Otto, G./Schulz, W.: Unterricht – Analyse und Planung, Hannover 1965

Heimann, P.: Didaktik als Unterrichtswissenschaft (hrsg. von Reich, K. und Thomas, H.), Stuttgart 1976

Hendricks, W.: Interview mit W. Klafki über Probleme und neue Aspekte der „Didaktischen Analyse", in: Die Deutsche Schule 1972, S. 138-148

Herndon, J.: Die Schule überleben. Stuttgart 1972

Huisken, F.: Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie, München 1972

Jackson, Ph. W.: Einübung in eine bürokratische Gesellschaft: Zur Funktion der sozialen Verkehrsformen im Klassenzimmer, in: Zinnecker, J. (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan, Weinheim/Basel 1975, S. 19-34

Klafki, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1963

Klafki, W. u. a.: Funkkolleg Erziehungswissenschaft, Bd. l, Frankfurt/Main 1970

Klafki, W.: Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie. Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik, in: ders.: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft, Weinheim/Basel 1976(a), S. 13-49

Klafki, W.: Probleme einer Neukonzeption der Didaktischen Analyse, in: Landesinstitut für Curriculumentwicklung, Lehrerfortbildung und Weiterbildung (Hrsg.): Probleme stufenbezogener Didaktik – Grundfragen I, Düsseldorf 1976 (b), S. 105-111

Klafki, W.: Zur Entwicklung einer kritisch-konstruktiven Didaktik, in: Die Deutsche Schule 1977, S. 703-716

Klafki, W.: Interview mit W. Born, in: Born, W./Otto, G. (Hrsg.): Didaktische Trends, München 1978

Klafki, W.: Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, H.1/1980 a, S. 32-37

Klafki, W.: Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik, in: Adl-Amini, B./Künzli, R. (Hrsg.): Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung, München 1980 b, S. 11-48

Mollenhauer, K./Rittelmeyer, Chr.: Methoden der Erziehungswissenschaft, München 1977

Nohl, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt/Main 1963

Pongratz, L. A.: Schule und Sozialcharakter, in: Zeitschrift für Pädagogik, H.2/1979, S. 169-180

Schulz, W.: Die Didaktik der „Berliner Schule" – revidiert, in: b:e, H6/1972, S. 19-32

Schulz, W.: Unterricht zwischen Funktionalisierung und Emanzipationshilfe – Zwischenbilanz auf dem Wege zu einer kritischen Didaktik, in: Ruprecht, H./Beckmann, H.-K./v. Cube, F./Schulz, W.: Modelle grundlegender didaktischer Theorien, Hannover 1972, S. 171-200

Schulz, W.: Ein Hamburger Modell der Unterrichtsplanung – Seine Funktion in der Alltagspraxis, in: Adl-Amini, B./Künzli, R (Hrsg.): Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung, München 1980, S. 49-87

Schulz, W.: Unterrichtsplanung, München 1980

Wellmer, A.: Kritische Gesellschaftstheorie und Positivismus, Frankfurt/Main 1969

Weniger, E.: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Weinheim/Basel 1975

5.

Das Veralten der Adoleszenz
Notizen zum aktuellen Verlauf der Adoleszenzkrise
(1985)

Mit penetranter Hartnäckigkeit hält in der pädagogischen Nachkriegsdebatte das Thema ‚Jugend' die Forschung in Atem. Die stets wiederholte Devise, „das Phänomen Jugend (sei) neu zu überdenken" (Janig 1981, S. 20), hat beinahe schon Tradition. Sie zeigt, dass keine Definition des Problemkreises Jugend je zureichte, außer zur schnell überlebten Etikettierung: Da gab es die ‚skeptische Generation', die ‚apathische', die ‚sprachlose' und die ‚Beat-Generation'. Heute schließlich ist von der ‚Null-Bock-' und ‚No-future-Generation' die Rede. Einsicht ist damit noch keine gewonnen, eher der grundsätzliche Wandel verkannt, der seit Ende der 60er Jahre das Jugend(protest)verhalten bestimmt: „In der jungen Generation werden nicht mehr nur [...] jugendeigene Lebensformen und -probleme artikuliert, sondern diejenigen der Erwachsenenwelt, das heißt der Gesellschaft im ganzen." (Herrmann 1982, S. 15) Soll sich daher das spannungsreiche Spektrum der aktuellen Adoleszenzkrise aufschließen, so ist das „besondere historische Milieu" (Frackmann u. a. 1981, S. 115) in Rechnung zu stellen. Kennzeichnend für die gegenwärtige gesellschaftliche Situation sind zweifellos ökonomische und ökologische Krisentendenzen. Doch reicht der Verweis darauf allein nicht aus. Ein wesentliches Merkmal der zugespitzten Krise moderner Industriegesellschaften – so die Generalthese dieser Arbeit – ist der schleichende Verfall von Subjektivität. Mit ihm gewinnt die Adoleszenzkrise nicht nur eine neue Form, sondern sie wird tendenziell obsolet. In unserer Zeit ist nicht nur das Verschwinden der Kindheit (vgl. Postman 1983) angesagt, sondern auch das Veralten der Adoleszenzkrise. Eine solche These jedoch versteht sich nicht von selbst. Ein historischer Rekurs ist unabdingbar.

Die Jugendphase mit ihrem krisenhaften Verlauf ist ein Produkt des bürgerlichen Zeitalters (vgl. Roth 1983). Genauer: Sie ist Ergebnis des gesellschaftlichen Aufstiegskampfes des Bürgertums, das seine Jugend zum Mutationspotential der versteinerten feudalen Verhältnisse bestimmt. Vorbürgerliche Gesellschaften kannten Kindheit lediglich als defizienten Modus des Erwachsenseins (vgl. etwa Aries 1975). Solange qualitative Unterschiede zwischen Erwachsenem und Kind verdeckt blieben, erübrigte sich auch eine eigenständige Jugendphase. Die Kinder wuchsen unter dem Gesinde auf, und der Erzieher gehörte dazu. Mit dem Übergang zur bürgerlichen Gesellschaft aber zerreißen die fest gefügten Bande des ‚ganzen Hauses'. Das Bürgertum konzipiert Jugend nicht nur abstrakt als Bannerträger seiner Hoffnungen. Vielmehr konsti-

tuiert es die Jugendphase als soziale Realität, indem es den Erziehungsprozess aus der mitvollziehenden Sozialisation des ‚ganzen Hauses' herauslöst.

Der Vorgang ist symptomatisch: Wie den ökonomischen Sektor nimmt das Bürgertum nun auch die Sozialisation des Nachwuchses als besonderen Reproduktionsbereich unter Kontrolle. Und es organisiert ihn nach den Prinzipien, denen es seinen gesellschaftlichen Aufstieg verdankt: Disziplin und Fleiß, Objektivität und Rationalität.[1] Der Weg führt dabei notwendig aus der partikularistischen Familie in die abstraktere Institution Schule. Denn sie lehrt das Allgemeine, die Abstraktion, das ABC der Herrschaft in der Sphäre des Begriffs. Sie präpariert die individuellen Strukturen der heranwachsenden Subjekte für die Übernahme der bürgerlichen Existenzform. Die Besonderheiten des pädagogischen Umgangs mit der Jugend ziehen ihren methodischen Sinn aus einer fundamentalen Zielsetzung: bürgerliche Subjektivität zu reproduzieren.

So ist die Abspaltung der Jugend von den Geschäften der Erwachsenenwelt nicht bloße Schutzvorkehrung, Herstellung eines Schonraums gegen die verderblichen Einflüsse der Zivilisation, wie Rousseau glauben möchte. Die Abspaltung der Jugend ist das soziale Substrat des allgemeineren Distanzierungsprozesses, in dem das bürgerliche Subjekt sich selbst findet, indem es sich den Verhältnissen entgegensetzt. Diese Entgegensetzung – die „Macht der Differenz und Entzweiung", wie sie Hegel nennt (Hegel 1955, § 182; § 33) – ist die Bedingung rationaler Herrschaft, in der sich die Freiheit des Subjekts erfüllen soll. Bürgerliche Subjektivität gewinnt sich selbst, indem sie sich abstrakt gegen die äußeren Verhältnisse setzt, über die sie in rationalistischer Manier verfügen will. Die Kehrseite dieses Prozesses aber verschweigt Hegel nicht: Natur und Lebenswelt des Menschen werden rücksichtslos versachlicht. Das Schöne wird zum ‚Ding', der heilige Hain zum ‚Holz', der Tempel zu ‚Klötzen und Steinen' (vgl. Ritter 1974, S. 27). Die Freiheit des bürgerlichen Subjekts bleibt unwiderruflich gekettet ans Prinzip der Herrschaft über die äußere und innere Natur.

Die systematische Verinnerlichung dieses zivilisatorischen Zwangs spiegeln die überkommenen pädagogischen Forderungen an die Jugend deutlich zurück. Sie soll das ‚höhere Leben' in sich entwickeln. Sie soll ihre Zukunft im Licht und Medium der Ideen, die das ‚eigentlich Wirkliche' seien, vorwegnehmen. Sie soll um die Verwirklichung des vor der Seele stehenden ‚idealen Ichs' ringen (vgl. Hornstein 1970, S. 159).

Selbstbeherrschung und Herrschaft sind hier lediglich zwei Seiten ein und derselben Medaille. Die Logik bürgerlicher Subjektivität aber setzt Herrschaft mit Freiheit in eins. Doch hat die bürgerliche Gesellschaft dieses Versprechen von Freiheit nie vollends einlösen können. Der innere Widerspruch bürgerlicher Subjektivität, die Herrschaft mit Freiheit identifiziert, liquidiert am Ende die Freiheit. Das bürgerliche Subjekt zerbricht im Prozess der Dialektik der Aufklärung. Sollte die Jugendphase ehedem die Reproduktion reifer Subjektstrukturen in die Wege leiten, bleibt nach dem Zerfall bürgerlicher Subjektivi-

tät nur noch der Weg ins Niemandsland: Die Adoleszenz verläuft in einer leeren Transzendenz. Dem Selbsterlebnis der Jugend korrespondiert nicht mehr die Ahnung zukünftiger Freiheit, sondern die große endlose Einsamkeit. „Überall schlägt Verzweiflung durch, rettet sich Hoffnung ins Imaginäre. Nichts, was war, gilt, nichts, was ist, wird angenommen. Man denkt, fühlt und bewegt sich, als sei ein Vakuum an die Stelle dessen getreten, was man Wirklichkeit nennt." (Balluseck 1979, S. 13) Was Wunder, wenn Lehrer und Erzieher zunehmend den Eindruck gewinnen, eine wachsende Zahl von Jugendlichen wolle „eigentlich nicht erwachsen werden." (Becker 1975, S.116) Genauer müsste es heißen: Sie können nicht mehr ohne weiteres in die bürgerliche Existenzform hineinwachsen, die vor aller Augen zerbricht. Nichts anderes bezeugt die Zunahme all der 35jährigen ‚Post-Adoleszenten', von denen Wynne berichtet (vgl. Wynne 1976, S. 14).[2]

Wo der Spannungsbogen der Krise zerfällt, wird die Adoleszenz zum Aufbruch ins Leere. Baackes Hinweis, Jugend sei „in immer extensiverem und gefährdeterem Maße eine ‚Zeit der Orientierung'" (Baacke 1976, S. 264), operiert noch mit traditionellen Begrifflichkeiten. Jugend bedeutet hier: ein – wenngleich risikoreicher – Prozess der Selbstkonstitution, ein psychosoziales Moratorium zur Entwicklung universalistischer Orientierungen und einer postkonventionellen Moral, ein krisenhafter Rekonstruktionsprozess individueller Identität. Doch scheint hinter dem zivilisationsmüden Rückzug Jugendlicher aufs Land, in der aggressiven Verzweiflung maskenhaft geschminkter Punker oder den meditativen Beschwörungsformeln entrückter Sektierer mehr zutage zu treten. Sie liefern nicht bloß aktuelle Varianten der jugendlichen Identitätskrise, sondern Fingerzeige für die Krise der Identität selbst. Konstituierte sich das bürgerliche Selbstverständnis ehedem durch psychische und soziale Ausgrenzung und Kontrolle, durch konkret-körperliche und begriffliche Aneignung, so verweisen die aktuellen Verlaufsformen der Adoleszenzkrise auf dessen zunehmenden Bankrott. Nicht mehr um Herrschaft über das Selbst geht es, dessen Konturen mehr und mehr zerfallen, sondern um spontanes Ausagieren bis zum Selbstverlust im maschinengleichen Stakkato des Disco-Sound. Nicht Bedürfnisaufschub und ‚gewohnheitsmäßige Langsicht' geben das Stichwort, sondern unmittelbare Bedürfnisbefriedigung im Hier und Jetzt. Und statt begrifflicher Schärfe und theoretischer Stringenz wird der Ruf nach unmittelbarer Praxis immer lauter: „Wir müssen jetzt mal irgendwie echt konkret werden."[3] (So formuliert in einem Artikel der Frankfurter Rundschau vom 16. 7. 1977; auszugsweise wiedergegeben in: Häsing u. a. 1979, S. 14) Darin schwingt beides mit: Identitätsverlust und vage Tastversuche nach einem festen Halt. Ihn zu finden, steht jedoch kaum noch in der Macht des Einzelnen. Denn die Identitätskrise der Jugend bleibt belastet mit der allgemeinen Krise gesellschaftlicher Identität, die sie zurückspiegelt.[4]

Ob die Adoleszenz produktiv bewältigt werden kann, ist daher nicht abzukoppeln von der Frage: „Können komplexe Gesellschaften eine vernünftige Identität ausbilden?" (Habermas 1976, S. 92 ff.) Die Suche nach Antworten

aber führt geradewegs ins Legitimationsdilemma gegenwärtiger Industriegesellschaften. Mit fortschreitender Rationalisierung der sozialen Lebenswelt nämlich haben sich die traditionellen Sinn- und Legitimationssysteme weitgehend aufgelöst. Kein überkommener Sinnzusammenhang ist einfach zu beschwören. Er wird „weder über Grundwertkataloge noch über andere staatlich verordnete Wertorientierungen die traditionelle ‚Stabilität'" (Ziehe 1982, S. 152) zurückerhalten. Gesellschaftliche Motivationskrisen bleiben daher ebenso auf Dauer gestellt wie tiefer liegende ökonomische und politische Krisentendenzen. Gesellschaftliche Krisenpotentiale fließen in die Adoleszenzkrise ein und verleihen ihr ihre eigentümliche Brisanz.

Für ökonomische Krisentendenzen ist das ganz offensichtlich. Was unter dem Stichwort ‚Jugendarbeitslosigkeit' firmiert, zählt zu den sozialen Folgekosten fortdauernder wirtschaftlicher Wachstumskrisen, die vom Staat administrativ verarbeitet und stufenweise über das politische ins soziokulturelle System verschoben werden. Das strukturelle Defizit fehlender Ausbildungs- und Arbeitsplätze für Jugendliche wird dabei nicht aufgehoben, sondern lediglich umdefiniert zum Bildungs- und Leistungsdefizit Einzelner. Der Weg vom Schock zum Fatalismus (vgl. Wacker 1978) geht über die schrittweise Destruktion subjektiver Potentiale. Kreutz/Wuggenig (1978) haben die Konsequenzen der Jugendarbeitslosigkeit hinreichend diagnostiziert: Fixierung auf die Herkunftsfamilie, finanzielle Unselbständigkeit und soziale Stigmatisierung laufen parallel mit der Verengung des psychosozialen Lebensraums, der Reduktion des Anspruchsniveaus und der Erfahrung von Überflüssigkeit und Ausweglosigkeit. Zeitperspektive und Planungsfähigkeit verkommen zusehends (vgl. Krafeld 1977, S. 328).[5] Zurück bleiben Anpassungsbereitschaft, Apathie und eine diffuse Aggressivität. Sie unterstützen die Produktion eines Persönlichkeitstyps, der seine Fungibilität um den Preis eines – gemessen am traditionellen bürgerlichen Subjekt – Persönlichkeitsdefekts erkauft: Er hat die Versuche, eigene Sinnzusammenhänge zu stiften, aufgegeben und die Fragmentierung des Bewusstseins akzeptiert. „Es geht um das Verständnis eines Persönlichkeitstyps, der zwar in den meisten Fällen sozial gut funktioniert – das unterscheidet ihn von den so genannten Borderlines – dessen libidinöse Objektbeziehungen jedoch stark gestört sind insofern, als dieser Typus absolut selbstbezogen und ohne jedes Einfühlungsvermögen ist." (K. Horn/J. Schülein 1976, S. 161)

G. Becker hat entsprechende Erfahrungen mit seinen Schülern einmal plastisch subsumiert unter dem Stichwort „gegenseitige Ausbeutungsgesellschaft mit beschränkter Haftung." (Becker 1975, S. 120) Sie findet ihren Ausdruck in der Vorliebe für konsumorientierte kommerzialisierte Verhaltensweisen, in der geringen Bereitschaft zum gesellschaftlich-politischen Engagement, in der Ablehnung persönlicher Verantwortlichkeit und in einer geringen Planungsbereitschaft (vgl. Grieswelle 1978, S. 166). Der gleichzeitige Zerfall identitätsverbürgender Deutungsmuster, den die strategische Aufbereitung kultureller Tradition nur noch beschleunigt, hinterlässt die Individuen ohne Besinnung und

Fassung. Die Motivationskrise schlägt bis in die Adoleszenzkrise durch und erzeugt dort all die sattsam bekannten Fluchtreaktionen, gegen die kein rechtes pädagogisches Kraut gewachsen zu sein scheint: Der Sektenjünger ergibt sich der übermächtigen Vaterimago, repräsentiert im jeweiligen Guru, Tuan oder Swami. Der Freak sonnt sich selbstverloren am ‚Strand von Tunix'. Der Rocker ergötzt sich am Fetisch seiner 'Maschine': „Wenn ich 'ne Karre hab, verzicht' ich auf allet" (vgl. Kursbuch 54/1978, S. 94). Der jugendliche Alkoholiker ersäuft sein schwaches Ich um den Preis eines momentanen „Flip aus dem Gefüge der Realität." (Cohen/ Taylor 1977, S. 152) Der Fixer schließlich geht den Weg konfliktbefreiender Entmündigung zu Ende. Sein Rückfall in die narzisstische Regression zielt auf die Auslöschung der eigenen Existenz. Gerade darin aber wird er zum Symbol der Selbstaufgabe des bürgerlichen Subjekts.

Der gesellschaftliche Entstrukturierungsprozess von Subjektivität gebiert en masse den Persönlichkeitstypus des Halbgebildeten. „Der Halbgebildete betreibt Selbsterhaltung ohne Selbst. Worin nach jeglicher bürgerlichen Theorie Subjektivität sich erfüllte, Erfahrung und Begriff, kann er nicht mehr leisten." (Adorno 1975, S. 88) Mit der Infantilisierung der Subjekte schreitet die gesellschaftliche Ausdünnung der Erfahrungs- und Sprachfähigkeit voran. Kommunikationsstil und Erlebniswelt der Jugendlichen liefern dafür Beispiele genug.

Die Unfähigkeit der heranwachsenden Generation, in einer einfühlsamen und authentischen Sprache über sich und andere zu sprechen, wächst. Mit dem Verlust begrifflicher Kategorien schwindet die Fähigkeit, Innen- und Außenwelt differenziert zu erfassen. Der Sprachverfall präsentiert sich in schillerndem Gewand: in der Anziehungskraft sprach- und geschichtsloser Bewegungen von AAO bis Zen, in der defekten, zum Jargon degenerierten Sprache studentischer Subkulturen oder in der Sucht von Schülern und Lehrlingen nach ständiger akustischer Berieselung. Sprache verkommt zur Geräuschkulisse, zur leeren Worthülse.

Stubenrauchs philologische Miniatur der Sponti-Sprache legt den Finger auf die Wunde. „Da wird gestammelt, da werden Wort- und Satzfetzen zwischen Mund und Ohr getauscht, Inhalts- und Beziehungsaspekt der Kommunikation klaffen immer mehr auseinander – in der Kaputtheit der Sprache spiegelt sich das kaputte Leben." (Stubenrauch 1978, S. 45) Sprache dient hier kaum noch als Medium der Selbstverständigung. Ihre Aussagen reaktivieren eher diffuse Assoziationsfelder, als dass sie etwas Bestimmtes bezeichnen. Das Konkrete versteckt sich hinter Allgemeinplätzen. Das sprechende Subjekt macht sich in der Rede unsichtbar, tritt allenfalls noch als 'Typ' in Erscheinung. Entsubjektivierung gehört neben Distanz, Neutralisierung und Tabuisierung zu den durchgängigen sprachlichen Strukturmerkmalen, die Stubenrauchs Analyse zutage fördert. Die Reinigung der Sprache vom sprechenden Subjekt aber vollzieht sich stilistisch als Paradox: nämlich durch den inflationären Gebrauch Intimität erheischender Vertraulichkeitsformen. Laermann hat diese vertrauliche Anonymität, in der sich Kommunikationssehnsucht und -versagen widerspruchsvoll ineinander verschränken, am Beispiel des Knei-

pengeredes untersucht. An der Kneipe, dem spezifischen Topos jugendlicher Subkultur, verfolgt er, was vor ihm schon Glaser für die kleinbürgerliche Stammtischsuada versuchte: „die Analyse der Bewußtseins- und Unterbewußtseinslage." (Glaser1969, S. 87) Sie bringt die Doppelbödigkeit des Kneipengeredes ans Licht, das Anerkennung und Wärme nur um den Preis der Distanzierung gewährleistet. Allein schon die wiederholte Verwendung des Personalpronomens als Vokativ zeigt, wie wenig sich das global gebrauchte ‚Du' in der Anrede der Intimität sicher ist, die es herstellen möchte: „Du, ich hab das nicht drauf, du, ich bring das einfach nicht, ich bring das echt nicht mehr, diese ganze Beziehungsscheiße. Ich flippe da aus." (Laermann 1974, S. 173 f.) Das konventionelle ‚Du' ersetzt den Namen, den man nicht mehr zu kennen braucht. Es unterläuft so ständig die Möglichkeit, den anderen als bestimmten anderen anzuerkennen, indem es vorgibt, das schon geleistet zu haben. Sprache wird zur Verschleierungstechnik, in der sich das Irrationale einrichtet.

In die Leerstellen der vertriebenen Vernunft dringen schließlich Natur- und Kulturverklärungen ein. Sie geben der Sehnsucht nach den verlorenen Ursprüngen vielgestaltigen Ausdruck. Ihr verdankt sich die literarische Hausse Castanedas ebenso wie der Psychoboom unüberschaubarer Encounter- und T-Gruppen. Sie wirkt nach in der heimlichen Hoffnung des verzückten Disco-Tänzers, im Rausch der Musik, im ekstatischen Tanz noch einmal zurückzufinden zur reinen Unmittelbarkeit des Gefühls. Doch ist kaum ein Erlebnis so sehr künstlich synthetisiert wie das der Körperlichkeit im Disco-Fieber. Bewegungsformen, Musikerlebnis und Lied sind längst schon passgerecht nivelliert, über lange Zeiträume zurecht geschliffen, bevor das Schauspiel der Spontaneität auf der mit Spiegeln bestückten Tanzfläche beginnen kann. „Wenn ich allein bin und mach' Radio an oder irgend'n Lied, hab ich sofort 'n bestimmtes feeling mit dem Lied oder der Musik," erzählt eine 20jährige PH-Studentin. „Det is ja allet gekoppelt und irgendwo automatisch. Und det ist ja och der Rhythmus, den de in Dir hast." (Wawrzyn 1978, S.4) Unerklärlich aber bleibt, wie der denn da hineingekommen ist. Und unversehens wird er stilisiert zum Pulsschlag des Lebens selbst, zu etwas Unhintergehbarem, ‚Echtem'. Am Ende verwirren sich die Begriffe: Während irrationaler Subjektivismus sich ungeniert als Erfahrung aufspielen darf, muss alle Erfahrung auf subjektive Irrationalität als ihr Fundament pochen, um noch als authentisch zu gelten. Unzählige Selbsterfahrungszirkel erheben die Emotionalität zum neuen Prinzip der Erkenntnis. Der Rückzug in die Innerlichkeit aber „führt – entgegen einem scheinbaren Versprechen – gerade nicht aus dem Spiegelkabinett des Alltagsbewußtseins heraus. Der vor dem Spiegel aufgeführte emotionale Exhibitionismus findet doch immer nur sich selbst wieder, nicht jedoch den Ausweg aus den Zwängen, die er abzuschütteln trachtet." (Buchholz 1979, S. 23) Denn die Fetischisierung der Gefühlswelt zu etwas Eigenständigem, Objektivem wiederholt nur die alte herrschaftssichernde Spaltung von Emotionalität und Rationalität, auf deren kritische Überwindung es eigentlich ankäme.

Bloße Gefühlswahrnehmung wird, entgegen aller Absicht, Subjektivität zu stärken, zum Moment ihres Niedergangs.

Die falsche Unmittelbarkeit setzt auf sublime Weise den lang andauernden Zerstörungsprozess der Sinnlichkeit fort. Er schlägt sich nieder als allgemeiner Erfahrungsverlust. Das Alltagsbewusstsein wird ins Netz vorfabrizierter Wahrnehmungsmuster gebannt, wie sie die Medien- und Bewusstseinsindustrie zu Billigstpreisen verschleudert. Gelernt wird, Unbekanntes stets auf Bekanntes zurückzuführen, statt es in neue Verstehenshorizonte einzuordnen. Es entstehen fest gefügte Thema-Horizont-Schemata[6], die verhindern, dass alles, was nicht in sie passt, überhaupt noch wahrgenommen und thematisiert werden kann. Erfahrung verkommt zur Pseudo-Erfahrung, zur künstlichen Klaviatur von Stereotypen, die im gegebenen Fall nur einzurasten brauchen. Nitzschke zieht die aktuellen Entwicklungslinien aus in die Zukunft. „Der Wahnsinn der Zukunft käme dann nicht mehr im Zerfall der Persönlichkeit zum Vorschein, sondern in der Unmöglichkeit zum Aufbau einer Persönlichkeit. Die gänzlich instrumentalisierten Beziehungen der Menschen zueinander machen dann vielleicht auch die Persönlichkeitsentwicklung unmöglich, die nur als emotionaler Prozess zu verstehen ist, der die Aufhebung von Instrumentalisierung zur Voraussetzung hat.“ (Nitzschke 1974, S. 203)

Die Hintertreibung von Erfahrung und Begriff verleiht der aktuellen Adoleszenzkrise ihre eigentümliche Brisanz. Die Stichworte ‚Narziss‘ und ‚Neuer Sozialisationstyp‘ markieren die Schwelle, an der der Zerfallsprozess bürgerlicher Subjektivität psychologisch gewendet – also gleichsam in seiner Innenarchitektur – in die pädagogische Debatte Eingang findet. Die narzisstische Interaktionsform entspringt einem psychischen Strukturdefekt, der in Sprachzerfall und Erfahrungsverlust seinen typischen – wenngleich nicht einzigen – Ausdruck findet. Neben einer gestörten Symbolbildung, die sich in der Armut der Sprache und der Unfähigkeit zu reifen Objektbeziehungen reflektiert, kennzeichnet Horn (1978, S. 388 ff.) die narzisstische Interaktionsform durch eine Reihe weiterer Charakteristika. Hierzu gehören: ein konstanter Mangel an Planungsbereitschaft, gepaart mit Lustlosigkeit und Unmotiviertheit, der sich mit der Unfähigkeit verbindet, über die sofortige Bedürfnisbefriedigung hinaus Aufschub zu leisten; eine panikartige Angst vor Lustentzug, die sich in zielungerichteter Aggressivität, blindem Ausagieren und Vandalismus Raum schafft; ein äußerst labiles Selbstbild mit einem tief verwurzelten Mangel an Vertrauen bei gleichzeitigem symbiotischen Bedürfnis nach Geborgenheit und Zugehörigkeit. Die immanente Widersprüchlichkeit der narzisstischen Interaktionsform ist offensichtlich. Misstrauen und symbiotisches Bedürfnis, innere Leere und Allmachtsphantasien verschränken sich verhängnisvoll ineinander.

Erst die psychoanalytische Rekonstruktion hebt die Tiefenstrukturen des narzisstischen Leidens ans Licht: Der drängende, vergebliche Versuch, die zerrissene Homöostase der Mutter-Kind-Dyade wiederherzustellen, verweist auf frühe Traumatisierungen, auf das Misslingen des Auflösungsprozesses der Mutter-Kind-Symbiose. Stattdessen wird die Imago der Verschmolzenheit mit

der allmächtigen Mutter im Unbewussten aufbewahrt und vom realen Erleben abgekoppelt. Psychischer Repräsentant dieses narzisstischen Verschmelzungsbedürfnisses ist das sich herausbildende archaische, überstrenge Ichideal. Je weniger dieses von seiner narzisstischen Besetzungsenergie an das Ich ‚abgibt', um so geringer ist dessen energetische Handlungsbasis. Das Ich verfällt der rigiden narzisstischen Missbilligung vor den Größenansprüchen des Ichideals. Unbewusste Sehnsüchte und reale Handlungsmöglichkeiten des Subjekts klaffen immer weiter auseinander. Um sein narzisstisches Gleichgewicht aufrechterhalten zu können, bedarf das Ich der beständigen emotionalen Zufuhr von außen. Diese symbiotische Abhängigkeit von der sozialen Lebenswelt macht die narzisstische Persönlichkeit zum Prototyp der Zivilisationsmarionette. Sie gewinnt ihren Selbstwert einzig über die Anerkennung durch andere, denen sie sich unterwirft, um verschmolzen mit der äußeren Macht an deren Stärke teilzuhaben.

Im fatalen Kreislauf von Ich-Leere und narzisstischer Zufuhrabhängigkeit tritt die gewandelte Motivstruktur des ‚Neuen Sozialisationstyps' zutage, die sich dann auf der Verhaltensebene in divergente Verlaufsformen der Adoleszenzkrise auseinanderfaltet. Suchtphänomene, Jugendsekten und Rockerszene legen so den Rückschluss auf gemeinsame psychische Motivstrukturen nahe. Die Narzissmusthese dient dabei als theoretisches Konstrukt, um die Leerstelle zwischen der Bedingungsanalyse subjektiven Verhaltens und seinen einzelnen Erscheinungsformen zu füllen. Sie macht spezifische Merkmale der aktuellen Adoleszenzkrise in ihrer psychischen Dramatik allererst verständlich: Arbeitsstörungen und Widerstand gegen abstrakt-theoretische Objektivierungen, Verletzlichkeit und wachsende Selbstbetroffenheit, Kontaktschwierigkeiten und zunehmende symbiotische und resignative Beziehungsformen zwischen Paaren, Aufwertung averbaler Kommunikationsformen (Körpersprache, Kleidung) und archaischer Bilderwelten (Comics) bei gleichzeitig reduzierter Sprachlichkeit (vgl. Ziehe 1979, S. 36 ff.).

Mit der gesellschaftlichen Ausweitung narzisstischer Strukturen verlagern sich offenbar entscheidende persönlichkeitsprägende Auseinandersetzungen in die frühe Kindheit. Die präödipale Mutter-Kind-Dyade gewinnt gegenüber dem ödipalen Autoritätskonflikt mit dem Vater zunehmend an Gewicht. In ihr wird schon früh der gesellschaftlich vermittelte Herstellungsprozess individueller Struktur zugleich als Aufbau und Zerstörung von Subjektivität eingeleitet. Die beschädigende Herstellung von Subjektivität läuft dabei über unterschiedliche Destruktionsprozesse, wobei die Desymbolisierung und der Aufbau pseudosymbolischer und reduziert-zeichenhafter Interaktionsformen historisch unterschiedliche Aktualität erlangen (vgl. Orban 1976; Trescher 1979). Wie auch immer: Die Produktion verdinglichter Subjektstrukturen nimmt schon mit den basalen Sozialisationsprozessen ihren Lauf. Der sublimen Einübung in abstrakte Tauschbeziehungen innerhalb der Familie (Liebe der Eltern gegen Fügsamkeit und Gehorsam des Kindes) folgt die schulische Entfremdung (individueller Wettbewerb um ein künstlich verknapptes Gratifikations-

potential von Noten als Tauschwerten; vgl. Pongratz 1979) auf dem Fuße. Sie setzt sich fort im objektiven Infantilisierungsdruck repetitiver Arbeit und spiegelt sich noch wider im schönen Schein der Freizeit- und Kulturindustrie.

Die zerfallende Familie entlässt das Kind vorab schon als beschädigtes in die nachfolgenden Institutionen (vgl. Trescher 1979, S. 201 ff.), die dessen Strukturdefekte funktional integrieren. Mit seiner Subsumtion unters Tauschprinzip schreitet die Liquidation des Individuums fort. Um psychisch zu bewältigen, was rational nicht mehr begriffen werden kann, stehen primärnarzisstische Formen der Wirklichkeitsverarbeitung und magische Praktiken allenthalben bereit. Sie spiegeln den objektiven Zwang zur subjektiven Regression, zur Selbstaufgabe des Subjekts. „Zeitgemäß sind jene Typen, die weder ein Ich haben, noch eigentlich unbewusst handeln, sondern reflexartig den objektiven Zug widerspiegeln", wusste Adorno schon 1955 zu vermelden (vgl. Adorno 1972, S. 83).

Die Dialektik der Aufklärung geht ihrem Ende entgegen. Narziss, in dem sich das „Antlitz der Epoche" (Spiegel 32/1979) spiegelt, weist von selbst den Weg zurück zum Anfang unserer Überlegungen. Diese nahmen ihren Ausgangspunkt mit der Einsicht in die zugespitzte Krise bürgerlicher Subjektivität. Mit der Tiefe der gesellschaftlichen Erschütterung, die noch den letzten Winkel der inneren Natur des Adoleszenten ergreift, tritt erst das ganze Spektrum der pädagogischen Problematik ans Licht. Wo Subjektivität zerbricht, ihr Herstellungsprozess mit ihrer Destruktion in eins fällt, ist es mit diesem oder jenem methodischen Variantenwechsel allein nicht mehr getan. Es reicht nicht hin, die Strukturdefekte des Subjekts erlebnispädagogisch auszuweiden, um die wachsende Selbstbetroffenheit der jungen Generation im „Brei des Herzens, der Freundschaft und Begeisterung zusammenfließen zu lassen" (Hegel 1955, S. 8 f.). Emanzipative Sensibilisierung (vgl. Schibilsky 1974) meint stets mehr als emotionale Usurpation des Verstandes. Sie zielt auf wachsende Erfahrungsfähigkeit. Unnachgiebig gegen seine bewusstlosen Momente entlässt kritische Bildung das Denken nicht aus der Anstrengung des Begriffs. „Narziß, der sich als Narziß begreift, ist nicht mehr Narziß. Sein Bild als Narziß durchschauend, kann er, indem die Mythe sich verliert, mehr werden: mündig sein." (Glaser 1975, S. 41)

Anmerkungen

1 Der Quellenband von K. Rutschky (Hrsg.): Schwarze Pädagogik, Frankfurt/Berlin/Wien 1977, dokumentiert anschaulich die pädagogische Introversion des zivilisatorischen Zwangs im Aufstieg der bürgerlichen Gesellschaft.

2 Zum gleichen Phänomen findet sich im Kursbuch 54 unter politischer Perspektive der Aufsatz von K. Hartung: Über die lang andauernde Jugend im linken Getto.

3 Es mag sein, dass sich hinter dem Neuen Sozialisationstyp „die Krise der Wissenschaft“ (H. Boye: Die Kinder des Elfenbeinturms, Weinheim/Basel 1982, Klappentext) verbirgt. Ihre Lösung indessen besteht nicht in neuen hochschuldidaktischen Arrangements.

4 Der analytische Weg geht daher – wie W. Behr (Jugendkrise und Jugendprotest, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1982) richtig zeigt – von der Gesellschaftskrise zur Jugendkrise.

5 Im gleichen Zusammenhang auch informativ: K. Horn/J. Schülein: Politpsychologische Bemerkungen zur Legitimationskrise, in: Politische Vierteljahrsschrift, Sonderheft 7/1976, S. 159 ff.

6 Zur Theorie des Alltagsbewusstseins, der der Begriff des Thema-Horizont-Schemas entstammt, vgl. u. a.: Th. Leithäuser/B. Volmerg: Die Entwicklung einer empirischen Forschungsperspektive aus der Theorie des Alltagsbewußtseins, in: Th. Leithäuser u. a.: Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewußtseins, Frankfurt/Main 1977

Literatur

Adorno, Th. W.: Zum Verhältnis von Soziologie und Psychologie, in: Gesammelte Schriften, Bd. 8, Frankfurt/Main 1972, S. 42-85

Adorno, Th. W.: Theorie der Halbbildung, in: ders.: Gesellschaftstheorie und Kulturkritik, Frankfurt/Main 1975, S. 66-94

Aries, Ph.: Geschichte der Kindheit, München 1975

Baacke, D.: Jugend: Zeit der Orientierung?, in: Neue Sammlung, H. 3/1976, S. 235-249

Balluseck, L. von: Zum Exodus Jugendlicher, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 30/1979

Becker, G.: Mit Umsicht und Verantwortung, in: Neue Sammlung, H. 2/1975, S. 46-53

Behr, W.: Jugendkrise und Jugendprotest, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1982

Boye, H.: Die Kinder des Elfenbeinturms, Weinheim/Basel 1982

Buchholz, M.: Gefühle, Gefühle … oder der Helfer im Spiegelkabinett, in: Sozialmagazin, H. 8/1979

Cohen, S./Taylor, L.: Ausbruchsversuche – Identität und Widerstand in der modernen Lebenswelt, Frankfurt/Main 1977

Frackmann, M. u. a.: Null Bock oder Mut zur Zukunft? Jugendliche in der Bundesrepublik, Hamburg 1981

Glaser, H.: Kleinstadt-Ideologie – Zwischen Furchenglück und Sphärenflug, Freiburg 1969

Glaser, H.: Glasur über dem Nichts, in: Frankfurter Hefte, H. 4/1975

Grieswelle, D.: Jugend und Freizeit, München 1978

Habermas, J.: Können komplexe Gesellschaften eine vernünftige Identität ausbilden?, in: ders.: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus, Frankfurt/Main 1976, S. 92-126

Hartung,. K.: Über die lang andauernde Jugend im linken Getto, in: Kursbuch 54/1978 S. 174-188

Häsing, H./Stubenrauch, H./ Ziehe, Th. (Hrsg.): Narziß: Ein neuer Sozialisationstypus?, Bensheim 1979

Hegel, G. W. F.: Grundlinien der Philosophie des Rechts, hrsg. v. J. Hoffmeister, Hamburg 1955

Herrmann, U.: Was heißt ‚Jugend'?, in: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hrsg.): Jugend –Jugendprobleme – Jugendprotest, Stuttgart 1982

Horn, K.: Psychopathologisch – politisch – psychosozial. Steuerungsprobleme im organisierten Kapitalismus, in: ders. (Hrsg.): Kritik der Hochschuldidaktik, Frankfurt/Main 1978

K. Horn/J. Schülein: Politpsychologische Bemerkungen zur Legitimationskrise, in: Politische Vierteljahresschrift, Sonderheft 7/1976

Hornstein, W.: Aspekte und Dimensionen erziehungswissenschaftlicher Theorien zum Jugendalter, in: Neidhardt, F. u. a.: Jugend im Spektrum der Wissenschaften, München 1970, S. 151-201

Janig, H. (Hrsg.): Jugend heute – betreut oder selbstbestimmt?, München 1981

Kreutz, H./Wuggenig, U.: Auswirkungen der Jugendarbeitslosigkeit – Versuch einer Diagnose, in: Deutsche Jugend, H. 11/1978, S. 491-502

Krafeld, F. J.: Auswirkungen der Jugendarbeitslosigkeit als Bedingungskomponenten politischer Bildungsarbeit, in: Neue Praxis, H. 4/1977, S. 327-334

Laermann, K.: Kneipengerede, in: Kursbuch 37, Berlin 1974, S. 168-180 Mary und Doris: „Wenn ich 'ne Karre hab', verzicht' ich auf allet", in: Kursbuch 54/1978

Nitzschke, B.: Die Zerstörung der Sinnlichkeit, München 1974

Orban, P.: Subjektivität, Wiesbaden 1976

Pongratz, L. A.: Schule und Sozialcharakter, in: Zeitschrift für Pädagogik, H.2/1979, S. 169-180

Postman, N.: Das Verschwinden der Kindheit, Frankfurt/M. 1983

Roth, L.: Die Erfindung des Jugendlichen, München 1983

Ritter, J.: Subjektivität und industrielle Gesellschaft, in: ders.: Subjektivität, Frankfurt/Main 1974

Rutschky, K. (Hrsg.): Schwarze Pädagogik, Frankfurt/Berlin/Wien 1977

Schibilsky, M.: Emanzipative Sensibilisierung – Zur Theorie und Praxis eines sozialpädagogischen Konzepts, in: Neue Praxis, H4/1975

Stubenrauch, H.: Eine philologische Miniatur über die Sprache der Sponti-Linken, in: paed. extra, H. 3/1978, S. 44-47

Trescher, H.-G.: Sozialisation und beschädigte Subjektivität, Frankfurt/Main 1979

Wacker, A.: Vom Schock zum Fatalismus?, Frankfurt/Main/New York 1978

Wawrzyn, L.: Szenen aus der ‚scene', in: Ästhetik und Kommunikation, H. 31/1978

Wynne, E.: Aufwachsen und Erwachsenwerden, in: Neue Sammlung, H. 1/1976

Ziehe, Th.: „Ich werde jetzt gleich unheimlich aggressiv", in: Häsing, H./Stubenrauch, H./ Ziehe, T. (Hrsg.): Narziß: Ein neuer Sozialisationstypus?, Bensheim 1979

Ziehe, Th.: Jugendliche sind nicht mehr ‚jugendlich', in: Bahr, H.-E. (Hrsg.): Wissen wofür man lebt. Jugendprotest – Aufbruch in eine veränderte Zukunft, München 1982

6.

Pädagogik und Antipädagogik
Über die Widersprüchlichkeit des Erziehungsprozesses
(1985)

Es gibt eine Konjunktur pädagogischer Streitfragen: Bestimmte Themen beherrschen eine Zeitlang das Feld, dann machen sie anderen Platz. Zur Zeit macht das Schlagwort ‚Antipädagogik' die Runde. Handelte es sich bei dem, was die Antipädagogik sagt und Antipädagogen tun, nur um eine modische Kritik, wäre jeder Streit müßig. Indes scheint es, als spiegelte die Antipädagogik eine Krisensituation wider, die tiefer sitzt, als die Entwürfe der Antipädagogik selbst fassen können. Um dem auf die Spur zu kommen, setzen sich die nachfolgenden Überlegungen insbesondere mit E. von Braunmühls Theoremen auseinander. Der Gedankengang wird dabei in vier Abschnitten entwickelt – einer einleitenden Betrachtung zur gegenwärtigen Krise der Pädagogik und drei thematischen Teilen – wobei jedem Abschnitt eine kurze These vorangestellt ist.

1. *Die erste These lautet: Antipädagogik lässt sich als Symptom der gegenwärtigen Krise des Erziehungsdenkens und -handelns fassen, kaum aber als deren Lösung. Ihre Alternativen bleiben theoretisch unvermittelt und abstrakt. In dieser Abstraktheit überspielt die Antipädagogik die tatsächliche Widersprüchlichkeit des Erziehungsgeschäfts.*

Es scheint sinnvoll, die Überlegungen mit einer kurzen historischen Rückblende zu beginnen. „Die erste Erziehung", so heißt es in einer epochemachenden Erziehungsstreitschrift, „muss [...] negativ sein. Sie besteht keineswegs darin, Tugend und Wahrheit zu lehren, sondern darin, das Herz vor dem Laster und den Geist vor dem Irrtum zu bewahren. Wenn es Euch gelänge, nichts zu tun und nichts geschehen zu lassen, wenn es Euch gelänge, Euren Zögling gesund und kräftig bis zu seinem 12. Lebensjahr zu bringen [...], so würden sich die Augen seines Verständnisses vom ersten Augenblick an unter eurer Obhut der Vernunft öffnen."[1] Diesem frühen Dokument einer negativen Erziehungstheorie lassen sich mühelos eine Reihe weiterer Fragmente aus der Erziehungstheoriegeschichte zur Seite stellen. Etwa das folgende: „Die Natur liebt den stillen und verborgenen Gang der Entwicklung. [...] Wer also mehr machen will als sie, wer sie meistern will, ohne ihre Gebote zu kennen und zu achten, der muss notwendig Verrücktes machen."[2] Die Emphase solcher Kulturkritik hält sich in der Pädagogikgeschichte durch. So heißt es an anderer

Stelle etwa: „Unsere sogenannten Pädagogen wollen die Menschennatur corrigieren – corrigieren durch ein System, in das sie den Zögling einbannen. [...] Das systematische Einbannen, willkürliche Hemmen und Machen ist der pädagogische und politische Grundirrtum oder, wenn man will, das radikalste Verbrechen, weil ein Vergreifen an der Natur des Individuums und des Volkes.“[3] Der Grundtenor – Erziehung als Sich-Vergreifen an der Natur des Individuums – bleibt auch in der Folgezeit präsent. In verschraubter Pseudolyrik klingt das dann etwa so: „Bevor nicht Vater und Mutter ihre Stirne vor der Hoheit des Kindes in den Staub beugen; bevor sie nicht einsehen, dass das Wort Kind nur ein anderer Ausdruck für den Begriff Majestät ist; bevor sie nicht fühlen, dass es die Zukunft ist, die in Gestalt des Kindes in ihren Armen schlummert, die Geschichte, die zu ihren Füßen spielt – werden sie nicht begreifen, dass sie ebenso wenig die Macht oder das Recht besitzen, diesem neuen Wesen Gesetze vorzuschreiben, wie sie die Macht oder das Recht besitzen, sie den Bahnen der Sterne aufzuerlegen.“[4] Fasst man dieselbe Intention ohne spätromantischen Schwulst, dann klingt sie hart, fast brutal: „Das Erziehungsgeschäft: ein gigantisches, mit wissenschaftlicher Akribie aufgebautes und organisiertes Bordell, in dem man Kinder prostituiert und sich (und ihnen) einredet, es geschähe um ihrer selbst willen? Ich behaupte, dass es so ist.“[5]

Der das behauptet, ist Ekkehard von Braunmühl in seinem Buch ‚Antipädagogik‘ aus dem Jahre 1975. Inzwischen sind wenig mehr als 200 Jahre seit dem utopischen negativen Erziehungsentwurf Rousseaus von 1762 verflossen, dem wir das erste Zitat verdanken. Die weiteren erwähnten Fragmente stammen – in ihrer Reihenfolge – von Ernst Moritz Arndt, anno domini 1810, von Friedrich Wilhelm Diesterweg aus dem Jahre 1858 und von Ellen Key aus dem Jahre 1900. Der Frage nach der Legitimität von Erziehung und danach, ob sie – einem Wort Heinrich Kupffers zufolge – als „Angriff auf die Freiheit“ (Kupffer 1980) des Zöglings verstanden werden muss, kann man in der Pädagogikgeschichte allerdings weit häufiger begegnen. Sie begleitet das institutionalisierte Nachdenken über Erziehung als nicht verstummenden Zweifel. Daher könnte man den eingangs versammelten Zitatenschatz beliebig erweitern. Allerdings ließe sich daraus keine ‚Weiße Pädagogik‘ destillieren, die die Schatten der ‚Schwarzen Pädagogik‘ übertünchen könnte, die uns Katharina Rutschkys Quellenband vor Augen führt (vgl. Rutschky 1977). Weniger als abstrakter Gegensatz, wären der furor pädagogicus, von dem die ‚Schwarze Pädagogik‘ kündet, und der antipädagogische Affekt in eins zu sehen. Der Zweifel an der pädagogischen Synthetisierung des Menschen nährt sich aus den gegenteiligen Effekten, die die künstliche Veranstaltung Erziehung hervorruft. Der von Rutschky selbst so bezeichnete „tendenziöse Versuch“ (ebd., S. XV), die europäische Erziehungsgeschichte gegen den Strich zu lesen, kündet von einem aktuellen Krisenbewusstsein, das die Dialektik der Aufklärung zu ihrem zentralen Inhalt hat. Gerade deshalb finden sich in Rutschkys Quellensammlung überwiegend Aufklärungstexte. Es soll gewissermaßen in nuce vorgeführt werden, wie der neuzeitliche Aufklärungsprozess entgegen seinen

erklärten Absichten an der Unterwerfung der Menschen teilhat: die aufgeklärte Pädagogik produziert eine zunehmende Verzweckung, psychologische Objektivierung und Einpassung des Kindes in industrieähnliche Steuerungs- und Formierungsprozesse. Mehr noch: Sie produziert allererst ‚Kindheit' im pädagogischen Sinn als Zielbereich ihrer Definitions- und Kontrollmacht. Das Heraustreten des Erziehungsprozesses aus den konkreten Lebensordnungen und das Herauslösen des Gegenstandes der Erziehung aus der Alltagswelt geschehen historisch in ein und demselben Akt. Die Vermittlung von Individuum und Gesellschaft muss nun nachträglich im Erziehungsprozess eigens nochmals geleistet werden. In diesem Prozess gräbt sich die Gesellschaft immer tiefer in die Individuen hinein. Zunahme der Selbstkontrolle und innere Disziplinierung sollen den Raum füllen, den die Rücknahme unmittelbarer sozialer Einflussnahmen eröffnet. „Daher trägt die Erziehung im Zeitalter ihres Bewußtwerdens dieses Doppelgesicht: daß sie einerseits den jungen Menschen aus der Unmündigkeit und aus den Fesseln seiner sozialen Bestimmtheit befreien soll, daß sie andererseits selbst unter den Druck des Anspruchs gerät, den persönlichen und sozialen Charakter des Kindes hervorbringen und garantieren zu sollen. Diese Seite der Pädagogik, die Angst vor dem Mißlingen, die auf dem Erzieher lastet, und der Druck, den er selbst spürt und den er weitergibt, indem er das Kind nicht nur steuern, sondern in seinem Innern eine Steuerungsinstanz aufrichten will – diese Seite ist es, welche sich als ‚Schwarze Pädagogik' dokumentieren läßt." (Flitner 1982, S. 18)

Das praktische Dilemma solcher aufklärerischen Pädagogik ist nun nicht allein, dass die anvisierte Kontrolle nicht vollends gelingen will, als vielmehr, dass dort, wo sie – am Ende gar total – gelingt, Aufklärung ihre eigenen Intentionen unterläuft. Der Zögling, der in seine Freiheit geführt werden soll, kommt dort niemals an. Umstellt von einem Heer von geschulten Beratern mit sozialwissenschaftlich abgesicherten Methoden verstrickt er sich im Netz institutioneller Zwänge. Das Ergebnis dieses Prozesses ist das, was Herrmann (auf dem Regensburger Kongress der DGfE) den ‚pädagogischen Grundwiderspruch' neuzeitlichen Erziehungsdenkens und moderner Erziehungs- und Bildungseinrichtungen nennt. Er lautet auf einen kurzen Nenner gebracht: „Die Pädagogisierung von Kindheit und Jugend, an ihrem sozialgeschichtlichen Ursprungsort eine wohl durchdachte Strategie, erweist sich in ihrer Verallgemeinerung und ihrer Ausdehnung auf alle gesellschaftlichen Schichten und Klassen als ein Vorgang, der in praxi seine Absicht ins Gegenteil verkehrt, indem er die immer weniger bewältigte Trennung von Lernen und Leben, von Lernen ‚auf Vorrat' und lebenspraktischer Sinnerfahrung mit immer höherem Personal- und Sachaufwand betreibt, mit der Vorgabe ihrer immer besseren Vermittlung, um doch nur immer mehr Langeweile, Resignation und Aggressivität, Überdruss und Realitätsferne bzw. Realitätsflucht (mit allen ihren derzeitigen Erscheinungen) zu produzieren." (Herrmann 1982, S. 4 f.)

Genau an diesen Krisensymptomen setzt die gegenwärtige Antipädagogik an, um Erziehern und Erziehungstheorie ihre Emanzipations- und Freiheits-

ideale um die Ohren zu schlagen. Und die Fakten scheinen ihr Recht zu geben: Die Autonomiebestrebungen des Aufklärungsprozesses produzieren in weiten gesellschaftlichen Bereichen immer auffälliger ihren eigenen Widerspruch: Herrschaft über innere und äußere Natur disqualifiziert sich als Herrschaft der zerstörten Natur, umfassender Wohlstand schleppt in seinem Windschatten eine fortschreitende psychische Verelendung mit sich, lebenslange Sozialisation erzeugt zugleich massive Deprivations- und Isolationserscheinungen. Es hat den Anschein, als ob der Aufklärungsprozess ins Stolpern gerät, die Vermittlung ausfällt, so dass – wie Kamper formuliert – die abstrakte Alternative, die starre Entgegensetzung zweier Extreme zur logischen Signatur gegenwärtiger Geschichte wird (vgl. Kamper 1975, S. 180 ff.). An dieser durchgängigen Abstraktheit von Theorie und Praxis aber haben Schriften wie von Braunmühls ‚Antipädagogik' selbst noch Anteil, so dass sie weniger als Ausbruch aus, als vielmehr als Symptom einer aktuellen Krise gefasst werden muss. Ohne aber seinen eigenen geschichtlichen Ort ausloten zu können, verkommt antipädagogisches Denken zur puren Affirmation eines ‚Anderen', das seinen geschichtlichen Sinn und Auftrag nicht ergreifen kann. Aus der Erziehungskritik wird dann unversehens die Forderung, alle Erziehung abzuschaffen, aus Institutionen-Kritik wird die Forderung, die Institution zu sprengen (vgl. Mannoni 1976, S. 71 ff.).

2. *Damit kommen wir zur zweiten These unserer Überlegungen. Sie lautet: Antipädagogik spielt sich auf als Gralshüter der reinen Menschlichkeit. Sie will Erziehungstheorie und -praxis von aller Heteronomie reinigen. Dabei verkennt sie notwendig, wie sich Autonomie und Heteronomie im Erziehungsprozess durchkreuzen und bedingen.*

Wenn wir im folgenden intensiver in die inhaltliche Auseinandersetzung mit der Antipädagogik eintreten, wäre es verfehlt, mit ihr gleichermaßen abstrakt zu verfahren, wie sie es selbst tut. Vielmehr wäre die Unvermitteltheit ihrer theoretischen Begriffe und Konzepte aufzulösen. Am Zentralbegriff antipädagogischen Denkens – dem Begriff der Freiheit – lässt sich diese geschichtliche Ortlosigkeit, sein abstrakt utopischer Zug, verdeutlichen. Um Freiheit möglichst rein zu fassen, geht Braunmühl, darin uneingestandener Epigone der Romantik, den Weg zurück zu den angeblichen Ursprüngen. Er endet bei ‚autonomen aktiven Seelenkräften', einer ‚seelischen Kraft im Zögling', die dessen ‚existentielle Autonomie' (vgl. Braunmühl 1975, S. 148 f.) – Braunmühl nennt sie auch ‚primäre' oder ‚Spontanautonomie' – garantieren soll. „Alle diese spontanautonomen Aktivitäten und Reaktionen", so heißt es weiter, „haben eine eindeutige biologische Quelle: jenen kleinen Organismus, der vor einem Jahr noch nicht existierte." (Ebd., S.156)

Wer auf diesem Hintergrund allerdings auf den empirischen Beleg der Spontanautonomie des Säuglings spekuliert, sieht sich bass enttäuscht. Die

spontanen Aktivitäten des Kindes reichen auch bei Braunmühl lediglich dazu aus, einen Anspruch zu installieren, der – bei aller Antipädagogik – den guten Willen des Pädagogen in Rechnung stellt: den Autonomieanspruch des Kindes nämlich. „Dieser Begriff", so belehrt uns Braunmühl, „soll zunächst nur ausdrücken, dass Spontanautonomie empirisch schwer zu belegen, nämlich [...] von der Einstellung der Umwelt abhängig ist." (Ebd., S. 159) Den nächstliegenden Schluss, dass die geforderte Autonomie also selbst noch Produkt des Erziehungsprozesses ist, will er aber um keinen Preis gelten lassen. Autonomie soll sowohl Resultat wie vorgängige ‚Eigenschaft' sein, auf der das Resultat aufruht. Und diese denkerische Kapriole ist notwendig, um sich im Widerspruch von Führen oder Wachsenlassen ganz auf die Seite des Wachsenlassens zu schlagen und aller Erziehung den Kampf anzusagen. „Wenn [...] Autonomie", so folgert Braunmühl, „nicht als sekundäre, quantitative, durch erzieherische Maßnahmen zu erzielende Eigenschaft, sondern als Eigenschaft von Anfang an, als eine der Voraussetzungen, ohne deren Berücksichtigung man mit Kindern (wie mit Erwachsenen) umzugehen hat, angesehen, Kindern also Unterwerfung, Erziehung, Entselbstung erspart wird, dann können sie von Anfang an eine spontanautonome Existenzform realisieren. (Deren Qualität entzieht sich pädagogischen Zielvorstellungen logischerweise; sie kann also nicht von Erwachsenen ‚verantwortet' werden: Die Kinder tragen die Verantwortung.)" (Ebd., S.159 f.) Abgesehen von der verdinglichenden Redeweise von Autonomie als ‚Eigenschaft' und der auch praktisch unhaltbaren Konsequenz, Kindern schon die ganze Verantwortung für ihr Leben aufzubürden, dient Braunmühls Argumentationsstrategie einem durchsichtigen Zweck: sich von der Beweislast seines Konzepts einer ursprünglichen spontanautonomen Existenz zu entbinden. Die Erziehung selbst nämlich verhindert die Probe aufs Exempel. Denn alle Erziehung unterläuft, was doch nach Braunmühls idealistischer Supposition möglich ist, indem sie die aktiven Seelenkräfte zu deren eigener Selbstzerstörung in Dienst nimmt. Am Ende kann keiner dann weder von außen, noch durch Selbstbeobachung „unterscheiden zwischen einem ‚echten' Selbst und der [...] verinnerlichten Mörderbande" (ebd., S. 155).

Dieses Resultat müsste von Braunmühl zu denken geben. Denn in ihm schürzt sich der Knoten des pädagogischen Autonomieproblems. Vielleicht ist jenes Selbst gar nicht in dieser Reinheit zu haben, und jene ‚Echtheit' eine nachträgliche Fiktion, mit der das Individuum alle Narben, Brüche und Differenzen verwischt, aus denen es hervorgegangen ist. Das ‚Ich', das Braunmühl mit Erikson als „zentrales Organisationsprinzip für Erfahrung und Aktion des Menschen" (Erikson 1971, S. 405; vgl. Braunmühl 1975, S. 156) fasst, und das er – entgegen Erikson – schon dem Säugling attestieren möchte (ebd., S. 156), hat selbst eine Genese, in der sich Autonomie und Heteronomie widersprüchlich durchkreuzen. Zweifellos ist daran festzuhalten, dass die Idee der Freiheit sich der immanenten Beziehung auf impulshafte Spontaneität verdankt. „Ohne Anamnesis an den ungebändigten, vor-ichlichen Impuls" darauf insistiert auch Adorno, den Braunmühl, wo es ihm gelegen kommt, gern für

sich in Anspruch nimmt, „[...] wäre die Idee von Freiheit nicht zu schöpfen, welche doch ihrerseits in der Stärkung des Ichs terminiert." (Adorno 1966, S. 221). Reine Spontaneität aber bleibt in sich eigentümlich ambivalent, zugleich Moment der Freiheit des Subjekts und seiner Unfreiheit. Das erstarkte Ich nämlich oder – um Herbarts Ausdruck zu gebrauchen – die ‚Charakterstärke des Willens' lebt aus diesem ungezügelten Impuls, um sich zugleich und in eins als zentralisierende Einheit der Impulse zu setzen, die es bändigt und potentiell negiert.

Die Autonomie des Subjekts erwächst aus einer gewordenen Differenz zur Spontaneität, über die die unterschiedslose Rede von Spontanautonomie zu glatt hinweg gleitet. Im Rekurs auf psychoanalytische Termini fasst Adornos Negative Dialektik den Sachverhalt so: „Die Vergegenständlichung der einzelnen Impulse zu dem sie synthetisierenden und bestimmenden Willen ist ihre Sublimierung, die gelungene, verschiebende, Dauer involvierende Ablenkung vom primären Triebziel. Sie ist von der Rationalität des Willens bei Kant getreu umschrieben. Durch sie wird der Wille ein Anderes als sein ‚Material', die diffusen Regungen. An einem Menschen seinen Willen hervorheben, meint das Einheitsmoment seiner Handlungen, und das ist deren Subordination unter die Vernunft." (Ebd., S. 237) Solche Subordination aber hat nichts ‚Natürliches' an sich. Sie ist Produkt eines komplexen Zivilisationsprozesses, in dem das Individuum, das sich nachträglich als ‚natürliches' begreift, aus einer Vielzahl von Maßnahmen des Festschreibens, Funktionalisierens, Kanalisierens, Territorialisierens, des Ein- und Ausschließens hervorgeht. Elias (1978/79) hat diesen Prozess der Selbstfeststellung, der Durchorganisation der inneren Natur im Subjekt, differenziert dargestellt.

Mit steigender Autonomie und Selbstkontrolle aber wächst zugleich das Potential von Herrschaft im Subjekt an. Autonomie schleppt ihren Konterpart über die Zeiten mit sich. Was sich „in den Menschen, aus ihren Reflexen und gegen diese, verobjektiviert hat, Charakter oder Wille, das potentielle Organ der Freiheit, untergräbt auch diese. Denn es verkörpert das herrschaftliche Prinzip, dem die Menschen fortschreitend sich selbst unterwerfen." (Adorno 1966, S. 216) Dies ist das Generalthema der Dialektik der Aufklärung. Noch in jedem aktuellen Erziehungsprozess ist ihr Dilemma aufbewahrt und harrt der Versöhnung. Nur lässt der Knoten sich nicht einfach frank und frei durchschlagen, wie es die Antipädagogik vorgibt. Wo der Widerspruch begriffen ist, lässt sich Freiheit nicht blank einklagen, so als wäre sie schon längst realisiert, gäbe es kein ihr Heteronomes, das Braunmühl freilich – darin pädagogischer als die Pädagogen – in der Erziehung selbst verortet. Was dagegen in den Blick genommen werden müsste, wäre das widersprüchliche Gefüge, in dem Freiheit und Herrschaft sich zugleich durchkreuzen und bedingen. Denn Freiheit ist derart mit der Unfreiheit verfilzt, dass sie von dieser nicht bloß inhibiert, sondern auch vorangetrieben wird (vgl. ebd., S. 262). Aller Purismus, der unvermittelte, schiefe Blick auf urige Spontanautonomie und echtes

Selbst, hat dagegen antiaufklärerische Züge. Kritik der Aufklärung aber darf nicht deren Widerruf bedeuten: das Abgleiten ins Irrationale.

3. Eng verknüpft mit dem Komplex Autonomie/Heteronomie ist das pädagogische Autoritätsproblem. An ihm haben sich ganze Pädagogengenerationen wund gerieben. Wie Braunmühls Antipädagogik damit fertig wird, ist allerdings aufschlussreich. *Unsere dritte These lautet: Antipädagogik versteht sich selbst als Erzkritiker aller pädagogischen Autorität. Ihr emphatischer Emanzipationsbegriff aber unterschlägt das widersprüchliche Ineinander von Autorität und Selbstbestimmung. Autorität ist als genetisches Moment dem Prozess der Mündigkeit vorausgesetzt.*

Darauf jedenfalls hätte ein literarisch versierter Mann wie Braunmühl im Fundus seiner Theorieansätze selbst stoßen können. Braunmühl aber bastelt sich die Theorien zurecht nach eigenem Gutdünken, so dass sein Buch einer Bemerkung Henningsens zufolge sich als gigantischer ‚Zettelkasten' ausnimmt (vgl. Henningsen 1982, S. 29). Da wird der frühe gegen den späten Freud, der psychoanalytische Revisionismus gegen die Orthodoxie bedenkenlos ausgespielt, immer darauf bedacht, Erziehung insgesamt zu diskreditieren. Freuds frühe Entdeckung traumatischer Sexualerlebnisse (vgl. Freud Ges. Werke, Bd. 1) mitsamt seiner Verführungsthese kommen der Antipädagogik gut zu Pass: Am Anfang war Misshandlung, Erwachsenenmacht, narzisstische Kränkung, Verletzung der kindlichen Gefühlswelt lautet der entsprechende Grundtenor. Freuds spätere Zweifel hingegen, ob nicht die biographischen Berichte seiner Patienten vielmehr als Einkleidungen ihrer eigenen Sexualphantasien zu verstehen seien und die daraus entwickelte Freudsche Lehre von den kindlichen Triebwünschen, von Identifikationen und Projektionen, die sich zum Ödipus-Komplex verdichten, werden von der Antipädagogik gemeinhin unterschlagen oder hämisch abgefertigt. Da heißt es dann bei Braunmühl mit Ironie: „Vater Freud zieht Bilanz." (Braunmühl 1975, S. 225) Freuds Bilanz aber lautet so: „Seitdem wir schärfer zu sehen verstehen, sind wir versucht zu sagen, die Kinderneurose sei nicht die Ausnahme, sondern die Regel, als ob sie sich auf dem Weg von der infantilen Anlage bis zur gesellschaftlichen Kultur kaum vermeiden ließe." (Freud, Ges. Werke, Bd. 14, S. 245)

Freuds kulturtheoretische Spekulationen werfen ein Licht auf die Risse und Narben, die der zivilisatorische Prozess in jedem einzelnen hinterlässt. Sie geben der widersprüchlichen Verkopplung von Autonomie und Heteronomie im Erziehungsprozess, die bis tief in die unbewusster Abgründe des Individuums hineinreicht, mit der Konzeption des Ödipus-Komplexes ihre theoretische Fassung. Aus der ödipalen Konfliktsituation lässt sich heraus buchstabieren, was Braunmühls Antipädagogik nur zu gern ignoriert: dass im Erziehungsprozess Heteronomie und Zwang stets als Momente einer erweiterten Verfügungsgewalt des Individuums zu finden sind. Das Autoritätsproblem, das die Erzie-

hungstheoriegeschichte gleichsam als roter Fader durchzieht, bildet so gesehen nur die negative Kehrseite des ebenso alten Emanzipationspostulats. Die Pädagogen der verschiedensten Epochen haben ihre liebe Not damit, zu legitimieren, was dem Ruf nach Freiheit augenscheinlich widerstreitet. Herausgelöst aus dem widersprüchlichen Gefüge des Erziehungsprozesses und als Selbstwert postuliert, verfällt der Autoritätsanspruch mit gutem Grund der Skepsis. Skepsis aber ist nicht weniger am Platz, wo Antipädagogen Autorität abstrakt negieren und sie einzig auf der Folie des Wiederholungszwangs dechiffrieren: als Rache am Kind für die in der eigenen Kindheit erlittenen Versagungen.

Unter dieser Perspektive wird jeder erzieherische Akt tatsächlich – wie Braunmühl schreibt – zum „kleinen Mord" (Braunmühl 1975, S. 80) an der Seele des Kindes. Gemäß der Unterstellung, Autorität produziere allemal Autoritätsfixierung, wird Erziehung zu einer Art psychologischem Kannibalismus. Das Kind wird gezwungen, „sich seine Feinde einzuverleiben (genauer: einzuverseelen)" (ebd., S. 151), mit dem Erfolg, dass in ihm ohne Unterlass ein „Bürgerkrieg" (ebd., S. 135) entfacht wird. Die Einsicht aber, dass sich bis in die sublimsten Strukturen des Über-lchs gesellschaftliche Herrschaft vermittelt, müsste der Antipädagogik eine gesellschaftstheoretische Wende abfordern, der sie sich versagt. „Kritik des Über-lchs", so lautet Adornos Konsequenz, „müsste Kritik der Gesellschaft werden, die es produziert; verstummt sie davor, so wird der herrschenden gesellschaftlichen Norm willfahrt." (Adorno 1966, S. 270) Wie die Antipädagogik davor verstummt, offenbart sich jedoch als Paradox: Mit lautem Getöse nämlich bezieht der Bote (der Erzieher) Prügel für die missliche Nachricht, die er überbringen muss: dass die gesellschaftliche Realität gebrochen ist und an dieser Gebrochenheit noch alle Individuen leiden, die in ihr leben.

So wird die Lösung Braunmühls illusionär, denn er schlägt nichts Besseres vor, als dass der Bote endlich den Mund hält und nichts tut. Konzentrierte die ‚Schwarze Pädagogik' alle Macht im Erzieher, so wird Braunmühl nun der Säugling zur Autorität (vgl. Braunmühl 1975, S. 221 ff.). Die abstrakte Alternative von Autorität und Freiheit wird damit lediglich auf den Kopf gestellt: „Um den Bestimmungen des Säuglings nachzukommen", so führt Braunmühl aus, „besitzt die Mutter im Normalfall die Kompetenz, sie zu verstehen; sie führt also die Anweisungen des Säuglings aus. [...] Das bedeutet, in Wahrheit ist der Säugling die Autorität, der legitime Vorgesetzte. [...] Wenn man von Herrschaft schon sprechen will, unterwirft also eine mitmenschlich eingestellte Mutter nicht ihr Kind zum Herrschaftsobjekt [...], sondern sich selbst." (Ebd., S. 225) Die von Braunmühl vorgeschlagene Selbstunterwerfung der Mutter aber dient – selbst wenn man das antipädagogische Notwehrprinzip, das er den Erwachsenen zugesteht, in Rechnung stellt – keineswegs immer Nutz und Frommen des Kindes. Sie kann genauso gut (besser: schlecht) die Symbiose der Mutter-Kind-Dyade auf Dauer stellen und zum erzieherischen Verhängnis werden lassen. Bei aller psychoanalytischen Argumentation, die Braunmühl ins Feld führt, hätte ihm die Problematik des primären Narziss-

mus, die nicht nur der späte Freud, sondern auch neuere Narzissmustheorien ins Feld führen, nicht entgehen dürfen.

Die antipädagogische Fixierung aufs Problem der Autoritätsfixierung aber blendet das (in der Diskussion um den so genannten ‚Neuen Sozialisationstyp' wieder virulent gewordene) Problem der primärnarzisstischen Fixierung an die Mutter einfach aus. Das Nicht-Loslassen-Können des Kindes von der Mutter wie das Nicht-Loslassen-Wollen der Mutter selbst unterlaufen den Reifungsprozess nicht minder als die autoritäre Fixierung. In der triangulären Struktur Vater-Mutter-Kind hat väterliche Autorität niemals bloß den negativen Anstrich, den die Antipädagogik ihr verleihen möchte. Den diffizilen Zusammenhang hat Kamper in einer neueren Arbeit (diesmal auf dem Hintergrund Lacanscher Psychoanalyse) knapp gefasst: „a) Am Anfang steht der erfahrene Verlust der Einheit mit der ‚Mutter'. Dieser Verlust ist überwältigend; die Erfahrung wird notwendig verdrängt. [...] b) Die verlorene Einheit soll zunächst durch Identifizierung im Rahmen einer binären Ordnung wieder hergestellt werden. Die kindlichen Triebwünsche treiben zur Rückkehr in den ‚Schoß' und gehen auf direkte Befriedigung. Das geschieht durchaus in der Weise der Halluzination und der bloß imaginären Subjekt-Objekt-Beziehung. [...] Und genau an dieser Stelle tritt der ‚Vater' dazwischen. Hier wird die Schranke, das Verbot, das Gesetz aufgerichtet, c) Durch das Verbot einer Identität zweier Getrennter setzt sich die trianguläre Ordnung gegen die binäre durch und gibt dem Menschen die Chance, aus der akzeptierten Unerfüllbarkeit seines Begehrens zu leben. An die Stelle des Imaginären tritt das Symbolische; statt der ‚äußerlichen' Identität Zweier wird die ‚innere' Differenz des Einen unter dem Vorrang der symbolischen Dreiheit von ‚Vater', ‚Mutter', ‚Kind' maßgeblich. Die halluzinierte Subjekt-Objekt-Einheit kann als solche erkannt, der Bruch akzeptiert und die verdrängte Erfahrung nun als Mangel-Erfahrung – gerade wegen des unterbrochenen Wunsches – geübt werden." (Kamper 1976, S. 189)

Die gelungene Lösung des ödipalen Konflikts erfüllt sich nicht in blanker Brechung und Verdrängung der Wünsche, sondern bewahrt sie (auch unter den aktuellen Lebensbedingungen) als unerfüllte und bringt sie in einer Rede so zur Sprache, dass noch etwas zu wünschen bleibt. Die innere Differenz im Individuum, die sich verinnerlichter Herrschaft verdankt, verhindert zugleich dessen bloße Vereidigung auf den gesellschaftlichen Status quo. Nicht nur weist das Individuum mit dem Potential seiner Wünsche über das hinaus, was die Realität versperrt, sondern ihm wächst mit der verinnerlichten Herrschaft ein Differenzierungspotential zu, das es nach außen als Kraft zum Widerstand – auch gegen geltende Autorität – umzusetzen vermag. Wenngleich sich Autonomie auch nur in der schmerzhaften Ablösung von Mutter und Vater, also auch von der zuvor notwendig verinnerlichten Autorität, entwickelt, so bleibt doch Autorität als genetisches Moment dem Prozess der Mündigkeit vorausgesetzt. (Dieser ontogenetische Entwicklungsprozess hat ohne Zweifel seine menschheitsgeschichtliche Parallele. Der Aufstieg des Bürgertums zur Macht

verläuft notwendig über den souveränen Herrscher, an dessen schrankenloser Autorität es das Bild seiner eigenen Autonomie abarbeitet. Seine Befreiung bleibt gekettet ans verinnerlichte Prinzip der Herrschaft, die in ihm zugleich den gesellschaftlichen Zwang perpetutiert.) Dieser Zwang findet keine Legitimation; er verfällt der Kritik, die sich zugleich trotz allem der Illusion entschlägt, das Kind vor diesem Prozess zu schützen, es gar ganz aus ihm heraushalten zu können.

Dies i s t das Dilemma erzieherischer Autorität, aus dem kein Sprung in die abstrakte Kritik rettet. Die Kritik der Antipädagogik an Autorität trägt am Ende nur dem gegenwärtig sich vollziehenden gesellschaftlichen Auflösungsprozess des Über-Ichs die Fahne voran. Der ödipale Komplex hat seinen geschichtlichen Ort in der bürgerlichen Welt; er ist keine anthropologische Konstante. Ihm ist auch keine überzeitliche Dauer verbürgt. Die Liquidation der triangulären Struktur und das Verblassen der Symbolfunktion des ‚Vaters' aber führt am Ende nicht zur erhofften Freiheit, sondern bricht womöglich die Kräfte des Individuums, ehe es zum ausgetragenen Konflikt kommt. Denn was nach dem Befund der Studien zum autoritären Charakter „im jüngsten Zeitalter sich zuträgt, ist die Veräußerlichung des Über-Ichs zur bedingungslosen Anpassung, nicht seine Aufhebung in einem vernünftigen Ganzen." (Adorno 1966, S. 271)

4. Ebenso skeptisch wie die sicherlich gut gemeinte autoritätskritische Attitüde jedoch stimmt die anthropologische Fundierung der Antipädagogik. *Die vierte und letzte These lautet daher: Die antipädagogische Unterstellung eines natürlichen Selbst oder ursprünglichen Ich naturalisiert die Geschichte des Subjekts. Die identifizierende Rede, mit der sich die Antipädagogik des Educandus versichert, verschließt die Abgründigkeit und Offenheit der anthropologischen Frage, die gerade auf das Nichtidentifizierbare, das Nichtidentische am Menschen stößt.*

Um aber darauf zu stoßen, braucht es eine differenzierte Reflexion, genauer: das Denken der Differenz. Vielleicht ist gerade dies die Botschaft der Antipädagogik, die sie vor sich selbst verheimlicht: dass in unserer Zeit die Differenz dem Nivellement zum Opfer fällt und das verschwindet, was einstmals der Begriff ‚Persönlichkeit' umriss. Die negative Utopie des gegenwärtigen Zeitalters käme dann, einem Gedanken des noch immer lesenswerten Buches von Nitzschke über die Zerstörung der Sinnlichkeit zufolge, „nicht mehr im Zerfall der Persönlichkeit zum Vorschein, sondern in der Unmöglichkeit zum Aufbau seiner Persönlichkeit" (Nitzschke 1974, S. 203). ‚Zerfall' und ‚Aufbau' aber verweisen auf einen historisch-gesellschaftlichen Prozess, in dem das erst hervorkommt oder verschwindet, was Braunmühl zufolge – darin eines Sinnes mit anderen Antipädagogen – angeblich immer schon gegeben ist: das autonome Selbst des Kindes, sein ursprüngliches Ich. Das antipädagogische Subjekti-

vitätskonzept argumentiert hier prinzipiell naturalistisch: Der Einzelne ist seiner ‚Natur' nach schon Subjekt, wird es nicht erst, weshalb aller Erziehung als Verdrehung und Verschüttung dieses ursprünglichen Selbst, als „Entselbstung" (Braunmühl 1975, S. 153), der Kampf angesagt werden muss.

Der antipädagogische Rückzug auf jenes ‚natürliche' Subjekt aber belegt zunächst nolens volens nur die bekannte These Marquards, dass die anthropologische ‚Wende zur Natur' einer Krise der Geschichtsphilosophie bzw. des aktuellen historischen Prozesses entspringt: Die „Geschichte scheint [...] derart aussichtslos, dass einzig noch die radikale Nicht-Geschichte als Täter der Menschlichkeit zu gelten vermag – die Natur." (Marquard 1965, S. 214) Folglich wird das Herauslösen des Educandus aus dem historischen Handlungszusammenhang, eben das aktive Nicht-Handeln, zur Grundmaxime der Antipädagogik. Die antipädagogische Alternative aber bleibt auch in ihren anthropologischen Bezügen abstrakt. Denn sie verharrt trotz allem im alten anthropologischen Zirkelschluss, wonach der Mensch durch (im weitesten Sinn) kulturelle Leistungen – hier: den antipädagogischen Umgang – zu seiner Vollkommenheit gelangen soll[6], die Maßstäbe einer solchen Kultivierung aber wiederum aus seiner ‚Natur' abgeleitet werden. Die Einwände gegen eine solche ‚Naturalisierung der Geschichte' richten „sich denn auch insbesondere auf den blinden Fleck im Verhältnis von Natur und Kultur, auf die Natur als Reservoir der Maßstäbe (vgl. Kamper 1976, S. 182). Nun ist augenfällig, dass Braunmühls Antipädagogik diesen blinden Fleck beim Namen nennt, ohne daraus Konsequenzen zu ziehen. Denn er gesteht ohne Umschweife zu, dass sich „dieses Selbst, diese Eigenheit [...] positiven Definitionen entziehe" (Braunmühl 1975, S. 147). Ja, er nimmt sogar Sonnemann als Gewährsmann für sich in Anspruch, dessen ‚Negative Anthropologie' um die „Erschließung des Humanum aus seiner Verleugnung und Abwesenheit" (Sonnemann 1969, S. 248 f.) kreist. Diese ‚Abwesenheit' aber versteht gerade Sonnemann in einem radikalen Sinn, indem es hier – entgegen aller Braunmühlschen Anthropologie – um das Freibleiben des zentralen Punktes geht, den Braunmühls natürliches Selbst besetzt hält.

Sonnemanns Vermittlungsversuch von Natur und Geschichte endet gerade deshalb negativ; methodisch etabliert er sich als Anthropologiekritik, indem die Kritik das durch anthropologische Theoreme verschüttete Problem des Menschen erneut freizulegen hilft. Was dabei in den Blick tritt, ließe sich mit Kamper als ‚anthropologische Differenz' fassen. Sie „besteht im begrifflichen Nachweis eines mit Blick auf den Menschen begrifflich nicht Faßbaren" (Kamper 1973). Der Sinn gegenwärtiger Anthropologie-Kritik besteht daher in einer historischen Relativierung des Begriffs einer ‚menschlichen Natur'. Diese Natur, als Wesen, Prinzip oder Begriff gefasst, wird durchsichtig als verdinglichtes Resultat einer Vergangenheit bzw. als unerfülltes Postulat einer Zukunft. Ganz in diesem Sinn heißt es bei Adorno: „Die Menschen, keine ausgenommen, sind überhaupt noch nicht sie selbst. Mit Fug dürfte unter dem Begriff des Selbst ihre Möglichkeit gedacht werden, und sie steht polemisch ge-

gen die Wirklichkeit des Selbst. Nicht zuletzt darum ist die Rede von der Selbstentfremdung (man könnte ebenso einfügen: die antipädagogische Rede von der ‘Entselbstung‘, L. P.) unhaltbar.“ (Adorno 1966, S. 293)

Ein sensibler Antipädagoge wie Heinrich Kupffer hat das längst erkannt. „Um entscheiden zu dürfen, ob der Mensch sich selbst fremd ist, müsste man wissen, wie der nicht-entfremdete Mensch im Normalzustand aussieht. Einen solchen Menschen aber hat noch niemand gesehen.“ (Kupffer 1980, S. 37) Jede identifizierende Rede vom Menschen läuft auf eine Fixierung hinaus, eine Feststellung im Begriff, die die Offenheit verschließt, die das Denken der Differenz gerade aufreißen möchte. Das sich in seiner Eigenheit unmittelbar gegeben dünkende Subjekt, das ganz identische Subjekt, ist zugleich das ganz identifizierbare, objektivierbare, verfügbare. Es ist im wörtlichen Sinn Subjekt: Unterworfenes. Gerade weil Identität sich in diesem Sinn als Substrat gesellschaftlicher Herrschaft erweist, deutet die Idee von Freiheit auf die Möglichkeit von Nicht-Identität. Der Aufweis der anthropologischen Differenz, die auf das Nichtidentifizierbare, das Nichtidentische am Menschen stößt, bewahrt die unausdenkbare Möglichkeit, „ein anderer zu sein, als man ist, während doch alle in ihrem Selbst eingesperrt sind und dadurch abgesperrt von ihrem Selbst“ (Adorno 1966, S. 293). Konträr zu einem vollends identifizierten Subjekt, das hoffnungslos eingesperrt bliebe ins Netz gesellschaftlicher Rationalisierungen und begrifflicher Fixierungen, bewahrt Nichtidentität den Stachel der Unsubsumierbarkeit gegen solche Übergriffe.

Das Nichtidentische am Subjekt ist Ausdruck seiner Besonderheit und seiner Freiheit, mit der es sich gegen die Logik der Abstraktion, die stets die Logik der Subsumtion ist, zur Wehr setzt. Doch tritt eben dies Nichtidentische nicht im bloßen Pochen auf Nichtidentität zum Vorschein, sondern muss der identifizierenden Herrschaft des Begriffs wie der sozialen Realität abgerungen werden. Gerade hier offenbart sich die Crux antipädagogischer Anthropologie: Nicht nur bleibt ihre Vorstellung vom ‚natürlichen Selbst‘ undifferenziert, ohne Einsicht in die Abgründigkeit und Offenheit der anthropologischen Frage. Zugleich gibt sie sich der Hoffnung hin, diesem Selbst ungebrochen zur Realität zu verhelfen. Nichtidentität aber ist kein Positivum; sie scheint auf, wo das Individuum an seine ‚Grenze‘ geht, wo es – in der ganzen Hingabe, im riskierten Widerstand – mit der Kraft, die der Identität sich verdankt, den Identitätspanzer von sich wirft. Weil aber das Nichtidentische durch die Identität hindurch gesucht werden muss, deshalb entzieht sich das Problem der Freiheit der Logik unausweichlicher Alternativen.

Jede drastische These – auch die antipädagogische retour à la nature, der Rekurs aufs ‚natürliche Selbst‘ – ist falsch, wenn das Selbst einmal als der geschichtlich geknüpfte Knoten durchschaut ist. „Der Widerspruch von Freiheit und Determinismus“, dies zumindest schält sich heraus, wenn man den verschlungenen Pfaden Negativer Dialektik folgt, „ist nicht [...] einer zwischen den theoretischen Positionen des Dogmatismus und Skeptizismus, sondern einer der Selbsterfahrung der Subjekte, bald frei, bald unfrei. Unter dem Aspekt

von Freiheit sind sie mit sich selbst unidentisch, weil das Subjekt noch keines ist, und zwar gerade vermöge seiner Instauration als Subjekt: das Selbst ist das Inhumane. Freiheit und intelligibler Charakter sind mit Identität und Nichtidentität verwandt, ohne clare et distincte auf der einen oder anderen Seite sich verbuchen zu lassen. Frei sind die Subjekte nach Kantischem Modell, soweit wie sie ihrer selbst bewusst, mit sich identisch sind; und in solcher Identität auch wieder unfrei, soweit sie deren Zwang unterstehen und ihn perpetuieren. Unfrei sind sie als nichtidentische, als diffuse Natur, und doch als solche frei, weil sie in den Regungen, die sie überwältigen – nichts anderes ist die Nichtidentität des Subjekts mit sich – auch des Zwangscharakters der Identität ledig werden. [...] Die Aporie hat den Grund, dass Wahrheit jenseits des Identitätszwangs nicht dessen schlechthin Anderes wäre, sondern durch ihn vermittelt." (Ebd., S. 294)

5. Mit solchen vermittelten Widersprüchen, die – entgegen Hegelscher Manier – in keiner glatten Synthesis zur Ruhe finden, kann das antipädagogische Denken wenig anfangen. Stattdessen setzt es sich unter den permanenten Zwang zur Identifikation, um die guten Antipädagogen ins Töpfchen und die schlechten Pädagogen ins Kröpfchen zu sortieren, um Freiheit hier und Unfreiheit dort fein säuberlich zu scheiden. Damit trennt es theoretisch, was sich realiter zugleich durchkreuzt und bedingt. Die antipädagogischen Theoreme beruhen so gesehen auf schlechten Verallgemeinerungen. Sie werden um so fragwürdiger, je mehr sich das pädagogische Denken als reflexion engagée auf die Verstrickungen der Praxis einlässt.

Die Aporien, denen die theoretische Analyse in den voraus liegenden drei Abschnitten nachging (das widersprüchliche Ineinander von Unfreiheit und Freiheit, Autorität und Selbstbestimmung, Identität und Nichtidentität), sind für den Erziehungsprozess konstitutiv. Sie lassen sich gleichsam als Pole des spannungsreichen Gefüges bezeichnen, in dem sich alle Erziehung gegenwärtig ereignet. Es ist daher kein Zufall, wenn schon ältere pädagogische Denktraditionen erzieherisches Handeln in dialektischen Polarisationen zu fassen suchten. Auch heute noch lässt sich mit Gewinn in die Schule dieser Praktiker oder Theoretiker gehen: Ein nachträglicher Besuch Braunmühls etwa in der Pädagogik-Vorlesung Schleiermachers aus dem Jahre 1826 könnte ihn unvermutet antipädagogische Sentenzen vernehmen lassen. Da heißt es etwa: Es gibt „für die Erziehung keine andere Regel als für das sittliche Leben überhaupt. Was wir sittlicherweise später keine Macht und kein Interesse haben zu stören, das dürfen wir ebenso wenig in der Periode der Erziehung hemmen." (Schleiermacher 1965, S. 26) Dem Einwand, dass dieser Satz aus dem Zusammenhang gerissen sei, aber muss stattgegeben werden. Und der Zusammenhang ist gerade für Schleiermacher ein widersprüchlicher. Seine Erziehungstheorie reflektiert das Ineinander von Mitwirken und Gegenwirken, Behüten und Freigeben, Ermutigung und Tadel ohne voreilige Schlüsse. Als Mo-

ment einer Praxis kann Erziehungstheorie tatsächlich nichts besseres als unschlüssig sein. Denn der gute Schluss steht noch aus. Indem pädagogisches Denken bei Widersprüchen verharrt, ohne sie widerspruchslos hinzunehmen und ohne sie voreilig zuzuschütten, hält es dem die Treue, was aussteht und doch in jedem konkreten Erziehungsakt vorgeleistet werden will: ein versöhntes Leben.

Anmerkungen

1 J. J. Rousseau: Emile oder Über die Erziehung, Stuttgart (Reclam) 1968, S. 213

2 E. M. Arndt: Fragmente über Menschenbildung, Bd. III (Briefe an Psychidion oder Über die weibliche Erziehung), Langensalza 1904, S. 127

3 F. W. Diesterweg: Drei kleine Aufsätze über Pädagogik und Lehrerbestrebungen, in: ders.: Ausgewählte Schriften, Bd. III, hrsg. von E. Langenberg, Frankfurt/M. 1878, S. 391 f.

4 E. Key: Das Jahrhundert des Kindes, Berlin 1905, S. 181

5 E. von Braunmühl: Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung, Weinheim/Basel 1975, S. 123

6 Dass antipädagogisches Nicht-Handeln nicht einfach den Ausfall mitmenschlichen Umgangs bedeuten kann, ist spätestens, seitdem der zwölfjährige Victor im Jahr 1800 aus dem Wald von Aveyron kroch, unabweislich. Braunmühl weiß das sicher auch. Zweifellos muss auch der antipädagogische ‚Umgang' als eine Kultivierungsleistung begriffen werden.

Literatur

Adorno, Th. W.: Negative Dialektik, Frankfurt/Main 1966 (Neuauflage Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 113)

Arndt, E. M.: Fragmente über Menschenbildung, Bd. III (Briefe an Psychidion oder Über die weibliche Erziehung), Langensalza 1904

Braunmühl, E. von: Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung, Weinheim/Basel 1975

Diesterweg, F. W.: Drei kleine Aufsätze über Pädagogik und Lehrerbestrebungen, in: ders.: Ausgewählte Schriften, Bd. III, hrsg. von E. Langenberg, Frankfurt/Main 1878

Elias, N.: Über den Prozeß der Zivilisation, 2 Bde., Frankfurt/Main 1978/79

Erikson, E. H.: Kindheit und Gesellschaft, Stuttgart 1971

Flitner, A.: Konrad, sprach die Frau Mama ... Über Erziehung und Nicht-Erziehung, Berlin 1982

Freud, S.: Gesammelte Werke, 19 Bde., Frankfurt/Main 1940 ff.

Henningsen, J.: Meilen-, Grenz- und Grabsteine. 15 Jahre Erziehungswissenschaft in der BRD, in: D. Lenzen (Hrsg.): Erziehungswissenschaft im Übergang – verlorene Einheit, Selbstteilung und Alternativen (Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 4, 1980-1982), Stuttgart 1982, S. 15-31

Herrmann, U.: Selbstfixierungen deutscher Pädagogik. Kurzbeitrag zum Symposium 17 auf dem Kongress der DGfE in Regensburg, März 1982

Kamper, D.: Geschichte und menschliche Natur. Die Tragweite gegenwärtiger Anthropologiekritik, München 1973

Kamper, D.: Das Ende der bürgerlichen Revolution. Grundlinien einer Logik der Geschichte, in: ders.: Abstraktion und Geschichte. Rekonstruktionen zum Zivilisationsprozeß, München/Wien 1975

Kamper, D.: Natur und Kultur, in: J. Speck (Hrsg.): Problemgeschichte der neueren Pädagogik, Bd. 3, Stuttgart 1976

Key, E.: Das Jahrhundert des Kindes, Berlin 1905

Kupffer, H.: Erziehung – Angriff auf die Freiheit, Weinheim/Basel 1980

Mannoni, M.: ‘Scheißerziehung‘. Von der Antipsychiatrie zur Antipädagogik, Frankfurt/Main 1976

Marquard, O.: Zur Geschichte des philosophischen Begriffs ‚Anthropologie‘ seit dem Ende des 18. Jahrhunderts, in: Collegium Philosophicum 1965, S. 202-239

Nitzschke, B.: Die Zerstörung der Sinnlichkeit, München 1974

Rousseau, J. J.: Emile oder Über die Erziehung, Stuttgart (Reclam) 1968

Rutschky, K. (Hrsg.): Schwarze Pädagogik – Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung, Frankfurt/Main/Berlin/Wien 1977

Schleiermacher, F.: Gedanken zu einer Theorie der Erziehung. Aus der Pädagogik-Vorlesung von 1826, Heidelberg 1965

U. Sonnemann: Negative Anthropologie: Vorstudien zur Sabotage des Schicksals, Reinbeck 1969

7.

Pädagogik und Subjektivität
Zur Paradigmenkrise der Erziehungswissenschaft (1986)

I.

„Würde man die gegenwärtige Situation der Erziehungswissenschaft in Kategorien eines Wetterberichts umschreiben", so umreißt Zedler seinen Bericht zur Lage der Erziehungswissenschaft am Beginn der 80er Jahre in einem anschaulichen Bild, dann „müsste man von einem frontenarmen Tief sprechen, in dessen Einflussbereich es allenfalls gebietsweise zu leichten Aufhellungen kommt. Ohne Anzeichen eines kurzfristigen Wandels zeigt die gesamte Theorieszene schwache, labil verlaufende Konturen [...]." (Zedler 1982, S. 265) Wie selten zuvor kommen Theoretiker unterschiedlichster Provenienz einmütig darin überein, dass die ausklingende Reformeuphorie gewissermaßen einen ‚theoretischen Kater' zurückgelassen hat. Nun greifen sich alle an den Kopf und fragen, was sie und andere mit dieser immens differenzierten – um nicht zu sagen: verzettelten – Wissenschaft noch anfangen können. Da empfehlen die einen als Rückweg aus den metatheoretischen Abgründen, dass sich „die Erziehungswissenschaftler [...] für einige Zeit einer allgemeinen, programmatischen Bestimmung der Hauptaufgaben erziehungswissenschaftlicher Forschung enthalten [...]." (Wellendorf 1982, S. 196) Andere hingegen blicken frohgemut nach vorn „auf dem Weg zum handlungswissenschaftlichen Paradigma" (Moser 1982, S. 234), auf das die ausgreifende Rezeption von symbolischem Interaktionismus, Ethnomethodologie und Aktionsforschung im pädagogischen Feld hindeute. Wieder andere dagegen melden Skepsis an, ob nach der realistischen, emanzipativen und Alltagswende (vgl. Thiersch 1978, S. 80 ff.) erneute Wendemanöver angebracht seien. Denn das Auf und Ab pädagogischer Theoriekonjunkturen schadet nicht nur der ramponierten Reputation, sondern lässt sich als Ausdruck einer fundamentalen gesellschaftlichen Krisis entschlüsseln, die zunächst in Ansätzen begriffen werden müsste.

Um dabei nicht wieder in die von Curriculum-Konstruktionen hoffähig gemachte Falle eines „Denkens vom historischen Nullpunkt her" (Giesecke 1982, S. 229) zu tappen, scheint Gieseckes Vorschlag nicht abwegig, „dort noch einmal anzuknüpfen, wo die Geisteswissenschaftliche Pädagogik aufgehört hat: Bei ihren ‚einheimischen Begriffen' und ‚Fragestellungen' und bei ihrem ‚Theorie-Praxis-Verständnis' [...]." (Ebd., S. 227) Dies allerdings wäre nicht als erneute – diesmal restaurative – Wende zu verstehen, sondern als Versuch einer Selbstbesinnung der Pädagogik. Gerade aus einer solchen histo-

risch-systematischen Selbstreflexion zog ja die Geisteswissenschaftliche Pädagogik ihre disziplinäre Identität, die Theoretiker und Praktiker über Jahrzehnte zusammenhielt. Sicher schaffte sich die Geisteswissenschaftliche Pädagogik allererst ihre Tradition (vgl. Tenorth 1976, S. 497), indem sie sich selbst (bzw. die pädagogische Bewegung' im ersten Drittel dieses Jahrhunderts) als Kulminationspunkt eines realgeschichtlichen Prozesses seit der Aufklärung interpretierte. „Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik", so heißt es entsprechend bei Blankertz, „schrieb der pädagogischen Bewegung in genauer Übereinstimmung mit ihren methodischen Prämissen nachgängig die Theorie, stiftete ihr den übergreifenden Zusammenhang und wurde damit selbst zu einem Teil dieser Bewegung." (Blankertz 1969, S. 148) Diese historische Fundierung aber verlieh ihr Konsistenz.

Das Wiederanknüpfen an zentrale Bestandteile der disziplinären Matrix der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik muss also selbst historisch verfahren: Der Verweis auf die Theorietraditionen Schleiermachers und insbesondere Diltheys ist unabdingbar; deren bruchlose Integration in aufklärerische Denktraditionen hingegen fragwürdig. Letztlich bewahrt Diltheys Konzeption der hermeneutisch-pragmatischen Geisteswissenschaften eine eigentümliche Ambivalenz im Verhältnis zur europäischen Aufklärungstradition. Denn einerseits – gerade das betont der Dilthey-Interpret Herrmann – zielt das Diltheysche Fragen und Forschen auf die von Kant übrig gelassene ‚Kritik der historischen Vernunft' als geschichtliche Analyse der Bedingungen und Möglichkeiten menschlicher Lebens- und Weltgestaltung. „Die Bedeutung der Geisteswissenschaften und ihrer Theorie", heißt es entsprechend bei Dilthey, „kann zunächst nur darin liegen, dass sie uns zu dem helfen, was wir in der Welt zu machen haben, was wir aus uns machen können, was wir mit der Welt anfangen können und diese mit uns." (Dilthey 1958, S. 276) Doch ist bei Dilthey der Vernunftoptimismus des deutschen Idealismus längst im Schwinden begriffen (vgl. Herrmann 1978, S. 175). Dilthey sieht deutlich genug, dass das, was die Menschen mit der Welt anfangen, sich zu deren geschichtlichem Schicksal verdichtet. „Denn in derselben Zeit, in welcher der naturwissenschaftliche und industrielle Geist die Erdkugel umspannt und die Gewalten der Natur in den Dienst menschlicher Zwecke gezwungen hat – [...] eben im Zusammenhang mit der Ausdehnung der wirtschaftlichen Beziehungen über den Erdball und mit der Entfaltung der Industrie, beginnen die dunklen Kräfte der Menschennatur die europäische Gesellschaft zu erschrecken. Und die sozialen, religiösen, pädagogischen Aufgaben, welche hier gebieterisch eine Lösung heischen, können nur durch Erkenntnis der Ursachen aufgelöst werden." (Dilthey 1971, S. 237 ff.) Zweifellos impliziert Diltheys Rekurs auf die ‚dunklen Kräfte der Menschennatur' anthropologische Spekulationen. Diese aber bleiben rückbezogen auf einem historisch-gesellschaftlichen Grundtext: die immer umfassendere ‚Entfaltung der Industrie'.

Die spätestens mit der Aufklärung einsetzende fortschreitende Instrumentalisierung menschlicher Lebensformen produziert zugleich jene Divergenzen

im sozialen System, vor denen Dilthey warnt. Im Windschatten des sich ausweitenden gesellschaftlichen Rationalisierungsprozesses wächst das Irrationale an. Nicht zuletzt deshalb wird der ehedem fraglose Verweis auf Vernünftigkeit als Maßstab zur Bewältigung menschlicher Lebensverhältnisse fragwürdig. Diltheys bekanntes Diktum, das Leben könne nicht vor den Richterstuhl der Vernunft gezogen werden (vgl. Dilthey 1958, S, 261), liegt in der Konsequenz des Gedankens. Dementsprechend verschränken sich in Diltheys methodologischer Forschung und Geschichtsschreibung aufklärerische Intention, historisch-kritische Analyse und lebensphilosophischer Irrationalismus widersprüchlich. Das Manko des geisteswissenschaftlichen Intuitionismus, dessen Methodik des Sich-Einfühlens und -Einlebens letztlich affirmativ bleibt (vgl. Herrmann 1983, S. 32 f.), teilt sich schließlich der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik ebenso mit wie der aufklärerische Impetus.

Die ‚pädagogische Dilthey-Schule', die genauer als „eine in sich vielfach differenzierte Nohl-, z. T. auch Flitner-Schule" (Herrmann 1977, S. 383) verstanden werden muss, registriert die Ambivalenz von lebensphilosophischer Reflexion und aufklärerischer Kritik als Unabschließbarkeit des Theorie-Praxis-Problems. Denn einerseits soll Pädagogik zum „Ort der Aufklärung des Lebens" (Nohl 1949, S. 118) werden, in der ‚Theorie als Maßstab kritischer Erfahrung' (vgl. Gassen 1978, S. 262 ff.) fungiert. Andererseits aber beharrt etwa der frühe Weniger darauf, die ‚neue Erziehung' bedürfe „letzten Endes nicht des Beweises durch irgendeine Theorie; [...] denn sie ist, erwachsen aus ursprünglichen Lebenserfahrungen, eine Sache des Willens, sie verlangt eine Entscheidung, die ihr durch keine Theorie abgenommen werden kann [...]." (Weniger 1957, S. 57) Würden die theoretischen Begriffe aber tatsächlich so weit in den Dienst des Lebens zurückgenommen, dass sie der Lebensbewegung nur noch nachgingen und nichts zu ihrer Korrektur beitrügen, dann reproduzierte Theorie blindlings den Status quo. Daran aber kann auch Weniger nicht gelegen sein, der sehr wohl weiß, dass es Zeiten gibt, in denen die „gebundene Theorie die eigentliche Last trägt und die eigentlichen Erfahrungen macht, indem sie der Praxis in engerem Sinne voranschreitend neue Wege sucht." (Ebd., S. 21) Die Wenigersche Polemik gegen die Beherrschung der pädagogischen Praxis durch Theorie belegt daher nicht eigentlich Theoriefeindschaft, sondern Abwehr der Gängelung der Praxis durch fach- und sachfremde Systematiken und ethische Deduktionen. Im abwehrenden Einspruch gegen den Primat der Theorie verschafft sich das Postulat der relativen Autonomie pädagogischer Handlungs- und Denkweisen Raum, in dem sich der paradigmatische Kern der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zentriert. Und dieser Kern weiß sich zweifellos auch aus aufklärerischen Traditionen gespeist: „Die eigentliche Geburtsstunde der pädagogischen Theorie", so notiert z.B. Weniger in seiner theoriegeschichtlichen Arbeit ‚Zur Geistesgeschichte und Soziologie der pädagogischen Fragestellung', „ [...] ist die Loslösung des Menschen aus der ständischen Gebundenheit. Alle pädagogischen Theorien im modernen Sinne sind in ihren Anfängen verknüpft mit den großen Aufklä-

rungs- und Befreiungsbewegungen der Menschheit. Aufklärung und Erziehung sind in diesen Anfangszeiten gewöhnlich identische Begriffe. Sie meinen: den Menschen auf sich selbst stellen, auf seine Natur und seine Vernunft, sein Gewissen und seinen Willen, seine Freiheit und Besonderheit.“ (Weniger 1975, S. 119)

Diesen Prozessen geht die pädagogische Theoriebildung nach, indem sie die geschichtlich-sozialen Differenzierungen, in denen sich Gegenstand und institutionelle Träger pädagogischer Praxis herauskristallisieren, reflexiv begleitet und theoretisch absichert. Mit der Herausbildung der – wie es bei Weniger heißt – „relativen Selbständigkeit“ (ebd., S.122) des Erziehungswesens als Kulturgebiet gewinnt auch die pädagogische Theorie eine eigene Dignität. „Ausdruck dafür ist eben die Verselbständigung der pädagogischen Theorie, die alle Einzeltheorien der Stände, Schulformen usw. in sich aufhebt und nun die gesamte Erziehungswirklichkeit mit ihren Teiltheorien zum Gegenstand hat und schließlich über ihre eigene Stellung im Ineinander der Theorien reflektiert.“ (Ebd., S. 122) Der relativen Autonomie der Theorie, die Wenigers theoriegeschichtlicher Skizze zufolge sich dem gesellschaftlichen Aufklärungs- als Fortschrittsprozess verdankt, korrespondiert die relative Selbständigkeit des Praktikers. Ihm kann und darf es nach den Maximen Geisteswissenschaftlicher Pädagogik nicht daran gelegen sein, den Zögling für irgendein soziales System abzurichten. Knotenpunkt aller pädagogischen Bemühungen ist das Eigenrecht des Kindes selbst, sein Glücksverlangen, die Verteidigung seiner Freiheit gegen die ‚Mächte des Lebens‘, wie der geisteswissenschaftliche Terminus lautet. Pädagogisch eigenständiges Handeln hat daher seine Ursprungsstelle im sozialen Konflikt, auf den es sich einlässt.

So nimmt es nicht wunder, wenn sich schließlich Weniger-Schüler wie Blankertz, Mollenhauer, Dahmer, Klafki u.a. später auf den Weg zur Kritischen Theorie machten. Denn für letztere wie schon für die Geisteswissenschaftliche Pädagogik gilt gleichermaßen: „Die Einsichten und Forderungen der modernen bürgerlichen Gesellschaft, die Forderung also nach freier Entfaltung, Selbstbestimmung, nach Mündigkeit und Emanzipation, konkretisieren sich in der Erziehung als pädagogische Postulate.“ (Thiersch 1983, S. 91) Will man daher mit Herrmann die disziplinäre Identität Geisteswissenschaftlicher Pädagogik, ihren wissenschaftstheoretischen Grundkonsens kurz umreißen, so wären als wesentliche Elemente u. a. zu nennen:

- „eine durchgängige Übereinkunft über den Gegenstand der Pädagogik als Wissenschaft: der heranwachsende Mensch als erziehungsbedürftiges und (selbst-)bildungsfähiges Wesen, das zu seiner kultivierten Individualität und zu seiner Mündigkeit als sittliches Subjekt angeleitet werden muss [...],
- ein gemeinsames Ethos der in Wissenschaft und Praxis erzieherisch und beratend Tätigen: in der Wissenschaft Reflexion ‚am Standort der Verantwortung des Denkenden‘ (Flitner 1957, S. 18), in der Praxis die Übernahme von stellvertretender Verantwortung für den noch nicht mündigen Heranwachsenden [...],

- eine durchgängige Übereinkunft über die Regeln und Kategorien pädagogischen Denkens [...], bezogen auf die situativen Bedingungen intersubjektiven Handelns und das Ziel der ‚Bildung', nenne man es heute Ich-Identität, Emanzipation, Mündigkeit;
- ein nicht in Frage gestellter kultureller, politischer, gesellschaftstheoretischer Bezugsrahmen der Tradition ‚bürgerlicher Gesellschaft' in ihrem besten Sinn der europäisch-deutschen Aufklärungsbewegungen seit dem 18. Jahrhundert." (Herrmann 1982 a, S. 62)

II.

Dass diese disziplinäre Identität der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik brüchig zu werden begann, ist nun kein Zufall. Der anhebende Wandel erklärt sich nicht einfach aus einer subjektiven Verschiebung der Forschungsinteressen von Weniger- oder Flitner-Schülern. Vielmehr steht er im Zusammenhang mit der widersprüchlichen Verschränkung aufklärerischer und lebensphilosophischer Intentionen, die die Geisteswissenschaftliche Pädagogik auf Dauer nicht zu integrieren vermochte. So hielt etwa Nohls Konzentration auf unmittelbare Interaktionen im pädagogischen Feld, seine Theorie des ‚pädagogischen Bezugs', rationaler Kritik letztlich eben sowenig stand wie Sprangers historisch überholtes, unhinterfragtes Konzept von Volkserziehung. Gerade weil die exakte Analyse der sozialen Faktoren, Fixierungen und Barrieren des Bildungssystems unterblieb, wuchs der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik die Aura des Antiquierten zu. In Verbindung mit einer nicht abzustreitenden Aversion gegen Empirie geriet sie gegenüber den in den 60er Jahren wachsenden gesellschaftlichen Anfragen und Ansprüchen ins Hintertreffen. Die zunehmende Expansion institutioneller Bildungs- und Erziehungsunternehmungen verlangte ein methodologisch und begrifflich verändertes Instrumentarium. Gerade um am Fortschritts- und Autonomiepostulat festhalten zu können, musste die Pädagogik – unter sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen – den geisteswissenschaftlichen Theorierahmen revidieren.

Die erneuerte Erziehungswissenschaft beerbte so als forschungsorientierte Sozialwissenschaft die Geisteswissenschaftliche Pädagogik: Sie hielt viele ihrer Postulate aufrecht, die sich nun – gesellschaftstheoretisch und ideologiekritisch geschärft – in Bildungspolitik und -reform realisieren sollten. Die alte Nohlsche Frage „wie rettet man das Subjekt ... und wie kann man jene objektive Kultur konzentrieren, um sie dem Individuum wieder erreichbar zu machen" (Nohl 1948, S. 142) blieb ungebrochen präsent. Die Rettungsversuche aber bedienten sich nun eines differenzierteren sozialwissenschaftlichen Instrumentenkoffers und reproduzierten – entgegen ihrer Absicht – den alten pädagogischen Grundwiderspruch von subjektiver Autonomie und pädagogischer Heteronomie in erweiterter Form. Die mit wissenschaftlicher Akribie konzipierten Lernumwelten beförderten auf ihre Weise stets wieder die Ent-

kopplung von Lernwelt und Lebenswelt, worauf die Pädagogik wiederum mit neu konzipierten Lernumwelten antwortete. So erneuert die Erziehungswissenschaft bis in unsere Tage „den Selbstwiderspruch institutionalisierter Unmündigkeit und Abhängigkeit als Vorbereitung auf Selbständigkeit und Mündigkeit; sie produziert Barrieren und Trennungslinien – institutionell verfestigt – zwischen Altersgruppen und Geschlechtern, Schichten und Klassen, zwischen den Lebenswelten und Erfahrungshorizonten der Generationen, um eben dadurch jene Übergänge immer weiter zu komplizieren, zu deren Glättung und Bewältigung sie doch angetreten war.“ (Herrmann 1982 b, S. 4) Gerade weil sich Pädagogik als „List der pädagogischen Vernunft“ (Heydorn 1972, S. 31) ins Spiel bringen will, schleppt sie die gesellschaftlichen Widersprüche weiter mit. Die angestrengten Versuche zur Rettung des Subjekts entäußern sich zugleich als Momente seines Niedergangs. Diese Einsicht, die zum Kern der Negativen Dialektik Adornos zählt, wäre für die Pädagogik in ihrer ganzen Spannweite noch auszuloten.

Die Theoriekonjunkturen der Erziehungswissenschaft nach dem Ende der geisteswissenschaftlichen Ära sind so gesehen als widersprüchliche und vergebliche Versuche entzifferbar, autonome Subjektivität im pädagogischen Handlungsfeld zu konstituieren. Zweifellos war es der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik darum zu tun, das Kind in seiner spontanen, produktiven Lebendigkeit anzuerkennen und zu fördern. Der dialogische „Mikrokosmos von Erzieher und Zögling“ (Mollenhauer 1968, S. 25) aber, den die Theorie des pädagogischen Bezuges entfaltete, nahm – gerade darauf läuft Mollenhauers bekannte Kritik hinaus – den Erziehungsprozess in einen vorgesellschaftlichen, unpolitischen Raum zurück. Der Rückzug in den Schonraum des pädagogischen Bezugs jedoch kann als theoretischer Hinweis darauf gelesen werden, dass eigenständige Subjektivität, auf die die Bemühungen Geisteswissenschaftlicher Pädagogik abzielten, zusehends ihre reale gesellschaftliche Basis einbüßte. Entsprechend ließ sich die pädagogische Theorie mit der empirischen Realität nur so weit ein, „wie sie dem dekretierten ‚Wesen des erzieherischen Verhaltens‘ entsprechen konnte.“ (Ebd., S. 24)

Um so eindringlicher ertönte der Ruf zur ‚realistischen Wendung‘. Mit ihr sollte der überkommene aufklärerische Impetus explizit wieder aufgenommen werden. Roths Versuch der Öffnung der pädagogischen Theorie hin zu empirisch und sozialwissenschaftlich ausgerichteten Methodologien konnte dabei gar mit Dilthey gegen die Realitätsferne Geisteswissenschaftlicher Pädagogik argumentieren. Denn Diltheys Programm hermeneutisch-pragmatischer Pädagogik schloss experimentelle Ursache-Wirkungs-Analysen keineswegs aus. Im Gegenteil beharrte Dilthey darauf, dass pädagogische Maßnahmen auf einem Fundus gesicherten Wissens aufruhen müssten, da „auf Experimenten für die Pädagogik so gut als für die Chemie der Fortschritt theoretischer Einsicht“ (Dilthey 1974, S. 237) beruhe. Roths Konzept der Pädagogik als ‚Daten verarbeitender Integrationswissenschaft‘ richtete sich entsprechend gegen Diltheys Epigonen, die dessen Entwurf einer historisch-vergleichend-empirischen Er-

ziehungswissenschaft zur „historisch orientierten Bildungsphilosophie“ (Herrmann 1978, S. 33) verwässerten. Die Roth nachfolgenden und überbietenden empirischen Entwürfe etwa Brezinkascher Provenienz aber spitzten die geforderte ‚Tatbestandsgesinnung‘ zum technologischen Verfügungsinteresse über das steuerbare „Dispositionsgefüge menschlicher Persönlichkeiten“ (Brezinka 1971, S. 33) zurecht. Die unnachgiebig aufklärerische Intention auf Veränderung der Welt schlug schließlich den Educandus selbst noch der gesellschaftlichen Verfügungsmasse zu, machte ihn zum steuerbaren Anhängsel des sich ausdifferenzierenden Erziehungsapparates.

Die technologische Wendung der Erziehungswissenschaft spiegelte damit nur zurück, was sich unterm gesteigerten gesellschaftlichen Druck objektiv vollzog: die Auflösung der ehedem proklamierten autonomen Subjektivität. Konnte deren Rettung im Rückzug auf das organologische Modell des pädagogischen Bezugs nicht gelingen, so bot das technizistische Modell pädagogischer Menschenbehandlung kaum bessere Aussichten. Es gehörte zur Stärke Kritischer Erziehungswissenschaft, sich beider Sackgassen illusionslos zu versichern. Weder wollte sie in dem hermeneutischen ‚Gespräch‘, das wir nach Gadamer ‚sind‘, vorbehaltlos verharren, weil dieses Gespräch „auch ein Gewaltzusammenhang und gerade darin kein Gespräch ist“ (Wellmer 1969, S. 48), noch sich dem kühlen Pathos angeblich wertfreier Rationalität hingeben, die keine Handhabe dagegen bietet, von irrationalen Dezisionen in Dienst genommen zu werden. So nahm die Pädagogik nach der empanzipativen Wende den Vermittlungsversuch von Hermeneutik und Empirie, wie ihn Roth in den 60er Jahren forschungspraktisch versuchte, wieder auf, um ihn metatheoretisch zu fundieren. Der ‚terminus technicus‘ dieser dialektischen Vermittlung von Verstehen und Erklären lautete ‚Ideologiekritik‘ (vgl. Apel 1972, S. 44). Das Verstehen sollte ans Prinzip diskursiver Vernünftigkeit gebunden, das Erklären von einem emanzipatorischen Erkenntnisinteresse geleitet werden. Heraus kam, wie Mollenhauer heute lapidar konstatiert, „innerhalb von ca. vier Jahren eine neue literarische Szenerie“ (Mollenhauer 1982, S. 254) – kaum aber eine wesentlich veränderte pädagogische Praxis.

Der andauernde gesellschaftliche Verfall von Subjektivität ließ deren ungeschmälerte Präsenz nur noch als Silberstreif am Horizont aufleuchten: als ‚nicht existierenden Begriff‘, als ‚Vorschein einer idealen Lebensform‘ in der kontrafaktisch unterstellten idealen Sprechsituation. Die Habermassche Parteilichkeit für Vernunft erwartete von Rationalität und Reflexion allemal mehr, als sein Lehrmeister Adorno zugestanden hätte. Denn die Geschichte der Institutionalisierung von Diskursen ist nicht nur die Geschichte der Universalisierung von Rationalität, sondern zugleich die Geschichte sich potenzierender gesellschaftlicher Herrschaft – eine Perspektive, die nach Horkheimer und Adorno gegenwärtig Foucault wieder in den Blick rückt. Sicher hatte Moser so Unrecht nicht, wenn er in seinem Begründungsversuch einer pädagogischen Handlungsforschung schrieb: „Der Diskurs – strukturiert nach den Prinzipien der bürgerlichen räsonierenden Öffentlichkeit – ist nicht gleichzeitig schon

Schein des guten Lebens, sondern er ist ganz schlicht bürgerlicher Theorie bis ins Mark hinein.“ (Moser 1975, S. 98) Dieser aber bleibt Mosers handlungstheoretische Wende selbst noch verpflichtet, indem sie darauf insistiert, Handlungstheorie müsse die überkommenen bürgerlichen Ideale „beim Wort nehmen und die Gesellschaft darauf behaften“ (ebd., S. 104). So stellt sich auch diese Wende nochmals in den Aufklärungszusammenhang, ohne die Dialektik des Emanzipationspostulats zu Ende zu denken. Kritische Theorie hingegen – wie Adorno sie verstand – und (Post-)Strukturalismus sind gleichermaßen „dem Skandalon auf der Spur, das die Emanzipation (im bürgerlichen Verstande) die Zurichtung der menschlichen Individuen zum Zwecke der Ausbeutung und Verwertung i s t.“ (Kamper1980, S. 83)

Die hier in Kürze skizzierten Theoriekonjunkturen nach dem Ende der geisteswissenschaftlichen Epoche laborieren allesamt an dem gleichen Dilemma, dem schon die Geisteswissenschaftliche Pädagogik zum Opfer fiel. Insoweit diese zumindest auch aus dem Erbe aufklärerischer Tradition schöpfte und es tradierte, musste sie der sich radikalisierenden Aufklärung, die die metatheoretischen Entwürfe der Folgezeit bestimmte, den Platz abtreten. Verstrickt in die Widersprüchlichkeit des Aufklärungsprozesses aber dürfte auch den nachfolgenden Konzeptionen keine allzu große Dauer beschieden sein. Denn: „Aufklärung“, so lautet einer der Kernsätze der Dialektik der Aufklärung, „ist totalitär“ (Horkheimer/Adorno 1969, S. 10); sie frisst ihre Kinder. Muss sich gegenwärtig die Geisteswissenschaftliche Pädagogik als überholt und antiquiert abtun lassen, so droht das gleiche Schicksal nicht minder allen Folgekonzeptionen, sofern sie sich nicht der abgründigen Widersprüchlichkeit des europäischen Aufklärungsprozesses versichern. Wo sich die ausgreifende Herrschaft über Natur als Herrschaft der zerstörten Natur zu entäußern beginnt, fortschreitende Qualifizierung unter den Bedingungen gesellschaftlicher Abstraktion zur Disqualifizierung gerät, schließlich besinnungslose Aufklärung selbst in Wahn umschlägt (vgl. Kamper 1975, S. 198 ff.), kann sich pädagogische Theorie nicht mehr fraglos auf Emanzipations- und Subjektivitätspostulate berufen.

Zweifellos war – wie Herrmann konzediert – der Umbruch des geisteswissenschaftlichen Theorieverständnisses weder ein Paradigmenwechsel im Sinne Kuhns (vgl. Herrman 1982, S. 70), noch ein Umbruch des Forschungsprogramms im Sinne Lakatos‘. Denn der ‚harte Kern‘ der pädagogischen Forschungsprogrammatik, der oftmals unausdrückliche Konsens, auf den sich die Forschergemeinschaft zu Zeiten der ‚pädagogischen Bewegung‘ wie auch nach dem Ende der geisteswissenschaftlichen Ära bezog, zentrierte sich auf die schon von Nohl anvisierte ‚Rettung des Subjekts‘, seine Bestätigung und Behauptung als autonomer Träger des Geschichts- als Fortschrittsprozesses. Um so mehr muss die Pädagogik die klaglose, ja sogar optimistische Konstatierung poststrukturalistischer Philosophie erschüttern, dass der Mensch den Dispositionen zu entwachsen beginne, nach denen er sich als Substanz, als Zentrum, als Konstituens dachte oder denken musste. Der aufklärerische Kern

beginnt zu bröseln und mit ihm schwindet die vormalige theoretische Selbstsicherheit der Pädagogik. „Wo liegen also die Grenzen und die Möglichkeiten des Pädagogen und der pädagogischen Theorie? (Ebd., S 70) Die Frage findet keine Lösung mehr im Verweis auf irgendeine neuerliche theoretische Wende. Auch ist keine neue Forschungsprogrammatik schlechthin zur Hand, zumal sich Lakatos zufolge der „Wechsel von Forschungsprogrammen nicht durch eine wissenschaftliche Methodik, etwa in Gestalt einer Entscheidungslogik, beeinflussen“ (Petersen-Falshöft 1979, S. 128) lässt. So gilt es zunächst, die Widersprüche der pädagogischen Theorie und Praxis auszuhalten und auszudenken. Das gesuchte Selbstverständnis der Pädagogik muss durch die Abgründe hindurch, die sich mit der geschichtlichen Selbstdestruktion des bürgerlichen Subjekts auftun. „Man braucht lange“, heißt es bei Lakatos, „um ein Forschungsprogramm zu beurteilen: die Eule der Minerva tritt erst in der Dämmerung ihren Flug an.“ (Lakatos 1971, S. 87) Der Flug aber verlangt, den gängigen Boden pädagogischer Theorien und Selbstverständlichkeiten zu verlassen. „Auf einer anderen Ebene als der der Theorien und Methoden muss also beantwortet werden, welchen wissenschaftlichen und praktischen Sinn sie haben sollen, welche Fragen sie beantworten und welche Probleme sie lösen helfen können. Welches Ethos sie dem Wissenschaftler und dem Praktiker vermitteln, nach welchen Regeln die Bearbeitung wissenschaftlicher und praktisch-pädagogischer Probleme erfolgen soll.“ (Herrmann 1982, S. 70).

Zugegeben: Damit ist ein ganzes Bündel von Fragen aufgeworfen, über deren Beantwortung die gegenwärtige Erziehungswissenschaft keine Einmütigkeit herstellen kann. Die Lösung der Paradigmenkrise der Erziehungswissenschaft aber verlangt zweifellos eine solche Selbstverständigung pädagogischer Theoretiker und Praktiker. Und diese Selbstverständigung muss den Bezugsrahmen der Tradition, den Herrmann m der europäisch-deutschen Aufklärungsbewegung seit dem 18. Jahrhundert verortet, zumindest in Frage stellen, wenn nicht gar überschreiten. Dies aber gelingt nur, wo die widersprüchliche Konstitution bürgerlicher Subjektivität begrifflich ausgelotet und durchmessen wird.

III.

Die aktuelle Krise des Subjekts, der Verfall von Subjektivität, der mit der Paradigmenkrise der Erziehungswissenschaft aufs engste verknüpft ist, ist nicht bloß ein theoriegeschichtliches Ereignis. Der Begriff steht für einen realen gesellschaftlichen Prozess, den Horkheimer/Adorno schon im frühesten Stadium europäischer Zivilisation zu entziffern suchen (vgl. Horkheimer/Adorno 1969, S, 42 ff.). Ihre historische Analyse aber weitet sich nolens volens aus zur Ideologiekritik des – seinem eigenen Anspruch nach – ‚natürlichen‘, autonomen Individuums des bürgerlichen Zeitalters. Denn das identische, selbstverfügende Ich, das sich in langen Intervallen des Zivilisationsprozesses herausbildet,

hat seit Beginn seinen Preis zu zahlen. Es ist schon in seinen Anfängen Subjekt im wörtlichen Sinn: sein eigener Gegenstand, stets auch sich selbst unterworfen. Gerade darin wird für Horkheimer/ Adorno die Dialektik bürgerlicher Subjektivität manifest: Das Ich erwirbt seine innere Organisationsform in dem Maße, als es, um die Barbarei einer entfesselten Natur zu bezwingen, das Amorphe in sich, die innere Natur bezwingt. Doch bleibt die Naturbeherrschung an die introjizierte Gewalt von Menschen über Menschen, an die des Subjekts über seine eigene Natur gekettet. Allerdings tritt dieser prekäre Status subjektiver Identitätssicherung zu Anfang der bürgerlichen Gesellschaft in deren Programmen und Konstruktionen noch nicht in voller Konsequenz ans Licht. Die Welt soll auf den vernünftigen Gedanken gebaut werden. Sinn, Kontinuität und Progress sollen die Garanten einer überschaubaren, abschätzbaren, also sicheren Praxis sein (vgl. Fleischer//Guttandin/Hoppe 1978, S. 2). Und die Durchführung dieser Praxissicherung vollzieht sich (nicht alleine, aber auch) in pädagogischen Maßnahmen des Festschreibens, Funktionalisierens, Kanalisierens, Territorialisierens, des Ein- und Ausschließens. N. Elias hat diesen Prozess der Selbstfeststellung, der Durchorganisation der inneren Natur im Subjekt differenziert dargestellt (vgl. Elias 1978/79). Das Individuum muss die Vermögen, durch die es in der Welt herrschen will, säuberlich isolieren und Reinerhalten, muss sich aufspalten in Sinnlichkeit und Verstand, muss das unüberschaubare Vermögen der Wünsche und der Einbildungskraft einschließen und kanalisieren, bis es in seinem Selbstverständnis schließlich von seiner eigenen Gewordenheit abstrahiert und sich als ‚natürliches' Individuum begreifen lernt. „Dieser natürlichen Endlichkeit korrespondiert die Konstitution der allgemeinen, entsinnlichten Kategorie ‚der Mensch', die als fiktive Klammer das, was praktisch in aller Winde zerstreut zu werden droht, zusammenhalten soll [...]." (Fleischer//Guttandin/Hoppe 1978, S. 30)

Im Postulat der Identität des Subjekts ist dieser Zusammenhalt behauptet, wenngleich der Prozess, der er sich verdankt, seine Realisation zugleich ständig hintertreibt. Denn, wie Adorno zu zeigen versucht, wächst mit zunehmender Revolutionierung der Produktivkräfte der Zwang zur Selbstverstümmelung, der die Menschen einer neuen Barbarei zutreibt. Was die Negative Dialektik unter der Chiffre „Logik des Zerfalls von Subjektivität" (Adorno 1966, S. 148) zu fassen sucht, wird gerade mit der Ausbreitung des Tauschprinzips in der modernen industriellen Gesellschaft virulent. Selbsterhaltung wird zunehmend damit identisch, eine blinde Funktion des universellen Warentauschs zu sein. Während die Individuen mehr und mehr zu bloßen Funktionsträgem regredieren, tritt ihnen der gesellschaftliche Vermittlungszusammenhang als undurchsichtiges ‚An sich' gegenüber, dem sie sich fügen sollen. Was immer in der gesellschaftlichen Totalität existieren will, kann nur als „Füranderessein" (Adorno 1972, S. 13) existieren. Dieses erzwungene „Füranderessein", das keinen mehr bei sich belässt, aber höhlt das Postulat autonomer Subjektivität fortschreitend aus. Im Kern des Subjekts wohnen die objektiven Bedingungen, die es um der Unbedingtheit seiner Herrschaft willen verleugnen muss. Die

einzelnen werden zur Identität mit dem negativen Ganzen verhalten und – in Adornos drastischen Worten – auf die „Reaktionsweise von Lurchen“ (ebd., S.202) heruntergebracht. Darin, dass in der modernen Tauschgesellschaft Selbsterhaltung als Ohnmacht jedes Einzelnen sich wider sich selbst kehrt, wird die Dialektik der Selbsterhaltung manifest. Die Antiquiertheit des Individuums (vgl. Anders 1980), schließlich seine Liquidation, sind ihm nicht allein von außen zugefügt. Das moderne Individuum wird zugleich durch die angestrengten Versuche zur Selbsterhaltung sein eigenes Opfer.

Die Liquidation des Individuums aber schlägt pädagogische Theorie und Praxis in ihren Bann. Die unermüdlich wiederholte, fast trotzige Versicherung, Pädagogik könne und dürfe sich dem Lauf der Dinge nicht fraglos fügen, aber löst ihn noch nicht. Pädagogik bleibt in den Niedergang des Individuums verstrickt; daraus hilft weder die Reklamation vergangener Subjektivitätsideale, noch der kopflose Sprung ins Nirwana der Selbstvergessenheit. Die Krise des Subjekts selbst müsste den Sinnhorizont entbinden, aus dem eine neue Selbstverständigung pädagogischen Denkens und Handelns erwachsen könnte. Weil aber „in der gegenwärtigen Phase der geschichtlichen Bewegung deren überwältigende Objektivität einzig erst in der Auflösung des Subjekts besteht [...], stützt die individuelle Erfahrung notwendig sich auf das alte Subjekt, das historisch verurteilte, das für sich noch ist, aber nicht mehr an sich.“ (Adorno 1951, S. 11) Es macht gerade die Kraft negativer Dialektik aus, dass sie sich in dieser Situation des Doppelsinns der Liquidation des Individuums versichert: Zum einen trägt im Zeitalter seines Zerfalls „die Erfahrung des Individuums von sich und dem, was ihm widerfährt, zu einer Erkenntnis bei, die von ihm bloß verdeckt war, solange es als herrschende Kategorie ungebrochen positiv sich auslegte“ (ebd., S. 11): dass nämlich temporär etwas „von der befreienden gesellschaftlichen Kraft in die Sphäre des Individuellen sich“ (ebd., S. 11) zusammenzog.

Ist aber das Individuum historisch verurteilt, dann schwindet nur ihm, was einmal seine Kraft ausmachte. Dem gilt alle Klage zu Recht. Doch bleibt andererseits die Einsicht leitend, dass im Prozess der Individuation zugleich das Prinzip herrschaftlicher, identifizierender Rationalität sich ausspricht, das das Subjekt am Ende rastlos verzehrt. Erst wo die Erfahrung der Liquidation nicht zugleich sich wieder ans Identitätsdenken klammert, könnte der Liquidationsprozess seine transzendierenden Momente freisetzen: Liquidation wäre dann nicht nur der Verfall von Subjektivität, sondern seine Verflüssigung, das Aufbrechen einer Freiheit jenseits des Identitätszwangs, der das Selbst versteinert. In diesem Sinn heißt es bei Adorno – und die Anklänge an den gegenwärtigen theoretischen Antihumanismus des Poststrukturalismus sind unüberhörbar: „Das Subjekt ist die Lüge, weil es um der Unbedingtheit seiner Herrschaft willen die objektiven Bestimmungen seiner selbst verleugnet; Subjekt wäre erst, was solcher Lüge sich entschlagen, was aus der eigenen Kraft, die der Identität sich verdankt, deren Verschalung von sich abgeworfen hätte.“ (Adorno 1966, S. 274) Mit dem Ende des Identitätszwangs erst wäre auch das Opfer suspen-

diert, das das Subjekt seit seinem Beginn sich selbst zelebriert. Während der Identitätszwang das notwendige Opfer des Subjekts einschließt, verweist das freiwillige Verlassen der Felder, die durch selbstbesessene Subjektivität besetzt sind, auf eine Überschreitung. Diese hatte Adorno wohl im Blick, als er schrieb: „[...] die Auflösung des Subjekts (ist) zugleich das ephemere und verurteilte Bild eines möglichen Subjekts. Gebot einmal seine Freiheit dem Mythos Einhalt, so befreit es sich, als vom letzten Mythos, von sich selbst. Utopie wäre die opferlose Nichtidentität des Subjekts.“ (Ebd., S. 277)

IV.

In dieser Utopie ist die emphatische Idee von Versöhnung aufbewahrt, die über den Zerfallsprozess der Dialektik der Aufklärung hinausweist. Wollte man der Pädagogik ihr unerfülltes Telos zuweisen, so schiene es auf im befreiten, weil versöhnten Leben, in dem Geist und Natur, Spontaneität und Reflexion, Individuum und Gesellschaft differenziert zueinander fänden, ohne Opfer und ohne Rache. Doch lässt sich der anvisierte Zustand nicht als factum brutum an den Haaren herbeischleppen. Im Widerspruch des gesellschaftlichen Immanenzzusammenhangs ist Versöhnung selbst nur widersprüchlich vorstellbar. Die Aporie des Subjekts, die darin besteht, dass seine Identität das Prinzip der Herrschaft perpetuiert und doch kein Glück möglich ist, wo das Selbst nicht es selbst ist, löst sich nicht einfach auf. Denn sie „hat den Grund, dass Wahrheit jenseits des Identitätszwangs nicht dessen schlechthin Anderes wäre, sondern durch ihn vermittelt.“ (Ebd., S. 294) Daher verklammert ein Begriff wie „opferlose Nichtidentität“ auch die Widersprüche. In ihm ist beides enthalten: Der Anspruch, nicht blindlings den Verhältnissen zum Opfer zu fallen, noch in Formen der Selbstfixierung und Selbstidentifikation zu erstarren, sondern über sich hinauszugehen. Selbstbehauptung und Selbstverlust, Widerstandskraft und Hingabefähigkeit greifen widersprüchlich ineinander und verweisen auf die alltäglichen Aporien pädagogischer Theorie und Praxis. Pädagogisches Handeln, das auf Freiheit zielt, lässt sich keinem einsinnig monologischen Handlungsschema unterordnen. Vielmehr fordert pädagogische Praxis in der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation einen Akt der Gratwanderung. Es käme darauf an, sich „auf Messers Schneide zu halten, d.h. Nicht-Identität strategisch zur Auflösung der mit dem Identitätskomplex entstandenen Falle einzusetzen.“ (Kamper 1979, S. 72)

Mit dem Eingeständnis der Widersprüche aufklärerischer Intentionen landet Rationalität nicht einfach auf dem Müllabladeplatz der Geschichte. Das Falsche der losgelassenen, blinder Selbsterhaltung erlegenen Rationalität, durch das sie in Mythologie zurückschlägt, muss selbst noch rational bestimmt werden. Dazu aber muss die Tendenz identifizierender Akte umgewendet werden. Pädagogisches Handeln findet seinen fraglosen Sinn nicht mehr in Form der Selbstprofilierung und Selbstverfügung, wie er sich auch in den tradierten

Formeln von Ich-Identität oder Ich-Stärke ausspricht. Denn gerade der Prozess der Selbstprofilierung höhlt das Subjekt aus, verzehrt seine Substanz und lässt es als starre Maske zurück, hinter der kein eigentliches Gesicht mehr aufscheint. Das Ausbrechen einer Freiheit jenseits des Identitätszwangs aber bedarf – widersprüchlich genug – der Kraft der Identität. Das Identitätspostulat behält seinen pädagogischen Sinn einzig im Prozess der Dekomposition des Subjekts. „Die Rückkehr aus der Sackgasse der europäischen Subjektivität vollzieht sich durch umgekehrten Gebrauch all der Mechanismen, die an der Produktion des ‚Ich' beteiligt waren, also durch umgekehrten Gebrauch der Masken. Aber man darf die Not des Umkehrenmüssens nicht zur großen Tugend einer neuen Zeit machen. Es bleibt die Trauer über die Leere, die das verzehrte und verbrauchte Subjekt hinterließ. Dessen Spuren sind auch nicht völlig zu externalisieren. Die Macht, die die Subjekte enteignet, verwertet, subsumiert hat, ist von der Subjektivität als einer herrscherlichen Grundfigur ausgegangen. Insofern stoßen in jedem Lebenden diese Instanzen der Herrschaft und des Widerstandes, der Identifikation und des Unkenntlich-Werdens, der Entlarvung und der Maskierung aufeinander." (Ebd., S. 72)

Eine Pädagogik, die sich auf diesem Weg vorwärts tastet, entschlägt sich der abstrakten Alternative von Subjektivität und Objektivität. Weder geht es darum, das Subjekt den objektiven Verhältnissen aufzuopfern, noch darum, in der Subjektzentrierung sich selbst zum Opfer zu fallen. „Von den Masken einen umgekehrten Gebrauch zu machen heißt nämlich, die Kategorie ‚Opfer' suspendieren." (Ebd., S. 73) Opferlose Nichtidentität des Subjekts aber, die als Fluchtpunkt solcher Dekonstruktion in den Blick tritt, ist nicht als natürliches Substrat zu fassen, das nach Abzug aller Maskierung übrig bliebe. Das produktive, ursprüngliche Individuum, das die Geisteswissenschaftliche Pädagogik retten wollte, war eine Fiktion. Doch bleibt auch nach deren Ende die Nichtidentität des Subjekts aller Pädagogik aufgegeben: Pädagogische Praxis hätte einzustehen für die Besonderheit des Besonderen, für das unerfüllte Glücksverlangen und Eigenrecht des Educandus. Von selbst aber rührt sich das Nichtidentische kaum mehr, wo sich der Bann der Verdinglichung und gesellschaftlichen Abstraktion von Beginn an über alles Lebendige legt. Daher erschließt sich der Sinn pädagogischen Handelns auch nicht im Rückgang zu den angeblich verschütteten Ursprüngen, sondern in einem Akt der Überschreitung, „ein Akt, der zugleich Entdeckung und Erfindung ist, Aktivierung eines Potentials, das in keiner Weise ‚gegeben', sondern Resultat einer kritischen Rekonstruktion des historisch Überwältigten ist." (Böckelmann1969, S. 27) Solche Rekonstruktion, die zugleich die Destruktion selbstbesessener Egoität einschließt, richtet den Blick aufs Vereinzelte und Verdrängte. An seinem Leiden wird die Verhärtung des Ganzen manifest. Pädagogische Kritik am Subjekt hat keinen anderen Sinn, als diese Verhärtung zu lösen. Sie wird implizit zur Selbstkritik eines furor paedagogicus, der die Verhärtung über die Zeiten mitschleppt. Die grundlegende Revision des pädagogischen Selbstverständnisses hebt mit dieser Kritik an, der fortschreitende Verfall von Sub-

jektivität macht sie unausweichlich, ihre Konsequenzen lassen sich bislang nur in Ansätzen umreißen. Dies ist ein erster, sicher noch ungenügender Versuch.

Literatur

Adorno, Th. W.: Minima Moralia, Frankfurt/Main 1951

Adorno, Th. W.: Negative Dialektik, Frankfurt/Main 1966

Adorno, Th. W.: Gesammelte Schriften, Bd. 8: Soziologische Schriften I, Frankfurt/Main 1972

Anders, G.: Die Antiquiertheit des Menschen, Bd. 2, München 1980

Apel, K.-O.: Szientistik, Hermeneutik, Ideologiekritik. In: ders.: Transformation der Philosophie, Bd. 2, Frankfurt/Main 1972

Blankertz, H.: Theorien und Modelle der Didaktik, München 1969

Böckelmann, F.: Die Möglichkeit ist die Unmöglichkeit, in: Schoeller, F. W. (Hrsg.): Die neue Linke nach Adorno, München 1969

Brezinka, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Weinheim/Basel 1971

Dilthey, W.: Gesammelte Schriften, Bd. 7, hrsg. von Groethuysen, Stuttgart/Göttingen 1958

Dilthey, W.: Gesammelte Schriften, Bd. 11, hrsg. von Weniger, E., Stuttgart/Göttingen 1971

Dilthey, W.: Gesammelte Schriften, Bd. 9, hrsg. von Bollnow, O.F., Stuttgart/Göttingen 1974

Elias, N.: Der Prozeß der Zivilisation, Frankfurt/Main 1978/79

Fleischer, A./Guttandin, F./Hoppe, J.: Sozialgeschichte der Identitätsbildung. Identitätsproduktion als pädagogische Produktion, in: Einundzwanzig, H. 7/1978

Gassen, H.: Geisteswissenschaftliche Pädagogik auf dem Wege zu Kritischer Theorie, Weinheim/Basel 1978

Giesecke, H.: Lob des Zwischenhandels – Überlegungen zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und pädagogischer Praxis, in: König, E./Zedler, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme, Paderborn/München 1982

Herrmann, U.: Rezension des Historischen Wörterbuchs der Philosophie, hrsg. von Ritter, J. und Grunder, K., in: Zeitschrift für Pädagogik 1977, 14. Beiheft

Herrmann, U.: Pädagogik und geschichtliches Denken, in: Thiersch, H./Ruprecht, H./Herrmann, U.: Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft, München 1978

Herrmann, U.: Zur Systematik und Vielfalt erziehungswissenschaftlicher Theorien, in: Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft im Übergang – Verlorene Einheit, Selbstteilung und Alternativen (Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 4, 1980-1982), Stuttgart 1982 a

Herrmann, U.: Selbstfixierungen deutscher Pädagogik. Kurzbeitrag auf dem Kongress der DGfE in Regensburg 1982 b

Herrmann, U.: Erziehung und Bildung in der Tradition der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, in: Lenzen, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. l, Stuttgart 1983

Heydorn, H.-J.: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs, Frankfurt/Main 1972

Horkheimer, M./Adorno, Th. W.: Dialektik der Aufklärung, Frankfurt/Main 1969

Kamper, D.: Die Auflösung der Ich-Identität. Über einige Konsequenzen des Strukturalismus für die Anthropologie, in: Kittler, F.A. (Hrsg.): Austreibung des Geistes aus den Geisteswissenschaften, Paderbom 1980

Kamper, D.: Das Ende der bürgerlichen Revolution. Grundlinien einer Logik der Geschichte, in: ders. (Hrsg.): Abstraktion und Geschichte – Rekonstruktionen des Zivilisationsprozesses, München/Wien 1975

Kamper, D.: Kierkegaards Ende oder das Subjekt als Unfall. In: Tumult H. 1/1979

Lakatos, I.; Popper zum Abgrenzungs- und Induktionsproblem, in: Lenk, H. (Hrsg.): Neue Aspekte der Wissenschaftstheorie, Braunschweig 1971

Mollenhauer, K.: Emanzipation und Erziehung, München 1968

Mollenhauer, K.: Marginalien zur Lage der Erziehungswissenschaft, in: König, E./Zedler, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme, Paderborn/München 1982

Moser, H.: Aktionsforschung als Kritische Theorie der Sozialwissenschaften, München 1975

Moser, H.: Die Pädagogik auf dem Wege zum handlungswissenschaftlichen Paradigma, in: König, E./Zedler, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme, Paderborn/München 1982

Nohl, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt/Main 19483

Nohl, H.: Bildung und Alltag, in: ders.: Pädagogik aus 30 Jahren, Frankfurt/Main 1949

Petersen-Falshöft, G.: Wissenschaftstheorie und Didaktik, Kastellaun 1979

Tenorth, H.-E.: Geschichte und Traditionalisierung, in: Bildung und Erziehung, H. 6/1976

Thiersch, H.: Die henneneutisch-pragmatische Tradition der Erziehungswissenschaft, in: Thiersch, H./Ruprecht, H./Herrmann, U.: Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft, München 1978

Thiersch, H.: Geisteswissenschaftliche Pädagogik, in: Lenzen, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. l, Stuttgart 1983

Wellendorf, F.: Anmerkungen zu einer vergessenen Aufgabe erziehungswissenschaftlicher Forschung, in: König, E./Zedler, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme, Paderborn/München 1982

Wellmer, A.: Kritische Gesellschaftstheorie und Positivismus, Frankfurt/Main 1969

Weniger, E.: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis, Weinheim 1957

Weniger, E.: Ausgewählte Schriften zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Weinheim/Basel 1975

Zedler, P.: Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung am Beginn der 80er Jahre – Problemstrukturen und Perspektiven, in: König, E./Zedler, P. (Hrsg.): Erziehungs-

wissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. Paderborn/München 1982

8.

Ein tagtäglicher Drahtseilakt Ethik in der Sozialpädagogik (1986)

I.

Es gibt gewissermaßen ‚Dauerbrenner' der sozialpädagogischen Diskussion, die Theorie und Praxis nicht zur Ruhe kommen lassen. Dazu gehört offensichtlich die Suche nach und Begründung von ethischen Handlungsmaximen für die sozialpädagogische Praxis. Das Problem der Ethik in der Sozialpädagogik mag zu manchen Zeiten in den Hintergrund getreten sein – verschwunden ist es nie, weil sich die verworrene Praxis den allzu glatten Lösungen stets widersetzte. So steht es noch heute auf der pädagogischen Tagesordnung.

Kein Zweifel, die Legitimationskrise der Industriegesellschaft schlägt nicht zuletzt auch die Sozialpädagogik in ihren Bann. Was Habermas in letzter Zeit als die ‚Neue Unübersichtlichkeit' (vgl. Habermas 1985 a) gesellschaftlicher Verhältnisse diagnostiziert, ruft geradezu nach klärenden Maßstäben sozialpädagogischen Handelns. Die neokonservative Versuchung, das traditionelle Berufsethos der Sozialarbeit neu aufzupolieren, liegt nicht fern. Ob und wie weit es in der gegenwärtigen Situation allerdings hilfreich ist, die Sozialpädagogik auf überkommene Werte einzuschwören, ist fraglich. Vielleicht gab es Zeiten, in denen sich ein Einverständnis über das, was Erziehung eigentlich soll, wozu sozialpädagogische Eingriffe gut sind, kurz: was der Sinn des schwierigen Geschäfts von Sozialarbeiten und Sozialpädagogen eigentlich ist, leichter herstellen ließ als heute. Allein: Herumdrücken um die Frage einer pädagogischen Handlungsmoral konnte man sich zu keiner Zeit. Die Geschichte sozialpädagogischer Theorieentwicklung macht das allemal deutlich.

Schon zu Schleiermachers Zeiten gehörte das Ethikproblem ins Zentrum der pädagogischen Theoriediskussion. „Die Pädagogik", heißt es entsprechend in seinen Schriften, „ist eine rein mit der Ethik zusammenhängende, aus ihr abgeleitete angewandte Wissenschaft, der Politik koordiniert" (Schleiermacher 1966, S. 12). Dass es sich allerdings mit der Ableitung und Anwendung der philosophischen Ethik in der sozialpädagogischen Praxis nicht ganz so einfach verhält, macht Schleiermacher in seinen weiteren Ausführungen klar. Denn sittliches Handeln und ethisches Nachdenken, das sieht er deutlich, vollziehen sich in der geschichtlichen Zeit und sind veränderlich. Deshalb kommt ethisches Wissen nicht zur Vollendung. Und das heißt zugleich: Die Hoffnung auf ein ein für allemal gültiges Normensystem, an das die Sozialpädagogik fraglos anknüpfen könnte, ist trügerisch.

Rund fünfzig Jahre später radikalisiert Wilhelm Dilthey, geistiger Vater der so genannten geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Schleiermachers Einsicht in die geschichtliche Wandelbarkeit der Moral. „Nur aus dem Ziel des Lebens“, so lautet seine Devise, „kann das der Erziehung abgeleitet werden, aber das Ziel des Lebens vermag die Ethik nicht allgemeingültig zu bestimmen. Dies kann schon aus der Geschichte der Moral erkannt werden.“ (Dilthey 1960, S. 173) Mit der Hoffnung auf klare Maßstäbe ist es damit endgültig vorbei.

Die geisteswissenschaftliche Pädagogik, die zu Beginn unseres Jahrhunderts das Gesicht der Pädagogik entscheidend prägte, zog aus solchen Überlegungen die einzig richtige Konsequenz: Sie empfahl dem Praktiker, nicht länger nach außerpädagogischen Instanzen zu schielen, um sich von ihnen die rechten Maßstäbe servieren zu lassen, sondern sich auf sein eigenes Wissen und Können und seine eigene Verantwortlichkeit zu besinnen. Der Praktiker soll also selbst die richtigen Maßstäbe finden und begründen. Diese Last nimmt ihm niemand ab. Aber die praktische Not macht zugleich auch das Kernstück pädagogischer Freiheit aus. Pädagogik gewinnt ihre Eigenständigkeit, indem sie als ‚reflexion engagée‘, also als engagiertes, eigenverantwortliches Denken und Handeln entscheidet, was gelten soll. Die damit gewonnene (relative) Autonomie aber bezahlt die Sozialpädagogik mit einem Dilemma: Sie hat sich das Problem der Ethik aufgehalst und wird es seitdem nicht mehr los.

Das macht es dem Sozialpädagogen und Sozialarbeiter (SP/SA) in der Praxis oft nicht leicht und die Versuchung, es dem Theoretiker zu überlassen, wenigstens näherungsweise zu formulieren, was gelten soll, hat es immer gegeben. Schließlich ist es in anderen Humanwissenschaften (am deutlichsten in der Medizin) ja auch möglich, die Frage nach den ethischen Grundlagen relativ getrennt von den praktischen Erfordernissen zu diskutieren (vgl. Müller 1985, S. 193). Der Arzt mag ein Schlitzohr sein, die Krankenkasse ‚betuppen‘, seinem Patienten missmutig und missgelaunt begegnen – die Exaktheit seiner Diagnose, die Präzision seines chirurgischen Eingriffs ist davon zunächst nicht berührt. Natürlich weiß ich auch, dass zu einem guten Arzt Takt, Mut und Einsatzbereitschaft gehören. Aber in diesem Beruf ist es im Großen und Ganzen möglich, die Ethik gleichsam „als Prämisse vor die Klammer“ (Müller 1986, S. 2) des technologisch konzipierten Fachwissens zu setzen. Der SA/SP aber muss in der Praxis tagtäglich diese Klammer auflösen. Er kann nicht seine ethischen Leitvorstellungen an die Bürotür nageln, die Tür dann schließen und seinen Klienten alsdann nach einem eingefahrenen Muster behandeln, von dem er schon weiß, dass es funktioniert. Überspitzt formuliert: Sozialpädagogik funktioniert nur, wenn sie nicht nur funktioniert. Die Ethik bleibt dabei nicht außen vor, sondern steckt als Anspruch und Bedingung gelingender Praxis in jedem Handlungsvollzug drin. Auch der Praktiker also kann sich dem Problem ethischer Begründungen nicht entziehen.

II.

Soviel zumindest dürfte klar sein: Für jede sozialpädagogische Theorie und Praxis ist ein ethisch-normativer Horizont begründend. Ohne ihn könnte sich kein praktisches Handeln oder theoretisches Nachdenken als im eigentlichen Sinn ‚pädagogisch' ausweisen. Nur: Wie soll es der Sozialpädagogik in einer Zeit, in der sich alle ethischen Maßstäbe zu verflüssigen scheinen, gelingen, zu allgemeinen ethischen Grundüberzeugungen zu finden? Nun, die Richtung der aktuellen Suche nach Antworten darauf ist etwa mit dem Stichwort ‚kommunikative Ethik' angegeben. Will man verstehen, warum diese Ethikkonzeption gegenwärtig die Debatte bestimmt, dann ist es sinnvoll, sich den Wandel sozialpädagogischer Leitvorstellungen kurz vor Augen zu führen. Man entdeckt dann nämlich eine Eigentümlichkeit dieses Wandels, die man als ‚Dynamisierung pädagogischer Normbegründung' bezeichnen könnte. Was ist damit gemeint?

Schaut man etwa auf den Beginn sozialstaatlicher Fürsorgetätigkeit im letzten Jahrhundert zurück, dann zeigt sich eine deutliche Tendenz zur bevormundenden Integration des Bedürftigen in die gesellschaftliche Normalität. Seine Bedürftigkeit wurde zu einem guten Teil immer auch in moralischen Kategorien gemessen. Ihm war erst ganz geholfen, wenn er zu einem sittsamen, tugendhaften Lebenswandel zurückgefunden hatte. Was dabei ‚Tugend' hieß, ließ sich in relativ konkreten Eigenschaftsmerkmalen fassen: etwa Bescheidenheit, Dienstbereitschaft, Arbeitseifer, Mäßigung usw. „Man hoffte, das schlechthin Gute in einzelnen Charakterzügen aufzeigen und damit den Menschen eine ganz konkrete Richtschnur für ihr Handeln geben zu können." (Bornemann/von Mann-Tiechler 1963, S. 184) Doch wandelten sich solche Tugendkataloge mit Beginn unseres Jahrhunderts nicht nur immer schneller, die gesellschaftlich geforderten Qualitäten gewannen auch zunehmend ein abstrakteres – man könnte auch sagen: beweglicheres – Profil: Umstellungsbereitschaft, Fortschrittlichkeit, Weitblick, Aufgeschlossenheit waren immer mehr gefragt. Aus traditionellen Tugendkatalogen wurden in der Folge eher allgemein gefasste, idealtypische Leitbilder, an denen sich die Sozialpädagogik ausrichten sollte.

Allerdings: Schon in den 60er Jahren wurden Zweifel laut, ob solche Leitbilder auf Dauer brauchbar seien (vgl. Adorno 1966, S. 13). Denn die Schnelligkeit gesellschaftlichen Wandels erlaubt es der älteren Generation immer weniger, der jüngeren Leitbilder mit dem Anspruch zu überliefern, danach ihre eigene Zukunft zu gestalten. Die alte Frage Schleiermachers: „Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?" (Schleiermacher 1959, S. 38), ist heute an eine Erwachsenengeneration gestellt, die diese Frage gemeinsam mit den Nachwachsenden erörtern muss, „um sie als Frage an diese und mit diesen [...] zu überliefern." (von Hentig 1982, S. 65) Die Antwort ist offen. Und sie muss offen gehalten werden in der stets erneuerten Suche nach zeitgemäßen Orientierungen. Das Problem der Ethik verschiebt sich aber damit von

der Frage nach der inhaltlichen Bestimmung dessen, was ‚gutes' oder ‚richtiges Leben' sei, hin zur Aufgabe, die Bedingungen festzulegen, unter denen Ältere und Jüngere, Sozialpädagogen und Heranwachsende, Sozialarbeiter und Klienten diese Frage gemeinsam aushandeln können.

Damit ist der zentrale Gedanke der ‚kommunikativen Ethik' schon angesprochen. Hier ist nicht der Ort, um die zugehörigen komplizierten sprachphilosophischen und gesellschaftstheoretischen Begründungen zu entfalten. Aber einige wichtige Grundsätze dieses Ethikmodells, das auf Begriffe wie „praktischer Diskurs" (vgl. zuletzt Habermas 1985 b, S. 344 ff.) oder „ideale Kommunikationsgemeinschaft" (vgl. Apel 1973, S. 358 ff.) zurückgreift, seien doch festgehalten:

- Da ist einmal die Einsicht, dass Ethik heute auf keine allgemeingültigen – etwa metaphysisch verbürgten – Normen mehr zurückgreifen kann.
- Das ist zweitens die Idee einer prozessualen oder kommunikativen Vernunft, die die normativen Grundlagen pädagogischen Handelns auf einen geschichtlich bewegten, prinzipiell offenen, stets neu zu erzeugenden Konsens aller Beteiligten stellt.
- Da ist drittens der Anspruch, dass eine Einigung über das, was gelten soll, nur dann akzeptabel ist, wenn alle davon Betroffenen sich mit gleichem Recht, gleichen Möglichkeiten und triftigen Argumenten in den Entscheidungsprozess einbringen können.

Dabei ist den Verfechtern der Diskursethik durchaus klar, dass die realen Bedingungen der Praxis diese Ansprüche gewöhnlich nicht erfüllen. Dennoch – und das wird mit guten Gründen gezeigt – sind die Prinzipien der ‚idealen Kommunikationsgemeinschaft' in jeder alltäglichen Kommunikation unausdrücklich (vielleicht könnte man auch sagen: unbewusst) in Geltung. Sie sind – wie Habermas es nennt – als kontrafaktische, aber notwendige Unterstellungen am Werk. Und doch schießen sie in ihrem Anspruch zugleich weit über das hinaus, was die jeweilige Praxis einlösen kann.

So führt der Entwicklungsgang sozialpädagogischer Normbegründung in ein auffälliges Dilemma: Einerseits vermag die Diskursethik zwar ein basales Rahmenkonzept zur Normbegründung zu liefern, doch überspielt sie andererseits in ihren idealisierten Bedingungen gerade die (strukturelle verzerrte) Praxis in den konkreten Handlungsfeldern. Den Begründern der kommunikativen Ethik ist das nicht entgangen. Entsprechend präzisiert etwa Apel seine Idee der ‚idealen Kommunikationsgemeinschaft' dahingehend, dass er zwei Stufen des ethischen Diskurses unterscheidet (vgl. Apel 1984, S. 139): eine obere, gewissermaßen reine Stufe, die die Idealbedingungen des gewaltfreien Diskurses erfüllt (aber wo gibt es die schon?) und eine untere, der er die Aufgabe stellt, langfristig solche Kommunikationsbedingungen allererst zu realisieren, die der Idee eines gewaltfreien Konsens nahe kommen. Die Idee zwangloser Einigung bleibt also zumindest als regulatives Prinzip in Geltung. Ihre – sei es

auch nur näherungsweise – Verwirklichung aber ist abhängig von den Verstrickungen und Widersprüchen, in die alltägliches Handeln gestellt ist. Das lenkt den Blick im folgenden auf den Alltag des SP/SA.

III.

Zunächst ist festzuhalten: Die Alltagsstrukturen sozialpädagogischer Praxis entsprechen den idealisierten Bedingungen normativer Diskurse im Allgemeinen nicht. Schaut man sich die unterschiedlichen Aufgabenfelder an, seien es beispielsweise Jugendgerichtshilfe, Jugendarbeit, Heimerziehung, Ehe- und Familienberatung oder Sozialplanung, stets fällt ein absichernder, routinierter Pragmatismus (vgl. Thiersch 1978, S. 13 f.) auf, der sich den alltäglichen Handlungsvollzügen über kurz oder lang auferlegt. Das ist eigentlich nicht weiter verwunderlich: Der dauernde Anpassungsdruck der sozialen Realität zwingt jeden von uns, ein System von Handlungsorientierungen parat zu haben, nach dem er schnell einordnen, entscheiden, reagieren kann. Der Alltag – zumal der des SP/SA – ist bestimmt durch Handlungszwänge, durch sich wiederholende Geschäfte, durch Routine und Termine. Doch hat dies Konsequenzen für den Umgang mit den Klienten. Der Klient, so der bissige Kommentar von zwei Insidern, „verkommt zum Termin. Da steht im Notizkalender: 10 Uhr, Kindesmisshandlung Müller, 11 Uhr, HLU-Antrag Kwiatkowski, 12 Uhr, Kontaktgespräche Nussbaumsiedlung (was soviel heißt wie Einkaufen fürs Wochenende)“ (Preußer/Völkel 1977, S. 39). Der deutlich ironische Unterton spielt offensichtlich darauf an, dass Termine zu haben fast schon zur Berufsideologie des SP/SA gehört. Wie dem auch sei: alltägliches Handeln steht gewöhnlich unter Zeitdruck. Um ihm zu entkommen, spielen sich im Normalfall Routinen und Gewohnheiten ein. Sie ersetzen nicht nur immer neues überlegen oder Begründen, sie ritualisieren auch das Alltagsgeschäft – und zwar so, dass sich Fiktionen stabilisieren können. Man meint miteinander zu reden, aber redet doch permanent aneinander vorbei. Man gibt persönliche Betroffenheit zu erkennen und bearbeitet doch nur einen von zahlreichen Fällen. Solche Sprech- und Kommunikationsrituale haben ohne Zweifel eine Entlastungsfunktion. Allerdings: Sie strukturieren die möglichen Sinndeutungen der jeweiligen Handlungssituation vor – und zwar unterschwellig. Ein konsensuelles, gemeinsames Aushandeln der unterschiedlichen Interessen, Bedürfnisse oder Sinndeutungen wird damit zumindest teilweise unterlaufen. Die Wirklichkeit der Alltagswelt ist gewissermaßen vorarrangiert nach Mustern, Rezepten, Ritualen, die dem Klienten selten, dem SP/SA oft auch nicht (oder nicht mehr) zu Bewusstsein kommen.

Die Akte, die ja zum täglichen Brot des Sozialarbeiters gehört, kann man als Papier gewordenes Resultat solcher Selektionsvorgänge verstehen, obwohl in der Sozialverwaltung amtlich eine andere Leseart vorherrscht. Die in den Akten fixierten Daten, Informationen, Wertungen, Beschreibungen usw. wer-

den zumeist „als Tatsachen angesehen, als ‚Abbildungen' der Wirklichkeit und nicht als Ergebnisse von wahrnehmungsverzerrten und interessengesteuerten Selektions- und Konstruktionsprozessen." (Müller/Müller 1984, S. 23) Sie dienen dazu, die gesellschaftlichen Leiden in rechtlich und organisatorisch handhabbare Formate umzuwandeln. „Erst in dieser Form", so der Organisationssoziologe Luhmann, „kann ihre Bearbeitung im Rahmen der auf Gleichförmigkeit abstellenden Programme der Sozialverwaltung erfolgen." (Luhmann 1973, S. 33) Mancher SP/SA ist sich dieses Selektions- und Konstruktionscharakters bewusst, sucht ihm vielleicht durch das Anlegen von persönlichen Handakten zu entgehen. Doch bleibt er von seiner Berufsrolle her notwendig in Bürokratisierungsprozesse eingebunden. Von daher ist es sicher nicht falsch, Akten eben auch als Instrumente der Bewältigung oder Verschiebung von alltäglichen Widersprüchen zu verstehen.

Sie leisten ohne Frage einer Versachlichung von Interaktionen Vorschub, eliminieren den Ereignis- und Erlebnischarakter von Begegnungen und bereiten der Stereotypisierung des Alltäglichen das Feld. Gemeint sind damit typische Vorgriffe oder Deutungsmuster, die alltägliche Wahrnehmungen und Erfahrungen latent steuern. „Klienten", heißt es dazu bei Hartmut W. Müller/Siegfried Müller, „die während eines längeren Interventionszeitraums mit Sozialarbeitern interagiert haben, machen immer wieder die Erfahrung, dass diese sie in einer administrativ reduzierten Weise wahrnehmen: als aktenmäßig registrierte Bündel von Problemen, Ansprüchen, Defiziten und als Objekte öffentlicher Intervention." (Müller/Müller 1984, S. 29) Kurz: Der lebendige, hilfsbedürftige Mensch wird tendenziell zugeschnitten zum sozialen Stereotyp. Und diese Stereotypie hat eben ihren Preis: Sie wird bezahlt mit der wachsenden Unfähigkeit, genau hinzuschauen, konkret wahrzunehmen, Differenzen zu entdecken. Dieser Verlust der Erfahrungsfähigkeit scheint besonders nachdenkenswert, wenn es um Fragen der Ethik in der sozialpädagogischen Praxis geht. Dann ethische Fragen sind nie damit gelöst, auf die eigene, rechte Gesinnung zu verweisen – wenn in der Praxis die Stereotypie der Erfahrung das Feld besetzt.

Heraus kommt nämlich dann genau das, was man den ‚Postulatenhimmel' der Sozialpädagogik genannt hat: Der Alltag geht seinen Gang, während die hehren Forderungen an den Ideenhimmel geschrieben werden. Die Widersprüche des ‚doppelten Mandats', die in die Berufsrolle des SP/SA gleichsam eingebaut sind – also: die Paradoxien von geforderter Menschlichkeit und Professionalität, von geforderter Hilfe zur Selbsthilfe und Klientifizierung, von geforderter Nichtbeeinflussung und sublimer Manipulation – diese Widersprüche bleiben dann unbearbeitet und werden nicht ausgetragen. Und die Theorie trägt am Ende ihren Teil dazu bei, das ‚verborgene Regelwerk' der Praxis unbehelligt zu lassen. Burkhard Müller (vgl. Müller 1986, S. 4) hat im Anschluss an Pearson (vgl. Pearson 1975, S. 51 ff.) am Beispiel der Einzelfallhilfe dieses ‚verborgene Regelwerk' in Kürze resümiert: Nach der offiziellen Version der Sozialarbeit gewährleistet die Ethik des Casework dem Klienten das Recht auf

l. Vertraulichkeit, 2. Selbstbestimmung, 3. nicht richtende Behandlung durch den Sozialarbeiter, 4. individuelle Behandlung gemäß der Einzigartigkeit seiner Person. Nach dem verborgenen Regelwerk der Praxis aber laufen die Beziehungsmuster meist ganz anders: 1. die Kommunikation des Klienten erhält öffentlichen Charakter (soweit öffentliches Geld und öffentliche Ordnung betroffen sind). 2. Seine Handlungen sind (da sie die Rechte anderer und die Interessen der öffentlichen Hand betreffen) auch nicht frei. 3. Sie werden gewöhnlich bewertet. 4. Die Akzeptanz hat Grenzen und 5. die Behandlung ist nicht persönlich, sondern nur zu oft bürokratisch. Angesichts solcher Widersprüche ist es andererseits aber auch kaum eine Lösung, die ‚Last der großen Hoffnungen' soweit zurückzunehmen, bis der eigene Anspruch in ein ethisch reduziertes, eher instrumentalistisches Selbstkonzept einmündet. Gildemeister hat diesen Vorgang als cooling-out-Effekt der beruflichen Sozialisation (vgl. Gildemeister 1984, S. 33) beschrieben. Ihm entsprechen Theoriekonzepte, die wohl nicht in die Falle der ‚großen Hoffnungen' führen, aber dafür vielleicht eher in die Falle des desillusionierten Sozialingenieurs: Da ist dann von ‚Klientensystemen', von ‚Optimalisierungszielen', von der ‚Modifikation der Ebene des Funktionierens' und der ‚neuen Norm der Effektivität' (vgl. Böttcher 1975; S. 112, 129) die Rede. Wird der ethische Anspruch des ‚guten Lebens' in dieser Weise als bloß funktionales Miteinander missverstanden, dann ist ein Ausblick, der den eingeschränkten Horizont des Alltäglichen zu überschreiten sucht, von vornherein verstellt.

Will man also die Sackgasse eines ethischen Idealismus, der eher Alltagsmythen als einen aufgeklärten Alltag mit sich führt, vermeiden und auch einem instrumentalen Selbstmissverständnis nicht erliegen, dann scheint es wichtig, so etwas wie eine immanente Ethik der sozialen Arbeit zu entwickeln. Soll also Ethik in der Sozialpädagogik einen handlungsrelevanten Status erhalten, dann darf sie nicht als bloße Kopfgeburt der ansonsten unberührten Praxis hinzuaddiert werden, sondern muss sich als konstruktives Element der Handlungkompetenz des SP/SA erweisen.

Literatur

Adorno, Th. W.: Erziehung nach Auschwitz, Frankfurt/Main 1966

Apel, K.-O.: Transformation der Philosophie, Bd. 2 Frankfurt/Main 1973

Apel, K.-O. u. a. (Hrsg.): Praktische Philosophie/Ethik: Dialoge, Bd. 2, Frankfurt/Main 1984

Bornemann, E./von Mann-Tiechler, G. (Hrsg.): Handbuch der Sozialerziehung, Bd. 1, Freiburg 1963

Böttcher, H.: Sozialpädagogik im Überblick, Freiburg 1975

Dilthey, W.: Gesammelte Schriften, Bd. IX, Stuttgart 1960

Gildemeister, R.: Als Helfer überleben, Neuwied/Darmstadt 1984

Habennas, J.: Die Neue Unübersichtlichkeit. Die Krise des Wohlfahrtsstaates und die Erschöpfung utopischer Energien, in : Merkur H. 1/1985 a, S. 1-14

Habennas, J.: Der philosophische Diskurs der Moderne, Frankfurt/Main 1985 b

Hentig, H. von: Befund und Befinden, in: Meyer-Abich, K. M. (Hrsg.): Physik, Philosophie und Politik, München 1982

Luhmann, N.: Formen des Helfens im Wandel gesellschaftlicher Bedingungen, in: Otto, H. U./Schneider, S. (Hrsg.): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit, Neuwied/Berlin 1973

Müller, B.: Sozialpädagogisches Handeln, in: Eyferth, H. u. a. (Hrsg.): Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Dannstadt/Neuwied 1984, S. 1045-1059

Müller, B.: Diakonie und Sozialpädagogik, in: Wege zum Menschen H. 4/1985

Müller, B.: Ethische Codes der Sozialpädagogik/Sozialarbeit: Postulatenhimmel oder Orientierungshilfe? (Vortrag beim 10. Kongreß der DGfE in Heidelberg), unveröff. Manuskript, Heidelberg 1986, S. 1-11

Müller, H. B./Müller, S.: Akten/Aktenanalyse, in: Eyferth u. a. (Hrsg.): Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Dannstadt/Neuwied 1984, S. 23-41

Pearson, G.: The Politics of Uncertainty, in: Jones, H. (Hrsg.): Towards a New Social Work, London/Boston 1975

Pongratz, L. A.: Bildung und Subjektivität, Weinheim/Basel 1986

Preußer, N./Völkel, R.: Der Sozialarbeiter und sein Klient – Momente einer verwirrten Interaktion, in: Holstein, W./Meinhold, M. (Hrsg.): Sozialpädagogische Modelle, Frankfurt/Main 1977

Schleiennacher, F. D.: Ausgewählte pädagogische Schriften, Paderborn 1959

Schleiermacher, F. D.: Pädagogische Schriften, Bd. l, Düsseldorf/München 1966

Schlüter, W.: Sozialphilosophie für helfende Berufe, München 1983

Thiersch, H.: Alltagshandeln und Sozialpädagogik, in: Neue Praxis H. 8/1978, S. 6-25

Thiersch, H.: Die Erfahrung der Wirklichkeit, Weinheim/München 1986

9.

Michel Foucault: Seine Bedeutung für die historische Bildungsforschung (1988)

Spätestens Ende der 60er Jahre hatte die alte Nohlsche Sinnbestimmung pädagogischer Geschichtsschreibung – nämlich: die „Kontinuität der pädagogischen Idee in ihrer Entfaltung“ (Nohl 1948, S. 151) darzustellen – ausgedient. Stattdessen entwickelte die Pädagogikgeschichtsschreibung einen sozialgeschichtlich orientierten, ideologiekritischen Ansatz. Ihm ging es – so formulierte etwa Herrmann Mitte der 70er Jahre – um „historische Bildung als Prozess der Bewusstseinsveränderung in Richtung auf Aufklärung und Emanzipation sowie der Anleitung und Kritik politischer Praxis als Prozess der Gesellschaftsveränderung in der Richtung des Abbaus von überflüssiger Herrschaft und von Entfremdung.“ (Hermann 1975, S. 274)

Da sind in einem Satz schon alle Vokabeln beieinander, die in den letzten 15 Jahren die Gemüter bewegten. Indes: Die anhaltende Krise der Wohlfahrtsgesellschaft und das, was Habermas in neuester Zeit „die Erschöpfung ihrer utopischen Energien“ (Habermas 1985, S. 141 ff.) nennt, lassen seit Beginn der 80er Jahre Zweifel aufkommen, ob Begriffe wie ‚Aufklärung‘ und ‚Emanzipation‘ sich mit dem ‚Abbau von überflüssiger Herrschaft und Entfremdung‘ so bündig über einen Leisten schlagen lassen. Es scheint Skepsis angebracht, ob die vorschnelle Gleichsetzung von Emanzipation und Fortschrittsgeschichte – wie sie übrigens schon Adorno in seinen philosophiegeschichtlichen Reflexionen überzeugend bestritt (vgl. Adorno 1975, S. 295 ff.) – noch trägt. In den historischen Forschungen Foucaults jedenfalls – um die es hier geht – wird sie geradezu kontrapunktiert. Denn beide (und hier berühren sich Foucault und Adorno außerordentlich) sind „dem Skandalon auf der Spur, dass die Emanzipation (im bürgerlichen Verstande) die Zurichtung der menschlichen Individuen zum Zwecke der Ausbeutung und Verwertung i s t.“ (Kamper 1980, S. 83)

So lässt sich von Foucault ein „radikaler Skeptizismus“ (Foucault 1976, S. 43) gegenüber all den hehren Idealen der Aufklärung lernen, ohne dass damit das geschichtlich akkumulierte Leiden, das sich über den Einzelnen zusammenzieht, seine (etwa gar geschichtsmetaphysische) Rechtfertigung finden soll. Im Gegenteil fordert Foucault seine Leser dazu auf, seine Bücher wie kleine Werkzeugkisten zu benutzen, um die Systeme der Macht kurzzuschließen (vgl. ebd., S. 53). Er sei kein ‚Schriftsteller‘, sagt er von sich selbst: „Ich bin ein Werkzeughändler, ein Rezeptaussteller, ein Richtungsanzeiger, ein Kartograph, ein Planzeichner, ein Waffenschmied [...].“ (Ebd., S. 129) Lassen

Sie uns also einen Blick in die Werkstatt des nachaufklärerischen Waffenschmieds Foucault werfen.

I.

Der Einfachheit halber scheint mir dazu ein Kontrastprogramm geeignet, ein – zugegebenermaßen grobes – Anreißen der Differenzen Foucaults zu den gängigen Prämissen hermeneutischer, dialektischer und ideologiekritischer Historik unter vier Gesichtspunkten.

Erster Punkt: Statt Subjekt der Geschichte: Tod des Subjekts

Die klassische hermeneutische Konzeption – wie übrigens auch die sozialkritischen Varianten – von Pädagogikgeschichte kreisen allesamt um die Idee eines historischen (Gattungs-)Subjekts. Entsprechend sollten etwa für Dilthey alle letzten Fragen nach dem Wert der Geschichte schließlich ihre Lösung darin haben, dass der Mensch sich in ihr erkenne (vgl. Dilthey 1957, S.147 f.; entsprechend: Horkheimer 1970). Und auch die kritische Geschichtswissenschaft zielt – wir nehmen hier die Fäden bei Hermann nochmals auf – „auf die Rekonstruktion des historischen Subjekts hinsichtlich seiner Zukunft." (Herrmann 1974, S. 285) Diese Intention nun stellt Foucault geradezu auf den Kopf. Denn nachdem die strukturalistischen Forschungen eines Levi-Strauss, Barthes oder Lacan klargemacht haben, dass es etwas gibt, was vor uns da ist, was uns im Raum und in der Zeit hält, dass es also ein anonymes System ohne Subjekt gibt, das uns durchkreuzt und konstituiert – seitdem konzentrieren sich Foucaults historische Grabungsarbeiten auf die Freilegung solcher subjekttranszendenter historischer Formationen. Eines Sinns mit Levi-Strauss, für den das letzte Ziel der Wissenschaften vom Menschen gerade nicht darin besteht, den Menschen zu konstituieren, sondern ihn aufzulösen (vgl. Levi-Strauss 1968, S. 284), formuliert Foucault seine provokante und oft zitierte Einsicht: ‚Der Mensch' kann nur als ein Ereignis innerhalb einer (zudem noch relativ jungen) epistemologischen Struktur, also einer bestimmten Formation des Wissens, aufgefasst werden. Und mit der sich abzeichnenden Auflösung dieser Konfiguration „kann man sehr wohl wetten, dass der Mensch verschwindet wie am Meeresufer ein Gesicht im Sand." (Foucault 1971, S. 465)

Zweiter Punkt: Statt hermeneutischer Sinnvergewisserung: Archäologie des Wissens

Der von Foucault prognostizierte ‚Tod des Subjekts' ist kein Ereignis an der Oberfläche des Selbstbewusstseins, sondern steht als Metapher für einen epistemologischen Übergang. Mit seiner Dekonstruktion des Subjekts aber ent-

zieht Foucault den überlieferten Grundannahmen hermeneutischer Geschichtsschreibung den Boden: dass nämlich geschichtliche Dokumente als geistige Objektivationen sich im Akt des Sinnverstehens dem Subjekt wieder anverwandeln lassen, dass sie ins verstehende Subjekt gleichsam vollständig heimgeholt werden können (vgl. Dilthey 1958, S. 213). Stattdessen ist Foucault gerade umgekehrt jenen Prozessen auf der Spur, die sich dem verstehenden Geist samt seinen Objektivationen vorgängig schon eingeschrieben haben. Denn der erkennende Blick, den der in einer Epoche vorherrschende Wissenszusammenhang gestattet, ist uns immer schon eingesetzt: „Wir sehen, wenn eine symbolische Ordnung in uns schon eingegriffen hat." (Hesse 1979, S. 92) Die Geschichte dieser symbolischen Ordnungssysteme aber ist keine bloße Wissensgeschichte, sondern die Geschichte der Bedingungen der Möglichkeit von Theorie und Wissen überhaupt. Sie zielt auf das ‚historische Apriori' geschichtlicher Epochen. Gemeint ist damit das fundamentale Ordnungsraster, das die empirischen und positiven Bedingungen angibt, unter denen eine bestimmte Epoche ihre Reden organisiert, ihre Tauschhandlungen bewerkstelligt, ihre Welt sieht usw. Dabei entspringt das ‚historische Apriori' niemals einfach der souveränen Aktivität eines (sei es transzendentalen oder empirischen Subjekts), noch verweist es auf eine unverrückbare (gar metaphysische) Ordnung der Dinge, sondern bezeichnet nicht mehr und nicht weniger als auffindbare Regelmäßigkeiten von Aussagesystemen. In diesem Sinn kann Foucault sagen, den Gegenstand seiner ‚Archäologie des Wissens' bilde „die Existenz von zusammengetragenen Diskursen" (Foucault 1973, S. 170). An die Stelle hermeneutischer Sinnvergewisserung tritt damit die Strukturanalyse diskursiver Formationen, ihrer Überlappungen, Verschiebungen und Brüche.

Dritter Punkt: Statt Geschichtsdialektik: Analytik der Macht

Mit Hilfe von Diskursanalysen wird es möglich, epochal herrschende Wissensformationen im gesellschaftlichen Innenraum freizulegen. Der Diskurs fungiert gewissermaßen als Demarkationslinie zwischen Gesagtem und Ungesagtem, Gewusstem und Ungewusstem, Wissen und Wahn. Die Suche nach einer Instanz aber, die die Diskurse selbst noch zur Einheit einer Ordnung zusammenhält, führt Foucault zur Entdeckung und Analyse eines untergründigen Netzwerks von Machtwirkungen. Es ist ihm zufolge diese ‚Macht' (Foucault 1977; ebenfalls: Foucault 1976; 1978), die den Diskursen ihre rätselhafte Einheit verleiht.

Damit wendet sich (etwa seit Beginn der 70er Jahre) Foucaults Forschungsinteresse von der ‚Archäologie des Wissens' zur ‚Genealogie der Macht'. Nun geht es darum, die subtilen „Techniken der Überwältigung zu entdecken, um die sich jeweils ein dominanter Machttyp zusammenzieht, zur Herrschaft gelangt und schließlich vom nächsten Machtkomplex verdrängt wird." (Habermas 1985, S. 316) Dabei entdeckt Foucault so etwas wie eine geologische Schichtung von Machtformationen, also historisch unterscheidbare Typen:

etwa den älteren Typ der Repressionsmacht (die überwiegend mit Ausgrenzungsmechanismen operiert), die historisch jüngere Integrationsmacht (die insbesondere Einschließungsmechanismen handhabt) und schließlich die Disziplinarmacht.[1] Dieser Machttyp der gegenwärtigen Gesellschaftsformation beruht nicht mehr wie seine Vorgänger auf der Liquidierung oder Internierung des Abweichenden, sondern wirkt mehr als andere Machttypen präventiv. Er durchdringt die Körper und die ‚normalsten' Lebensvollzüge der Menschen innerlich – gerade indem er das Leben ‚normalisiert'.

Ziel der Disziplinarmacht ist es, die Kräfte, die sie unterwirft, zugleich großer werden zu lassen. Ihre Wirkungsweisen sind zugleich intentional und nicht-subjektiv. Das heißt: Ihre Absichten können fraglos entschlüsselt werden – und doch trifft es zu, dass kein Subjekt sie entworfen hat. Sie verläuft stets über die Subjekte und durch sie hindurch. Und d.h. auch: Sie gehört auf Dauer niemand. Sie kommt hervor als bebender Sockel von Kräfteverhältnissen und initiiert einen unabschließbaren Kampf (vgl. Foucault 1976, . S. 115). Es gibt also kein ‚letztes Gefecht', zu dem man aufrufen könnte. Gerade deshalb trifft für Foucault das Modell materialistischer Geschichtsdialektik nicht mehr den Sachverhalt.

Doch folgt daraus keineswegs, dass man unter alten Umständen in der Falle sitzt. Denn wo es Macht gibt, gibt es auch Gegen-Macht, die Möglichkeit zum Widerstand. Allerdings: Dieser Widerstand liegt nicht in einem Jenseits der Macht, das es für Foucault – zumindest in dieser Schaffensperiode – nicht gibt.[2] In der Nachfolge klassischer politischer Widerstandsformen wie Rebellion oder Revolution entsteht so der Disziplinarmacht gegenüber ein neuer Typ: die Dissidenz. Ihr subjektiver und subversiver Widerstand gehorcht keinem endgültig fixierbaren Maßstab mehr und beruhigt sich in keinem Ort gesicherter Wahrheiten (vgl. Foucault 1978, S. 195).

Vierter Punkt: Statt Ideologiekritik: Politik der Wahrheitsproduktion

Nicht von außen erfolgt daher der mögliche Widerstand, sondern im Aufnehmen und Aufdecken der Spielregeln der Macht selbst. Indem die Analytik der Macht die Decke lüftet, macht sie aus dem Wissen einen möglichen Punkt des Widerstands. Die Analytik liefert positives Wissen; sie hilft keiner von der Macht unterdrückten, vermeintlich tieferen Wahrheit zum Sieg (wie es die klassische Ideologiekritik stets wollte), sondern sucht die Machtwirkungen des positiven Wissens umzukehren. Denn auch die ‚Wahrheit' liegt nicht jenseits der Macht; sie wird vielmehr beständig von ihr produziert (vgl. ebd., S. 34). Die Frage nach der Geltung der Wahrheit verweist daher auch nicht auf ein gründendes Erkenntnissubjekt, sondern auf eine vorherrschende Apparatur und Politik der Wahrheitsproduktion (vgl. ebd., S. 53 f.).

Diese Politik wird von der Disziplinarmacht auf den Körper hin orientiert; genauer: auf den gelehrigen, disziplinierbaren, produktiven Einzel- und Gesellschaftskörper. Worum es also heute gehen müsste, dass wäre, eine neue Po-

litik der Wahrheitsproduktion zu initiieren. „Ich träume von dem Intellektuellen“, so bekennt Foucault, „als dem Zerstörer der Evidenzen und Universalien, der in den Trägheitsmomenten und Zwängen der Gegenwart die Schwachstellen, Öffnungen und Kraftlinien kenntlich macht; der fortwährend seinen Ort wechselt, nicht sicher weiß, wo er morgen sein, noch was er denken wird, weil seine Aufmerksamkeit allein der Gegenwart gilt.“ (Ebd., S. 198) In dieser geschichtlich aufgeladenen Gegenwart fordert Foucault mit allem Mut und aller Fröhlichkeit zum Streit heraus.

II.

Wischt man Foucaults historische Analysen und Befunde nicht gleich vom Tisch, so wird sich auch die Pädagogik auf allerlei Streitfragen und Selbstkorrekturen einlassen müssen. Dabei erscheinen mir zwei Fragerichtungen interessant, die ich im folgenden kurz anreißen will: Zum einen: wie weit Foucaults wissenschaftsgeschichtliche Kategorien dazu taugen, pädagogische Diskursformationen schärfer in den Blick zu nehmen; sodann: inwieweit seine Analytik der Macht dazu verhelfen kann, Entwicklung und Funktionsweise pädagogischer Institutionen (etwa der Schule) genauer zu klären. Dabei will ich mich auf die beiden Bruchstellen konzentrieren, die Foucaults wissenschaftshistorische Analysen zutage gefördert haben (vgl. insbesondere Foucault 1971): den Übergang vom Zeitalter des ‚prosaischen Wissens‘ zum ‚Repräsentationszeitalter‘ (zu Beginn des 17. Jahrhunderts) und dessen Umbruch durch die ‚nachklassische‘, humanwissenschaftliche Episteme.(zu Beginn des 19. Jahrhunderts).

Zur ersten Frage: Das Repräsentationszeitalter und der Beginn neuzeitlicher Pädagogik

Der Beginn des neuzeitlichen Diskurses der Pädagogik ist nach dieser Lesart eingelagert in einen tiefenstrukturellen Umbruch des Wissenskosmos (vgl. im folgenden: ebd., S. 46 ff.; S. 78 ff.). Suchte das ‚vorklassische‘‘ Denken bis in die Renaissance hinein sein Wissen von der Welt über die Interpretation von Verweisungszusammenhängen und Analogien aufzuschlüsseln, die den Dingen gleichsam zeichenhaft zugehörten, so zerfällt mit Beginn des 17. Jahrhunderts erstaunlich schnell diese den Dingen selbst innewohnende Klammer zwischen signifiant und signifié. Die Zeichenrelation wird nun binär und muss über einen eigenen ‚Bauplan‘, eben die analytische Rationalität, die sich im Zeichengebrauch repräsentiert und durchsichtig weiß, allererst hergestellt werden. Zu den zentralen Kategorien des Repräsentationszeitalters zählen daher Rationalität und Systematisierung. Ihr Erkenntnisgewinn zielt auf eine Universalgrammatik und wird darstellbar im ‚flachen Raum‘ von Tabellen, Sammlun-

gen und Enzyklopädien. Foucault selbst erarbeitet diese Strukturmerkmale quer zu den unterschiedlichsten Wissensbereichen, wobei pädagogische Quellen allerdings gar nicht oder nur am Rande zum Zuge kommen.

Umso mehr erstaunt ein kurzer Blick in die Pädagogikgeschichte des 17. Jahrhunderts. Denn er bestätigt den kategorialen Rahmen Foucaultscher Diskursanalysen auf Schritt und Tritt: Es ist die Zeit der Frühdidaktiker, die Zeit Ratkes und des Gothaer Schulmethodus (1642), die Zeit der comenianischen Schriften. Zwar finden sich bei Comenius noch zahlreiche Argumentationsstrukturen, die sich ‚vorklassischer' Analogien bedienen (vgl. Comenius 1960, S. 22; S. 37; S. 38; S. 42): Eine unerzogene Jugend gleiche einem wild wachsenden Baum, heißt es da; der Verstand gleiche einer Kugel aus Spiegelglas; die Harmonie von Körper und Seele gleiche einem kunstvoll zusammengesetzten Uhrwerk etc. Doch schon die herangezogenen Vergleiche, die Comenius mit Vorliebe der fortgeschrittensten Technologie seiner Zeit entnimmt, verweisen auf die rekonstruktive Aufgabe, die seine ‚große Didaktik' in Angriff nimmt. Die Ordnung der Dinge und Lebensumstände (rerum ordo) ist heillos durcheinander geraten und muss in analytischer Manier neu hergestellt werden. Und dieser Herstellungsprozess läuft über den rechten Zeichengebrauch im Medium der den Menschen gegebenen Vernunft (lumen naturale). Damit wird Comenius zum Schöpfer zahlreicher Sprachlehrbücher und zum Protagonisten einer zukünftigen Universalsprache (panglottia; vgl. Geissler 1959). Seine Sprachtheorie kreist um die adäquate Verhältnisbestimmung von signifiant und signifié. Folglich kommt es darauf an, im Lernprozess die Wörter und die Dinge zugleich und im richtigen Verhältnis zu repräsentieren. Der ‚orbis pictus' liefert die Probe aufs Exempel. Gleich der ‚didactica magna' unternimmt er den groß angelegten Versuch einer Systematisierung und tabellarischen Aufschlüsselung nicht nur des didaktischen Wissens, sondern des grundlegenden Erkenntnisbestandes seiner Zeit. Und diese Erkenntnis wird eingespannt in den enzyklopädischen Bogen der comenianischen Pansophie (vgl. Schaller 1967, S. 16 ff.).

Bei Comenius werden so schon sehr früh die Grundlinien erkennbar, an denen das gesamte Repräsentationszeitalter Bildung und schulische Lernverfahren ausrichtet. Es orientiert pädagogische Maßnahmen an inneren Ordnungsgefügen (und nicht mehr am äußeren Handlungsgefüge), an der inneren Repräsentation der Welt (und nicht mehr am körperlichen Habitus und seiner stilisierten Präsentation), an den Vorstellungsformen (und nicht mehr an den Darstellungsformen) der Subjekte. Es geht ihm um Erkenntnis als Herstellungstechnik, als Produktion von bisher Ungewusstem (und nicht mehr um Erkenntnis als Abschöpfungstechnik, als diffiziles Ausschöpfen dessen, was die Schriften der Autoritäten hergeben). Die neuen Formierungstechniken nehmen Bezug auf einen Innenraum als Ziel- und Angelpunkt pädagogischer Diskurse und Praktiken (heiße er nun Seele, Ingenium, Einbildungskraft, Bewusstsein oder Vernunft). Genauer: Sie bringen diesen Innenbereich allererst hervor,

konturieren ihn und machen ihn zum Operationsfeld pädagogischer Maßnahmen.

Pädagogische Theoriegeschichte hätte also – in der Nachfolge Foucaults – aufzuweisen, wie in den pädagogischen Diskursen des Repräsentationszeitalters ein zentrales Interesse Raum greift: Nämlich ein Ordnungswissen aus der genauen Erfassung evidenter Identitäten, ihrer Differenzen und Ähnlichkeiten, aufzubauen, das die Wahrnehmung (und schließlich die wahrgenommene Wirklichkeit selbst) strukturiert und sich im ‚flachen Raum' von (Wissens-) Tabellen auffächert.

Zur zweiten Frage: Die humanwissenschaftliche Episteme und die pädagogische Initiation in die Disziplinargesellschaft

Der ‚flache Raum' solcher Tabellen kennt noch keine ‚Tiefe', d.h. einen der Repräsentation verborgenen Bereich der Synthetisierung des Wissens. Der Bruch mit dem Repräsentationszeitalter ist daher gerade dort anzusetzen, wo der permanente Raum des Wissens als Oberflächenphänomen eingestuft oder erkannt wird, als Wirkung von Synthesen und Organisationen, die ‚tiefer' liegen als die Ebene der Repräsentationen selbst. Genau dieser Obergang vollzieht sich mit Beginn des 19. Jahrhunderts (vgl. Foucault 1972, S. 269 ff.). Zu diesem Zeitpunkt bricht sich ein historisches Bewusstsein Bahn, das über die Nichtidentität des Zeitlichen etwas ‚Undurchsichtiges' in die vormalige Transparenz des Repräsentationsverhältnisses einschleust. Subjektivität und Historizität avancieren damit zu zentralen Kategorien; die Wissensfelder werden nach genetischen Prinzipien reorganisiert; und das Subjekt wird in einer neuen (und zwieschlächtigen) Weise zum Thema des Wissens: Es tritt auf als ‚empirisch-transzendentale Doublette' (ebd., S. 405 ff.), d.h. es wird einerseits zum irreduziblen und transzendentalen Wissenssubjekt (in einer Weise, wie es das Repräsentationszeitalter nicht kannte) und andererseits Ort einer objektivierenden Analyse und Zergliederung, die seine Substantialität zusehends auflöst. Auf den Plan treten die modernen Humanwissenschaften.

Obwohl Foucaults Analyse dieser Umbruchsphase auch diesmal pädagogische Quellen eher am Rande streift, lässt sich die Relevanz seiner wissens- und machtgeschichtlichen Analysen für die Pädagogikgeschichte leicht aufzeigen: Der Kategorienwechsel springt etwa in den Schriften Pestalozzis geradezu ins Auge, insbesondere in dessen Neuinterpretation des Anschauungsbegriffs. Ausgangspunkt seiner Anschauungslehre ist eine im Menschen angenommene Kraft, ein ‚Anschauungsvermögen', das sich gerade nicht mehr in bloßer sinnlicher Repräsentation erschöpft, sondern die Oberfläche der Vorstellungen zu durchdringen sucht, um das ‚Wesen' des Angeschauten vors innere Auge zu bringen (vgl. Pestalozzi 1961, S. 59; vgl. auch: Roeder 1970, S. 27 ff.). Pestalozzis Anschauungsbegriff zielt gewissermaßen auf elementare Konstruktionselemente und -prinzipien, vermöge derer das Subjekt die Welt

aus sich resynthetisiert. (Bekanntlich rekurriert Pestalozzi auf Form, Zahl und Schall als Grundformen der Anschauung, aus denen er – quer zu den gängigen Schulfächern und Lerninhalten – basale Elemente des Lernprozesses herausbuchstabiert: z.B. die Waagerechte, die Senkrechte, das Quadrat oder den Vokal als einfachstes Lautgebilde.) Seine Elementarmethode durchstößt das Tableau der Repräsentationen – bildlich gesprochen – in zwei Richtungen: nach oben, indem die überkommenen All-Tabellen, Sammlungen und Enzyklopädien nach obersten Prinzipien systematisiert werden, aus denen sich die Fülle der Erscheinungen genetisch entwickeln lässt (ohne die Schüler mit uferlosen Wissensbeständen zu überfrachten); nach unten, indem die Methode an basale Elemente der Anschauung anknüpft, die in ihrem abstrakten Formalismus jenseits aller Bestimmtheit liegen, wie sie ehedem den Repräsentationen zukam.

Gerade am Sprachunterricht, von Pestalozzi-Interpreten gern als verfehlt und misslungen apostrophiert[3], wird die Auflösung des Tableaus der Repräsentationen handgreiflich. Während das ‚klassische' Zeitalter den Sprachunterricht auf Wort und Satz konzentrierte, will Pestalozzi gerade von sinnlosen, mechanischen Sprechübungen zum sinnvollen Sprechen gelangen. Durch Assoziation elementarer Laute sollen Silben, Wörter und schließlich Sätze aufgebaut werden. Rein unterrichtspraktisch mag dieser Ansatz eine Episode geblieben sein, theorie- und schulgeschichtlich aber markiert Pestalozzis Unterschreitung der Sinnschwelle im Sprachlernprozess eine Epochenschwelle.

Die Elementarmethode setzt jedoch nicht nur einen neuartigen und lang anhaltenden pädagogischen Diskurs in Szene, sondern fungiert – machttheoretisch betrachtet – zugleich als frühe Initiation in die Disziplinargesellschaft. Ihre Faszination für Pestalozzis Zeitgenossen liegt vermutlich nicht allein im Versprechen einer effizienten und sicheren Fabrikation von Erkenntnis durch systematische Lehrgänge, sondern in ihrer inneren Verwandtschaft mit der Technik der Disziplinarmacht selbst, also mit: Zerlegung, Arrangement und produktiver Reorganisation. Denn die Elementarmethode macht es nicht nur möglich, sondern unumgänglich, den Unterrichtsgang inhaltlich und zeitlich zu untergliedern. Sie zieht die Ausarbeitung verbindlicher, gegliederter Lektionspläne und eine bessere, gleichmäßigere Sequenzierung des Lernprozesses notwendig nach sich. Die neue zeitliche Regelung des Unterrichts aber bringt ein neues Bild vom Schuler in Umlauf, das Kost als das „Bild des Normschülers" (Kost 1985, S. 39)) bezeichnet. Denn die Elementarisierung des Unterrichts und die ihr entsprechenden Techniken der Übung und Prüfung eröffnen die Möglichkeit, die Schuler in Bezug auf das Ziel, die Mitschüler und eine bestimmte Methode zu charakterisieren. Mit diesem Normalisierungseffekt nach Maßgabe des fiktiven Normschülers wiederum geht die Aufteilung von Klassen nach Alter bzw. Lern- und Leistungsfähigkeit Hand in Hand.

Das alles macht die Elementarmethode zum integrativen Bestandteil einer neuen Machttechnik, die auf eine differenzierte Behandlung gelehriger Körper zur Steigerung ihrer nutzbringenden Kraft wie ihrer Fügsamkeit abgestellt ist.[4] Und diese Technik greift mit architektonischen und schulorganisatorischen Ar-

rangements lautlos ineinander: mit einer bestimmten Ordnung des Schulraums, der in der Schule das installiert, was Foucault den ‚zwingenden Blick' nennt; mit der Einführung eines geschlechtsspezifischen Codes; mit einer ‚Mikro-Justiz', die das anständige Betragen im Klassenzimmer reguliert; mit einer minutiösen Kontrolle des Körpers, die bei der Festlegung des Sitzplatzes beginnt und noch Schreibhaltung und Federführung überwacht.

Diese Techniken, mit denen körperliche Gewalt gleichsam in der Kulisse des Schulalltags gespeichert wird, um den Schüler sublim zu durchdringen, gehören zu den frühen Formen der Disziplinarmacht. Die Schule hat im Verlauf des 19. und 20. Jahrhunderts diese Disziplinarformen teils verfeinert, teils revidiert, um sich als ‚Dispositiv der Macht' im Gesellschaftskörper zu verankern (vgl. Pongratz 1989). Die Aufgabe einer pädagogischen Institutionengeschichte bestünde – in Foucaults kategorialem Rahmen der Analytik der Macht – daher darin, die oftmals subtile Ökonomie und Technologie der Disziplinarmacht (z.B. im Feld von Schule und Unterricht) nachzuzeichnen, durch die pädagogische Institutionen und Praktiken –gleichsam im Schlagschatten ihrer aufklärerischen Intentionen – an der Unterwerfung und produktiven Ausweidung ihrer Adressaten teilhaben.

Anmerkungen

1 Zur Machttypologie Foucaults vgl. auch: H. Fink-Eitel 1980, S. 38 ff.

2 Der Genauigkeit halber wäre allerdings zu ergänzen, dass Foucault etwa ab Beginn der 80er Jahre (besonders ablesbar in: Sexualität und Wahrheit, Bd. 2/3, Frankfurt/M. 1986) in dieser Hinsicht sein Theoriekonzept revidiert. Er begrenzt seitdem die Reichweite der vordem umfassend erscheinenden Macht, indem er sie brüchig erscheinen lässt. Und zwar brüchig im Sinn von Hohlräumen, von Blasen, von Faltungen, die sich innerhalb des Gewebes der Macht der Macht selbst entziehen. Ein Leben innerhalb dieser dem direkten Zugriff der Macht entzogenen Sphären wäre – nach Foucault – als ästhetisches zu bestimmen. Auch hier, so zeigt sich, berühren sich der späte Foucault und Adorno außerordentlich. Als erste Hinweise zu einer Verhältnisbestimmung von Foucault und Adorno vgl. auch: L. A. Pongratz: Bildung und Subjektivität – Historisch-systematische Studien zur Theorie der Bildung, Weinheim/Basel 1986, S. 80-93

3 Sprangers knapper Kommentar zu Pestalozzis Sprachunterricht lautet: „Es lohnt sich nicht, länger dabei zu verweilen" (Spranger, E.: Pestalozzis Denkformen, Heidelberg 1959)

4 Vgl. die lesenswerte Studie Kosts (Volksschule und Disziplin, Zürich 1985, S. 26 ff.), die sich insbesondere von Foucaults Arbeit ‚Überwachen und Strafen' (Frankfurt/M 1977) inspirieren ließ.

Literatur

Adorno, Th. W.: Negative Dialektik, Frankfurt/M. 1975

Comenius, J. A.: Große Didaktik (hrsg. von A. Flitner), Düsseldorf/München 1960

Dilthey, W.: Ges. Schriften, Bd. V, Stuttgart 1957

Dilthey, W.: Plan der Fortsetzung zum Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften, in: Ges. Schriften, Bd. VII (hrsg. von B. Groethuysen), Stuttgart 1958

Fink-Eitel, H.: Michel Foucaults Analytik der Macht, in: Kittler, F. A. (Hrsg.): Austreibung des Geistes aus den Geisteswissenschaften, Paderborn 1980

Foucault, M.: Absage an Sartre, in: Schiwy, G.: Der französische Strukturalismus, Reinbek 1969

Foucault, M.: Die Ordnung der Dinge, Frankfurt/M. 1971

Foucault, M., in: Reif, A. (Hrsg.): Antworten der Strukturalisten, Hamburg 1973

Foucault, M.: Mikrophysik der Macht, Berlin 1976

Foucault, M.: Sexualität und Wahrheit, Bd. 1, Der Wille zum Wissen, Frankfurt/M. 1977

Foucault, M.: Dispositive der Macht, Berlin 1978

Frank, M.: Was ist Neostrukturalismus? Frankfurt/M. 1984

Geissler, H.: Comenius und die Sprache, Heidelberg 1959

Habermas, J.: Die Krise des Wohlfahrtsstaates und die Erschöpfung utopischer Energien, in: ders.: Die Neue Unübersichtlichkeit, Frankfurt/M. 1985

Habermas, J.: Der philosophische Diskurs der Moderne, Frankfurt/M. 1985

Herrmann, U.: Historisch-Systematische Dimensionen der Erziehungswissenschaft, in: Wulf, Ch. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung, München 1974

Hermann, U.: Probleme einer erziehungswissenschaftlichen

Historik, in: Blaß, J. L. u. a. (Hrsg.): Bildungstradition und moderne Gesellschaft, Hannover 1975

Hesse, H.: Denken in der Leere des verschwundenen Menschen, in: Konkursbruch 3, Tübingen 1979

Horkheimer, M.: Geschichte und Psychologie, in: ders. (Hrsg.): Zeitschrift für Sozialforschung 1932, H. 1/2, München 1970 (Reprint)

Kamper, D.: Die Auflösung der Ich-Identität, in: Kittler, F. A. (Hrsg.): Austreibung des Geistes aus den Geisteswissenschaften, Paderborn 1980

Kost, F.: Volksschule und Disziplin, Zürich 1985

Levi-Strauss, C.: Das wilde Denken, Frankfurt/M. 1968

Nohl, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt/M. 1948

Pestalozzi, J. H.: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, Bad Heilbrunn 1961

Pongratz, L. A.: Bildung und Subjektivität – Historisch-systematische Studien zur Theorie der Bildung, Weinheim/Basel 1986

Pongratz, L. A.: Pädagogik im Prozess der Moderne. Studien zur Sozial- und Theoriegeschichte der Schule, Weinheim 1989

Roeder, J.: Das Problem der Anschauung in der Pädagogik Pestalozzis, Weinheim/Basel 1970

Schaller, K.: Die Pädagogik des J. A. Comenius und die Anfänge des pädagogischen Realismus im 17. Jahrhundert, Heidelberg 1967

Spranger, E.: Pestalozzis Denkformen, Heidelberg 1959

10.

Vergangene Zukunft? Notizen über Pädagogik und Postmoderne (1989)

In der Erziehungswissenschaft herrscht Krisenstimmung. Zwar gibt es keinen Anlass zu explosiver Dramatik, doch macht sich eine schleichende Desillusionierung breit, ein allgemeines Schulterzucken, Stirnrunzeln, Durchwursteln – ohne große Ausblicke und Perspektiven. Wollte man die aktuelle Stimmungslage der Erziehungswissenschaft in Kürze fassen, so fände sie am ehesten noch ihren Ausdruck in der salopp-hintergründigen Formel: ‚Die Zukunft ist auch nicht mehr, was sie mal war.' Das Schwinden der geschichtlichen Horizonte aber hat für eine Disziplin, für die der Zukunftsbezug geradezu konstitutiv ist, weitreichende Konsequenzen: Die Pädagogik findet sich heute in einen Prozess hineingezogen, in dem Jahrhunderte lang gültige Zielvorgaben ihre Überzeugungskraft einbüßen, gleichsam wie Kometen am Horizont verglühen. So jedenfalls sieht es die postmodernistische Zeitkritik.

I.

Die Verunsicherung ist groß und der Vorbehalt entsprechend verständlich, mit dem die Pädagogenschaft der postmodernen Zeitdiagnose überwiegend begegnet. Doch muss selbst derjenige, für den das Wort ‚Postmoderne' zunächst nicht mehr bezeichnet als eine intellektuelle Mode, konzedieren, dass die großen Hoffnungen, die seit ihren Anfängen die Moderne begleiteten, zusehends an Leuchtkraft verlieren: die Hoffnung, die Mythen aufzulösen, die Idole durch Wissen zu stürzen, das naturbeherrschende Erkenntnissubjekt zu inthronisieren, subjektive Selbstbehauptung als permanente Selbststeigerung ins Werk zu setzen, den Fortschritt der Menschheit als linearen Geschichtsprozess zu konzipieren – all diese hehren Ideale der europäischen Aufklärung geraten in unseren Tagen (wieder einmal) ins Kreuzfeuer der Kritik. Dem ungebrochenen Optimismus der Frühaufklärung jedenfalls, durch technische Verfügungsgewalt das regnum hominis, das Reich des Menschen, heraufzuführen, vermag nach Kriegen und Umweltkatastrophen keiner mehr so recht zu trauen. Zweifellos ratifizierte die bürgerliche Gesellschaft die baconsche Gleichung von Wissen und Macht; das regnum hominis aber blieb bis heute Utopie.

So erweist sich die Moderne rückblickend als ein von Beginn an umstrittenes und doppeldeutiges Phänomen. Denn sie verquickte Autonomieanspruch und gesellschaftliche Herrschaft auf widersprüchliche Weise. Diesen inneren

Widerspruch schleppte der Aufklärungsprozess über die Zeiten mit sich. Am Ende nun droht er die Freiheit selbst zu liquidieren. Die aktuelle Krisenstimmung führt daher notwendig den Blick zu den Anfängen zurück, von denen das „Projekt der Moderne“ (vgl. Habermas 1981, S. 444 ff.) seinen Ausgang nahm. Entsprechend richtet sich die Frontstellung postmoderner Kritik gegen das cartesianische Paradigma neuzeitlicher Wissenschaft, das den Körper vom Geist trennte, ebenso gegen die baconistische Zergliederung der Wissensobjekte und ihre ‚Befragung‘ unter Zwang, auch gegen den theoriegeleiteten experimentell kontrollierten newtonschen Erfahrungstypus. Denn letztlich ist es der technisch erzeugte Prozess von Erfahrung und Erkenntnis, die Konzeption einer aufgeklärten Theorie und Praxis sub specie machinae[1], die nicht nur die äußere Natur, sondern schließlich auch die Subjekte selbst an die Kette legt.

Allerdings: Den frühen Vertretern einer ‚modernen‘ Position – etwa Perrault und Le Bovier de Fontenelles (vgl. Perrault 1968; Le Bovier de Fontenelle 1955) – war es ganz im Gegenteil darum zu tun, die Ketten von Unwissenheit, Aberglauben und sakrosankter Autorität zu lösen. In der „Querelle des Anciens et des Modernes“ (vgl. Jauß 1964, S. 5l ff.) wurde der Gegensatz zwischen einem gottgewollten und einem ‚unternehmerisch‘ erarbeiteten Glück offenkundig. An die Stelle der zyklischen Geschichtsauffassung schob sich die Vorstellung eines linearen, mechanisch konzipierten Wachstums der Erkenntnisse und Erfahrungen. Und dieses linear-fortschrittliche Geschichtskonzept hing unmittelbar zusammen mit dem Glauben an den „machtvollen Aufstieg einer autonomen menschlichen Vernunft“ (Strasser 1986, S. 13). Er fand sich bestätigt in den Erfolgen der empirisch-mathematischen Naturerkenntnis seit Kepler, Galilei, Newton und Descartes. Aus ihnen nährte sich der bürgerliche Selbstbehauptungswille, der nur noch die Gesetze der Vernunft als Autorität des Menschen anzuerkennen bereit war: Vernunft, Glück und Natur sollten in der Autonomie des bürgerlichen Subjekts vereinigt und versöhnt zueinander finden.

Dass Vernunft und gesellschaftliche Rationalisierung mit dem angestrebten Glück der vielen aber gerade nicht koinzidierten, begleitete den Aufklärungsprozess der Neuzeit nichtsdestoweniger als permanenter, nicht verstummender Zweifel: Romantik, Historismus, die Kulturkritik des fin de siècle und nicht zuletzt die antimodernistische Geschichtsphilosophie der Kritischen Theorie machten das auf je ihre Weise deutlich. „Jeder Versuch“, heißt es schon in Horkheimers/Adornos ‚Dialektik der Aufklärung‘, „den Naturzwang zu brechen, indem Natur gebrochen wird, gerät nur umso tiefer in den Naturzwang hinein.“ (Horkheimer/ Adorno 1969, S. 15) Denn alle Anstrengung des Subjekts, den Naturzwang unter Kontrolle zu nehmen, macht vor der Natur im Menschen selbst nicht halt: das Subjekt muss sich verleugnen. Es erkauft seine Herrschaft über die äußere Natur durch Entsagung, durch zunehmende Unterdrückung seiner inneren Natur. Diese Verleugnung aber, der Kern aller zivilisatorischen Rationalität, ist zugleich die Zelle fortwuchernder Irrationalität im

Subjekt wie im Gesellschaftskörper. Sie verdunkelt zusehends das Licht, das die Aufklärung über die Welt doch ausgießen wollte. So konzentrieren sich denn die aktuellen Kritiken der Moderne, die sich unter der weiten Fahne des ‚Postmodernismus' versammeln, auf die Nacht- und Schattenseiten des neuzeitlichen Emanzipationsprozesses, der bedrohliche Blockaden zu produzieren beginnt.

Ob damit ein ‚Ausstieg' aus dem Projekt der Moderne angezeigt ist, ob er überhaupt möglich oder wünschenswert ist – darüber sind die Meinungen durchaus geteilt: Während sich die einen in postmodernen Stilübungen des „Vergessenmachens" (vgl. Schmidt 1986) versuchen oder nach Neuansätzen zur „Wiederverzauberung der Welt" (vgl. Berman 1985) Ausschau halten, ist für andere noch längst nicht ausgemacht, dass die neuzeitliche Vernunft nun endgültig zu den Akten zu legen ist, „weil sie allem Anschein nach von ihrer Realisierung dementiert wurde" (Raulet 1986). Vielmehr fordert die um sich greifende Einsicht in den offensichtlichen Zerfall der emphatischen Vernunftideale eine radikalisierte Aufklärung über die aufgeklärte Vernunft (vgl. Schäfer 1985). In der Fluchtlinie dieses Denkens könnte sich vielleicht ein neuer, post-rationalistischer Vernunftbegriff abzeichnen (vgl. Raulet 1986; Wellmer 1985). Einerlei aber, ob sich das postmoderne Denken als radikaler Bruch oder als ‚dialektische Krise' der modernen Geschichte in Szene setzt – in jedem Fall verfällt der neuerliche ‚Zauber', den die Aufklärung über die entzauberte Natur und die menschlichen Lebensumstände legte, der Kritik. Der ‚Mythos der Aufklärung' und mit ihm der „Mythos der Maschine" (vgl. Mumford 1974), die beide Fortschritt und Humanismus signalisieren sollten, räumen mit der ‚Entzauberung' der Moderne das Feld: Nach der Entzauberung der ehemals verzauberten Welt durch die objektivierende moderne Wissenschaft erfolgt nun die Entzauberung der modernen Wissenschaft selbst durch Revision ihrer Forschungsansätze und Geltungsansprüche, vor allem aber ihres Überlegenheitsanspruches und ihrer Weltbild-Funktion.

II.

Das alles kann für die gegenwärtige Pädagogik, die in ihren historischen Ursprüngen ja selbst ein Kind der Moderne ist, nicht ohne Folgen bleiben. Tatsächlich stehen schon seit geraumer Zeit der überkommene pädagogische Fortschrittsglaube und -optimismus unter Legitimationsdruck. Und das Reservoir theoretischer Wendemanöver (Dewe/Ferchhoff resümieren allein acht derartige ‚Wenden' seit der Nachkriegszeit; vgl. Dewe/Ferchhoff 1985, S. 51 ff.) scheint erschöpft. Oder besser: Die vielfältigen theoretischen Deviationen des pädagogischen Genres der letzten Dekaden nehmen sich rückblickend eher als folgenlose Theoriemoden (vgl. Neumann/Oelkers 1981) oder unterschiedliche Literaturgattungen aus, weniger hingegen als grundlegende Neuorientierungen der Disziplin. Kein Wunder also, dass sowohl in der kritischen Öffentlichkeit

wie auch innerhalb des Fachs selbst die zeitweilige Naivität der Pädagogik nun angefragt wird: Die Tendenz zur Selbstüberschätzung bei pädagogischen Professionellen, gepaart mit der vorschnellen Bereitschaft, jede gesellschaftliche Aufforderung pädagogisch aufzugreifen, ließ die pädagogische Hypertrophie verkennen, immer weitere gesellschaftliche Problemfelder als pädagogische Handlungsfelder umzudefinieren. Dies führte zu einer Vielzahl von Bereichs-Pädagogiken, ohne dass das Problem der verlorenen disziplinären Identität (wie sie die so genannte ‚Geisteswissenschaftliche Pädagogik' noch besaß; vgl. Herrmann 1982) aufgearbeitet, geschweige denn gelöst wäre.

So gesehen sind die Irritationen, die die Pädagogik gegenwärtig umtreiben, Teil jener „Neuen Unübersichtlichkeit" (Habermas 1985a, S. 141 ff.), die sich mit dem Legitimationsschwund des ‚Projekts der Moderne' breit macht. Die Zukunft, die einstmals im utopischen Licht eines erwarteten anbrechenden Morgens erstrahlte, erscheint heute eher negativ besetzt. Und die Ratlosigkeit, die nicht allein das akademische Feld der Intellektuellen in Beschlag nimmt, kündet von einer allgemeinen Erschöpfung der ‚utopischen Energien' der Industriegesellschaft. Aus diesem utopischen Potential aber zog die Pädagogik der Neuzeit einen wesentlichen Teil ihrer Überzeugungs- und Anziehungskraft. Sein Schwinden kann die Pädagogik nicht unberührt lassen. Gleichgültig, ob man angesichts der tiefschichtigen Krise (wie etwa Habermas) die Auffassung vertritt, das unvollendete Projekt der Moderne dürfe nicht fallengelassen werden (vgl. Habermas 1985b) oder ob man (wie Theoretiker im Umfeld des französischen Poststrukturalismus3) davon ausgeht, dass das Projekt der Moderne gescheitert sei und deshalb nicht aufzugeben, sondern aufgegeben sei – beide Male ist der Pädagogik heute eindringlich die Aufgabe gestellt, ihr Selbstverständnis über eine kritische Rekonstruktion des Aufklärungsprozesses der Moderne einzuholen. Eine Krisenanalyse, die einzig mit Begriffen wie ‚verendete Reformillusionen' oder etwa ‚Sozialabbau' operierte, griffe also allemal zu kurz.

Ging es der Moderne um die Inauguration einer selbsttransparenten Vernunft und ihres sinnkonstitutiven Subjekts, dann lässt sich die spezifische Leistung moderner Pädagogik gerade so fassen, dass sie die Bedingungen zur Konstitution autonomer Subjektivität im pädagogischen Feld bereitstellen sollte (vgl. Pongratz 1986, S. 48 ff.). Klassische Bildungstheorie etwa war in ihrem Kern im wesentlichen eine Reflexion auf den Konstitutionsprozess dieser projektierten Subjektivität. Die Krise der Moderne lässt sich entsprechend als Krise des sinnkonstitutiven Subjekts dechiffrieren. Dies gerade führen die unterschiedlichsten Theoretiker der ‚Postmoderne' mit Akribie vor Augen. Der Kern bisheriger pädagogischer Reflexion ist damit bis ins Mark getroffen. Der gegenwärtige pädagogische Diskurs scheint davor überwiegend noch die Augen zu verschließen.[2] Auf Dauer aber wird die Pädagogik der Radikalität dieser Anfragen nicht ausweichen können.

In diesem Zusammenhang ist bezeichnend, dass gerade neuere pädagogische Orientierungsversuche mit der Denkfigur eines ‚Endes' operieren, sei es

mit der Endlichkeit der pädagogischen Bewegung (vgl. Wünsche 1985) oder dem Verschwinden der Kindheit (vgl. Postman 1983), sei es mit dem Ende der Erziehung (vgl. Giesecke 1985). Was da zu Ende geht, warum es ein Ende findet und wie es ‚danach' weitergeht, das sind die brisanten Fragen, denen sich die Pädagogik heute konfrontiert sieht. Die kritischen Fragen aber gehen aufs Ganze: Sie nehmen nicht mehr Bezug auf irgendeine Spielart pädagogischer Theorie, sondern richten sich an ‚die Pädagogik' insgesamt. Der Pädagogik sowohl als geistesgeschichtlicher Konfiguration als auch als gesellschaftspraktischem Moment des neuzeitlichen Zivilisationsprozesses wird die Rechnung aufgemacht. Und in den Blick kommt die „schwarze Pädagogik" (vgl. Rutschky 1977), die „pädagogische Maschine" (vgl. Dressen 1982), der subtile pädagogische Machtapparat zur Normierung und Normalisierung von Menschen. Indes hat es den Anschein, als ob sich damit mancherorts eine Logik unvermittelter, abstrakter Alternativen breit machte, ein pures „Entweder-Oder" (vgl. Kamper 1975), das den geschichtlich geknüpften Knoten der ‚Dialektik der Aufklärung' unverblümt durchschlägt oder gar nicht erst zur Kenntnis nimmt. Die undialektische Fundamentalkritik, wie sie etwa die „Antipädagogik" (vgl. Braunmühl 1975; kritisch hierzu: Pongratz 1985) an allen überkommenen Formen organisierter Bildung und Erziehung übt, dürfte in dieser Hinsicht typisch sein. Doch selbst wenn man konzediert, dass die theoretischen Fundamente der Antipädagogik fragwürdig, ihre Argumente widersprüchlich und ihr philanthropisches Ethos bisweilen naiv sind, so ist sie insgesamt Indikator einer Krise, die tiefer geht, als die antipädagogischen Begriffe selbst fassen können.

Fassbar wird sie gegenwärtig am ehesten noch in philosophischen Entwürfen, die die Krise des Subjekts grundsätzlich thematisieren.[4] Natürlich zieht die Radikalität solcher Entwürfe, wie sie im Umfeld des französischen Poststrukturalismus entstanden sind, heftige Kontroversen nach sich: Die aktuelle philosophische Diskussion, die sich in zahlreichen Publikationen und Kongressen auf die Klärung des Verhältnisses von ‚Moderne' und ‚Postmoderne' konzentriert, gibt davon beredt Zeugnis.[5] So verschwommen die Konturen dessen, was unter ‚Postmoderne' zu verstehen sei, sich momentan auch noch ausnehmen: Unter dem Relationspaar ‚Moderne/Postmoderne' werden Fragen abgehandelt, die die Pädagogik unweigerlich betreffen. Die Rationalitätskonzepte der Moderne stehen auf dem Prüfstand der Kritik.[6] Und diese Debatte berührt Sinn und Auftrag der Erziehungswissenschaft unmittelbar. Dass dieser Diskurs seine eigenen (Sprach-)Moden im Gefolge hat, dass er u. U. nicht mehr hervorbringt als eine fröhlich-larmoyante postmodernistische façon de parler, mag die Pädagogik gegenwärtig noch davon abhalten, sich ernsthaft auf die aufgeworfenen Fragen einzulassen. Als „next Wave in der Pädagogik" (vgl. Baacke u. a. 1985) aber wäre das aufbrechende Krisenbewusstsein zweifellos unterschätzt.

III.

Will man in erster Näherung die Krisenpotentiale der Moderne im Feld der Pädagogik aufschlüsseln, so ist zunächst von der schon angedeuteten Tatsache auszugehen, dass die Pädagogik im historischen Prozess der Aufklärung eine eigene (und nicht zu unterschätzende) Rolle gespielt hat. D. h. sie ist mit ihren Leistungen beteiligt an geschichtlichen Vorgängen, in denen sich ‚Kerngehalte' der Moderne (thematisch gefasst etwa unter Begriffen wie Vernünftigkeit, Subjektivität, Identität oder Selbstbehauptung) konstituieren. Deren Konstitution läuft über Prozesse des Ein- und Ausschließens, Kanalisierens, Territorialisierens – nicht nur äußerer, sondern auch ‚innerer Natur' (vgl. Elias 1976) –, über Prozesse der Internalisierung von Normstrukturen (vgl. Freud 1982), über Prozesse der Normalisierung und Disziplinierung[7], über Prozesse der Identifikation und Selbstbehauptung bzw. -Steigerung[8] oder – allgemeiner gefasst – über Prozesse zunehmender gesellschaftlicher Abstraktion (vgl. Kamper 1975). Was gegenwärtig (und auch schon zu früheren Zeiten) von den Kritikern der Moderne mit Vehemenz eingeklagt wird, das sind die Folgekosten eben dieses Abstraktionsprozesses: die verdrängten Anteile, die ‚Schatten', die im Verlauf der sich radikalisierenden Aufklärung weggeschnitten werden. In diesem Sinn richteten schon Horkheimer/Adorno ihr Augenmerk auf eine ‚unterirdische Geschichte' des europäischen Aufklärungsprozesses, in der das Schicksal der entstellten und verdrängten menschlichen Instinkte und Leidenschaften beschlossen liege. Was hier noch in psychoanalytischer Terminologie gefasst wird, wird in der Folgezeit auch in anderen Begrifflichkeiten konzeptualisiert: sei es als Geschichte des ‚Anderen' der Vernunft (vgl. Böhme/Böhme 1983), als Geschichte der Einbildungskraft[9], als Zerstörung der Sinnlichkeit (vgl. Nitzschke 1981) oder als ‚Verschwinden' des Körpers.[10]

Allerdings schwanken die Einschätzungen, ob und inwiefern sich die verlorenen ‚Potentiale' (etwa von Leiberfahrung, Phantasie, Spontaneität, Sinnlichkeit) noch zurückgewinnen lassen, erheblich: Die Bandbreite reicht von skeptischen Positionen gegen eine romantische Renaissance des Leibes (- Der Körper, der implizit immer schon mit den Augen des Sargmachers in den Blick kommt, ist – so das knappe Resümee der ‚Dialektik der Aufklärung' – nicht wieder zurückzuverwandeln in den Leib. -) bis zu affirmativ-optimistischen Varianten einer heraufziehenden „Wendezeit" (vgl. Capra 1983), in der Phantasie und Vernunft im ‚integralen Bewusstsein' glücklich zueinander finden werden.

Eine Standortbestimmung pädagogischer Positionen und Optionen wird sich auf dem Hintergrund dieser Polarisationen sinnvollerweise an drei Spannungsfeldern konkretisieren lassen, die den gegenwärtigen pädagogischen Diskurs mitbestimmen. Sie lassen sich terminologisch fassen mit den Begriffspaaren: Einbildungskraft -Vernunft, Körperlichkeit – Abstraktion, Sinnlichkeit – Stereopathie der Erfahrung.

Einbildungskraft und Vernunft: Es gibt in der Pädagogik eine lange Tradition des Einspruchs gegen eine rationalistisch-instrumentalistische Manier der Weltbemeisterung, die sich im pädagogischen Diskurs der Romantik wie der Reformpädagogik nachzeichnen lässt. Votiert wird zumeist (wo nicht für eine Rettung, so zumindest) für eine Bewahrung der kindlichen Seele, seiner Natur, seines Genius. Rekurriert wird auf eine Ursprünglichkeit, die dem Prozess der Moderne gewissermaßen abgetrotzt werden soll. Ganz auf dieser Linie liegen auch die meisten neueren Arbeiten etwa zu Kreativität, Spontaneität oder Spiel im Erziehungsprozess: Beklagt werden die Sterilität kindlicher Phantasietätigkeit (der die Sterilität rationalisierter Lebenswelten korrespondiere), das Verschwinden produktiver Bildkraft zugunsten einer verworrenen Phantastik, die Behinderung der Imagination. Dagegen aufgeboten werden die Atmosphäre entspannter Ungezwungenheit, die zwanglose ‘ambiance‘ im sozialen Gruppenprozess, der ‚Möglichkeitssinn‘, der durch Kreativitätstechniken, Brainstorming etc. freigesetzt werden soll. Das alles ziele auf die ‚Befreiung unterdrückter, nicht erkannter oder verdrängter Bedürfnisse‘ etwa im emanzipatorischen Rollenspiel oder in der freizeitkulturellen ‚Animation zur Emanzipation‘. Unbefragt bleibt hingegen

- ob nicht der ‚Animateur‘, der als Mischung aus Pädagoge, Sozialarbeiter, Motivierungshelfer und Therapeut vorgestellt wird, selbst Teil eines engmaschigen Disziplinierungsprozesses ist, der sich nicht zuletzt auch der Einbildungskraft bemächtigt und
- ob die blockierte Imagination, die wieder in Fluss gebracht werden soll, im Prozess ihrer Abspaltung nicht selbst Schaden genommen hat, mithin als ‚befreiendes Potential‘ vielleicht gar nicht auffindbar bzw. eine Fiktion ist.

Damit ist die pädagogische Klärung des Verhältnisses von Einbildungskraft und Vernunft auf die Rekonstruktion der ‚unterirdischen Geschichte‘ der Moderne erneut verwiesen. Gleiches gilt im selben Maße für die Verhältnisbestimmung von

Körperlichkeit und Abstraktion: Zahlreiche Arbeiten thematisieren die Dilemmata und Defizite, die sich die Pädagogik im Prozess der Moderne durch ihre zunehmende Abstraktion vom Körper zum Zwecke seiner Zurichtung einhandelt. In den Blick kommen dabei Probleme z. B. der Geometrisierung, Formalisierung und Disziplinierung des Körpers[11]. Spätestens seit der Reformpädagogik (und wohl schon früher) lässt sich umgekehrt ein Gegen-Diskurs rekonstruieren, der konträr zum ‚Verschwinden‘ des Körpers, seiner Segmentierung und Ausweidung, seinen Formen der ‚Panzerung‘ andere Erfahrungen und Wünsche zu mobilisieren sucht: Sie zielen auf eine (zumeist pädagogisch oder therapeutisch geleitete) ‚Rück-Versinnlichung‘ oder Veranschaulichung, auf intensives Erleben und Körpererfahrung. Allerdings bleibt die Hoffnung

auf die ‚Wiederkehr des Körpers' (zweifellos intensiviert durch dessen zunehmende Blockaden und Ausfallerscheinungen) zutiefst ambivalent. In Frage steht,

- ob nicht alle pädagogisch wohlgemeinten Körpercurricula und Körperkonzepte die sublime Disziplinierung des Körpers mit anderen Mitteln fortsetzen und so lediglich die Logik der Abstraktion weitertreiben und
- ob nicht die ‚Wiederkehr des Körpers' vom fragwürdigen Mythos eines natürlichen Körpers zehrt, der unterhalb seiner Entfremdung weiterexistiere und den es zu befreien gelte.

Sinnlichkeit und Stereopathie der Erfahrung: Ein ähnlicher Problemhorizont lässt sich auch für das Verhältnis von Sinnlichkeit und verhinderter Erfahrung (bzw. Erfahrungsverlust) ausweisen. Das ‚Schwinden der Sinne', die ‚Zerstörung der Sinnlichkeit', der Verlust eines Sinns für das Unmittelbare (vgl. Rumpf 1977), der eine auffällige Stereopathie des Erfahrungsprozesses im Gefolge hat, ist in vielfältigen Analysen (insbesondere in alltagstheoretischen Untersuchungen) nachgezeichnet worden[12]. Entsprechend avancierte der Begriff der Erfahrungsorientierung zur pädagogischen Programmformel (vor allem im Feld schultheoretischer und curricularer Entwürfe[13]). Er dient zur Charakterisierung von Lernprozessen, die sich der Logik von Abstraktion und Subsumtion verweigern wollen, um wieder ‚zu den Sachen selbst' zurückzufinden bzw. um festgefrorene Thema-Horizont-Schemata und eingeschliffene Deutungsmuster im Erfahrungsprozess wieder in Bewegung zu bringen. Fast alle Versuche indes, ein ursprüngliches Erfahrungspotential zu aktivieren – seien es gruppendynamische Laboratorien, projektorientierte Lernverfahren, ästhetische Produktionsformen oder therapeutischen Maßnahmen – orientieren sich im allgemeinen an der ‚Repressionshypothese' (vgl. kritisch hierzu Foucault 1976, S. 25 ff.): Unterhalb der ge- oder zerstörten Sinnlichkeit wartet ein ‚humanes Potential', ein ‚subjektiver Faktor', auf seine Befreiung, um den Abstraktionsprozess der Moderne zu konterkarieren. Dagegen muss angefragt werden

- ob nicht erfahrungsorientierte Lernkonzepte nolens volens die Disziplinierung der Erfahrungsfähigkeit vorantreiben, indem sie einen ‚Kult der Betroffenheit' initiieren, wobei ‚Betroffenheit' als gezielter Effekt pädagogischer Arrangements geradezu provoziert wird und
- ob nicht eine Sinnlichkeit als quasi-natürliches Potential unterstellt wird, die realiter erst als Produkt von ‚Dispositiven der Macht' historisch hervorkommt.

Zu klären wäre also der theoretische Stellenwert der Konzepte (wie Einbildungskraft, Körperlichkeit, Sinnlichkeit), von denen aus eine emphatische Kri-

tik der Moderne möglich sein soll – eine Aufgabe, die (obwohl dringlicher denn je) erst in Ansätzen geleistet ist und recht eigentlich noch aussteht.

IV.

Doch selbst wenn die Pädagogik die Krisenerfahrung der Moderne nicht über die Rezeption der anhängigen philosophischen und sozialwissenschaftlichen Kontroversen in ihren theoretischen Horizont einholte, würde sie spätestens mit der Rückwendung auf ihre eigene, blockierte Praxis darauf stoßen. Denn die Krisenerfahrung ist nicht lediglich Moment der theoretischen Reflexion, sondern mehr noch Ingredienz der tagtäglichen Praxis. Was im Pädagogenalltag zu Buche schlägt, ist nicht allein das Ungenügen einzelner theoretischer Konstrukte oder Handlungsmodelle (die vielleicht verbesserungsbedürftig oder ersetzbar wären), sondern das wachsende Unvermögen des Praktikers, überhaupt noch einen genuin pädagogischen Zugang zu seinen Adressaten zu finden. In der Pluralität neuerer jugendkultureller Bewegungen konzentriert sich ein Potential ‚postmoderner' Haltungen und Lebensstile (vgl. Baacke 1984; 1985), die sich gegen Ideale aufklärerischer Vernunft, kritischen Engagements oder konventioneller Integration immun zeigen (vgl. Niess 1985). Zum Vorschein kommt eine offensive Verweigerung gegenüber den Sinnangeboten professioneller Sinnvermittler, eine allgemeine Aufkündigung von Loyalitäten, die sich gleichermaßen gegen die Regelhaftigkeit des alltäglichen Status quo wie gegen zukunftsorientierte, kritische Interpretationen durch professionelle Pädagogen sperrt. Es findet kein expliziter Aufstand statt, auch kein Setzen der eigenen Sinnhorizonte gegen die vorordnenden Entwürfe des Erziehers, sondern die lautlose Erosion der vordem hochgehaltenen Perspektiven persönlicher Identität und gesellschaftlicher Progressivität. Wo die ‚neue Unübersichtlichkeit' tendenziell zur ‚neuen Beweglichkeit' (vgl. Bruckner/ Finkielkraut 1981) avanciert, die den ständigen Verrat an der eigenen Haltung voraussetzt und einkalkuliert, ist die Rolle des Pädagogen schlicht eine Fehlbesetzung. Er wird nicht mehr gebraucht und erfährt sich selbst in seinen praktischen Bezügen als obsolet (vgl. Bittner 1985, S. l06 ff.; Radtke 1985, S. 174 ff.).

Selbst wenn man konzediert, dass diese ‚neue Beweglichkeit', die das Leben nur mehr als ‚Abenteuer gleich um die Ecke' begreift, erst für eine Minderheit zur realen Existenzform wird, so kündigen sich mit ihr doch pädagogische Frage- und Weichenstellungen an, die zukünftig an Gewicht gewinnen werden. Neue Widersprüche bestimmen das Feld pädagogischer Praxis und eröffnen ‚Bruchstellen', an denen die aktuelle Krise der Moderne in ihrem pädagogischen Problemstand zutage tritt. Virulent werden solche Bruchstellen etwa

- im prognostizierten Ende des klassischen Konzepts von Kindheit: Die moderne ‚Erfindung' der Kindlichkeit des Kindes, d.h. die gesellschaftliche Profilierung von Kindheit als eigenständiger, pädagogisch besonders umsorgter Lebensphase, scheint sich aufzulösen. Immer mehr stellt die beschleunigte psychosoziale bzw. soziokulturelle Entwicklung Kindheit als spezifisches Moratorium in Frage. Mit dem ‚Verschwinden' von Kindheit im sozialen Prozess – dem sich komplementär die Infantilisierung des Erwachsenen zugesellt – verliert der ‚pädagogische Bezug', die ideelle Keimzelle pädagogischer Interaktionen, an Boden. Und dies gilt nicht allein für die Phase der Kindheit. Ihre Liquidation setzt sich fort
- im historischen Ende des klassischen Jugendkonzepts: Schon seit den fünfziger Jahren, so legen neuere Untersuchungen nahe, löst sich auch „Jugend" als psychosoziales Moratorium auf. Der pädagogische Umgang mit der Jugend wird ausgedünnt und von anonymen gesellschaftlichen Instanzen absorbiert (Medien, Politik, Konsummarkt). Von einer spielerischen Erprobung von Identitäten kann immer weniger die Rede sein. Jugendliche und Gesellschaft interagieren zunehmend ‚ungeschützter', direkter miteinander ohne zwischengeschaltete pädagogische Vermittlungen (was auch heißt, dass der Realitätsdruck auf Jugendliche sich vergrößert). Gleichzeitig damit verlieren pädagogisch-intentionale Zeitstrukturen an Legitimation: Es gibt kein erfülltes ‚Später', das das ‚Jetzt' verheißen könnte. Auf institutioneller Ebene spiegelt sich dieser Sachverhalt
- im sich abzeichnenden Ende der tradierten Verkopplung von Bildung und gesellschaftlicher Gratifikation: Die Krise der Arbeitsgesellschaft lässt die Idee der Vollbeschäftigung immer fragwürdiger werden. Das Projekt der Moderne, das um die Idee der Selbstverfügung kreist, stößt auf offensichtliche ökonomische und ökologische Wachstumsgrenzen. Strukturelle Arbeitslosigkeit und die Zuspitzung sozialer Strukturkrisen bringen den Glauben an den Markt als leistungsgerechten Mechanismus für die Zuteilung systemkonformer Lebenschancen ins Wanken. Die Schere zwischen Bildungs- und Arbeitssystem öffnet sich immer weiter: Was das Bildungssystem vermittelt und das Arbeitssystem zulässt, steht in keiner Relation mehr. Damit wird der tauschwertorientierte Sinn von Bildung obsolet. Mit ihm entfällt ein zentrales Orientierungsdatum schulischen Lernens. Allerdings reicht die lautlose Erosion ehedem selbstverständlicher pädagogischer Sinnorientierungen weiter. Sie zeigt sich
- in der Krise pädagogisch dominanter Leitvorstellungen und Werte: Industriegesellschaftlich dominante Werte (Leistungsstreben, Verantwortung, Ernsthaftigkeit der Lebensführung, rationale Beweisführung) und pädagogische Zielvorstellungen (Reifung, Bildung, Integrität, Identität) bröckeln auf breiter Front ab und machen nicht nur ‚nachindustriellen' bzw. ‚immateriellen', sondern zunehmend auch ‚manieristischen' oder ‚postmodernen' Wert- und Lebensvorstellungen Platz. Bisherige Handlungsmuster, um das Leben in der Moderne biographisch zu bewältigen, werden

schubartig entwertet. Während die Zukunft (und damit die Differenz zwischen Kindheit und Erwachsenenstatus) verblasst, wird Erziehung, verstanden als intentionale pädagogische Gestaltung eines ausgrenzbaren Interaktionsfeldes, in dem das Kind auf seine Zukunft vorbereitet werden soll, zu einer kaum mehr leistbaren Veranstaltung. Das findet seinen Ausdruck

- im gesellschaftlich und kulturell forcierten Rückgang persönlich verantworteter Erziehung: Beobachtbar ist nicht nur die wachsende Einflussnahme ‚außerpädagogischer' Instanzen im ehedem mit pädagogischer Ambition besetzten und behüteten Erziehungsverhältnis (also: die stärker werdende Rolle anonymer Sozialisationsagenturen), sondern zugleich eine Überdehnung des Erziehungsbegriffs, der sich in allgemeine, generationsunabhängige gesellschaftliche Prägungen (Sozialisation) verflüchtigt (vgl. Giesecke 1985). Im engmaschigen Netz von Sozialisationsprozessen, die die Individuen durchkreuzen und konstituieren, kann Erziehung (im traditionellen Sinn) vielleicht noch Akzente setzen – doch selbst das ist nicht gewiss, zumindest sind ihre Effekte nicht mehr eindeutig bestimmbar. Die Idee eines persönlich verantwortbaren Umgangs mit der nachwachsenden Generation wird brüchig. Und das lässt das Selbstverständnis professioneller Pädagogen nicht unberührt: Während die einen den Exodus aus den pädagogischen Institutionen oder das Aufgeben pädagogischer Ambitionen predigen, plädieren andere provokativ für das „Recht auf Ungezogenheit" (vgl. Beck u. a. 1983). Solche plakativen Formeln verweisen auf einen gemeinsamen Problembestand. Er tritt hervor
- in der Sinnkrise der Sinnvermittler: In dem Moment, wo die leitenden Ideen der Moderne ihre Kraft verlieren, wo ihre utopischen Energien sich erschöpfen (so der Habermassche Befund), tut sich eine Leere auf, die gerade professionelle Erzieher in Ratlosigkeit stürzt. Zu sehr ist ihr eigenes Selbstverständnis mit dem Aufklärungsprojekt verkoppelt, als dass sie unbekümmert zur Tagesordnung übergehen könnten. Denn gerade die alltägliche Ordnung (besser: Unordnung) verweist sie zurück auf ihre ursprünglichen Intentionen, die nun als ‚papiernes Imperium' (so der ironische Kommentar von A. Frank; 1985, S. 104) zusammenbrechen. Neu an dieser verschärften Sinnkrise ist nicht die Sinnfrage selbst (die auch schon früher immer wieder gestellt wurde). Neu ist einerseits, dass die bisherigen Antwortmuster radikal entwertet erscheinen, ohne dass verlässliche Alternativen in Sicht wären, und andererseits, dass dieses Wissen sich zuspitzender Entbindungen (die Ahnung einer gleichsam umfassenden Bodenlosigkeit) bis ins lebensweltliche Hintergrundwissen vordringt und ganz praktische Konsequenzen zeitigt (etwa in den Lebensstilen neuer Jugendkulturen).

V.

Die Reaktionsmuster auf die Risse und Bruchstellen, die die in die Krise geratene Moderne im Feld der Pädagogik aufwirft, sind keineswegs einheitlich, oft sogar gegenläufig. Versucht man eine Ortsvermessung dieser Bewegungen, so lassen sich zunächst zwei Antworttypen bzw. Haltungen grob unterscheiden (die in sich noch einmal differenziert werden können) : Auf der einen Seite ‚Ausstieg' oder ‚Überschreitung' (Aufgabe pädagogischer Ambitionen und Institutionen; nihilistisch-postmoderne Lebenshaltung), auf der anderen Seite ‚Rückgang' oder ‚Freilegen der Ursprünge' (Reaktivierung alter oder Durchbruch zu neuer Sinnschöpfung). Beide Antworttypen stehen nicht isoliert nebeneinander, sondern bilden unterschiedliche ‚Gemengelagen'. So kann etwa der Wunsch nach einem ‚Ausstieg' aus dem Projekt der Moderne sich verbinden mit einer spirituellen Suche nach verschütteten ‚Ursprüngen'; so kann sich der Wunsch nach ‚Überschreitung' bzw. einer neuen postmodernen Lebenshaltung mit einem ‚Rückgang', z. B. mit dem gesteigerten Interesse für voraufklärerische Lebensformen, verbinden. (Von hier aus wird die Rede von einem neu heraufziehenden Mittelalter verständlich.) Die verschiedenen Variationen, in denen die Antworttypen miteinander verkreuzt werden können, machen vielleicht das ‚Schillern' plausibel, das sich mit dem Begriff ‚Postmoderne' verbindet – und erschweren begründete Urteile über Reichweite, Tragfähigkeit, Unsinnigkeit, gesellschaftliche Sprengkraft oder Regressivität der eingeschlagenen Wege. Je nach Gewichtung der Anteile ergeben sich dabei verschiedenartige Suchbewegungen, die sich idealtypisch etwa folgendermaßen fassen lassen:

- Unter den Chiffren ‚Ausstieg' und ‚Überschreitung' werden Reaktionsmuster gefasst, die der Moderne in ihrer Krisenentwicklung keine eigene Problemlösungskapazität mehr zutrauen und deshalb den Horizont der Moderne gewissermaßen ‚nach vorne' durchbrechen wollen. Der Ausstieg aus dem Projekt der Moderne erfolgt dann durch die dezidierte Aufgabe pädagogischer Theorie und Praxis (wie es etwa die Antipädagogik im Sinn hat), durch die Auflösung pädagogischer Institutionen, durch die Verwerfung pädagogischer Ambitionen. Das schließt ein, den Umgang zwischen Menschen nicht mehr an pädagogische Sinnimperative zu binden oder aber – in der radikalisierten Form der ‚Überschreitung' – die Lebensgestaltung insgesamt nicht mehr an den Idealen von Sinn, Identität, Rationalität, Zukunft zu orientieren, sondern das Leben als Spiel (oder Abenteuer) mit flüchtigen, gleichsam bodenlosen Sinnfragmenten zu wagen. Zweifellos hat die Moderne selbst (schon seit der Romantik) diese ‚Überschreitung' als Denkmöglichkeit vorbereitet. Nun aber werden aus Denkmöglichkeiten reale Verunsicherungsnötigungen, deren lebensweltliche Durchschlagskraft so hoch ist, dass sie völlig vorintellektuell schon für Kinder und Jugendliche zugänglich werden (vgl. Ziehe 1985, S. 205).

- Die Reaktionsmuster, die als ‚Rückgang' oder ‚Freilegen der Ursprünge' hervortreten, beschreiten demgegenüber einen anderen Weg. Sie suchen auf der einen Seite die Krise der Moderne zu meistern, indem sie tradierte ‚Bindungspotentiale' reaktivieren: sei es als Wertkonservatismus, sei es in einer neokonservativen Doppelstrategie, die das kulturelle Erbe der Moderne stilisiert bei gleichzeitiger Dynamisierung ihrer ökonomisch-technischen Potentiale. Die andere Bewegungsrichtung hält nach ‚verschütteten Ursprüngen' Ausschau, die sich nicht unbedingt tradierten Wertmuster einfügen. Der Horizont der Moderne wird gewissermaßen ‚nach unten' durchstoßen im Rückgang auf eine neue Sinnschöpfung, auf eine (zumeist nicht christlich verstandene) Offenbarung: Neue Kosmologien betreten das Feld, das Wassermann-Zeitalter wird ausgerufen, eine ‚sanfte Verschwörung' soll die Zeitenwende bringen (vgl. Ferguson 1984; kritisch hierzu: Pestalozzi 1986). New-Age-Spiritualität verschwistert sich mit expressivem Körperkult, mit Ursprungsmetaphysiken und esoterischen Praktiken.

Eine kritische Einschätzung dieser Antworten auf die Krise der Moderne bzw. der Pädagogik wird aus einem Fundus historischer Analysen schöpfen müssen. Und diese Analysen können sich weniger denn je einer linearen Geschichtsrekonstruktion bedienen. Statt der ‚großen Erzählungen' (vgl. Lyotard 1986, S. 128), statt aufklärerischer Fortschrittsmythen lenkt die entzauberte Aufklärung den Blick auf die wachsenden Selbstblockaden im Prozess der Moderne, der in typische Paradoxien mündet. Einige wichtige lassen sich hypothetisch in Kürze folgendermaßen formulieren:

- Emanzipation als vernetzte Kontrolle
  (Zu Grunde liegt das von Kritischer Theorie wie Poststrukturalismus gleichermaßen thematisierte Paradox, dass sich der neuzeitliche Emanzipationsprozess in eins als Prozess einer sich potenzierenden Disziplinierung und ‚Verwertung' von Individuen erschlüsseln lässt, dessen Effekte zusehends die emanzipatorischen Ideale hintertreiben.)

- Sozialisation als Isolierung
  (Zu Grunde liegt die gerade im pädagogischen Bereich immer deutlicher zutage tretende Paradoxie, dass sich strategisch angeleitete Sozialisationsprozesse, obwohl als Eingliederung in die moderne Gesellschaft konzipiert, faktisch als fortschreitende Segregation und Ausgliederung realisieren.)

- Identitätsbildung als Dekomposition des Subjekts
  (Zu Grunde liegt die Einsicht in den problematischen Gehalt von Identitätsproduktion als ‚Selbstübergriff' des Subjekts über sich selbst, als

Selbstobjektivation zum Zwecke der Subjektivierung mit dem Effekt der Abspaltung und Verkehrung des Ausgeschlossenen.)

In solchen widersprüchlichen Konfigurationen finden sich zweifellos all die Probleme wieder, die weiter oben schon als spezifische Krisenpotentiale bzw. Spannungsfelder aktueller Pädagogik in den Blick gerückt wurden (die Polarisationen von Einbildungskraft und Vernunft, Körperlichkeit und Abstraktion, Sinnlichkeit und Erfahrungsverlust). Die dargestellten Aporien schlagen natürlich nicht allein als Dilemmata pädagogischer Praxis zu Buche, sondern bringen die theoretischen Fundamente der Pädagogik insgesamt in Bewegung. Soviel zumindest lässt sich auch ohne hellseherische Gaben schon heute feststellen: Dieser Prozess wird die Erziehungswissenschaft auf lange Sicht in Atem halten.

Anmerkungen

1 Zur Genese des Denkens ‘sub specie machinae‘ vgl.: Pongratz, L. A.: Zur Kritik kybernetischer Methodologie in der Pädagogik, Frankfurt 1978, S. 161 ff.

2 Eine erste, kontroverse Debatte über die pädagogischen Konsequenzen, die aus dem geschärften Krisenbewusstsein der Moderne und aus postmodernistischen Theorien für die Erziehungswissenschaft erwachsen, findet sich in der Zeitschrift für Pädagogik H. 1/1987

3 Vgl. Baudrillard, J.: Agonie des Realen. Berlin 1978; ders.: Die fatalen Strategien, München 1985; Lyotard, J. F.: Das Patchwork der Minderheiten, Berlin 1977; ders.: Das postmoderne Wissen, Wien 1986; Foucault, M: Die Ordnung der Dinge, Frankfurt/Main 1971; ders.: Archäologie des Wissens, Frankfurt/Main 1973; ders.: Überwachen und Strafen, Frankfurt/Main 1976; ders.: Sexualität und Wahrheit, Bd. l : Der Wille zum Wissen, Frankfurt/Main 1977

4 Ergänzend zu den unter Anm. 3 genannten Arbeiten aus psychoanalytischer Perspektive: Lacan, J.: Schriften, 3 Bde., Weinheim 1973/75/80; Deleuze, G./Guattari, F.: Anti-Ödipus, Frankfurt/Main 1974; dies.: Rhizom, Berlin 1977

5 In diesem Zusammenhang erwähnenswert: Wellmer, A.: Zur Dialektik von Moderne und Postmoderne, Frankfurt 1985; Baumgartner, H. M./Irrgang, B. (Hrsg.): Am Ende der Neuzeit?, Würzburg 1986; Schmidt, B.: Postmoderne – Strategie des Vergessens, Darmstadt/Neuwied 1986; Kamper, D./van Reijen, W. (Hrsg.): Die unvollendete Vernunft: Moderne versus Postmoderne, Frankfurt 1986; Kamper, D./Taubes, J. (Hrsg.): Nach der Moderne. Umrisse einer Ästhetik der Posthistoire, Frankfurt 1985; Kamper, D./Sonnemann, U. (Hrsg.): Atlantis zum Beispiel, Neuwied 1986; Raulet, G.: Gehemmte Zukunft, Darmstadt/Neuwied 1986; Akademie der Künste, Berlin (Hrsg.): Der Traum von der Vernunft – Vom Elend der Aufklärung, Darmstadt/Neuwied 1986; Schäfer, W.: Die unvertraute Moderne, Frankfurt/Main 1985; Hesse, H. (Hrsg.): Der Tod der Moderne, Tübingen 1986

6 Vgl. Schnädelbach, H. (Hrsg.): Rationalität, Frankfurt/Main 1984; Bohrer, K.-H.: Mythos und Moderne, Frankfurt/Main 1983; Hübner, R.: Die Wahrheit des Mythos, München 1985; Frank, M.: Der kommende Gott. Vorlesungen über die Neue Mythologie, Frankfurt/Main 1982; Lenk, H. (Hrsg.): Zur Kritik der wissenschaftlichen Rationalität, Freiburg 1986

7 Vgl. hierzu von Foucault: Wahnsinn und Gesellschaft, Frankfurt/Main 1969; ders.: Die Geburt der Klinik, München 1983; ders.: Mikrophysik der Macht, Berlin 1976; ders.: Dispositive der Macht, Berlin 1978

8 Vgl. Horkheimer, M./Adorno, Th. W.: Dialektik der Aufklärung, a.a.O.; Ebeling, H. (Hrsg.): Subjektivität und Selbsterhaltung, Frankfurt/Main 1976; Blumenberg, H.: Säkularisierung und Selbstbehauptung, Frankfurt/Main 1974; Hesse, H.: Vernunft und Selbstbehauptung, Frankfurt/Main 1985

9 Vgl. Kamper, D.: Zur Geschichte der Einbildungskraft, München 1981; ders. (Hrsg.): Macht und Ohnmacht der Phantasie, Neuwied 1986; ders.: Zur Soziologie der Imagination, München 1986

10 Vgl. Kamper, D. /Rittner, V. (Hrsg.): Zur Geschichte des Körpers, München 1976; Kamper, D./Wulf, Ch. (Hrsg.): Die Wiederkehr des Körpers, Frankfurt/Main 1982; zur Lippe, R.: Am eigenen Leibe, Frankfurt/Main 1978; ders.: Naturbeherrschung am Menschen, Bd. 2, Frankfurt/Main 1979

11 Vgl. neben den in Anm. 10 erwähnten Arbeiten: Imhof, A. E. (Hrsg.): Der Mensch und sein Körper von der Antike bis heute, München 1981; ders. (Hrsg.): Leib und Leben in der Geschichte der Neuzeit, Berlin 1983; Parin, P.: Der Widerspruch im Subjekt, Frankfurt/Main 1983. Rumpf, H.: Schulen der Körperlosigkeit, in: Neue Sammlung H. 5/1980; Scherer, R.: Das dressierte Kind, Berlin 1975

12 Vgl. etwa: Habermas, J.: Strukturwandel der Öffentlichkeit, Neuwied 1969; Negt, O./Kluge, A.: Öffentlichkeit und Erfahrung, Frankfurt/Main 1972; Leithäuser, Th.: Formen des Alltagsbewusstseins, Frankfurt/Main 1976; ders. u. a.: Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewusstseins, Frankfurt/Main 1977; Lefébvre, H.: Das Alltagsleben in der modernen Welt, Frankfurt/Main 1972

13 Vgl. von Hentig, H.: Schule als Erfahrungsraum?, München 1973; Ramsegger, J.: Gegenschulen, Bad Heilbrunn 1975; ders.: Offener Unterricht in der Erprobung, München 1975; van Dick, L.: Alternativschulen, Reinbek 1979

Literatur

Akademie der Künste, Berlin (Hrsg.): Der Traum von der Vernunft – Vom Elend der Aufklärung, Darmstadt/Neuwied 1986

Baacke, D.: Jugendkulturen und Erziehung, in: deutsche jugend H. 5/1984

Baacke, D. u. a. (Hrsg.): Neue Widersprüche, Weinheim 1985

Baacke, D. u. a. (Hrsg.): Am Ende – postmodern? Oder: Next Wave in der Pädagogik, München 1985

Baumgartner, H. M./Irrgang, B. (Hrsg.): Am Ende der Neuzeit?, Würzburg 1986

Baudrillard, J.: Agonie des Realen. Berlin 1978

Baudrillard, J..: Die fatalen Strategien, München 1985

Bruckner, P./Finkielkraut, A.: Das Abenteuer gleich um die Ecke, München 1981

Beck , J. u. a.: Das Recht auf Ungezogenheit, Reinbek 1983

Berman, M.: Wiederverzauberung der Welt, Hamburg 1985

Bittner, G.: Der postmoderne Nihilismus, in: .Baacke, D. u. a. (Hrsg.): Am Ende – postmodern?, München 1985

Blumenberg, H.: Säkularisierung und Selbstbehauptung, Frankfurt/Main 1974

Böhme, H./Böhme, G.: Das Andere der Vernunft, Frankfurt/Main 1983

Bohrer, K.-H.: Mythos und Moderne, Frankfurt/Main 1983

Capra, F.: Wendezeit. Bausteine für ein neues Weltbild, München 1983

Deleuze, G./Guattari, F.: Anti-Ödipus, Frankfurt/Main 1974

Deleuze, G./Guattari, F.: Rhizom, Berlin 1977

Dewe, B. /Ferchhoff, W.: Die Lust am Schein – Postmodernistische Notizen über Trends, Geschmäcker und Redensarten unter Pädagogen, in: Baacke, D. u. a. (Hrsg.): Am Ende – postmodern?, München 1985

Dressen, W.: Die pädagogische Maschine, Frankfurt/Main 1982

Ebeling, H. (Hrsg.): Subjektivität und Selbsterhaltung, Frankfurt/Main 1976

Elias, N.: Über den Prozess der Zivilisation, 2 Bde., Frankfurt/Main 1976

Ferguson, M.: Die sanfte Verschwörung, München 1984

Frank, A.: Bodenlosgelassen, in: .Baacke, D. u. a. (Hrsg.): Am Ende – postmodern?, München 1985

Frank, M.: Der kommende Gott. Vorlesungen über die Neue Mythologie, Frankfurt/Main 1982

Freud, S.: Ges. Schriften (Studienausgabe in 12 Bde.), Bd. IX, Frankfurt/Main 1982

Foucault, M.: Wahnsinn und Gesellschaft, Frankfurt/Main 1969

Foucault, M: Die Ordnung der Dinge, Frankfurt/Main 1971

Foucault, M.: Archäologie des Wissens, Frankfurt/Main 1973

Foucault, M.: Überwachen und Strafen, Frankfurt/Main 1976

Foucault, M.: Mikrophysik der Macht, Berlin 1976

Foucault, M.: Sexualität und Wahrheit, Bd. l : Der Wille zum Wissen, Frankfurt/Main 1977

Foucault, M.: Dispositive der Macht, Berlin 1978

Foucault, M.: Die Geburt der Klinik, München 1983

Giesecke, H.: Das Ende der Erziehung, Stuttgart 1985

Habermas, J.: Strukturwandel der Öffentlichkeit, Neuwied 1969

Habermas, J.: Die Moderne – ein unvollendetes Projekt, in: ders.: Kleine politische Schritten I-IV, Frankfurt/Main 1981

Habermas, J.: Die Neue Unübersichtlichkeit, Frankfurt/Main 1985a

Habermas, J.: Der philosophische Diskurs der Moderne, Frankfurt/Main 1985b

Herrmann, U.: Zur Systematik und Vielfalt erziehungswissenschaftlicher Theorien, in: Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft im Übergang, Stuttgart 1982

Hesse, H.: Vernunft und Selbstbehauptung, Frankfurt/Main 1985

Hesse, H. (Hrsg.): Der Tod der Moderne, Tübingen 1986

Horkheimer, M./Adorno, Th. W.: Dialektik der Aufklärung,Frankfurt/Main 1969

Hübner, R.: Die Wahrheit des Mythos, München 1985

Imhof, A. E. (Hrsg.): Der Mensch und sein Körper von der Antike bis heute, München 1981

Imhof, A. E. (Hrsg.): Leib und Leben in der Geschichte der Neuzeit, Berlin 1983

Jauß, H. R.: Ursprung und Bedeutung der Fortschrittsidee in der ‘Querelle des Anciens et des Modernes‘, in: Kuhn, H. /Wiedmann, F. (Hrsg.): Die Philosophie und die Frage nach dem Fortschritt, München 1964

Kamper, D.: Das Ende der bürgerlichen Revolution. Grundlinien einer Logik der Geschichte, in: ders. (Hrsg.): Abstraktion und Geschichte, München/Wien 1975

Kamper, D.: Zur Geschichte der Einbildungskraft, München 1981

Kamper, D. (Hrsg.): Macht und Ohnmacht der Phantasie, Neuwied 1986

Kamper, D.: Zur Soziologie der Imagination, München 1986

Kamper, D. /Rittner, V. (Hrsg.): Zur Geschichte des Körpers, München 1976

Kamper, D./van Reijen, W. (Hrsg.): Die unvollendete Vernunft: Moderne versus Postmoderne, Frankfurt 1986

Kamper, D./Sonnemann, U. (Hrsg.): Atlantis zum Beispiel, Neuwied 1986

Kamper, D./Taubes, J. (Hrsg.): Nach der Moderne. Umrisse einer Ästhetik der Posthistoire, Frankfurt 1985

Kamper, D./Wulf, Ch. (Hrsg.): Die Wiederkehr des Körpers, Frankfurt/Main 1982

Lacan, J.: Schriften, 3 Bde., Weinheim 1973/75/80

Lefébvre, H.: Das Alltagsleben in der modernen Welt, Frankfurt/Main 1972

Leithäuser, Th.: Formen des Alltagsbewusstseins, Frankfurt/Main 1976

Leithäuser, Th. u. a.: Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewusstseins, Frankfurt/Main 1977

Le Bovier de Fonte-nelle: Digression sur les Anciens et les Modernes, hrsg. von R. Shackleton, Oxford 1955

Lenk, H. (Hrsg.): Zur Kritik der wissenschaftlichen Rationalität, Freiburg 1986

Lyotard, J. F.: Das Patchwork der Minderheiten, Berlin 1977

Lyotard, J. F.: Das postmoderne Wissen, Wien 1986

Mumford, L.: Mythos der Maschine, Wien 1974

Negt, O./Kluge, A.: Öffentlichkeit und Erfahrung, Frankfurt/Main 1972

Neumann, D./Oelkers, J.: Folgenlose Moden? Beobachtungen zur Trivialisierung der Pädagogik, in: Päd. Rundschau H. 10/1981

Niess, M.: Das postmoderne Begehren nach Unvernunft, in: .Baacke, D. u. a. (Hrsg.): Am Ende – postmodern?, München 1985

Nitzschke, B.: Die Zerstörung der Sinnlichkeit, München 1981

Parin, P.: Der Widerspruch im Subjekt, Frankfurt/Main 1983

Perrault, C.: Parallèles des Anciens et des Modernes, Paris 1968

Pestalozzi, H. A.: Die sanfte Verblödung, Düsseldorf 1986

Pongratz, L. A.: Zur Kritik kybernetischer Methodologie in der Pädagogik. Frankfurt/Main 1978

Pongratz, L. A.: Pädagogik und Antipädagogik. Über die Widersprüchlichkeit des Erziehungsprozesses, in: Vierteljahrsschrift f. wiss. Päd. H. 3/1985

Pongratz, L. A.: Bildung und Subjektivität. Historisch-systematische Studien zur Theorie der Bildung, Weinheim/Basel 1986

Postman, N.: Das Verschwinden der Kindheit, Frankfurt/Main 1983

Ramsegger, J.: Gegenschulen, Bad Heilbrunn 1975

Ramsegger, J.: Offener Unterricht in der Erprobung, München 1975

Raulet, G.: Gehemmte Zukunft, Darmstadt/Neuwied 1986

Rumpf, H.: Wahrnehmungsstörungen, in: Gronemeyer, M./Bahr, H.-E. (Hrsg.): Erwachsenenbildung – Testfall Dritte Welt, Opladen 1977

Rumpf, H.: Schulen der Körperlosigkeit, in: Neue Sammlung H. 5/1980

Rutschky, K. (Hrsg.): Schwarze Pädagogik, Frankfurt/Main 1977

Schäfer, W.: Die unvertraute Moderne, Frankfurt/Main 1985

Scherer, R.: Das dressierte Kind, Berlin 1975

Schmidt, B.: Postmoderne – Strategie des Vergessens, Darmstadt/Neuwied 1986

Schnädelbach, H. (Hrsg.): Rationalität, Frankfurt/Main 1984

Strasser, P.: Die verspielte Aufklärung. Frankfurt 1986

van Dick, L.: Alternativschulen, Reinbek 1979

von Braunmühl, E.: Antipädagogik, Weinheim/Basel 1975

von Hentig, H.: Schule als Erfahrungsraum?, München 1973

Wellmer, A.: Zur Dialektik von Moderne und Postmoderne, Frankfurt 1985

Wünsche, K.: Die Endlichkeit der pädagogischen Bewegung, in: Neue Sammlung H. 4/1985

Ziehe, Th.: Vorwärts in die 50er Jahre?, in: Baacke, D./Heitmeyer, W. (Hrsg.): Neue Widersprüche, München 1985

zur Lippe, R.: Am eigenen Leibe, Frankfurt/Main 1978

zur Lippe, R.: Naturbeherrschung am Menschen, Bd. 2, Frankfurt/Main 1979

11.

Bildung und Halbbildung
Zur Logik des Verfalls von Subjektivität
(1990)

I.

Kein Zweifel: Die 80er Jahre bescherten der Bildungstheorie ein glänzendes Comeback. In der Erziehungswissenschaft im Allgemeinen wie auch in der Erwachsenenbildung im Besonderen sind bildungstheoretische Reflexionen wieder gefragt. Indes: Die aktuelle Rückbesinnung auf Bildung und Bildungstheorie bleibt ein durchaus vieldeutiger, vielleicht fragwürdiger Vorgang. Sicher schwingt in der Wiederaufnahme bildungstheoretischer Argumentationen die vage Hoffnung mit, dadurch der Krise des Fachs und der Praxis der Erwachsenenbildung aufzuhelfen. Der bloße Rückzug auf traditionelles Terrain allerdings wird der gegenwärtigen Orientierungskrise kaum Maßstäbe liefern können. Kein Vergangenes, darauf insistierte einst Adorno, kann unverwandelt gerettet werden (vgl. Adorno 1975a, S. 384). Das gilt für Bildungstheorie nicht minder. Soll ihr kritisches Erbe für unsere Zeit tatsächlich aufgeschlossen werden, dann müssten ihre realen Chancen und Blockaden im historischen Prozess geklärt werden. Und spätestens dann zeigte sich, dass Begriffe wie ‚Bildung' und ‚Bildungstheorie' trotz allem eine Schwundposition markieren.

Mit anderen Worten; Bildungstheorie ist heute nur noch in kritischer Rückwendung auf die gesellschaftlichen Ursachen ihres eigenen Verfalls zu haben. Denn dass Bildungstheorie in ihren Anfängen aus den Quellen des Aufklärungsdenkens schöpft, besagt zugleich, dass sie der Dialektik des Aufklärungsprozesses nicht entgeht. Das leidvolle Schicksal von Bildungstheorie ist so betrachtet zugleich die Quittung aufs bisherige Misslingen des Aufklärungsprozesses der Moderne selbst. Kein Wunder also, da8 heute das Wort ‚Postmoderne' die Runde macht. In diesem schillernden Begriff artikuliert sich das noch verworrene Bewusstsein einer Epochenschwelle, deren zentrale Erfahrung – nämlich die bis zum Wahnwitz aufgeblähte Irrationalität des Aufklärungsprozesses – das Ende eines historischen Projekts anzudeuten scheint: des Projekts der Moderne.

Bildungstheorie im (überlieferten Sinn ist selbst ein konstitutives Moment dieses Projekts der Moderne. Und die Krise der Moderne spiegelt sich entsprechend im Verfall der Bildungstheorie wider. Ging es der Moderne aber um die Inauguration einer selbsttransparenten Vernunft und ihres sinnkonstitutiven Subjekts, dann lässt sich die spezifische Leistung moderner Pädagogik gerade so fassen, dass sie die Bedingungen zur Konstitution autonomer Subjektivität

im pädagogischen Feld bereitstellen sollte. ‚Klassische' Bildungstheorie war in ihrem Kern nichts anderes als die Reflexion auf den Konstitutionsprozess dieser projektierten Subjektivität (vgl. Pongratz 1986a). Die Krise der Moderne lässt sich entsprechend als Krise des sinnkonstitutiven Subjekts dechiffrieren. Dies gerade führen uns die unterschiedlichsten Theoretiker der Postmoderne heute vor Augen. Der Kern neuzeitlicher pädagogischer Reflexion, die Bildungstheorie, ist damit bis ins Mark getroffen. Diese Krisenerfahrung teilt sich auch demjenigen mit, der angesichts der postmodernistischen Theorieproduktionen in Skepsis verharrt.

II.

Will man auf dem Hintergrund dieser Überlegungen das Bildungsproblem, wie es uns heute gestellt ist, umreißen, dann müsste die Logik des Zerfalls von Subjektivität, die sich implizit im Niedergang der Bildungstheorie noch ausspricht, ans Licht gehoben werden. Die Rede von einer „Logik des Zerfalls" (Adorno 1975a, S. 148 f.; Schmucker 1975) aber nimmt Bezug auf eine geschichtliche Rekonstruktion, die sich querstellt zu den tradierten Mustern von Kontinuität und Fortschritt. Weder können wir heute problemlos an Nohls idealistische Konzeption der „Kontinuität der pädagogischen Idee" (Nohl 1935, S. 151) in Ihrer historischen Entfaltung anknüpfen, noch vorbehaltlos neueren Versuchen einer gesellschafts- bzw. sozialisationstheoretischen „Rekonstruktion des historischen Subjekts hinsichtlich seiner Zukunft" (Hermann 1974, S. 285) zustimmen. Denn je mehr im Geschichtsprozess das ‚historische Subjekt' tatsächlich sein herrschaftliches Wesen entfaltet, umso mehr destruiert es zugleich seine eigenen zukünftigen Möglichkeiten.

Die aus der „Dialektik der Aufklärung" (Horkheimer/Adorno 1969) gespeiste Einsicht, dass der neuzeitliche Zivilisationsprozess das historische Subjekt weniger denn je hervorbringt, vielmehr es geschichtlich verurteilt und liquidiert, zerreißt die konstruktive Klammer von Geschichtssubjekt und Fortschrittsgeschichte. Begriffe wie ‚Aufklärung' und ‚Emanzipation' lassen sich mit dem „Abbau von überflüssiger Herrschaft und Entfremdung" (Herrmann 1975, S. 274) nicht vorschnell über einen Leisten schlagen. Denn die radikalisierte, besinnungslos gewordene Aufklärung unterminiert das Geschichtssubjekt derart, dass die historische Rekonstruktion weniger als Fortschritts-, denn als Verfallsgeschichte zu konzipieren wäre. Anders formuliert: Die Rekonstruktion der Moderne muss ineins ihre immanenten Destruktionen, ihre ‚Schlagschatten' nachzeichnen.

III.

Diese ‚Schlagschatten der Moderne' lassen sich an pädagogischen Dokumenten der Frühaufklärung nicht minder demonstrieren wie an Texten zur Bildungsreform der letzten Dekaden. Es sei daher ein kurzer ‚Blick zurück nach vorn' gestattet – ein Rückblick auf Comenius, der wie kein anderer den Eintritt in die Moderne signalisiert. Im Werk des Comenius wird diese epochale Umbruchsphase evident. Suchte das vormoderne Denken bis in die Renaissance hinein sein Wissen von der Welt über die Interpretation von Verweisungszusammenhängen und Analogien aufzuschlüsseln, die den Dingen selbst gleichsam zeichenhaft zugehörten, so zerfällt mit der Frühaufklärung diese den Dingen selbst innewohnende Klammer (vgl. Foucault 1974, S. 46 ff.; 78 ff.). Die Zeichenrelation wird nun binär und muss über einen eigenen ‚Bauplan', über die analytische Rationalität, allererst hergestellt werden. Der Erkenntnisgewinn zielt also auf eine Art Universal-Grammatik und wird darstellbar im flachen, aufgefächerten Raum von Tabellen, Sammlungen und Enzyklopädien. Der comenianische „orbis pictus" liefert dazu anschaulich die Probe aufs Exempel. Gleich der „didactica magna" unternimmt er den groß angelegten Versuch einer Systematisierung und tabellarischen Aufschlüsselung nicht nur des didaktischen Wissens, sondern des grundlegenden Erkenntnisbestandes seiner Zeit. Der Bildungsprozess zielt dabei auf eine gewaltige Integrationsleistung, die den Subjekten aufgebürdet wird – ihnen aber auch aufgebürdet werden kann, weil Comenius die Menschen von ihrem Schöpfer dazu berufen und befähigt glaubt. Dieser Prozess bedient sich einer nachhaltigen Ordnung der Welt vermittels einer Ordnung der Repräsentationen, also der Vorstellungsinhalte. Ihr Ziel ist ineins aufklärerische Erkenntnis und Normierung der Praxis. Und beides fügt sich für Comenius noch bruchlos ineinander: aus Bildung folgt rechtes Handeln und à la longue eine gerechte Weltordnung, um die es Comenius im Letzten geht.

Dennoch sind schon bei Comenius auch die negativen, herrschaftssichernden Momente aufklärerischer Rationalität in nuce angelegt, die später erst ihre ganze Durchschlagskraft entfalten sollen. Da ist etwa der durchgehende Versuch zur Instrumentalisierung und Effektivierung des Wissenserwerbs. Wissen ist Herrschaftswissen, mit dem sich der Mensch als Geschöpf Gottes die Schöpfung unterwirft. Dem korrespondiert eine Rationalität der Lebensführung, die von äußerem oder innerem Umherschweifen nichts wissen will: „Das Leben ist Arbeit, ruhelose Tätigkeit wie im Ameisenhaufen" (Comenius 1965, S. 391), schreibt Comenius. Die Kehrseite der großen Perspektive, alle alles zu lehren, lautet, dass keiner müßiggehen darf. Der Lehrmeister rechnet: „In jede Woche fallen [...] (wenn der siebte Tag völliger Ruhetag ist) 48 Stunden, das macht jährlich 2.496; wie viel erst in zehn, zwanzig oder dreißig Jahren!" (Comenius 1960, S. 85). Bedenkt man, dass Comenius die Idee einer Schule faszinierte, in der ein Lehrer gar hundert Schüler gleichzeitig unterrichtet, dann potenziert sich (zumindest der statistische) Effekt von Bildung ins Unermessli-

che. Unnötig zu erwähnen, dass dieser Bildungsanspruch nicht einer einzigen Lebensphase vorbehalten bleibt, sondern als eine Art ‚permanent education' bis uns Greisenalter aufrecht erhalten wird.

Die Perspektive ist erstaunlich modern, ebenso wie die Kontrollmechanismen, die der Lehrer im Unterricht etabliert: Comenius installiert in seinen Klassen den ‚zwingenden Blick', wie Foucault es nennt. Er schreibt definitiv vor, dass der Lehrer auf seinem Katheder bleibt, um seine Aufmerksamkeit auf alle und die Aufmerksamkeit aller auf ihn zu konzentrieren: „So trifft man nicht nur zwei, sondern viele Fliegen mit einem Schlag" (Comenius 1960, S. 123), fügt er hinzu. Dass die Schüler dazu aber als Fliegen in die Falle gehen müssen, dass sie sich den ihnen zugedachten Funktionen fügen müssen, kommt als Problem noch nicht in den Blick. Der technologische Impetus bleibt ahnungslos, erfreut sich an der „alles beherrschenden Ordnung" der konzipierten Schule, an ihrer „Kraft der richtigen Anordnung aller zusammenwirkenden Teile [...], deren jedes seine vorgeschriebene Aufgabe hat und auf diese Aufgabe gerichtete Mittel und zu diesen Mitteln gehörige Arbeitsweisen" (Comenius 1960, S. 77). Wäre es erlaubt, die comenianische Metapher von der Schule als funktionstüchigem Uhrwerk in unsere Zeit zu übersetzen, dann läge das Bild von einer optimal gesteuerten Produktionsstätte für Qualifikationen nahe oder die Vorstellung eines komplexen kybernetischen Systems. Das ‚lumen naturale' – das Licht der Vernunft, das jeden erleuchtet – würde vielleicht fassbar als infomiationsverarbeitende Maschine. Aber gerade weil in solchen Maschinen die radikal formalisierte Vernunft den Begriff ihrer selbst kassiert, wird auch der Destruktionsprozess erkennbar, den das neuzeitliche Rationalitätsprinzip im Prozess der Moderne in Gang setzt.

Davon freilich kann Comenius noch nichts wissen. Seinem Denkansatz ist es noch möglich, die Widersprüche zu verklammern, die die Moderne schließlich auseinanderdividiert. Rationalität und Befreiung, Vernunft und tiefe religiöse Mystik schließen sich bei ihm zusammen. Gottes Verheißung ist in allem unmittelbar präsent. Die chiliastische Zusage hilft Comenius über den Abgrund der Geschichte. Doch braucht es nur einen kleinen Dreh – und der von Comenius so kunstvoll gesponnene pansophische Bogen zerreißt. Das Vorspiel dazu findet sich schon bei Andreas Reyher. Nur 12 Jahre, nachdem Comenius sein Sprachwerk „Janua linguarum" (1631) veröffentlichte, bearbeitet er es für sein Gothaer Gymnasium neu, indem er einfach die Kapitelreihenfolge revidiert: Der Schüler beschreitet nun nicht mehr den pansophischen Weg von Gott über die Welt bis zu den Engeln, sondern folgt der Sachlogik moderner Wissenschaft. Eine Lehrplanrevision mit Folgen: nicht mehr die Schöpfungsordnung, sondern die Weltordnung des wissenschaftlichen Geistes dominiert. Bildung wird so auf Naturbeherrschung abgestimmt, um geschichtliches Befreiungsinstrument zu sein. Sie wird es dennoch nicht. Das nachfolgende Jahrhundert lehrt, wie die Idee der Entwicklung der Produktivkräfte durch Bildung zugleich eine „pädagogische Maschine" (vgl. Dressen 1982) in Gang setzt, die den frühaufklärerischen Befreiungsentwurf paralysiert. Die pädagogischen

Texte des 18. Jahrhunderts werden zum Eldorado der „schwarzen Pädagogik“ (vgl. Rutschky 1977).

Man muss nicht erst bei Katharina Rutschky in die Lehre gehen, um das Misslingen pädagogischer Intentionen zu begreifen. Schon die Einwände der Neuhumanisten gegen den Philanthropismus legen den Finger auf die Wunde; Alles haben sie hervorgebracht, die Philanthropine: Blechfabrikanten, Manufakturwarenbesitzer, Reeder – nur keine Menschen. Doch ist es der neuhumanistischen Bildungskritik letztlich nicht besser ergangen. Je mehr im Prozess des bürgerlichen Aufstiegs die Selbsterhaltung der Subjekte ihre Selbstentäußerung erzwingt, um sich an Leib und Seele nach der technischen Apparatur zu formen, umso mehr verflüchtigt sich die intendierte Selbstverfügung in ein imaginäres Reich der Freiheit. Sich mit dem All im Einklang zu wissen, degeneriert zum aristokratischen Privileg des Bildungsbürgers. Das inwendige Telos geistiger Bildung wird blind; es bietet keinen Fingerzeig mehr, um heil durch das Dickicht des Industriekapitalismus zu kommen. Der bildungstheoretische Entwurf des Neuhumanismus geht spätestens im Schutt des Dritten Reiches unter. Und die Curriculumingenieure der Nachkriegszeit geben sich alle Mühe, seine letzten Reste auf dem Schuttabladeplatz der Zeit zu deponieren.

IV.

Zu diesem Zeitpunkt greift Adorno noch einmal die Tradition des Bildungsdenkens auf. Das mag verwundern, denn in Adornos gesellschaftstheoretischen Reflexionen ist für eine Restauration bildungsidealistischer Positionen allemal kein Platz. Dennoch beharrt er darauf, dass gerade mit dem Verfall von Bildungstheorie ein offensichtlicher Anachronismus an der Zeit sei: nämlich an Bildung festzuhalten, nachdem die Gesellschaft ihr die Basis entzog (vgl. Adorno 1975b, S. 94). Adornos Solidarität mit Bildungstheorie angesichts ihres Niedergangs schöpft aus der intensiven Erfahrung dessen, was ins gesellschaftlich leer geräumte Feld subjektiver Bildung allmählich einsickert und sich breit macht: ein verkrüppelter Bewusstseinszustand, der sich als sozialisierte Halbbildung etabliert. Sollten Subjektivität und Bildung sich einstmals in Erfahrung und Begriff (vgl. Adorno 1975b, S. 88) erfüllen, dann ist der Weg der Halbbildung der Weg misslungener Erfahrung, die zur Stereopathie verkommt; dann ist Halbbildung die Einebnung differenzierter Reflexion zu stupider Informiertheit, dem bloßen Gestus des Bescheidenwissens; dann ist sie die Preisgabe ästhetischer Sensibilität zugunsten konsumierbaren Mülls. Die Integration von Bildung in den Rotationsprozess der Bewusstseinsindustrie nimmt ihr den Stachel. Stets revidierbar, auswechselbar, überholbar wird sie zu ihrer eigenen Totgeburt.

Dass die Menschen sich in dieser Situation gleichsam mit geistigen Krücken über die Zeiten retten müssen, verstärkt den Hang zu pathologischer Projektion. Halbbildung sichert sich durch einen Kunstgriff ab: Sie stellt Pseu-

do-Orientierung in einer entfremdeten Welt her, indem sie deren negative Aspekte vollständig klassifiziert, das Unbekannte zwanghaft auf vermeintlich Bekanntes reduziert (vgl. Pongratz 1986c; 1988). Diese Zwanghaftigkeit ist das psychologische Äquivalent dessen, was die kritische Gesellschaftstheorie ‚Verdinglichung' nennt. Das verdinglichte Bewusstsein sperrt sich gegen die Offenheit und Unentschiedenheit des Erfahrungsprozesses, steigert sich im Extrem zur ‚Wut auf die Differenz'. „Erst haben die Menschen, die so geartet sind, sich selber gewissermaßen den Dingen gleich gemacht. Dann machen sie, wenn es irgend möglich ist, die anderen den Dingen gleich." (Adorno 1970, S. 98) In dieser Situation hat Bildung tatsächlich „keine andere Möglichkeit zu überleben als die kritische Reflexion auf Halbbildung, zu der sie notwendig wurde" (Adorno 1975b, S. 94).

Dass Bildungstheorie ihr Schicksal nicht blind von außen zustößt, sucht Adorno im Rekurs auf die Genese des gesellschaftlichen Bewusstseins und seiner kulturellen Gehalte nachzuzeichnen: Als Ausdruck von Leiden und als Einspruch dagegen ist es Geist und Kultur zweifellos darum zu tun, die Idee eines ‚richtigen Lebens' festzuhalten. Doch verwandelt sich in aller Anstrengung des Begriffs, die Wirklichkeit einzuholen, diese Wirklichkeit in ein Substrat von Herrschaft. Denn „der Schein von Identität wohnt [...] dem Denken selber seiner puren Form nach inne. Denken heißt Identifizieren" (Adorno 1975a, S. 17). Entäußert sich aber alles Denken als sublime Form von Herrschaft, die das ihm Heterogene zu subsumieren trachtet, dann muss Denken, „um wahr zu sein, heute jedenfalls auch gegen sich selbst denken" (Adorno 1975a, S. 358). Adornos ‚Negative Dialektik' lässt sich als Entfaltung dieser Aporie entziffern. Sie will in einem Akt äußerster intellektueller Gratwanderung die identifizierenden Zugriffe umwenden, mit denen das Denken seinen Gegenständen Gewalt antut. Die intendierte Wendung des Geistes gegen sich selbst aber läuft nicht auf dessen Selbstaufgabe hinaus, sondern auf Selbstbesinnung. Adornos ‚Theorie der Halbbildung' entfaltet auf diesem Hintergrund die schwierige These, dass in der Kultur in nuce schon die Barbarei steckt, in der ‚klassischen' Bildung schon ihr Misslingen angelegt ist – und doch Kultur und Bildung trotz allem nicht billig preiszugeben sind, weil (wie Adorno gerade an der Kunst zu zeigen versucht) Kultur Natur nicht nur unterdrückt, sondern in ihren gelingenden Momenten durch die Unterdrückung hindurch auch zu bewahren versucht.

In diesem Sinn zielt alle kritische Bildung auf eine Überschreitung. Sie sucht aus dem Zauberkreis der Identifikationen auszubrechen, indem sie sich dem ‚Nichtidentischen', wie Adorno es nennt, anschmiegt. Dazu soll das Subjekt sich mit aller Freiheit der Wirklichkeitserfahrung überlassen. Doch muss das befreite Subjekt nicht auf seine Subjektivität pochen. Bildung als Fähigkeit zur Selbstbesinnung des Geistes schließt seine Selbstrücknahme ein, um die Dinge ‚ankommen' zu lassen. In diesem Sinn wird für Adorno die ästhetische Erfahrung zu einer Bildungserfahrung ersten Ranges: Denn Kunst involviert, wo sie gelingt, die Selbstentäußerung des Subjekts an eine Sache, die da-

durch seine eigene wird. Damit durchbricht sie den Bann sturer Selbsterhaltung des Subjekts, widersteht dem im Kern irrationalen Prinzip identifizierender Rationalität. Wie weit indes heute solche Bildungserfahrung noch gelingen mag – zumal in den sich weiter durchrationalisierenden Institutionen der Erwachsenenbildung –, das steht auf einem anderen Blatt. Adornos Theorie der Halbbildung weigert sich standhaft, sich allenthalben den Pass auf die Praxis abverlangen zu lassen. Sie riskiert mit aller Bewusstheit, ins Leere gesprochen zu sein, in ein geschichtliches Niemandsland, in dem das Subjekt, dem die Bildungsbemühungen doch gelten sollen, sich möglicherweise verflüchtigt.

V.

Was Bildungstheorie heute noch vermag, entscheidet sich so gesehen letztlich daran, ob das „unvollendete Projekt der Moderne“ (vgl. Habermas 1985, S. 7) noch genügend Problemlösungskapazitäten bereit hält, um seine Krise zu meistern, oder ob es für gescheitert erklärt werden muss. Dies ist die Demarkationslinie, die die geistige Physiognomie der Gegenwart bestimmt. Th. W. Adorno oder auch H. J. Heydorn stehen noch diesseits der Grenze; M. Foucault (um nur einen dezidierten Theoretiker der Postmoderne zu nennen) postiert sich schon jenseits, versucht ein ‚Denken in der Leere des verschwundenen Menschen‘. Zumindest diese Position tei1t er mit der ansonsten so ganz anders gearteten funktionalistischen Systemtheorie N. Luhmanns, in der die Subjekte zur Umwelt des Systems verwesen. Die Spannung und Zerrissenheit der Zeit lastet auf Theoretikern, die sich der Tradition der Aufklärung verbunden wissen, ungleich mehr als auf jenen, die der ‚alteuropäischen‘ Perspektive entsagen. Wie kein Zweiter hat Heydorn die Zerrissenheit des Subjekts intellektuell durchlebt und ausformuliert. Seine Bildungstheorie sucht noch einmal den Bogen über die Zeiten zu schlagen. Doch weiß er, dass sich die Aussichten verdunkeln. Standhaft, fast trotzig, hält er daran fest: „Die formale Rationalität kann zur inhaltlichen, die partielle zur universellen werden. Man kann eine geschlossene Tür einschlagen.“ (Heydorn 1979, S. 313) So hatte Adorno sicher nicht formuliert. Seine Weigerung aber, sich blindlings dem Weltenlauf zu fügen, gibt seinen Schriften (gleich denen Heydorns) eine ungeheure Sprengkraft. Dennoch weiß er, dass der Boden nicht mehr trägt. Die überwältigende Objektivität der gegenwärtigen geschichtlichen Bewegung, so notiert er in den Minima Moralia, besteht „einzig erst in der Auflösung des Subjekts [...], ohne dass ein neues schon aus ihr entsprungen wäre“ (Adorno 1951, S. 8). Die Ahnung, dass die gesellschaftstheoretische Analyse ins Leere gesprochen ist, verdichtet sich: „Wenn die Rede heute an einen sich wenden kann,“ heißt es in der ‚Dialektik der Aufklärung‘, „so sind es weder die so genannten Massen, noch der Einzelne, der ohnmächtig ist, sondern ein eingebildeter Zeuge, dem wir es hinterlassen, damit es doch nicht ganz mit uns untergeht.“ (Horkheimer/Adorno 1969, S. 228).

Für Foucault ist selbst noch dieser eingebildete Zeuge verschwunden. Doch stellt für ihn die aufgerissene Leere kein Manko dar. Sie ist ein aufgespannter Raum, in dem es gleich Nietzsche möglich wird, mit Hammerschlägen zu philosophieren. Tatsächlich fordert er seine Leser auf, seine Bücher wie kleine Werkzeugkisten zu benutzen, um die Systeme der Macht kurzzuschließen. Weit davon entfernt, sich mit den gesellschaft1ichen Verhältnissen zu arrangieren, sieht er doch keine Perspektive der Überschreitung. Es gibt kein Subjekt der Macht, noch weniger ein zukünftiges, das sie aufhöbe. Der subversive Widerstand, auf den er abzweckt, gehorcht keinem endgültig fixierbaren Maßstab, beruhigt sich in keinem Ort gesicherter Wahrheiten. Seine Gegenwartsanalyse berührt sich in vielem mit Adorno, ihre Konsequenzen gehen durchaus andere Wege. Wäre es erlaubt, in ihnen den Stellenwert von Bildung zu verorten (eine Frage, die sich Foucault so niemals gestellt hat und auch nicht stellen konnte), so würde Bildung sicher nicht fassbar als Integrität, gar Identität von Individuen, sondern als Plastizität oder Liquidität, als Fähigkeit zum situativen Gegenspiel mit der Macht, als permanenter Wechsel von Gesichtern und Masken, als Selbstverbergung.

Es zeigt sich: Inwieweit heute Subjektivität und Bildung noch als Schlüsselkategorien pädagogischer Theorie fungieren können, wird theoretisch kontrovers beantwortet. Und die Antworten differieren nach gesellschaftstheoretischem Bezugsrahmen und philosophischem Standort. Die Entscheidung über die gesellschaftliche Zukunft von Bildung und Bildungstheorie allerdings wird letztlich nicht am Schreibtisch fallen. Sie ist Sache der Erfahrung in einem doppelten Sinn: Einerseits hängt sie ab von den Erfahrungen, die der Erwachsenenbildner in der Bildungspraxis macht: vom Gelingen oder Misslingen einer differenzierten Selbstverständigung seiner Adressaten. Das aber schließt andererseits ein, dass es sich im Prozess der Erwachsenenbildung doch noch als möglich erweisen muss, die Stereopathie des Erfahrungsprozesses, in die sich das halbgebildete Bewusstsein heute einkapselt, aufzubrechen. Soll Bildung also auf den Weg kommen, dann beginnt sie mit der Erfahrung verhinderter Erfahrung (vgl. Pongratz 1986b; 1988). Die Erschließung des Bildungs- als Erfahrungsprozess wird damit zum Angelpunkt kritischer Reflexion in der Erwachsenenbildung. Dem bleiben alle aktuellen Diskussionen etwa über Computertechnologie, Qualifizierungsoffensive oder Neue Medien nachgeordnet.

Literatur

Adorno, Th. W.: Minima Moralia, Frankfurt/Main 1951

Adorno, Th. W.: Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt/Main 1970

Adorno, Th. W.: Negative Dialektik, Frankfurt/Main 1975a

Adorno, Th. W.: Theorie der Halbbildung, in: ders.: Gesellschaft und Kulturkritik. Frankfurt/Main 1975b

Comenius, J. A.: Große Didaktik (Hrsg. von A. Filtner), Düsseldorf/München 19602

Comenius, J. A.: Pampaedia, Heidelberg, 19652

Dressen, W.: Die pädagogische Maschine, Frankfurt/Main 1982

Foucault, M.: Die Ordnung der Dinge, Frankfurt/Main 1974

Habermas, J.: Der philosophische Diskurs der Moderne, Frankfurt/Main 1985

Herrmann, U.: Historisch-systematische Dimensionen der Erziehungswissenschaft, in: Wulf, C. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung, München 1974

Herrmann, U.: Probleme einer erziehungswissenschaftlichen Historik, in: Blass, J. L. u. a. (Hrsg.): Bildungstradition und moderne Gesellschaft, Hannover 1975

Heydorn, H.-J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, Bildungstheoretische Schriften, Bd. 2, Frankfurt/Main 1979

Horkheimer, M./Adorno. Th. W.: Dialektik der Aufklärung, Frankfurt/Main 1969

Nohl, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt/Main 19552

Pongratz, L. A.; Bildung und Subjektivität. Historisch-systematische Studien zur Theorie und Bildung, Weinheim/Basel 1986a

Pongratz, L. A.: Zur Aporetik des Erfahrungsbegriffs bei Th. W. Adorno, in: Philosophisches Jahrbuch, l. Halbband, 1986b

Pongratz, L. A.: Alltagswelt und Erfahrung – Überlegungen zum erfahrungsorientierten Ansatz in der Erwachsenenbildung, in: Erwachsenenbildung H. 4/1986

Pongratz, L. A.: Bildung und Alltagserfahrung – Zur Dialektik des Bildungs- als Erfahrungsprozess, in: Hansmann, O./Marotzki, W. (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen, Weinheim 1988

Rutschky, K. (Hrsg.): Schwarze Pädagogik, Berlin 1977

Schmucker, J. F.: Adorno – Logik des Zerfalls, Stuttgart/Bad Cannstatt 1977

12.

Schule als Dispositiv der Macht
Pädagogische Reflexionen im Anschluss an Michel Foucault
(1990)

„Ein neuer Archivar ist in der Stadt berufen worden“ (Deleuze 1987, S. 9) – so beginnt Gilles Deleuze die Werkinterpretation seines langjährigen Freundes Michel Foucault. Ein ungewöhnlicher Archivar allerdings: Denn Foucault scheint die überkommenen Archive historischer Forschung beim Durchstöbern eher durcheinander zu bringen, gar auseinander zu reißen. Das weckt Irritationen: Nie gibt er sich damit zufrieden, geschichtliche Phänomene und Aussagen bloß in horizontaler oder vertikaler Dimension zu entfalten; vielmehr zieht er eine Transversale, eine mobile Diagonale, auf der sich der Archivar bewegt. Mit ungewöhnlicher Kühnheit und einem zugleich präzisen Blick fürs Detail schlägt sich der Archivar Foucault quer durch das Dickicht wissenschaftsgeschichtlicher Formationen, politischer Institutionen und gesellschaftlicher Machtkonfigurationen, ohne der traditionellen Idee historischer Kontinuität bzw. ihrem Korrelat: der synthetischen Aktivität eines historischen Subjekts einen Funken Achtung zu zollen. Das muss verwirren. Und so trifft Geertz‘ Kurzcharakteristik durchaus ins Schwarze, wenn es bei ihm heißt, Foucault sei eine Art ‚unmögliches Objekt‘: „ein nichthistorischer Historiker, ein antihumanistischer Humanwissenschaftler und ein gegenstrukturalistischer Strukturalist“ (Geertz, zitiert nach: Dreyfus/Rabinow 1987, S. 15).

Was in solchen paradoxen Formeln zu Buche schlägt, ist jedoch weniger die Paradoxie des Foucaultschen Forschungsansatzes, als vielmehr der paradoxe Versuch, seinem bewusst „vagabundierenden Denken“ (vgl. Ewald 1977, S. 7 ff.) einen eindeutigen Standort zuzuweisen. „Man frage mich nicht, wer ich bin, und man sage mir nicht, ich solle der gleiche bleiben“ (Foucault 1973, S. 30), schreibt Foucault in der Einleitung zu seiner ‚Archäologie des Wissens‘. Denn gerade darum soll es in Foucaults Unternehmungen nicht gehen: in Prozessen der Identifikation und Subjektivierung zu erstarren. Vielmehr zielt sein Fragen und Forschen auf historische ‚Diskontinuitäten‘ und ‚Differenzen‘, auf die Konstitution von ‚Serien‘ und ‚Tableaus‘, auf ‚Schwellen‘ und ‚Transformationen‘, auf ‚regelhafte Mannigfaltigkeiten‘ im Raum einer ‚allgemeinen Geschichte‘ (ebd., S. 10 ff.), auf ihr korrelatives Spiel, ihre Überlappungen, Verschiebungen und Brüche. Wer sich aber auf Foucaults ungewohnte Denkwege einlässt, der kommt am Ende aus dem Staunen nicht mehr heraus: Wie in einer Zeichnung Eschers entdeckt er in Foucaults Werk „Treppen, die auf-

wärts in die Tiefe führen, Türen nach draußen, die ins Innere führen“ (Geertz, zitiert nach: Dreyfus/Rabinow 1987, S. 15).

1. Michel Foucault: Archäologe des Wissens, Analytiker der Macht

Tatsächlich gehört die Idee eines ‚Draußen‘, das tiefer reicht als alles ‚Innen‘, ins Zentrum des Foucaultschen Werkes (vgl. Foucault 1974; Deleuze 1987, S. 135). Das Thema kommt nicht von ungefähr: Es ist für Foucault nur der radikal zu Ende gebrachte Gedanke einer sich allenthalben abzeichnenden erkenntnistheoretischen Veränderung der Geschichte. Noch allerdings sträubt sich die etablierte historische Zunft dagegen, die implizite Wahrheit ihrer eigenen methodologischen Revisionen ins Auge zu fassen: „Als hätte man Mühe, aus jenen Begriffen der Schwelle, der Veränderung, der unabhängigen Systeme, der begrenzten Serien – so wie sie tatsächlich von den Historikern benutzt werden – [...] die allgemeinen Konsequenzen zu ziehen [...]. Als hätten wir Angst, das Andere in der Zeit unseres eigenen Denkens zu entdecken. Dafür gibt es einen Grund: Wenn die Geschichte des Denkens der Ort der ununterbrochenen Kontinuitäten bleiben könnte, [...] wäre sie für die Souveränität des Bewusstseins ein privilegierter Schutz. Die kontinuierliche Geschichte ist das unerlässliche Korrelat für die Stifterfunktion des Subjekts“ (Foucault 1973, S. 23). Mit der aufgesprengten Klammer historischer Kontinuität aber zerfällt auch die Klammer ums Subjekt: Es wird dezentriert, löst sich auf, verteilt sich auf ein Feld diskontinuierlicher, diskursiver Formationen, verliert seine konstitutive Funktion.

Erscheint dieser Gedanke der traditionellen Historiographie schon schwer erträglich, so muss er im pädagogischen Feld Aversionen hervorrufen. Zu sehr ist die Geschichte der Pädagogik mit dem ‚Projekt der Moderne‘ (vgl. Habermas 1981; 1985, S. 9 ff.) verquickt, als dass die Pädagogik sich vorbehaltlos Foucaults „radikalem Skeptizismus“ (Foucault 1976 a, S. 43) anschließen könnte. Dennoch: Die fortschreitende Krise der Moderne und ihrer Subjektivitäts- und Fortschrittsideale höhlt die überkommene Selbstvergewisserung der Pädagogik weiter aus. Die Zeit wird reif, sich der denkerischen Herausforderung Foucaults zu stellen und zu sehen, was sich aus seinen ‚archäologischen Schürfarbeiten‘ für die Pädagogik lernen lässt. Dazu seien Foucaults Forschungsphasen im folgenden kurz rekapituliert.

Den zentralen Zugang zu Foucaults Werk eröffnet seine fundamentale Kritik am Subjekt. Denn was Foucaults Untersuchungen von Beginn an begleitet, ja regelrecht vorantreibt, das ist ein eminenter Zweifel an der sinnstiftenden Funktion des historischen Subjekts; das ist die Infragestellung seiner Geschichtsmächtigkeit und Substantialität; das ist letztlich die unermüdliche Problematisierung des Prinzips der begründenden Subjektivität. Demgegenüber will Foucault (in seiner *ersten Forschungsphase*) mit Hilfe wissenschaftshistorischer Analysen gerade zeigen, dass es die ‚diskursive Formation‘ einer je-

weiligen Epoche ist – also ein Regelgeflecht historisch unterscheidbarer Aussagesysteme –, die die Möglichkeitsbedingungen für ein Wissens-Subjekt allererst abgibt. Es ist das ‚historische Apriori' einer spezifischen diskursiven Formation, das schließlich ‚den Menschen' ins Zentrum einer Episteme (d. h. einer bestimmten Wissensepoche) setzt und die Humanwissenschaften konstituiert. Mit dem prognostizierten Ende der humanwissenschaftlichen Episteme sieht Foucault gegenwärtig den ‚Tod des Subjekts' heraufziehen. Foucaults provokante (und oft missdeutete) Formel vom ‚Tod des Subjekts' gehört zweifellos zu den – im doppelten Sinn – ‚aufregendsten' Funden seiner ‚Archäologie der Humanwissenschaften', wie sein frühes Hauptwerk ‚Les Mots et les Choses' im Untertitel lautet. Doch lasse man sich vom Haupttitel nicht in die Irre führen: „Die Aussagen (die der ‚Archäologe des Wissens' aus vergangenen Epochen zu extrahieren sucht, L. P.) sind keineswegs Synthesen von Wörtern und Dingen, so wenig sie sich aus Sätzen und Propositionen zusammen setzen; sie gehen im Gegenteil den Sätzen oder den Propositionen voraus, von denen sie implizit vorausgesetzt werden; sie sind es, die die Wörter und die Dinge formieren." (Deleuze 1987, S. 24) Sie eröffnen variable Funktionsstellen, in denen ein Wissens-Subjekt sich allererst situieren kann. Daher ist es Foucault zufolge auch nicht das Subjekt, das die Aussagesysteme zur Einheit einer Ordnung zusammenhält. Die Aussagesysteme, die die Wörter, Sätze oder Propositionen formieren, müssen eher um die Brennpunkte einer diffusen Macht (und ihres Widerstands) zentriert begriffen werden.

So wendet sich Foucaults Forschungsinteresse in einer *zweiten Phase* (etwa seit Beginn der 70er Jahre) von der ‚Archäologie des Wissens' hin zur ‚Genealogie der Macht'. Worum es ihm nun geht, das ist das Auffinden historisch unterschiedlicher Konstellationen von ‚Macht' – einer Macht, die in der internalisierten Form des ‚Willens zum Wissen' (vgl. Foucault 1977) mit epochalen Aussagesystemen wechselseitig verfilzt ist. Historische Aussageformationen, so zeigt Foucault, hängen stets mit historischen ‚Inhaltsformationen' (mit ‚nicht-diskursiven Milieus', mit Institutionen, sozialen Ereignissen, ökonomischen Praktiken und Prozessen) zusammen, jedoch so, dass keine Form auf die andere differenzlos rückführbar wäre. Foucault konzentriert sein Augenmerk nun insbesondere darauf, die subtilen „Techniken der Überwältigung zu entdecken, um die sich jeweils ein dominanter Machttyp zusammenzieht, zur Herrschaft gelangt und schließlich vom nächsten Machtkomplex verdrängt wird." (Habermas 1985, S. 316) Dabei stößt Foucault auf so etwas wie eine ‚geologische Schichtung' von Machtformationen, also historisch unterscheidbare Typen: etwa den älteren Typ der Repressionsmacht (die überwiegend mit Ausgrenzungsmechanismen operiert), die historisch jüngere Integrationsmacht (die insbesondere Einschließungsmechanismen handhabt) und schließlich die Disziplinarmacht (vgl. Fink-Eitel 1980, S. 38 ff.). Dieser Machttyp der gegenwärtigen Gesellschaftsformation beruht nicht mehr wie seine Vorgänger auf der Liquidierung oder Internierung des Abweichenden, sondern wirkt mehr als andere Machttypen präventiv. Er durchdringt die Körper und die ‚normalsten'

Lebensvollzüge der Menschen innerlich – gerade indem er das Leben ‚normalisiert'. Ziel der Disziplinarmacht ist es, die Kräfte, die sie unterwirft, zugleich größer werden zu lassen. Die Disziplinarmacht ist also nicht offen repressiv und auch nicht allein integrativ, sondern produktiv und Kräfte steigernd. Gerade das unterscheidet sie von der Repressions- und Integrationsmacht.

Historisch ließe sich der Typ der *Repressionsmacht* etwa dem Feudalismus zurechnen. Zumindest kann der feudale Grundherr oder Souverän als repräsentative Figur einer Macht verstanden werden, die sich wesentlich als „Abschöpfungsinstanz, als Ausbeutungsmechanismus, als Recht auf Aneignung von Reichtümern, als eine den Untertanen aufgezwungene Entziehung von Produkten, Gütern, Diensten, Arbeit und Blut vollzog. Die Macht war vor allem Zugriffsrecht auf die Dinge, die Zeiten, die Körper und schließlich das Leben." (Foucault 1977, S. 162) Sie gipfelte in dem Vorrecht über Leben und Tod: sterben zu machen und leben zu lassen. Und diese Macht, die hauptsächlich an der Abschöpfung und am Tod orientiert war, gab sich eine juridische Form; d. h. sie entfaltete ihre Wirkungen durch Grenzziehungen, Verbote, die Beschneidung des Lebens. Ihre Strafriten machten keinen Hehl daraus, sich unmittelbar an den Körpern auszulassen, um in den rituellen Ausbrüchen der Übermacht neue Kraft zu schöpfen. Die Martern, die peinlichen Strafen wurden zum Zeremoniell der Souveränität.

Sobald aber die monarchische Souveränität (und damit die Idee der Rache) brüchig zu werden begann, musste sich auch der Zielpunkt der Strafgewalt verschieben: Strafen konnten nur noch Sinn gewinnen innerhalb individueller oder gesellschaftlicher Umformungstechnologien. Aus dem Gegner des Souveräns wurde – in historischer Abfolge – zunächst der Feind des Gesellschaftsvertrages, dann der pathologische Abweichler von der gesellschaftlichen Norm. Zwar lassen sich die Ursachen dieser Verschiebungen nicht allein im ökonomischen System festmachen. Denn dessen Strukturwandel bleibt – Foucault zufolge – selbst noch eingelassen in den Funktionswandel der Macht. Doch spielt der Übergang von einer Gesellschaft rechtlich-politischer Unterdrückung zu einer der Aneignung von Arbeitsmitteln und -produkten eine nicht zu unterschätzende Rolle bei der Ablösung der Repressions- durch die *Integrationsmacht*. „Bereits vor 1789 träumten Juristen und ‚Reformer' von einer einheitlichen Strafgesellschaft, in der die Züchtigungen unausweichlich, notwendig, gleichmäßig, ausnahmslos und unentrinnbar sein sollten" (Foucault 1976 a, S. 48). Die Gewissheit, bestraft zu werden – und nicht mehr der abscheuliche Terror der Martern – sollte vom Verbrechen ab- und den Gesellschaftskörper zusammenhalten. Das Strafexempel wird zum Verhinderungszeichen, das man nicht mehr dem Körper, sondern dem Bewusstsein einbrennen muss. Der sich entwickelnde Typ der Integrationsmacht arbeitet daher mit einer Zeichentechnik, die in der Vorstellung der Bürger eine enge Verbindung von Untat und Strafe stiften soll. Zielpunkt der Macht ist nicht mehr der Körper als Leidenssubjekt, sondern als Vorstellungsobjekt. Oder genauer: Zugriffsbereich ist nun die Seele als Korrelat einer Machttechnik. Dazu ist zwei-

fellos ein subtiler, differenzierter Strafzeichenkodex nötig: Der Lügner kommt an den Pranger, der Vagabund muss öffentliche Arbeit leisten, der Giftmischer muss selbst den Giftbecher trinken, der Vatermörder wird von seinem Vaterhaus aus mit dem Mordwerkzeug in der Hand zur Richtstätte geführt usw.

Man sieht: auch die Strafpraxis der Integrationsmacht kommt nicht ohne Blutvergießen aus. Abgelöst wird dieses alte Recht, sterben zu machen, erst durch einen dritten Machttyp, der nicht den Tod, sondern das Leben in seine Regie nimmt: die *Disziplinarmacht*. Sie kann ihr Vorrecht allein schon deshalb nicht in der Verhängung des Todes präsentieren, weil es ihr wesentlich um das Leben geht, um seine Kontrolle, Planung und Effizienz. Der Tod ist ihre objektive Grenze, nicht ihr Kulminationspunkt. Gleich der Integrationsmacht hat die Disziplinarmacht ihre Wurzeln im 18., teils auch im 17. Jahrhundert. Beide Typen existieren zeitweilig nebeneinander, verschränken sich, doch bleibt die Strafpraxis der Integrationsmacht historisch eine Episode. Das Straftheater mit öffentlichen Strafzeichen hat spätestens zu Beginn des 19. Jahrhunderts lautlos dem Gefängnis Platz gemacht. In ihm werden keine Vorstellungsspiele mehr in Umlauf gesetzt, sondern Gewohnheiten eingeschliffen: Es diszipliniert – mit Zeiteinteilungen, regelmäßigen Tätigkeiten, Schweigen, Aufmerksamkeit, Drill. Die Normalisierungstechniken der Disziplinarmacht greifen auf alte Praktiken der Einschließung, Parzellierung, Askese und Lehre zurück. Sie schaffen daraus ein Wissen, das diese Praktiken selbst intensivieren hilft. Die Disziplinen geben sich ihren eigenen Diskurs mit eigenen Wissens- und Erkenntnisapparaten.

Seit dem 18. Jahrhundert hat sich so eine Form der Machtausübung entwickelt, die nicht mehr *über* den Gesellschaftskörper wirkt, sondern ganz *in* ihm, die nicht erst über ein Arsenal von Vorstellungen den einzelnen angreift, sondern in die Tiefe der Körper eindringt, ohne von der Vorstellung der Subjekte übernommen zu werden. Sie schleift sich ein, hinterlässt eine Spur, aber setzt kein Zeichen. Ihr entscheidender Vorteil ist ihre Produktivität, die sich dem alten Schema von Gesetz, Verbot und Vertrag nicht mehr fügt. Eben deshalb kann die Disziplinarmacht in Begriffen ausschließlicher Verfügung oder Verpflichtung auch nicht adäquat gefasst werden. Sie muss zuvorderst als ein ‚Verhältnis' begriffen werden. Sie ist keine Substanz, keine immanente Wirkursache oder gar ein ‚geronnener Block', sondern eher ein ‚bebender Sockel' von Kräfteverhältnissen. Dennoch ist sie nicht ‚unter' oder ‚über' den konkreten historischen Einrichtungen, sondern sie ‚durchquert' sie in wechselseitiger Präsupposition von Ursache und Wirkung. Sie aktualisiert sich in Form von Differenzen und Disjunktionen. Und das heißt zugleich: Sie ist ein Spannungs-Verhältnis, ein „Handeln auf Handlungen" (Foucault 1987, S. 255), eine strategische Konfrontation – aber kein Zustand oder gar fixierbarer Besitz. Wer sie begrifflich fassen will, muss sich ihren historischen Manifestationen mit einem ‚mikrologischen' Blick nähern.

Erst die besondere Art, mit der ein Historiker wie Foucault strategisch bedeutsame historische ‚Knotenpunkte' der Macht (Asyle, Hospitäler, Schulen,

Gefängnisse, Kasernen, Fabriken etc.) unter die Lupe nimmt, bringt das vibrierende Netzwerk komplexer, zirkulärer und widerstreitender Machtprozeduren ans Licht. Dabei dient ihm die Untersuchung historischer Widerstandsformen oftmals als ‚chemischer Katalysator' (ebd., S. 245), um Positionen, Ansatzpunkte und Verfahrensweisen unterschiedlicher Machtstrategien exakter bestimmen zu können. Die Widerstände fungieren gleichsam als historisch irreduzible ‚Widerlager' strategischer Machtverhältnisse. Sobald es ein Machtverhältnis gibt, lautet eine der zentralen Einsichten Foucaults, gibt es auch eine Widerstandsmöglichkeit. Die Widerstände sind in dieser Perspektive nur die Kehrseite der Macht: Sie sind Gegen-Macht. Das aber heißt: Im Netzwerk der Macht gibt es keinen ‚Ort der großen Weigerung' mehr, kein ‚Außerhalb' der Macht. Die Macht ‚läuft durch'; sie ist selbst das ‚Außen', das alle innergesellschaftlichen Prozesse zusehends ergreift und fortschreibt.

Erst in seiner dritten und *letzten Forschungsphase* (seit Ende der 70er/Anfang der 80er Jahre) begrenzt Foucault die Reichweite dieser sich scheinbar unablässig potenzierenden Machtprozeduren, indem er sie brüchig erscheinen lässt. Und zwar brüchig im Sinne von ‚Differenzen', ‚Hohlräumen' oder ‚Faltungen', die sich innerhalb des Gewebes der Macht dieser Macht selbst entziehen (vgl. Foucault 1986 a; 1986 b; vgl. auch Deleuze 1987, S. 131 ff.). Diese Faltungen der Macht liefern Spielräume für Subjektivierungsprozesse, die ihr geschichtlich unaufhebbares Risiko tragen: Sie ermöglichen einen produktiven Selbstbezug. Konservieren, gar festhalten lässt sich dieser produktive Selbstbezug jedoch nicht. Stets findet das Selbst, das den Differenzierungsprozessen im Gewebe der Macht entspringt, sich im historischen Prozess auch wieder ‚umcodiert'. Es wird zum Einsatzort einer Macht, die mit spezifischen Disziplinarstrategien und eigens ausgebildeten Wissensapparaten Individualitäten und Identitäten in Beschlag nimmt. „Die Disziplinartechnik wird zu einer ‚Disziplin', die auch ihre Schule hat." (Foucault 1976 b, S. 382) Die Frage nach der Funktion der Schule im Prozess der Disziplinierung führt daher geradewegs ins Zentrum der Analytik der Macht hinein.

2. Schule als Dispositiv der Macht

Foucault selbst ist dieser die Pädagogik zentral berührenden Frage eher am Rande nachgegangen (vgl. Foucault 1976 b, S. 223 ff.), doch bleibt sie in seiner Gefängnisanalyse oder seinen Untersuchungen des ‚Sexualitätsdispositivs' allenthalben präsent. Allerdings: Was dabei ‚Dispositiv' heißt, versteht sich nicht von selbst. Foucault umreißt den Begriff in Kürze so: „Was ich unter diesem Titel festzumachen versuche, ist [...] ein entschieden heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architekturale Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze, kurz: Gesagtes ebenso wohl wie Ungesagtes umfasst. Soweit die Ele-

mente des Dispositivs. Das Dispositiv selbst ist das Netz, das zwischen diesen Elementen geknüpft werden kann.“ (Foucault 1978, S. 119 f.) Seine Hauptfunktion besteht darin, auf einen strategischen Imperativ in einer gegebenen historischen Situation zu antworten. So entstand das Gefängnis-Dispositiv als historische Antwort auf das Disziplinierungsproblem der Kriminalität; so entstand das Sexualitäts-Dispositiv als historische Antwort auf das Disziplinierungsproblem von Fortpflanzung und körperlicher Lust; so entstand das Schul-Dispositiv als historische Antwort auf das Disziplinierungsproblem gelehriger Körper. Schule als ‚Dispositiv‘ bezieht sich also stets auf den theoretischen Horizont der Disziplinarmacht, wobei die historische Analyse des Schul-Dispositivs der Heterogenität seiner Elemente Rechnung tragen muss. Unbestritten bleibt freilich, dass schon früher Unterricht gehalten wurde. Doch vermutlich unterscheidet sich die Schule im Kontext der Repressionsmacht ähnlich von der Schule als Disziplinaranstalt wie die mittelalterliche Haft vom Kerkersystem des 19. und 20. Jahrhunderts: Zu beiden Zeiten sitzen Delinquenten in der Zelle: das eine Mal zum Zweck repressiver Exklusion, das andere Mal zum Zweck disziplinierender Transformation. Was daher ‚Schule‘ genannt wird, gewinnt seinen unterscheidbaren Sinn erst aus dem jeweiligen Machttypus, in dem sie analysiert wird (vgl. Foucault 1987, S. 257).

2.1. Schule im Funktionskreis der Repressionsmacht: Körperlicher Habitus und Präsentation

Für die Schule des repressiven Machttyps lässt sich zunächst festhalten: Ihre Bedeutung für die Funktionsträger der Macht selbst, also anfänglich das feudale Rittertum, war nur marginal. Denn die Macht war gebunden an körperliche Gewalt und interessierte sich erst in zweiter Linie für irgendeine intellektuelle Schulung. Von den bestimmenden Ständen des Mittelalters – oratores, bellatores und laboratores – war schulische Bildung zunächst nur für den Klerus, in der Folge dann für Handwerk und Handel von Bedeutung. Die machttragende Schicht hingegen, das feudale Rittertum, benötigte zur Ausbildung ihrer Herrschaft institutionalisierte Bildung am allerwenigsten. Und sie schaltete sich eigentlich erst ins bestehende Bildungs-‚System‘ ein, als das Rittertum in Verfall geriet und eine neue, höfische Kultur im Entstehen begriffen war (vgl. Elias 1978, Bd. l, S. 300). Die Bildungsidee orientierte sich dabei im wesentlichen am Aufbau eines souveränen, körperlichen Habitus. Als Kontrapunkt zur Machtwirkung, die sich am Körper des Unterlegenen ausließ und ihn verunstaltete, zielte die Ausbildung des Ritters auf körperliche Gestaltung. Bildung wird fassbar als äußere Darstellungsform der eigenen Wehrhaftigkeit und Tapferkeit.

Zweifellos gewinnt diese Arbeit am äußeren Habitus in der Renaissance an Tiefe; sie wird ‚psychologischer‘, wie Elias an Erasmus‘ ‚De civilitate morum

puerilium‘ zeigt (Elias 1978, Bd. I, S. 90 ff.). Doch lässt sich von ‚Psychologie‘ nur im übertragenen Sinne sprechen. Noch bezieht sich die pädagogische Arbeit nicht auf irgendeine ‚Seelentechnik‘. Typisch für Erziehung, Bildung und schulische Lernverfahren im Zeitalter der Repressionsmacht sind vielmehr: die Orientierung am äußeren Handlungsgefüge (und nicht so sehr am inneren Ordnungsgefüge), die Orientierung an der körperlichen Präsentation (und nicht an der inneren Repräsentation der Welt), der Bezug auf die Darstellungsformen (und nicht auf die Vorstellungsformen) der Subjekte. Und diese auf den Körper und seine Ausdrucksformen bezogene Bildungsarbeit gilt selbstverständlich nur für einen verschwindend geringen Teil der Bevölkerung. Das ‚gemeine Volk‘ in Stadt und Land blieb davon weitgehend unberührt. Es empfing seine ‚Lehren‘ durch direkte, unsystematische Repression; es trug alltäglich seine Haut zu Markte.

Dass die Bildungsidee des Humanismus nur für eine Minderheit zugeschnitten war, erstaunt so gesehen wenig. Vielleicht gerade deshalb aber fällt die Pädagogik eines Humanisten wie Vives aus dem Rahmen. Er entwarf als erster das System einer Armenpflege für die Stadt Brügge; es war gedacht als Auftragsarbeit für den Senat der Stadt, der der zunehmenden Unordnung innerhalb des Gemeinwesens Herr werden wollte (Dressen 1982, S. 61 ff.). Das Beispiel zeigt, wie mit Beginn der Neuzeit der Pädagogik neue gesellschaftliche Aufgabenstellungen zuwuchsen, für die sich aus dem Bildungsverständnis des Humanismus keine Lösung finden ließ. Gerade deshalb überschritt Vives dessen theoretischen Rahmen. So finden wir in ihm einen der Vorboten des epistemologischen Bruchs, der sich schließlich im 16. Jahrhundert deutlich vollzog.

2.2. Schule im Funktionskreis der Integrationsmacht: Ordnungswissen, Repräsentation und Moralität

Spätestens mit Comenius trat das pädagogische Denken ein ins ‚Zeitalter der Repräsentation‘ (Foucault 1971, S. 78 ff.). Es führte nicht nur eine Umstrukturierung des Feldes des Wissens herauf, sondern eine insgesamt neue Produktionstechnik der Erkenntnis, die die alte Orientierung von Erziehungs- und Bildungsprozessen an der körperlichen Präsentation zum Verschwinden brachte. War ehedem der leibliche Habitus, die äußere Darstellungsform das wesentliche Zugriffsfeld pädagogischer Interventionen, so zielten die neuen Formierungstechniken auf einen Innenraum, heiße er nun Seele, Ingenium, Einbildungskraft, Bewusstsein oder Vernunft. Genauer müsste es heißen: die neuen Zugriffsformen brachten diesen Innenbereich allererst hervor, konturierten ihn, machten ihn zum Angelpunkt pädagogischer Maßnahmen. Dabei setzte sich das, was etwa die Frühdidaktiker des 17. Jahrhunderts vorausdachten, natürlich nicht unmittelbar in Praxis um. Erst die Ablösung der Repressions-

durch die Integrationsmacht, die sich wesentlich im 18. Jahrhundert vollzog, schaffte die Basis, um die neuen pädagogischen Organisationsmodelle im Gesellschaftskörper zur Wirkung zu bringen. Und diese Ablösung wurde begünstigt durch die offensichtliche Ineffizienz, die dem Terroreffekt der Repressionsmacht anhaftete, wenn es darum ging, immer größere Bevölkerungsmassen ins Gesellschaftssystem zu integrieren.

Die Schulgründer und -programmatiker seit dem 16. Jahrhundert wurden sich zunehmend dieser Ineffizienz bewusst. Sie leisteten bis zum Ende des 18. Jahrhunderts einen nicht zu unterschätzenden Anteil bei der Herausbildung der speziellen Technik und Ökonomie der Integrationsmacht. Je nach sozialem Status und Funktion der anvisierten Schülerpopulation fielen die pädagogischen Maßnahmen freilich unterschiedlich aus: Die Integration der seit dem 16. Jahrhundert rapide wachsenden Schicht von Tagelöhnern, Waisen, Bettlern und Vaganten bedurfte anderer Zugänge als die Einschmelzung des Adels in den sich ausweitenden Verwaltungsapparat der Territorialstaaten; die Eingliederung der traditionellen Handwerker und Zünfte in den staatlich gestützten Merkantilismus erforderte andere Vorkehrungen als die Qualifizierung der anhebenden Manufakturbourgeoisie.

Schon im 17., mehr aber noch im 18. Jahrhundert entwickelte sich eine ‚Integrationspädagogik', die ihre Effizienz auf eine intensive Verkopplung von Ordnungswissen und Ordnungsmacht, von Vernünftigkeit und Moralität, von Psychotechnik und Selbstregulierung zu gründen sucht. Am Philanthropismus des 18. Jahrhunderts lässt sich die Zuspitzung verinnerlichernder Kontrolle leicht aufzeigen. Zur Einübung eines sittlichen Verhaltens, das im Zögling zur zweiten, inneren Natur gerinnen soll, bedienen sich die Philanthropen eines ganzen Arsenals von Mitteln: Übungen im Aufschieben von Affekten, Kontrolle der eigenen Gedanken und Vorstellungen, Steuerung des Verhaltens über Belohnungen (Meritentafeln, Lobbilletts und -punkte) und Ehrenstrafen, Sublimation durch körperliche Arbeit und Abhärtung, permanente Beschäftigung und Inanspruchnahme von Verstand und Vorstellungskraft, moralische Indoktrination durch Fallbeispiele und eine eigens entwickelte Jugendliteratur. Und in all dem spiegelt sich die fundamentale Überzeugung wider, dass die soziale Integration der Individuen in der Formierung des Bewusstseins zu verankern sei.

Das alles setzt natürlich ein relativ geschlossenes soziales Feld voraus. Das ehedem relativ ungegliederte Schulhaus des Schulmeisters muss sich zu einem sozialen Gemeinwesen erweitern und differenzieren. Es muss gewissermaßen in nuce den Modellfall allgemeiner Regulierung durch verinnerlichte Kontrolle vorwegnehmen. So entstehen Inseln des tugendharten Lebens mit gemeinsamem Unterricht, gemeinsamer Rekreation, gemeinsamer Haushaltung, gemeinsamen Feiern, gemeinsamen Strafriten und allgegenwärtiger, oft gegenseitiger Kontrolle. Sie alle folgen dem Grundsatz: Je weniger die Pädagogik ihre Effekte auf bloßes Einordnen in eine schon vorgegebene soziale Ordnung

abstellen kann, umso mehr muss sie eine neue Ordnung als wahre (und d. h. in der Sprache der Zeit: ‘vernunftgemäße‘) erfinden und implantieren.

Dies gilt nicht nur für Schulbau und -verfassung, sondern für Wissensordnungen im Allgemeinen und den Lehrplan im Besonderen. Der Lehrer dominiert nicht mehr als souveräner Orator im abgesteckten Feld des Wissens, sondern wird zum emsigen Konstrukteur von Tabellen der All-Unterweisung, wie sie bereits Ratke zeitlebens entwarf. Der Lehrstoff verliert seine autoritative Würde. Er wird Mittel zum Aufbau von integrativen Ordnungsschemata im Subjekt, um die Mannigfaltigkeit der Welt zusammenzubringen. In all den Stoffsammlungen, Elementarbüchern und Enzyklopädien spricht sich das gemeinsame Interesse des gesamten Repräsentationszeitalters aus: ein Ordnungswissen aus der genauen Erfassung evidenter Identitäten, ihrer Differenzen und ihrer Ähnlichkeiten aufzubauen. Die Erkenntnis der Welt eröffnet sich durch eine komplexe (Sprach-)Zeichenanalyse und der Sinn des Erkannten lässt sich in einem vollständigen Tableau von Zeichen erfassen. In diesem Sinn heißt es bei Foucault: „Die tiefe Bestimmung der klassischen Sprache ist es stets gewesen, ein ‚Tableau‘ zu ergeben: gleich, ob das nun als natürliche Rede, Sammlung der Wahrheit, Beschreibung der Dinge, Korpus exakter Erkenntnisse oder enzyklopädisches Wörterbuch geschah.“ (Ebd., S. 376) Der entscheidende Unterschied solcher Tableaus des Wissens zu späteren Systematiken ist, dass die Nomenklatur rund 200 Jahre lang ihre Entfaltung im ‚flachen Raum‘ der Tabelle sucht. D. h. es gibt keine ‚Tiefe‘, keinen der Repräsentation verborgenen Bereich der Synthetisierung des Wissens. Das Wissen bleibt sich selbst im flachen Raum der Erkenntnis völlig transparent, vermag jedoch auf dieser Ebene eine ungeheure Auffächerung und Breite zu gewinnen. Der Umbruch dieses aufklärerischen Erkenntnismodells ist daher gerade dort anzusetzen, wo der permanente Raum des Wissens als Oberflächenphänomen eingestuft oder erkannt wird, wo das Tableau also nur noch als Oberflächenwirkung von Synthesen und Organisationen zum Vorschein kommt, die tiefer liegen als die Ebene der Repräsentation selbst.

2.3. Schule als Dispositiv der Disziplinarmacht: Zerlegung und produktive Resynthetisierung

Dieser Übergang ist etwa mit Beginn des 19. Jahrhunderts anzusetzen. Der Kategorienwechsel springt z. B. in den Schriften Pestalozzis geradezu ins Auge, insbesondere in dessen Neuinterpretation des Anschauungsbegriffs. Ausgangspunkt seiner Anschauungslehre ist eine im Menschen angenommene Kraft, ein ‚Anschauungsvermögen‘, das sich gerade nicht mehr in bloßer sinnlicher Repräsentation erschöpft, sondern die Oberfläche der Vorstellungen zu durchdringen sucht, um das ‚Wesen‘ des Angeschauten vors innere Auge zu bringen (vgl. Pestalozzi 1961, S. 59; Röder 1970, S. 27 ff.). Pestalozzis An-

schauungsbegriff zielt gewissermaßen auf elementare Konstruktionselemente und -prinzipien, vermöge derer das Subjekt die Welt aus sich resynthetisiert. (Bekanntlich rekurriert Pestalozzi auf Form, Zahl und Schall als Grundformen der Anschauung, aus denen er – quer zu den gängigen Schulfächern und Lerninhalten – basale Elemente des Lernprozesses herausbuchstabiert: z. B. die Waagerechte, die Senkrechte, das Quadrat oder den Vokal als einfachstes Lautgebilde.) Seine Elementarmethode durchstößt das Tableau der Repräsentationen – bildlich gesprochen – in zwei Richtungen: nach oben, indem die überkommenen All-Tabellen, Sammlungen und Enzyklopädien nach obersten Prinzipien systematisiert werden, aus denen sich die Fülle der Erscheinungen genetisch entwickeln lässt (ohne die Schüler mit uferlosen Wissensbeständen zu überfrachten); nach unten, indem die Methode an basale Elemente der Anschauung anknüpft, die in ihrem abstrakten Formalismus jenseits aller Bestimmtheit liegen, wie sie ehedem den Repräsentationen zukam. Gerade am Sprachunterricht, von Pestalozzi-Interpreten gern als verfehlt und misslungen apostrophiert (vgl. Spranger 1959, S. 60), wird die Auflösung des Tableaus der Repräsentationen handgreiflich. Während das ‚klassische' Zeitalter den Sprachunterricht auf Wort und Satz konzentrierte, will Pestalozzi gerade von sinnlosen, mechanischen Sprechübungen zum sinnvollen Sprechen gelangen. Durch Assoziation elementarer Laute sollen Silben, Wörter und schließlich Sätze aufgebaut werden. Rein unterrichtspraktisch mag dieser Ansatz eine Episode geblieben sein, theorie- und schulgeschichtlich aber markiert Pestalozzis Unterschreitung der Sinnschwelle im Sprachlernprozess eine Epochenschwelle.

2.3.1 Schulische Initiation in die Disziplinargesellschaft

Die Elementarmethode setzt jedoch nicht nur einen neuartigen und lang anhaltenden pädagogischen Diskurs in Szene, sondern fungiert – machttheoretisch betrachtet – zugleich als frühe Initiation in die Disziplinargesellschaft. Ihre Faszination für Pestalozzis Zeitgenossen liegt vermutlich nicht allein im Versprechen einer effizienten und sicheren Fabrikation von Erkenntnis durch systematische Lehrgänge, sondern in ihrer inneren Verwandtschaft mit der Technik der Disziplinarmacht selbst, also mit: Zerlegung, Arrangement und produktiver Reorganisation. Denn die Elementarmethode macht es nicht nur möglich, sondern unumgänglich, den Unterrichtsgang inhaltlich und zeitlich zu untergliedern. Sie zieht die Ausarbeitung verbindlicher, gegliederter Lektionspläne und eine bessere, gleichmäßigere Sequenzierung des Lernprozesses notwendig nach sich. Die neue zeitliche Regelung des Unterrichts aber bringt eine neues Bild vom Schüler in Umlauf, das Kost als das „Bild des Normschülers" (Kost 1985, S. 39) bezeichnet. Denn die Elementarisierung des Unterrichts und die ihr entsprechenden Techniken der Übung und Prüfung eröffnen die Möglichkeit, die Schüler in Bezug auf das Ziel, die Mitschüler und eine bestimmte Methode zu charakterisieren. Mit diesem Normalisierungseffekt

nach Maßgabe des fiktiven Normschülers wiederum geht die Aufteilung von Klassen nach Alter bzw. Lern- und Leistungsfähigkeit Hand in Hand. Das alles macht die Elementarmethode zum integrativen Bestandteil einer neuen Machttechnik, die auf eine differenzierte Behandlung gelehriger Körper zur Steigerung ihrer nutzbringenden Kraft wie ihrer Fügsamkeit abgestellt ist (vgl. ebd., S. 26 ff.). Diese Technik greift mit architektonischen und schulorganisatorischen Arrangements lautlos ineinander: mit einer bestimmten Ordnung des Schulraums, der in der Schule das installiert, was Foucault den ‚zwingenden Blick' nennt, mit der Einführung eines geschlechtsspezifischen Codes, mit einer ‚Mikro-Justiz', die das anständige Betragen im Klassenzimmer reguliert; mit einer minutiösen Kontrolle des Körpers, die bei der Festlegung des Sitzplatzes beginnt und noch Schreibhaltung und Federführung überwacht.

Diese Techniken, mit denen körperliche Gewalt gleichsam in der Kulisse des Schulalltags gespeichert wird, um den Schüler sublim zu durchdringen, gehören zu den frühen Formen der Disziplinarmacht. In ihnen kündigt sich eine neue Form der Einschmelzung der Menschen in den gesellschaftlichen Machtapparat an: Die Integration läuft nun in erster Linie nicht mehr über die richtige Ordnung und szenische Standardisierung von Repräsentationen – über (Vor-)Bilder des guten Lebens und inhaltlich umrissene Vorstellungen von Tugend und Sittlichkeit–, sondern über einen abstrakten, methodisch geleiteten Prozess der Synthetisierung von Verhaltenscodizes und entsprechenden Anschauungen. Die Repräsentationen sind – vor aller Ordnung – schon Produkte von Prozessen, mit denen die Disziplinarmacht die Körper und materialen Lebensverhältnisse der Menschen durchdringt. Immer geht es im Prozess der Disziplinierung darum, die Angriffspunkte der Disziplinarmacht noch unterhalb der Schwelle der Repräsentationen festzumachen und die intendierte Sittlichkeit nicht erst über geordnete Vorstellungswelten, sondern über deren vorgängigen Aufbau aus körperorientierten Prozeduren zu bewerkstelligen. Daher müssen sich Zielbereich und Zugriffsformen der Macht verschieben: Schon Pestalozzi fordert mit Nachdruck, dass alle Sittlichkeit aus dem Feld des Sinnlich-Natürlichen herauswachsen und daran ‘angekettet' werden solle.

Eben darin unterscheidet sich die Disziplinartechnik von ihren Vorläufern: dem äußerlich unterworfenen Körper brannte die Repressionsmacht ihre Male auf; in die normierenden Vorstellungswelten führte die Integrationsmacht ihre Straf- und Verhinderungszeichen ein; die Disziplinarmacht hingegen schleift sich in die gelehrigen Körper ein, um in ihnen gleichsam automatisch weiterzuwirken. Sie greift in die Tiefe und macht die Subjekte, die vormals der integrativen Normierung unterworfen wurden, zum Koproduzenten ihrer eigenen Effekte. (Daher auch kann sie sich im 19. Jahrhundert ideologisch leicht mit dem Liberalismus verschwistern.)

Dass die Machttechnik der Disziplinargesellschaft sich dabei zunehmend eines positivistisch-analytischen Instrumentariums bedient, dass sie ihre Gegenstände zerlegt, zergliedert oder – wie Pestalozzi es nennt – ‚mechanisiert', wird nicht als eigentlicher Gegensatz zu den romantischen Lebensmetaphysi-

ken von Kraft, Drang, Wille oder „Urvolk“ (Fröbel 1965, S. 17) empfunden. Die Verklammerung dieser beiden konträren Denkbewegungen ist – wie Foucaults wissenschaftshistorische Analysen zeigen (vgl. Foucault 1971, S. 367 ff.) – geradezu typisch für den humanwissenschaftlichen Diskurs, der sich mit Aufkommen der Disziplinargesellschaft entfaltet: Der homo educandus betritt den Erkenntnisraum der Humanwissenschaften als ‚empirisch-transzendentale Doublette‘. Radikale Objektivierung und irrationale Subjektivierung sind letztlich Kehrseiten der gleichen Medaille. So verwundert es wenig, wenn sich in der Pädagogik der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts gleichermaßen der Zug zur kosmologischen Überhöhung pädagogischer Prinzipien und Prozesse wieder findet, als auch der intensive Versuch, die Pädagogik von einer bloßen Kunstlehre zur Wissenschaft zu emanzipieren.

Die Beherrschung der Pestalozzischen ‚Methode‘ gibt dem Elementarschulwesen des 19. Jahrhunderts das entscheidende Stichwort. Die Elementarmethode erscheint gleichsam als Schlüssel zu einem sich neu formierenden Raum des Wissens und der Praktiken, der (nicht nur hinsichtlich des sozialen Status, sondern auch) theoretisch neue Perspektiven erschließt. Mit der Gründung von Musteranstalten soll es möglich werden, die allererst noch zu erreichende selbstregulierte Gesellschaft im zeitlich befristeten Experiment vorwegzunehmen. Zellers ‚Normalinstitut‘ z. B. ist in dieser Hinsicht mehr als nur eine normgebende Einrichtung. Sein Name verweist nolens volens auf den Zweck der Normalisierung, dem die inhaltliche und organisatorische Struktur der Modellinstitution verpflichtet ist. Bei Zeller wie auch in Zerenners ‚wechselseitiger Schuleinrichtung‘ – einer abgeschwächten Variante des ‚Monitorensystems‘ von Bell und Lancaster – geht es letztlich darum, systematisch vereinzelte Individuen in verschiedene Zeit-Serien einzuspannen und wirkungsvoll miteinander zu kombinieren (vgl. Foucault 1976 b, S. 227 ff.). Das setzt natürlich u. a. voraus, dass die Leistungen und Kenntnisse jedes einzelnen Schülers permanenter Kontrolle und Prüfung unterzogen werden, dass eine strenge Stufung in Klassen und eine hinreichende Zergliederung der Lehrinhalte erfolgt, dass ein differenziertes Arsenal von Medien für die Selbstbeschäftigung entwickelt wird, dass eine strenge Disziplin im Klassenraum herrscht, die Störungen ausschließt, dass eine genaue Zeit-Ökonomie sich durchsetzt und eine Art ‚Kommandosystem‘ etabliert wird.

Allerdings: Die typische Dorfschule des 19. Jahrhunderts bleibt von solchen Zielvorgaben himmelweit entfernt. Doch sind hier Wegmarken gesetzt für einen langen Entwicklungsprozess, der die Schule im 19. Jahrhundert als Dispositiv der Disziplinarmacht – zunächst für die privilegierte Bourgeoisie, später für alle Bevölkerungsschichten – etabliert. Daher lassen sich (mehr noch als am Elementarschulwesen) an der anhebenden Gymnasialreform die innovativen Disziplinarprozeduren aufschlüsseln: Die Disziplinarmacht installiert spezielle Zugriffsformen auf Individuen, indem sie sie räumlich einordnet (durch Abschließung, Parzellierung, Zuweisung von Funktionsstellen und Klassifizierung nach Rangplätzen), indem sie ihre Tätigkeiten zeitlich kontrol-

liert (durch Zerlegung von Operationen und Festlegung von Zeiteinheiten), indem sie sie in finale Zeitreihen einspannt (durch eine definitive Abfolge von Ziel- und Inhaltsvorgaben, durch Übungen und Prüfungen) und indem sie diese Techniken vielfach miteinander verknüpft. Die von der Disziplinarmacht produzierte Individualität, so lautet Foucaults knappes Resümee, ist zellenförmig, organisch, evolutiv und kombinatorisch (ebd., S. 216). Ihre Herstellung verläuft über relativ einfache, aber genau handhabbare Steuerungsmittel: die hierarchische Überwachung, die normierende Sanktion und die Kombination beider Prozeduren im Verfahren der Prüfung.

Es ist so betrachtet kein Zufall, dass die Gymnasialreform in ihrer ersten Phase insbesondere über Prüfungsbestimmungen auf den Weg gebracht wurde, verbunden mit Lehrplanrevisionen und der Einführung des Jahrgangsklassensystems. Gerade die angestrebte ‚Homogenisierung' größerer Schülerpopulationen in festen Jahrgangsklassen kommt nicht von ungefähr. Sie ist das adäquate Arrangement für zahlreiche Kontrollmechanismen der Disziplinierung. Denn die Klassifizierung der Schüler nach Rangplätzen und die Zuweisung von Funktionsstellen ist gebunden an einen parzellierten Raum, der nicht beliebig nach Fachgesichtspunkten aufgelöst werden kann. Dass jeder Schüler in ‚seine' Klasse, an ‚seinen' Platz gehört und nur nach vorgegebenen Selektionskriterien die Position wechseln kann, verstärkt den Kontrolleffekt der Institution und wirkt nicht nur normierend, sondern zugleich normalisierend. Denn die Standardisierung der Lernsituation in der Klasse differenziert nicht nur die Individuen durch lokale Fixierung, sondern macht sie in einem abstrakten Sinn ‚gleich'. Alle sind den gleichen Regeln für Planung und Kontrolle, für Raum- und Zeitaufteilung, für Körperführung und methodisch-didaktisches Prozedieren in allen Fächern unterworfen. Alle sind gleich im Hinblick auf eine fiktive Norm, die sich nichtsdestoweniger als reale, zwingende Macht im Klassenraum etabliert.

Dieses Organisationsmuster ist älteren Machttypen völlig fremd. Denn „offenbar kam in der älteren Zeit niemand auf den Gedanken, die Menschen in der Weise als gleiche zu betrachten, dass es möglich gewesen wäre, eine Standardeinheit zu abstrahieren, die als Gegenstand von Planung und Berechnung dienen konnte [...]" (Lange 1967, S. 297). Die Normalisierungsmacht aber ermöglicht nicht nur dieses Kalkül, sondern forciert zugleich seine Durchsetzbarkeit, indem individuelle Differenzen nur noch als ‚Standardabweichungen' zutage treten. „Einerseits zwingt die Normalisierungsmacht zur Homogenität, andererseits wirkt sie individualisierend, da sie Abstände misst, Niveaus bestimmt, Besonderheiten fixiert und die Unterschiede nutzbringend aufeinander abstimmt. Die Macht der Norm hat innerhalb eines Systems der formellen Gleichheit so leichtes Spiel, da sie in die Homogenität, welche die Regel ist, als nützlichen Imperativ und als präzises Messergebnis die gesamte Abstufung der individuellen Unterschiede einbringen kann." (Foucault 1976 b, S. 237 f.) Normierung und Normalisierung bilden auf diese Weise einen zusammenhängenden Komplex, der Individualitäten konstituiert und ihre Veränderung in

zeitlichen Serien dokumentierbar macht. Die Disziplinartechnik führt zur Entdeckung einer individuellen Evolution als ‚Entwicklung'. Die modernen pädagogischen Entwicklungspsychologien haben in dieser Wende der Individualisierungsprozeduren ihren Ursprung (vgl. Gstettner 1981, S. 69 f.).

Die ‚Abstufung der individuellen Unterschiede' aber verlangt ein entsprechend verfeinertes Repertoire der Handlungsformen des Lehrers. Dies gilt nicht nur für das Feld methodisch-didaktischer Unterrichtsführung, sondern auch für den weiten Bereich einer methodischen Disziplinierung der Sinne, der Körperhaltung und des ‚anständigen Betragens' im Klassenraum. So lässt sich etwa an Zillers ‚Regierungsmassregeln für Lehrer und Schüler' (Ziller, zitiert nach: Rutschky 1977, S. 210 ff.) anschaulich ablesen, wie jede Regung des Schülers (und des Lehrers) einer peinlich genauen Überwachung unterliegt. Von der Nummerierung der Heftseiten und der Reinlichkeit von Bank und Schiefertafeln, vom Zeigen der Zeilen und Wörter beim Lesen mit einem Stift oder Stäbchen bis zum Glockenschlag, der Unterrichtsbeginn und -ende anzeigt, wird alles unter Kontrolle genommen. „Jede Beschäftigung, jede Bewegung", heißt es da apodiktisch, „welche die Gedanken der Kinder vom Unterricht abwendet, ist als Störung zu behandeln." (Ebd., S. 212) Und diese Störung wird sanktioniert. Doch unterscheiden sich die Sanktionsformen grundlegend von der Strafpraxis der Repressions- oder Integrationsmacht. Die Disziplinarstrafe hat die Aufgabe, Abweichungen zu reduzieren. Darum ist sie wesentlich korrigierend und bedient sich des Übens, des intensivierten, vervielfachten, wiederholten Lernens. Die Disziplinarstrafe rächt nicht (wie zu Zeiten der Repressionsmacht), sie setzt auch kein Strafschauspiel in Szene (wie es die Integrationsmacht bedurfte), sondern bringt sich durch eine Mechanik der Dressur zur Geltung, die auf Wiederholung und nachdrückliches Einschärfen setzt. Die Disziplinarstrafe ist letztlich nur ein integratives Element in einem umfassenden System von Vergütungen und Sanktionen, von Konditionierungen und Versagungen, die das Individuum einschließen. Sie wirkt als ‚Mikromacht' auf die gelehrigen Körper und sucht minimalen Aufwand mit einem maximalen Effekt zu verbinden. Daher lehnt Ziller die körperliche Züchtigung durchweg ab; sie ist kein Erziehungsmittel und bleibt ‚der Polizei überlassen'. Die zulässigen Strafformen hingegen bedienen sich einer subtilen Differenzierung von Sanktionen, die beim Minenspiel des Lehrers beginnt (‚Innehalten, missbilligende Mine') und über stumme Kommandos (‚Wink mit der Hand') bis zum ‚Heraustreten lassen aus der Bank' und dem ‚Melden beim Direktor' führt. Diese Strafpraxis zeigt, wie sehr der Effekt von Sanktionen an eine gegliederte Verteilung von Sanktionsinstanzen in der schulischen Institution (und darüber hinaus im ganzen Gesellschaftskörper) gekoppelt ist. Der strafende Blick des Lehrers hat in dieser Strafapparatur einen scheinbar nur beiläufigen Platz, der aber dennoch intensiver wirkt als in allen früheren Straftechniken, weil in ihm die Sanktionsgewalt des ganzen Systems in stummer Form enthalten ist.

2.3.2 Sanfte Wende und Panoptismus

Gegen Ende des letzten Jahrhunderts ist die Schule schließlich als zentrales Dispositiv der Disziplinarmacht im Gesellschaftskörper fest verankert und – in einem ersten Schritt – schon mit Anschlussmöglichkeiten zu weiteren ‚Knotenpunkten' im Netz der Disziplinierung (Jugendschutz und Jugendgerichtsbarkeit, Familie und Sozialfürsorge) versehen. Und jetzt erst, nachdem das Schuldispositiv allgemein geworden ist und seine Exklusivität als ehedem wesentlich bürgerliche Formationsinstanz eingebüßt hat, werden neue, schichtspezifische Differenzierungen ins Schuldispositiv eingeführt, die eine Neuinterpretation des gesamten Dispositivs erlauben.

Die Entwicklungsparallelen zum Sexualitätsdispositiv stechen dabei ins Auge, so dass ein kurzer Seitenblick darauf erlaubt sei: Die allgemeine Ausbreitung des Sexualitätsdispositivs gegen Ende des letzten Jahrhunderts, die die Grenzen bürgerlicher Lebensführung überschritt, machte auf Seiten des Bürgertums ein neues, ‚analytisches Untersagungssystem' erforderlich, um die bisherige Differenzierung nach Gesellschaftsklassen dennoch aufrechterhalten zu können. Diese Differenzierung wurde – Foucaults Analyse zufolge – ermöglicht durch eine taktische Verschiebung in der Interpretation von ‚Sexualität'. Die Unterscheidung von Burgeoisie und Proletariat orientierte sich jetzt nicht mehr an der ‚sexuellen' Qualität des Körpers, sondern an der Intensität seiner Unterdrückung. Auf der Ebene der Diskurse kommt dies in einer deutlich veränderten Argumentation zum Ausdruck: „Am Ende des 18. Jahrhunderts sagte man: ‚Es gibt in uns ein kostbares Element, mit dem man ängstlich und behutsam umgehen muss, wenn es uns nicht unabsehbare Übel ein bringen soll.' [...] Nun ist man zu einem Diskurs übergegangen, der sagt: ‚Unsere Sexualität ist im Unterschied zu derjenigen der anderen einem so strengen Unterdrückungssystem unterworfen, dass darin die eigentliche Gefahr liegt.'" (Foucault 1976 b, S. 237 f.) Dies ist die Geburtsstunde der Psychoanalyse, die denjenigen, die das exklusive Vorrecht der Sorge um ihre Sexualität eingebüßt haben, das Privileg zugesteht, stärker als die anderen die Verdrängung zu durchleiden und den Schlüssel zu ihrer Aufhebung zu besitzen. Theorien der Repression beginnen das Sexualitätsdispositiv zu überziehen. Mit ihnen hebt ein antirepressiver Feldzug an, um der ‚befreiten Sexualität' zum angeblichen Sieg zu verhelfen.

Was die Psychoanalyse für den Umbruch des Sexualitätsdiskurses bewirkte, das leistete auf ihre Weise die ‚reformpädagogische Bewegung' für die Neuinterpretation des Schuldispositivs. Beide Umschichtungen verlaufen nicht zufällig zeitlich in etwa parallel und erstaunlich schnell. Kosts (1985) Analyse der Schulbankdebatte etwa zeigt, wie mit Beginn unseres Jahrhunderts der Jahrzehnte währende, oft heftig geführte Streit um die richtige Bestuhlung sich in wenigen Jahren in Luft auflöst. Die Schulbank wird geradezu zum Symbol einer obsolet gewordenen Pädagogik. „Die Sklaverei ist das leitende Prinzip der ganzen Pädagogik", schreibt Montessori 1912. „Sie wollen Beweise? Es

genügt einer: die Bank“ (Montessori, zitiert nach: Kost 1985, S. 178). Die Innovationen lassen sich auf verschiedenen Ebenen analysieren: Auf der Ebene des unterschwelligen, lokalen Funktionierens der Disziplinarmacht zeichnet sich mit Beginn des 20. Jahrhunderts ein Übergang von der alten Lern- und Drillschule zu dynamischeren, innengeleiteten Arbeitsformen ab, die darauf hinzielen, möglichst früh Fremd- in Selbstregulierung zu überführen. Der Zielpunkt pädagogischer Diskurse wandert damit gewissermaßen nach innen: In den Blick fallen jetzt weniger äußere Arrangements zur Regulierung gelehriger Körper (Schulbank, Schulhygiene, raum-zeitliche Fixierung im Schulhaus etc.), als vielmehr innere Arrangements (Motivationsstrukturen, psychische Dispositionen, ‚Schulleben‘, panoptische Kontrollverfahren) zur Sicherstellung der Aufmerksamkeit und Selbständigkeit des Lernerfolgs. Dem entsprechen neue, flexible Organisationsstrukturen, die oftmals mit dem Etikett ‚frei‘ versehen werden, und zwar nicht nur auf der Ebene einzelner Klassen (freie Bestuhlung, freies Schülergespräch), sondern ebenso auf dem Niveau gesamtschulischer Institutionalisierung (freie Schulgemeinde, innovative ‚Schulpläne‘, freie Schulwahl).

Der Unterricht wird zum ‚Gemeinschaftsunterricht‘, die Klasse wird eine ‚Lebens- und Arbeitsgemeinschaft‘, die Fremderziehung geht in ‚Selbsterziehung‘ über. Der Schüler wird dabei in seiner Eigenständigkeit zwar mehr als früher ernst genommen, aber nicht zuletzt deshalb, um ihn in den institutionell vorgegebenen Rahmen der Schule mit geringeren Reibungsverlusten integrieren zu können. Kost hat diesen Wandel von der ‚alten‘ zur ‚Reformpädagogik‘ am Verhältnis des Pädagogen zur Hosentasche des Schülers beispielhaft illustriert: Kontrollierte die ‚alte‘ Pädagogik die Hosentaschen daraufhin, ob sie ein sauberes Taschentuch aufwiesen, so lässt die ‚neue‘ Pädagogik gerade umgekehrt das darin befindliche Sammelsurium auf den Tisch kehren, um Einblicke ins Schülerleben zu gewinnen und sich die jugendliche Sammelleidenschaft pädagogisch nutzbar zu machen (vgl. Kost 1985, S. 190 f.). Das subjektive Interesse am Schüler wird so unmerklich verkoppelt mit dem objektiven Interesse des Schulsystems an individueller Kraftentfaltung und ihrer Reintegration in einen Gesamtzusammenhang, dessen Funktionsprinzipien den einzelnen verborgen bleiben – gerade weil alles scheinbar offen zu Tage liegt. Die Lernsituation wird auf diese Weise reorganisiert nach den Prinzipien des ‚Panoptismus‘, wobei das disziplinierende Netzwerk nun nicht mehr über administrative Verfügungen geknüpft wird, sondern vielmehr über flexibel gehandhabte Steuerungsmechanismen des ‚Schullebens‘. Die Individuen rücken auf diese Weise in eine doppelte Position ein: Sie können sich als Subjekte von Prozessen erleben, denen sie dennoch vollständig ausgeliefert bleiben. Diese Doppelstruktur stabilisiert die Fiktion von Autonomie. Die Disziplinarmacht hingegen wird anonym und unangreifbar. Sie unterwandert gleichsam die Lebensvollzüge der ‚Schulgemeinschaften‘, ohne sich jemals eindeutig fixieren und lokalisieren zu lassen. „Wir geben diese Ordnung frei“, verkündet Petersen mit nonchalanter Geste, „und haben als Lehrer dann nur den winzigen

Rest an unzweckmäßig oder vereinzelt oder auch wirklich schädlichen Gruppenbildungen innerhalb des Raumes aufzulösen oder besonders zu überwachen, aber sie sind sichtbar geworden und so deutlich herausgestellt, dass sie keinen ernstlichen Schaden anrichten können.“ (Petersen 1970, S. 103) Die sanfte Disziplinierung hat leichtes Spiel, denn sie bringt jede untergründige Gegenbewegung ans Licht: „Die Sichtbarkeit ist eine Falle.“ (Foucault 1976 b, S. 257)

Eine allgemeine Steuerung wird möglich, die in ihren lebensphilosophischen Prämissen eher irrational, ihrem Instrumentarium nach aber rational ist. Petersens Schultheorie ist in dieser Hinsicht auf der Höhe der Zeit. Sein Konzept gibt in der anvisierten Interdependenz von Irrationalität und positivistisch-empirischer Technik schon den Blick auf zukünftige Entwicklungen frei: „Intuitives Erleben und Gestalten (wird) mit planvollem Steuern, Irrationales mit Rational-Technischem“ (Petersen 1970, S. 25) derart verwoben, dass die Disziplinierung die Gestalt einer allgemeinen „politischen Technologie“ (Foucault 1976b, S. 264) annimmt, die man von ihrer jeweiligen spezifischen Verwendung ablösen kann.

In diesem Sinne ließe sich die Analyse der Schule als Dispositiv der Macht bis in unsere Tage fortschreiben. Und dann zeigt sich vermutlich: Der oberflächliche Eindruck, die zeitgenössische Schule habe mit der Drillanstalt des 19. Jahrhunderts oder dem jugendbewegten Landerziehungsheim der Weimarer Zeit nicht mehr viel gemein, täuscht. Die „Tiefenstrukturen des Schullernens“, so urteilt Horst Rumpf, „haben sich gehalten, wenn nicht gar perfektioniert“ (Rumpf 1981, S. 68). Auch weiterhin bleibt die Disziplinargesellschaft mit ihren Intentionen im Schulsystem voll wirksam. Erst Foucaults ‚Analytik der Macht‘ bringt ihre verborgenen Effekte ans Licht; das macht ihn für die Pädagogik unverzichtbar.

Literatur

Deleuze, G.: Foucault, Frankfurt/Main 1987

Dreßen, W.: Die pädagogische Maschine, Frankfurt/Main/Berlin/Wien 1982

Elias, N.: Über den Prozess der Zivilisation, Bd. 1, Frankfurt/Main 1978

Ewald, F.: Foucault – Ein vagabundierendes Denken, Einleitung zu: Foucault, M.: Dispositive der Macht, Berlin 1977, S. 7–20

Fink-Eitel, H.: Michel Foucaults Analytik der Macht. in: Kittler, F. A. (Hrsg.): Austreibung des Geistes aus den Geisteswissenschaften, Paderborn 1980, S. 38–78

Foucault, M.: Die Ordnung der Dinge, Frankfurt/Main 1971

Foucault, M.: Archäologie des Wissens, Frankfurt/Main 1973

Foucault, M.: Das Denken des Außen, in: ders.: Schriften zur Literatur, München 1974

Foucault, M.: Mikrophysik der Macht, Berlin 1976 a

Foucault, M.: Überwachen und Strafen, Frankfurt/Main 1976 b

Foucault, M.: Sexualität und Wahrheit, Bd. 1: Der Wille zum Wissen, Frankfurt/Main 1977

Foucault, M.: Dispositive der Macht, Berlin 1978

Foucault, M.: Sexualität und Wahrheit, Bd. 2: Der Gebrauch der Lüste, Frankfurt/Main 1986 a

Foucault, M.: Sexualität und Wahrheit, Bd. 3: Die Sorge um sich, Frankfurt/Main 1986 b

Foucault, M.: Das Subjekt und die Macht, in: Dreyfus, H.-L./Rabinow, P.: Michel Foucault: Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik, Frankfurt/Main 1987,S. 241–261

Fröbel, F.: Kleine pädagogische Schriften, hrsg. von A. Reble, Bad Heilbrunn 1965

Geertz, C.: Rezension zu Michel Foucault, in: The New York Review of Books H. 1/1978

Gstettner, P.: Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft, Reinbek 1981

Habermas, J.: Kleine politische Schriften I-IV. Frankfurt/Main 1981

Habermas, J.: Der philosophische Diskurs der Moderne, Frankfurt/Main 1985

Kost, F.: Volksschule und Disziplin, Zürich 1985

Lange, H.: Schulbau und Schulverfassung in der frühen Neuzeit, Weinheim/Berlin 1967

Montessori, M.: Les case dei bambini, Neuchatel 1912

Pestalozzi, J. H.: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, Bad Heilbrunn 1961

Petersen, P.: Führungslehre des Unterrichts, Weinheim 1970 (9. Aufl.)

Röder, I.: Das Problem der Anschauung in der Pädagogik Pestalozzis, Weinheim/Basel 1970

Rumpf, H.: Die übergangene Sinnlichkeit, München 1981

Spranger, E.: Pestalozzis Denkformen, Heidelberg 1959

Ziller, T.: Regieungsmaßregeln für Lehrer und Schüler, in: Rutschky, K. (Hrsg.): Schwarze Pädagogik, Frankfurt/Main 1977, S. 210–215

13.

Zeitgeistsurfer
Oder: Die Legende vom Ende emanzipatorischer Erwachsenenbildung
(1994)

Die neue Welle für Zeitgeistsurfer lautet: Kritik der Emanzipationspädagogik. Nach 25 Jahren, so tönt es allenthalben, sei es für Pädagogen an der Zeit, Inventur zu machen. Unterm Strich lauten die kurzschlüssigen Ergebnisse alle gleich: das gesellschaftliche Emanzipationsunternehmen schreibe rote Zahlen.

Theoriekonjunkturen

Der erste, flüchtige Eindruck gibt der Riege der Emanzipationskritiker scheinbar recht: Wer seinen Blick auf die schillernde Oberfläche pädagogischer Theoriekonjunkturen heftet, für den liegt es nahe, die ‚kleine Erzählung' vom Aufstieg und Niedergang emanzipatorischer Erwachsenenbildung so zurechtzurücken, wie es Jochen Kade in seinem Aufsatz tut. „Emanzipatorische Erwachsenenbildungstheorie", so sein Resümee, „ist 25 Jahre nach ihrer Blütezeit […] bedeutungslos geworden [...]. Die zentralen theoretischen Fragen der Zeit laufen in ihr nicht mehr zusammen." (Kade 1993, S. 13) Der nüchterne Abgesang auf die Emanzipationspädagogik dient allerdings einem durchsichtigen Zweck: nämlich neuen „entmoralisierte(n) und zugleich abstraktere(n) theoretische(n) Konzepte(n)" (ebd., S. 15) auf die Sprünge zu helfen. Fragt sich nur, ob der schnelle Blick auf die pädagogischen Theoriekonjunkturen soviel hergibt. Denn ihre Schwankungen künden in erster Linie von der Substanzlosigkeit einer erwachsenenpädagogischen Theorie, die „im Einklang mit den Strömungen des Zeitgeistes" (ebd., S. 14) verbleibt, nicht aber von der Substanzlosigkeit des gesellschaftlichen Emanzipationsprozesses.

Idealistischer Nebel

Um nicht missverstanden zu werden: Wir werden hier nicht den Fortschrittsoptimismus restituieren, mit dem manche Emanzipationspädagogen in den 70er Jahren in Reformillusionen hineinstolperten. Denn der Emanzipationsprozess, der hier zur Debatte steht, zeitigt zutiefst widersprüchliche Konsequenzen. Wir werden hier aber auch nicht dem idealistischen Trugschluss Kades verfallen, weil die Emanzipationsidee heute an Leuchtkraft verliere, sei

ihre gesellschaftliche Stoßkraft schon am Ende. Denn die strukturell ungebrochene Dynamik des Aufklärungsprozesses mitsamt seinen Widersprüchen (die die Moderne an den Rand des Abgrunds treiben) interessiert sich wenig dafür, ob Theoretiker der Erwachsenenbildung ihr Achtung zollen oder nicht.

Aufklärung ist zuvorderst keine ‚Idee', kein ‚Weltenentwurf' – schon gar keine „substantialistische Einheitsformel" (ebd., S. 14), sondern sie bezeichnet einen realen historischen Prozess, der vor allem das Gesicht der bürgerlichen Welt nachhaltig prägt. Davon ist in Kades Aufsatz allerdings nur beiläufig und höchst ungenau die Rede. Stattdessen webt der Autor am idealistischen Schleier, Emanzipation sei lediglich eine Art ‚Programmformel', die wie Schnee von gestern unter der Sonne von ‚Individualisierungsschüben' und ‚Pluralisierungsprozessen' dahin schmelze. Emanzipation ist nach dieser Lesart ein idealistisches Konstrukt, das sein Fundament in emanzipatorisch gesinnten Theoretikerköpfen hat. Und wenn diese Köpfe sich eines anderen besinnen, ist es um Emanzipation geschehen.

Tatsächlich liegen die Dinge anders und komplizierter: Emanzipation hat ihr materiales Fundament in lang anhaltenden strukturellen Umbrüchen des Gesellschaftsprozesses, die anfangs – nach eigenem positivem Selbstverständnis – auf die Befreiung vom blinden Zwang äußerer Naturgewalten abzweckten. Den frühen Aufklärern und Pädagogen des 17. und 18. Jahrhunderts eignete in dieser Hinsicht ein ungenierter Optimismus. Allerdings setzte der Zwang zur rationalen Bewältigung äußerer und schließlich auch innerer Natur die Subjekte nicht nur auf die Bahn eines aufklärerischen Bildungsprozesses, der die Produktivkräfte immens steigerte, sondern unterwarf die Menschen zugleich und immer umfassender einem Verwertungsinteresse.

Hinter diese Einsicht in die ‚Dialektik der Aufklärung' dürfte keine erwachsenenpädagogische Analyse, die auf der Höhe der Zeit sein will, zurückfallen. Denn es ist diese Dialektik, aus der die Gleichzeitigkeit der Entwicklung gesellschaftlicher Autonomie- wie Destruktionspotentiale begreifbar wird. Was Kade gegen die Emanzipationsidee ins Feld führt (wie „Umweltzerstörung, Arbeitslosigkeit, öffentliche Armut, Fremdenfeindlichkeit" (ebd., S. 13) verdankt sich letztlich ebenso der zugespitzten Dialektik des Aufklärungsprozesses wie die Ausdifferenzierung „der voneinander unabhängig sich entwickelnden Bereiche von Wissenschaft, Utopie und Praxis" (ebd., S. 13). Allerdings scheinen zwei Präzisierungen angebracht: Dialektische Theorie hat – anders als Kade behauptet – niemals einer „organischen, immanenten Einheit" (ebd., S. 13) von Theorie und Praxis das Wort geredet. Die organologische Metapher entstammt einem ganz anderen Begriffskoffer. Und die Selbständigkeit der differierenden ‚Bereiche von Wissenschaft, Utopie und Praxis' findet ihre materiale, untergründige Vermittlung in der weiterhin ungebremsten, widersprüchlichen Dynamik des gesellschaftlichen Rationalisierungsprozesses.

Postmodernes Flimmern

Die gleichsam sich selbst überlassene, absolute Eigendynamik dieser Bereiche, von der Kade mit postmodernem Zungenschlag kündet, ist Schein. Ohne Einsicht in die Dialektik der Aufklärung bleibt das postmoderne Lob der „Individualisierung von Lebenslagen und der Pluralisierung von Lebensentwürfen“ (ebd., S. 14) ein bewusstloser Reflex gesellschaftlicher Zwänge. Die von Kade favorisierte „fachwissenschaftlich begrenzte“ (ebd., S. 14), „normale“ (ebd., S. 13) Wissenschaft von der Erwachsenenbildung – die wohl eher als ‚integrativ zurechtgestutzt‘ apostrophiert werden müsste – bleibt auf die Oberfläche gesellschaftlicher Erscheinungen fixiert, die sie als postmodernes Flimmern wahrnimmt. Sie verkennt die basalen Widersprüche, in die Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesse verstrickt bleiben. Denn die wachsenden Individualisierungsspielräume werden permanent von Nivellierungszwängen unterlaufen; und die Pluralisierung von Lebensweltentwürfen terminiert in der ‚Ungleichheit für alle‘. Das ungebrochene Verwertungsinteresse, das der fortgesetzten Rationalisierung aller Lebensbereiche innewohnt, befördert einerseits die Selbständigkeit der Subjekte – um die sie sie im gleichen Zug enteignet.

Kleine Brötchen

Es ist diese paradoxe Verfassung des Subjekts in unserer Gesellschaft, die es moderner Erwachsenenbildung verwehrt, sich dem Zeitgeist anzubiedern und kleine Brötchen zu backen. Kades Plädoyer für einen „realistisch bestimmt(en)“ (ebd., S. 14) Beitrag der Erwachsenenbildung zur Situation der Zeit hingegen verliert sich in differenzloser Akzeptanz. Entsprechend kritiklos resümiert er den Weg der Erwachsenenbildung „von der Aufklärungskultur der 70er Jahre zur Erlebniskultur der 80er“ (ebd., S. 14). Schließlich versteigt er sich gar zur Behauptung, mit der Vermischung von „Bildungs-, Unterhaltungs-, Erlebnis- und therapeutische(n) Kulturen“ (ebd., S. 14) sei die „Kritik am Ganzen der Gesellschaft in der Gesellschaft aufgegangen“ (ebd., S. 14). Kritik verwirklicht sich nach dieser Version um den Preis ihrer Selbstaufgabe. Bei so viel Dienstbarkeit ist der forsche Anspruch, über das angeblich „geringe Entwicklungsniveau“ (ebd., S. 14) emanzipatorischer Theoriebildung hinaus zu sein, eine schmeichelhafte Selbsttäuschung. Die neuen ‚entmoralisierten und abstrakteren Theoriekonzepte‘ sind, so betrachtet, im Kern nichts anderes als aufgeputzte, auf den neuesten Stand gebrachte Ideologie.

Kritische Bildung

Dagegen helfen keine „kryptoreligiöse(n) utopische(n) Sehnsüchte“ (ebd., S. 14), keine „blinden Versprechen fertiger utopischer Entwürfe“ (ebd., S. 14), wie sie Kade der emanzipatorischen Erwachsenenbildung gern in die Schuhe schieben möchte. Dagegen hilft nur die Ausbildung einer differenzierten, dialektischen, erfahrungsoffenen und handlungsfähigen Reflexivität – kurz: kritische Bildung. Sie ist die einzig mögliche Alternative, auf die Kade am Ende seines Aufsatzes rhetorisch anspielt. In ihr schürzt sich der Knoten des vergesellschafteten Subjekts. Ihre Brisanz bleibt ungebrochen, solange die Dialektik der Aufklärung andauert. Was also wäre aktueller als emanzipatorische Theorie?

Literatur

Kade, J.: Was ist aus der emanzipatorischen Erwachsenenbildung geworden?, in: Grundlagen der Weiterbildung H. 4/1993, S. 233-236

14.

Ohne Leitbild?
Zur Theoriegeschichte und Aktualität von Bildung (1995)

Die Suche nach Leitbildern gehört zum Ritual pädagogischer Klage: Leitbilder werden eingefordert – weil sie allenthalben fehlen; sie werden beschworen – weil sonst Orientierungslosigkeit drohe. Jede Generation von Pädagogen stimmt dieses Klagelied auf ihre Weise erneut an. Die aktuelle Leitbild-Diskussion macht da keine Ausnahme. Und doch geben die Zeitumstände – Rechtsradikalismus und jugendliche Gewalt – dieser Debatte eine eigene Brisanz.

Können wir heute überhaupt bruchlos an pädagogische Traditionen anknüpfen, denen allgemein akzeptierte Leitbilder zugrunde lagen? Um darauf eine Antwort zu finden, werfe ich zunächst einen kurzen ‚Blick zurück nach vorn' auf die Geschichte des Bildungsdenkens.

Ich nehme den Faden bei Johann Amos Comenius (1592-1670) auf, jenem verfolgten und berühmten Gelehrten, Berater von Regierungen und Fürstenhäusern, Protestanten, letztem Bischof der Böhmischen Brüder, Leidtragenden des 30jährigen Krieges, Heimatlosen und Bestsellerautor zahlreicher pädagogischer Lehrbücher. Sein Werk signalisiert wie kein anderes den Beginn einer epochalen Umbruchsphase: den Eintritt in die Moderne. Aber was geht hier zu Ende und welche neuen Qualitäten treten hervor? Wie könnte man den sich vollziehenden gesellschaftlichen Strukturwandel verständlich machen? Dazu ziehe ich den französischen Historiker und Sozialphilosophen Michel Foucault (1926-1984) zu Rate. Foucaults brillante Untersuchungen sind für unser Thema deshalb so ergiebig, weil sie einen doppelten Blickwinkel einnehmen: Sie fragen nicht nur danach, nach welchen Prinzipien epochale Systeme des Wissens organisiert sind, wie sich also bestimmte Wissenschafts- und Erkenntnisformen ausbilden; sie versuchen auch zu zeigen, wie diese Wissenssysteme mit geschichtlich vorherrschenden Machtkonfigurationen verbunden sind, wie gesellschaftliche Herrschaftsformen und gesellschaftliches Wissen miteinander kommunizieren. Und gerade für die Aufklärungspädagogik, die mit Comenius ihren einschneidenden Auftakt erfährt, wird diese Verbindung zugleich produktiv und problematisch.

Das Ende der Repressionsmacht

Im Werk des Comenius wird einerseits das Ende eines bestimmten Machttyps entzifferbar, den Foucault ‚Repressionsmacht' nennt, und andererseits die Entwicklung neuer Machtprozeduren, die dieser mit dem Stichwort ‚Integrationsmacht' umreißt. Erkennbar wird zugleich der Beginn einer Wissensepoche, die Foucault als ‚Repräsentations-Zeitalter' bezeichnet (vgl. Foucault 1971. S. 78 ff.). Historisch lässt sich der Typ der ‚Repressionsmacht' dem Feudalismus zuordnen. Der feudale Grundherr oder Souverän kann als repräsentative Figur einer Macht verstanden werden, die sich wesentlich als Abschöpfungsinstanz, als Ausbeutungsmechanismus, als „Zugriffsrecht auf die Dinge, die Zeiten, die Körper und schließlich das Leben" (Foucault 1976, S. 162) vollzog. Und diese Macht war gebunden an körperliche Gewalt; aus ihr ging sie hervor. Kein Wunder also, dass sich die Bildungsidee dieser Zeit im Wesentlichen am Aufbau eines souveränen, körperlichen Habitus orientierte. Bildung wird fassbar als äußere Darstellungsform der eigenen Wehrhaftigkeit, Tapferkeit, Kühnheit usw. Und diese auf den Körper und seine Ausdrucksformen bezogene Bildungsarbeit gilt selbstverständlich nur für einen verschwindend geringen Teil der Bevölkerung.

Die Radikalität, mit der Comenius diesen Formationsprozessen der Repressionsmacht den Abschied gibt, wird nicht allein ablesbar an seiner Forderung ‚alle alles zu lehren'. Sie zeigt sich in der gesamten Abkehr von den gängigen Lehr- und Unterrichtsformen seiner Zeit: körperliche Strafen, Zwang ohne Überzeugung, sinnloses Memorieren sakrosankter Autoritäten, eloquente Überredung – all dies findet in seiner Didaktik keinen Platz. Mit Comenius tritt das pädagogische Denken ein ins ‚Zeitalter der Repräsentation', das heißt, die alte Orientierung von Erziehungs- und Bildungsprozessen an der körperlichen Präsentation löst sich auf. War ehedem der leibliche Habitus, die äußerliche Darstellungsform das wesentliche Zugriffsfeld pädagogischer Interventionen, so zielen die neuen Formierungsprozesse auf einen subjektiven Innenraum, auf das Feld der inneren Bilder und Vorstellungen, kurz: auf die Ebene der Repräsentationen. Fluchtpunkt pädagogischer Maßnahmen werden nun Einbildungskraft, Bewusstsein, Vernunft – und zwar in einem Maße, wie es die Epoche der Repressionsmacht nicht kannte.

Alle Lernprozesse erhalten dadurch einen neuen Zuschnitt. In den Elementarbüchern und Enzyklopädien dieser Zeit spricht sich ein gemeinsames Interesse aus: ein Ordnungswissen in den Subjekten aufzubauen. Es geht um Entwürfe eines richtigen, sittlichen, geordneten Lebens in einer sich auflösenden feudalen Welt. Ziel der Bildungsarbeit ist in eins aufklärerische Erkenntnis und Normierung der Praxis. Und beides fügt sich für Comenius noch bruchlos ineinander: Aus Bildung folgt rechtes Handeln und auf Dauer eine gerechte Weltordnung.

Orbis sensualium pictus und Affektaufschub

Wir stehen hier gewissermaßen am Geburtsbett der modernen Leitbild-Pädagogik. Das 17., mehr noch das 18. Jahrhundert begreifen Leitbilder als normierende Vorgriffe zur Steuerung der individuellen Lebensführung wie auch sozialer Prozesse, die auf der Ebene der Repräsentationen (also: der Vorstellungsinhalte) im Subjekt verankert werden. Und weil sich diese Leitbild-Pädagogik an den Repräsentationen festmacht, bewegt sie sich im wörtlichen Sinn im Medium des Bildes. Ihm begegnen wir daher bei Comenius auf Schritt und Tritt, am anschaulichsten wohl im ‚Orbis sensualium pictus' (1658), dem in Bildern aufgespannten, wohlgeordneten Weltenkreis (vgl. Comenius 1658).

Darüber hinaus entwickelt die Pädagogik der Aufklärungszeit einen ganzen Katalog neuer, bisher unbekannter Maßnahmen und Arrangements : Übungen im Aufschieben der Affekte, Kontrolle der eigenen Gedanken, moralische Indoktrination durch Bildergeschichten und Fallbeispiele, permanente Beschäftigung und Inanspruchnahme von Verstand und Vorstellungskraft. So heißt es etwa in J.M. Sailers (1751-1837) Schrift ‚Über Erziehung für Erzieher':

> „Enthalte dich von allem, was deine Einbildungskraft in Flammen setzt, was sie mit Bildern der Lust neu füllen oder die schon vorrätigen neu beleben kann. Versage dir daher a) jeden Umgang mit Menschen, b) jede Lektüre, c) jeden Anblick von Gestalten, Gemälden, d) jede Ergötzungsart, jede Tanz- und andere Gesellschaft, die die Lustzüge des Lasters in deiner Einbildungskraft auffrischen können. [...] So lass nichts unversucht, um die Einbildungskraft mit Bildern eines besseren Geistes zu füllen, das heißt: lerne selbst die Träume meistern oder wenigstens im Traume ein physischer Sieger werden, durch moralische Beherrschung der Einbildungskraft im Zustand des Wachens." (Sailer 1809, S. 282)

Die Leitbild-Pädagogik kommt also nicht ohne Herrschaft aus. Sie besetzt das Feld der inneren Anschauungen mit positiv sanktionierten Wunschprojektionen, mit Idealen der Sittlichkeit. Sie sollen beständig vor dem inneren Auge stehen, um das Verhalten zu orientieren und letztlich dem Gemeinwesen insgesamt eine Ordnung zu geben. Zweifellos liegt hier auch der heimliche Fluchtpunkt der aktuellen Leitbild-Diskussion. Denn was uns mit Comenius heute noch verbindet, ist die Erfahrung krisenhafter gesellschaftlicher Umbrüche und des Mangels an Orientierung. Ob uns allerdings die Lösungen des 18. Jahrhunderts weiterhelfen, steht auf einem anderen Blatt. Das 19. Jahrhundert jedenfalls überdauerten sie nicht.

Subjektivität als Selbstentwurf

Jede Leitbild-Pädagogik arbeitet mit Vorentwürfen eines anderen, eines ‚besseren Lebens'. Und diese Entwürfe bedürfen gesellschaftlicher Akzeptanz und Legitimität, um überhaupt praktisch wirksam werden zu können. In den aufge-

richteten Leitbildern soll sich gewissermaßen eine überindividuelle Lebensform anschaulich verdichten und konkretisieren. Doch setzt gerade diese Konkretheit der Leitbild-Pädagogik unüberwindliche Grenzen. Und zwar dann, wenn die gesellschaftlichen Umbrüche sich derart beschleunigen, dass zukünftige Entwicklungen der Vorstellungskraft entgleiten. Entsprechend läutet der ‚Modernisierungsschub' zu Beginn des 19. Jahrhunderts das Ende des ‚Repräsentationszeitalters' ein.

Sein Niedergang ist Resultat der Auflösung der alten Ständegesellschaft und der Etablierung eines neuen Machttyps, den Foucault „Disziplinarmacht" (Foucault 1976, S. 173 ff.) nennt. Der tradierte Weg der Bildung im 18. Jahrhundert war gekoppelt an konkrete, bildhafte Prozeduren im Rahmen ständisch orientierter Lebenswelten. Mit der Aufhebung der Ständeschranken aber, mit der Dynamisierung der Gesellschaft und dem Beginn der ‚großen Industrie' mussten Bildungsprozesse notwendig universalisiert und formalisiert werden, das heißt sie wurden ‚bilderlos'. Man könnte auch sagen: sie wurden offen für eine Vielzahl von noch unbestimmten Zukunftsprojektionen, die sich keinem Leitbild mehr fügten.

Für die pädagogische Frage nach den Leitbildern hat das erhebliche Konsequenzen: Das Leitbildthema wandert unter dem Druck des gesellschaftlichen Modernisierungsschubs gleichsam nach innen, es wird abstrakt und dynamisch zugleich. Es wird nun fassbar als im und durchs Subjekt wirkende ‚Kraft', als entelechial sich ausspinnende Idee, wie es bei Humboldt (1767-1835) heißt (vgl. Menze 1965, S. 124 f.).

Würfel, Kugeln, Bälle.

Die Reformer am Beginn des 19. Jahrhunderts setzen damit auf ein Vermögen der Menschen, das der Vorstellungsebene voraus liegt. Sie interessieren sich für eine erkennende ‚Kraft' im Subjekt, die sich nicht in bloßer sinnlicher Repräsentation der Erscheinungen erschöpft, sondern die Oberfläche der Vorstellungen durchdringt. Sie suchen nach Prinzipien, aus denen sich die Fülle der Erscheinungen nachträglich generieren lässt. So findet Pestalozzi (1746-1827) zum Beispiel Form, Zahl und Schall; für Fröbel (1782-1852) rücken Würfel und Kugel an diese Stelle. Und Fröbel interessiert sich nicht etwa – wie man annehmen könnte – für Kugeln und Bälle, weil kleine Kinder gern damit spielen. Seine Begründung ist hochabstrakt und prinzipiell. Er schreibt: „In der Kugel wie in dem Ball, in welcher Lage sie sich auch befinden, scheiden sich, durch den Fuß-, Scheitel- und Mittelpunkt bedingt, drei stets unter sich rechtwinklig stehende Hauptrichtungen aus; und diese drei Hauptrichtungen sind mehrfach der Schlüssel zur Erkenntnis, Auffassung und Darstellung aller Form und Gestalt, aller Größe und Zahl, selbst des Lebens in seinen geistigen Erscheinungen." (Fröbel, zit. nach: Rutschky 1977, S. 528)

Der Weg in die Wirklichkeit wird nicht mehr über konkrete Tugendkataloge, sondern über abstrakte Prozeduren besorgt, über die selbsttätige Erschließung der Welt, über den nicht vorweg definierbaren Selbstentwurf des Subjekts. Die Leitbild-Pädagogik des 18. Jahrhunderts räumt schließlich dem Ideal der schöpferischen, allseits gebildeten Persönlichkeit das Feld. An diesem Ideal hielt das Bürgertum bis in unser Jahrhundert unverbrüchlich fest – auch dann noch, als es brüchig zu werden begann. Denn die fortgesetzte Dynamik des Gesellschaftsprozesses wurde nicht allein den Sittlichkeitsidealen des 18. Jahrhunderts zum Verhängnis, sondern auch dem Persönlichkeitsideal des 19. Den realen Zerfallsprozess aber kann Humboldts Bildungsphilosophie noch nicht fassen. Sie sperrt sich gegen den ungeheuerlichen Gedanken, dass die Menschen im geschichtlichen Prozess nicht ihrer Selbstverfügung, sondern ihrem Selbstverlust entgegengehen: Je mehr die Individuen im gesellschaftlichen Abstraktionsprozess selbst zur abstrakten, einsamen Größe verkommen, um so mehr betont Humboldt die unmittelbare Einheit alles Lebendigen. Damit behauptet sein Bildungsidealismus gegen alle gesellschaftliche Zersplitterung die Einheit des Subjekts. Doch tut er es um den Preis eines fortschreitenden Realitätsverlustes.

Ende des Bildungsbürgers

Sich mit dem All in Einklang zu wissen, degeneriert schließlich zum aristokratischen Privileg des Bildungsbürgers. Der kritische Stachel des Gedankens, dass der Mensch die ganze Menschheit in sich trage, ist dem Bildungsphilister des 19. Jahrhunderts längst abhanden gekommen. In ihrem extremsten Missbrauch liefert die bürgerliche Bildung noch der modernen Barbarei ein gutes Gewissen. Der NS-Lagerkommandant, der sonntags seine Rosen züchtet und abends bei klassischer Musik Entspannung sucht, führt die endgültige Perversion idealistischer Bildung vor Augen. Der große bildungstheoretische Entwurf Humboldts geht im Schutt des Dritten Reiches unter. Und die Curriculumingenieure der Nachkriegszeit geben sich alle Mühe, seine letzten Reste auf dem Schuttabladeplatz der Zeit zu deponieren.

Was aber bleibt? Welche Perspektive gibt die historische Analyse frei, außer der, dass nichts die kulturelle Dynamik der modernen Gesellschaft überdauert? Es ist kein Zufall, dass zum gleichen Zeitpunkt, als dem Bildungsidealismus allenthalben die Sterbeglocke geläutet wird, Adorno (1903-1969) noch einmal die Tradition des Bildungsdenkens aufnimmt. Das muss verwundern, denn in Adornos gesellschaftskritischen Reflexionen ist kein Platz für eine Restauration bildungsidealistischer Positionen. Dennoch beharrt er darauf, dass gerade mit dem Verfall von Bildungstheorie ein offensichtlicher Anachronismus an der Zeit sei: nämlich an Bildung festzuhalten, nachdem die Gesellschaft ihr die Basis entzog (vgl. Adorno 1975, S. 94).

Sozialisierte Halbbildung

Adornos Solidarität mit Bildungstheorie angesichts ihres Niedergangs schöpft aus der intensiven Erfahrung dessen, was ins leer geräumte Feld subjektiver Bildung einsickert: nämlich ein verkrüppelter Bewusstseinszustand, der sich als sozialisierte Halbbildung etabliert. Das, was Subjektivität und Bildung einstmals ausmachen sollte – Erfahrung und Begriff (vgl. ebd., S. 88) – degeneriert zu einschnappenden Erfahrungsrastern, die die aktuelle Kulturindustrie pausenlos bedient. Halbbildung: das ist nicht die halbe Bildung, sondern ihr Gegenteil; das ist die Einebnung differenzierter Reflexion zu stupider Informiertheit, dem bloßen Gestus des Bescheidwissens; das ist die Preisgabe ästhetischer Sensibilität zu Gunsten konsumierbaren Mülls.

Genau dagegen aber erhebt die kritische Gesellschaftstheorie Einspruch. Angesichts von Funktionalisierungsprozessen, die die Menschen differenzlos aufsaugen und ausweiden, beharrt sie auf Differenzen, auf Unterschiedenheit, auf die Besonderheit des Besonderen oder – wie der komplizierte Adornosche Terminus lautet – auf ‚Nichtidentität'. ‚Nichtidentität' steht für die Unsubsumierbarkeit des einzelnen unters Allgemeine, sie widersetzt sich einer instrumentalisierten gesellschaftlichen Vernunft, die zusehends im Leeren rotiert. „Einstweilen ist Vernunft pathisch" schreibt Adorno in der ‚Negativen Dialektik'. „Vernunft wäre erst, davon sich zu kurieren." (Adorno 1966, S. 174)

Dass solche Heilung gelinge, wird heute zum innersten Impuls kritischer Bildung. Dazu aber braucht es Menschen, die um ihre Stärken wissen und sie auch gebrauchen können, Menschen, die über den Tag und die begrenzten Umstände hinausblicken können. „Das Ich muss geschichtlich erstarkt sein, um über die Unmittelbarkeit des Realitätsprinzips hinaus die Idee dessen zu konzipieren, was mehr ist als das Seiende." (Ebd., S. 389) Um dieses ‚Mehr' geht es, die Möglichkeit eines Lebens, das der Verfallenheit ans System enthoben wäre. In der unversöhnlichen Kritik am Bestehenden bewahrt kritische Bildungstheorie die Idee eines besseren, eines versöhnten Lebens, das den Bannkreis gesellschaftlicher Herrschaft übersteigt.

Keine Normalbiographie

Damit führen unsere Überlegungen zur Leitbildthematik in eine letzte, radikale Konsequenz: Wir können heute pädagogischen Leitbildern keinen gesellschaftlich eindeutig positiven Ort mehr zuweisen. Wer es dennoch tut, unterschätzt die rasante Selbstbeschleunigung des scheinbar automatisch weiterlaufenden Modernisierungsprozesses. Dieser ist expansiv bis zum Exzess, er ergreift noch den letzten Winkel des Subjekts. Es ist längst nicht mehr die Arbeitskraft allein, die sich den Verwertungsprozessen fügen soll; Begriffsungetüme wie ‚Chaosmanagement' oder ‚Motivationsmanagement' verweisen auf einen stetig wachsenden Zwang zu allgemeiner Verwertbarkeit. Sie ist ge-

wissermaßen die Kehrseite des ‚Individualisierungsschubs', von dem Soziologen gegenwärtig sprechen. Was sie unter den Stichworten ‚Pluralisierung von Lebenswelten' oder ‚Fragmentierung von Biographien' abhandeln, heißt im Klartext: Es gibt keine ‚Normalbiographie' mehr, die Lebensvollzüge der Individuen sind in tausend Teile zersplittert: also muss jeder zum ‚Manager seiner eigenen Biographie' werden, um das Verstreute wie auch immer zusammen zu bringen. Wer von uns wollte da noch – gar mehrheitlich akzeptable – Leitbilder verordnen? Adorno gab schon vor dreißig Jahren zu bedenken: „Schreit man nach ihnen, so sind sie bereits nicht mehr möglich. Verkündigt man sie aus dem verzweifelten Wunsch, werden sie zu blinden und heteronomen Mächten verhext, die die Ohnmacht nur noch verstärken." (Adorno 1967. S. 13 f.)

Wir stehen damit am Ende unseres historischen Streifzuges. Die Aussichten bleiben unbestimmt; sie verlieren sich in der Steinwüste unkalkulierbarer Lebensverläufe und lassen die Pädagogenschaft ratlos zurück. Was also bleibt zu tun? Welche Perspektiven setzt unsere Gegenwart frei? Welche Gratwanderungen verlangt sie uns ab?

Kraft zum Widerstand

Der kürzeste Schluss wäre zweifellos, ins neue Lob der Autorität, von dem Zeitschriften und Journale in jüngster Zeit künden (vgl. etwa Leggewie 1993, S. 93; Oelkers 1993, S. N 5) einzustimmen. Doch bleibt das bloße Pochen auf Autorität ein fragwürdiges und untaugliches Mittel. Denn die Anklänge, die der Autoritätsbegriff mit sich schleift, wurden ihm in einer üblen Geschichte zuteil. Die ‚schwarze Pädagogik' weiß ein Lied von dem zu singen, was den Autoritätsbegriff umgibt: Herrschaft, Zwang, Unterwerfung, Erpressung, Beschämung, Überlistung, Brechung des Willens, Bestrafung usw. Diese Hypothek schleppt der Begriff über die Zeiten mit sich. Wer für Autorität votiert, votiert stets auch für die herrschaftssichernden Momente des Erziehungsprozesses.

Ist das Votum gegen Autorität aber zugleich ein Votum für die Freiheit? Kann man zwischen Autorität und Freiheit ähnlich wählen wie zwischen einer Kiste Äpfel und einer Kiste Birnen? Wer die Dialektik des Aufklärungsprozesses durchbuchstabiert, wird gegenüber allzu glatten Lösungen skeptisch. Es zeigt sich nämlich, wie widersprüchlich Freiheit und Herrschaft ineinander verhakt sein können. Adorno berichtet von einer Teilstudie im Rahmen der Untersuchungen über ‚Autorität und Familie', die sich mit dem Vorurteil bei Kindern befasste. Dabei erwiesen sich in einer Untersuchungsreihe so genannte ‚brave' Kinder später als die Vorurteilsfreieren. Das Ergebnis lässt sich ganz sicher nicht vorschnell verallgemeinern; aber es ruft nach einer Erklärung. Dazu nimmt Adorno auf das Konzept ‚verinnerlichter Autorität' Bezug. Er geht davon aus, dass

> „eben die Kinder, denen es gelungen ist, die Autorität zu verinnerlichen [...], dadurch befähigt (sind), später als Erwachsene selbständig zu denken und zu handeln, auch im Widerspruch zu geltender Autorität." (Adorno 1972, S. 486)

Es geht um die Kraft zum Widerstand, es geht um Mündigkeit und Freiheit. Zwar wird in dieser Überlegung Autorität – also: die Festigkeit eines widerständigen, erwachsenen Ich, das sich auch gegen das Kind durchzusetzen vermag – als genetisches Moment dem Prozess der Mündigkeit vorausgesetzt. Doch erfüllt sich Mündigkeit nur im schmerzhaften Akt der Ablösung von dieser verinnerlichten Autorität. Das ist pädagogisch-praktisch eine Gratwanderung. Und es ist kein blankes Plädoyer für Autorität. Autorität bleibt ein notwendiges und zugleich hinfälliges Moment im Reifungsprozess eines Kindes. Sie verlängert die Herrschaftsstrukturen der Gesellschaft bis in den Innenraum des Subjekts hinein, um ihm unter Umständen ein Moment von Stärke zu verleihen, mit der es sich schließlich querzustellen vermag gegen gesellschaftliche Herrschaftsansprüche selbst. Das ist zwar nicht notwendig so, aber es ist möglich. Nicht Autorität, sondern Widerstandsfähigkeit nenne ich daher die Zieldimension, die ein öffentliches Plädoyer heute verdiente.

Kunst der Lebensführung

Denn erst im Widerstand kommt der kritische Sinn von Bildung ins Spiel: eine Kraft zur Differenz zu entwickeln, die es den Individuen ermöglicht, sich m einer eigenständigen Lebensfigur zur Darstellung zu bringen; eine Reflexionsfähigkeit zu schärfen, die die blind gewordene Vernunft zur Selbstbesinnung gemahnt; einen Weitblick zu entfalten, der die Möglichkeit eines versöhnten Lebens, ohne Opfer und ohne Rache, nicht aus den Augen verliert. Dazu braucht es auf Seiten des Pädagogen nicht nur Geduld und Sensibilität, sondern auch Widerstandskraft und Beharrlichkeit, Distanz und Ich-Stärke. Es ist durchaus kein leichtes Geschäft, sich als Reibblock zur Verfügung zu stellen, damit andere an uns Konturen gewinnen. Doch ist es im wörtlichen Sinn notwendig – wenigstens genauso sehr wie das Gegenteil: uns um uns selbst zu sorgen, damit wir im Getriebe der Institutionen nicht zerrieben werden.

Kriegerisches Verhältnis

Die Rede vom ‚Reibblock', vom ‚Zerriebenwerden', vom ‚Widerstehen' und ‚Beharren' zeigt an, dass im Herzen der Erziehungsprozesse nur zu oft ein ‚kriegerisches Verhältnis' herrscht. Es ist zwar riskant, das öffentlich und ungeschützt auszusprechen, weil zur herrschenden Erziehungsideologie gehört, dass der Umgang zwischen den Generationen, leicht, locker, frei, offen, ehr-

lich usw. sein soll. Er ist es dennoch meist nicht – und viele Praktiker empfinden dies als beschämende Last. Aber Pädagogik findet nicht im Wolkenkukucksheim statt, sondern in einer von handfesten Herrschaftsansprüchen durchzogenen Gesellschaft. Kein Wunder also, dass sich dieses Herrschaftsmoment noch in den kleinsten pädagogischen Alltagsszenen wieder findet. Die Konstitution und Entwicklung des Individuums vollzieht sich in einem komplexen Gefüge von Machtwirkungen und Gegenwirkungen. Darin liegt nicht nur die Grenze, sondern auch die Chance des Individuums beschlossen.

Um dies zu verstehen, muss man allerdings den Bildungsidealismus des 19. Jahrhunderts hinter sich lassen. Kein Subjekt kann sich mehr aufspreizen als ungewordener Mittelpunkt der Welt. Das Subjekt, so zeigt Foucault in seinen mikrologischen Analysen gesellschaftlicher Machtprozeduren, ist kein ontologisch Letztes; es ist kein unhintergehbares ‚Urgestein', sondern selbst noch Produkt von Subjektivierungsprozessen. Es steht, historisch betrachtet, am Schnittpunkt vielfältiger Machtbeziehungen, die es zugleich hervorbringen und begrenzen. Und obwohl es nichts Ursprüngliches ist, so ist es in seiner Gewordenheit doch nicht einfach mehr rückführbar auf die Prozeduren der Macht, der es entspringt. Aus dem Gedanken jedoch, dass das Selbst uns nicht einfach gegeben ist, zieht Foucault einen radikalen Schluss: nämlich sich selbst zum Objekt einer komplexen und schwierigen Ausarbeitung zu machen. „Wir müssen", so schreibt er, „uns selbst wie ein Kunstwerk begründen, herstellen." (Foucault o. J. S. 81)

Selbstkonstitution als Kunststück

Dies ist gewissermaßen die produktive, schöpferische Kehrseite des beschriebenen Modernisierungsprozesses, der jeden zum ‚Manager der eigenen Biographie' werden lässt. Und sie ermöglicht eine neue pädagogische und ethische Option, die die alte Idee der Persönlichkeit – die die allgegenwärtigen Funktionalisierungsprozesse längst zerschlissen haben – unter veränderten subjektphilosophischen und gesellschaftlichen Umständen wieder aufnimmt. Wie ein neuer Funke springt die Idee der ästhetischen Gestaltung des eigenen Lebens aus den radikal entstrukturierten Lebensmustern der Gegenwart hervor. Selbstkonstitution als – zugleich schwieriges und gefährdetes – Kunstwerk: Das bedeutet auch, dass zur Lebensführung kein äußerer Maßstab, kein irgendwie geartetes Leitbild mehr zureicht. „Für Kunst", so schrieb Adorno in seinem Essay ‚Ohne Leitbild', „gibt es keine anderen Normen mehr, denn die, welche in der Logik ihrer eigenen Bewegung sich ausformen, und die ein Bewusstsein zu füllen vermag, das sie achtet, produziert und auch wiederum ändert." (Adorno 1967, S. 35) Dies gilt für das Leben als Kunstwerk nicht minder.

Recht auf Differenz

Die alte Idee vom Vorbildcharakter des Pädagogen gilt damit nur noch sehr bedingt. Der Erzieher kann zwar – und soll – die Durchgestaltung eines fremden Lebensentwurfs über alle Brüche und Neuanfänge hinweg begleiten, provozieren, begrenzen, fördern, reflektieren. Aber er kann mit seinem Leben kein Modell mehr abgeben für andere (außer dass an ihm selbst eine gelungene Lebensgestalt sichtbar wird, deren Normen – wie Adorno formuliert – in „der Logik ihrer eigenen Bewegung sich ausformen"). Und das heißt zugleich: Er kann der Effekte seiner Anstrengungen weniger als bisher sicher sein. Erziehung verliert zusehends ihre Anspruchs- und Führungsqualität. Sie wird zur Begleitung eines fremden Lebens, das sich um seine eigene Lebensgestalt mühen und seine Normen in der Logik der eigenen Bewegung finden muss.

Das ist leicht gesagt – und doch unendlich schwer. Zumal dann, wenn einem Kinder und Jugendliche ans Herz wachsen und man so wenig Hilfe geben kann. Denn die steigenden Ich-Leistungen, die der Strukturwandel den einzelnen aufbürdet, lassen sich nicht mehr substituieren. Sie werden von soziokulturellen Milieus kaum mehr aufgefangen. Und keine Person kann sie stellvertretend für andere übernehmen. Letztlich wird es jedem selbst zugemutet, in der Vielheit der Lebensformen seine stets vorläufige und überholbare Identität zu finden. Die Idee einer vollständigen, ganzen und integrierten Identität jedenfalls verliert ihr soziales Fundament. Bestimmend ist heute die Erfahrung einer fragmentarischen Ich-Identität. Die Erfahrung des Fragmentarischen ist aber nicht nur als Verlust zu deuten. Sie ist Anstoß zu einem Differenzdenken, das sich nicht bescheiden in den Ruinen der eigenen Vergangenheit einrichtet. Der evangelische Theologe Henning Luther hat in besonderer Weise das ‚Leben als Fragment' in den Blick genommen (vgl. Luther 1985; 1991). Er zeigt eindringlich, wie ein Leben, das seinen Brüchen und Verlusten aus dem Weg gehen will, sich in sich selbst verschließen muss. Es erstarrt im Identitätspanzer eines fest gefügten Selbst. Ganzheit schlägt um in Abgeschlossenheit, Identität erzeugt Beton. Wer dem entgehen will, darf dem Fragmentarischen der modernen Existenz nicht ausweichen. Die Erfahrung mit gebrochener Identität ist schmerzlich; doch bringt sie ein Moment von Freiheit ins Spiel, das den Modernisierungsprozessen unerkannt unterliegt: das Recht, ein anderer zu sein, das Recht auf Nichtidentität, das Recht auf Differenz.

Literatur

Adorno, Th. W.: Negative Dialektik, Frankfurt/Main 1966
Adorno, Th. W.: Ohne Leitbild, Frankfurt/Main 1967

Adorno, Th. W.: Ges. Schriften, Bd. 8, Frankfurt/Main 1972

Adorno, Th. W.: Theorie der Halbbildung, in: ders.: Gesellschaftstheorie und Kulturkritik, Frankfurt/Main 1975, S. 66-94

Comenius, J.A.: Orbis sensualium pictus, 1658

Foucault, M.: Die Ordnung der Dinge, Frankfurt/Main 1971

Foucault, M. : Überwachen und Strafen, Frankfurt/Main 1976

Foucault, M.: Von der Freundschaft, Berlin o. J.

Luther, H. : Identität und Fragment. Praktisch-theologische Überlegungen zur Unabschließbarkeit von Bildungsprozessen, in: Theologia Practica 1985, S. 317-338

Luther, H. : Leben als Fragment, in: Wege zum Menschen 1991, S. 262-273

Leggewie, C. : Plädoyer eines Antiautoritären für Autorität, in: Die Zeit Nr. 10, 5. 3. 1993, S. 93

Menze, C.: Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen, Ratingen 1965

Oelkers, J.: Zur Erziehung verurteilt, in: FAZ v. 9. 6. 1993, S. N 5

Rutschky, K. (Hrsg.): Schwarze Pädagogik, Frankfurt/Main 1977

Sailer, J.M.: Über Erziehung für Erzieher, München (2. Aufl.) 1809

15.

Freiheit und Zwang
Pädagogische Strafformen im Wandel
(1995)

1. Moderne Widersprüche – Widersprüche der Moderne

Über Strafen zu reden – mehr noch: sie zu verhängen – erzeugt bei Pädagogen gewöhnlich erhebliches Unbehagen. Denn Strafen demonstrieren allem Anschein nach das Scheitern gut gemeinter pädagogischer Intentionen. Als Quittung aufs Misslingen zwangloserer pädagogischer Umgangsformen hinterlassen sie (nicht nur beim Bestraften) erhebliche Selbstzweifel. Und das hat nicht allein individuell-psychologische, sondern auch *systematische Gründe*. Denn im Strafakt tritt der ganze *Widerspruch moderner Pädagogik* ans Licht. Die strafende Sanktion kollidiert offensichtlich mit zentralen Optionen, denen sich die Pädagogik der bürgerlichen Welt seit den Tagen der Aufklärung verpflichtet weiß: die Freiheit der Subjekte zu befördern, unbefragten Zwang zu brechen, illegitime fremde Herrschaft abzuschütteln.

Diese im Prozess der Aufklärung etablierten Legitimationsgrundlagen moderner Pädagogik sind heutigen Pädagogen so sehr in Fleisch und Blut übergegangen, dass sie nicht nur jenes individuelle Unbehagen erzeugen, das den Strafakt gewöhnlich begleitet, sondern geradezu Kopfschütteln hervorrufen bei der Vorstellung, die körperliche Züchtigung sei ein normales Erziehungsmittel. Dennoch gehörte die harte körperliche Strafe in vormodernen Gesellschaften durchaus zum alltäglichen Inventar pädagogischer Maßnahmen. Das *Grundmuster mittelalterlich-feudalistischer Strafformen* etwa ließe sich mit dem Begriff *‚repressive Exklusion‘* umreißen: Was sich den Äußerungen der hierarchisch organisierten gesellschaftlichen Macht widersetzte, wurde weg geschnitten. Der Dieb verlor seine Hand, der Mörder sein Leben, der unbotmäßige Schüler wurde hart gezüchtigt. Nicht ohne Grund wurde die Rute zum Symbol schulmeisterlicher Zucht: „Mit harten Worten und Schlägen wurde ich überschüttet, während er mich zwang, etwas zu lernen, was er nicht lehren konnte“ (Meyer, in: Kriss-Rettenbeck/Liedtke 1983, S. 124), schreibt Guibert, der spätere Abt von Nogent im 11. Jahrhundert über seinen Lehrer. Dies dürfte zum alltäglichen Erfahrungsschatz des mittelalterlichen Schülers zählen. Das autoritative Recht des Schulmeisters zur körperlichen Strafe wurzelte dabei natürlich noch nicht in einem positiv fixierten allgemeinen Recht, sondern in der traditionellen Herrschaftsgewalt des Hausherrn. Der Herr des ‚ganzen Hauses‘ begriff sich in Analogie zum Herrscher des Gemeinwesens. ‚Haus‘ bedeutete daher auch nicht einfach ‚Gebäude‘, sondern Schutz- und Herr-

schaftsbereich des Herrn. Der Schul-Meister war also nach traditionellem Recht Herr im Schulhaus; die Schüler waren, solange sie sich dort befanden, seine Hausgenossen und d. h.: sie unterstanden seiner Herrschaftsgewalt.

Diese Gewalt allerdings wurde im sozialen Auflösungsprozess der mittelalterlichen Welt zusehends brüchiger. Und die von der *Aufklärungsphilosophie* vorgetragene *Herrschaftskritik* entzog ihr schließlich die Legitimation. Denn wie soll partikulare Herrschaft einhergehen mit dem vernunftbegründeten Anspruch allgemeiner Freiheit? Wie soll die Irrationalität erzieherischer Gewalt einhergehen mit dem Anspruch einer vernünftigen Lebensführung? Seit Beginn der Aufklärung laboriert die moderne Pädagogik an diesem Dilemma. Und dieser Widerspruch ist, nicht einfach hausgemacht: Es ist der *Widerspruch der Moderne selbst, der im pädagogischen Problem der Strafe* in zugespitzter Form *in Erscheinung tritt*. Die stets erneuerten Versuche zur pädagogischen Legitimation der Strafe künden nolens volens von den Widersprüchen, in die sich die Moderne bei ihrem Bemühen verstrickt, die Welt vernünftig einzurichten. Der Anspruch allgemeiner Freiheit lässt sich schwerlich mehr zurücknehmen; er gehört zur strukturellen Basis moderner Gesellschaften. Die pädagogische Strafe aber gerät damit unter Begründungszwang: Sie soll sich als rational ausweisen. Genau diesen Widerspruch bringt Kants Vorlesung ‚Über Pädagogik' aus dem Wintersemester 1776/77 weitsichtig auf den Punkt: „Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?" (Kant 1964, S. 711). Und Kants Antwort auf diese Frage lautet so: Man müsse dem Kind „beweisen, dass man ihm einen Zwang auferlegt, der es zum Gebrauche seiner eigenen Freiheit führt, dass man es kultiviere, damit es einst frei sein könne, d. h. nicht von der Vorsorge anderer abhängig sein dürfe." (Ebd., S. 711) Im Klartext: Um seiner späteren Selbstständigkeit willen soll sich das Kind dem pädagogischen Zwang unterwerfen. *Die Freiheit des bürgerlichen Subjekts bleibt systematisch gekoppelt an die Formen verinnerlichter Herrschaft*. Und diese manifestiert sich insbesondere in der pädagogischen Strafgewalt. Man sieht: Die reine Rationalität, um die es Kant zu tun ist, macht sich beim Eintritt in das bürgerliche Leben die Hände schmutzig. Rationalität soll – neben allem Anspruch von Freiheit – zugleich dazu herhalten, das gesellschaftlich notwendige Maß von Herrschaft und Zwang zu legitimieren. Damit ist die *Dialektik der Aufklärung* auf ihre Spur gesetzt: Neuzeitliche Rationalität begibt sich – je länger, je mehr – in Widerspruch zu sich selbst. Die bürgerliche Geschichte ist keine ungebrochene Freiheitsgeschichte – und moderne Pädagogik keine ungebrochene Freiheitspädagogik. Im Windschatten gesellschaftlicher Rationalisierungsprozesse wächst das Irrationale an. Die Rationalität der Moderne offenbart im Verlauf ihrer Fortschrittsgeschichte mehr denn je ihr innwendiges herrschaftliches Wesen. „Die Folter", so kommentiert Foucault diesen desillusionierenden Aspekt des Aufklärungsprozesses, „das ist die Vernunft." (Foucault 1977)

2. ‚Aufgeklärtes Strafen': Sittliches Bewusstsein und Moralität

Zugegeben: diese Einsicht umreißt nur die halbe Wahrheit. Doch gibt sie einer *Skepsis* Ausdruck, die der neuzeitliche (auch pädagogische) Fortschrittsoptimismus allzu gern unter den Teppich kehrt. Foucaults Analysen erlauben gewissermaßen, die Pädagogikgeschichte ebenso gegen den Strich zu bürsten wie dies schon Rutschkys ‚Schwarze Pädagogik' (Rutschky 1977) im Sinn hatte. Mit Foucaults Instrumentarium lässt sich nicht nur zeigen, wie das Aufklärungszeitalter den repressiven Strafformen der Feudalzeit die Legitimation entzieht, sondern auch, wie sich in *‚aufgeklärten Strafen' neue Machtprozeduren* einspielen, die den Widerspruch von Freiheit und Zwang in veränderter Gestalt fortschreiben. Die pädagogischen Arrangements erfahren einen einschneidenden Wandel: Ausgehend von der fundamentalen Überzeugung der Aufklärungspädagogik, dass die soziale Integration der Individuen in der Formierung des Bewusstseins zu verankern sei, zielen die neuen Strafpraktiken in erster Linie *nicht mehr auf den Körper* und seinen Habitus, sondern auf *einen ‚Innenraum'*, heiße er nun Seele, Ingenium, Einbildungskraft, Bewusstsein oder Vernunft. Genau genommen lässt sich diese Verschiebung schon in der Frühaufklärung nachweisen, etwa in der sublimierten Strenge pädagogischer Zucht in den Franckeschen Anstalten. Zwar wird A. H. Franckes Maxime, der Eigenwille des Kindes solle gebrochen werden, gern als Inbegriff repressiver Erziehung gedeutet. Dennoch handelt es sich eher um die *Anfänge einer* – noch theologisch fundierten – *Psycho- oder Seelentechnik*. Denn um die Rettung der verderbten Seele ist es Francke im letzten zu tun. Deshalb verliert die körperliche Zucht in Franckes Anstalten die blindwütige Form der Repression. Die Züchtigung tritt bewusst *nicht als rächende Gewalt* auf den Plan, sondern als väterliche Sorge. Sie soll ohne Zorn, ohne Rache, ja ohne jegliche Lust vollzogen werden. Dem Strafenden wird Selbstkontrolle auferlegt. Der Strafvollzug wird in einem ‚Sittenbuch' aktenkundig gemacht. Die Strafe selbst soll „aus einem solchen herzlichen Mitleid herfließen, dass auch die Kinder unschwer erkennen mögen, dass man lieber alle Ruten wegwerfen und sie allein mit Worten erziehen wollte [...]" (Francke, in: Lorenzen 1957, S. 40). Entsprechend heißt es in Franckes „Instruktion für die Lehrer, nach welchen Grundsätzen gestraft werden soll" (1713):

> „Christliche Zucht und Bestrafung der Bosheit an den Kindern ist in den Schulen sehr notwendig, und von Gott in seinem Wort auch ernstlich anbefohlen. Es ist aber dabei christlich, weislich, klüglich und vorsichtig zu verfahren, damit man der Sachen, wie es oft geschieht, nicht zuviel, noch auch bisweilen nicht zu wenig tue. Daher sind nachfolgende Punkte unter anderen wohl zu beobachten:
>
> […] 5. Ein Präzeptor soll kein Kind aus fleischlichem Affekt, wie auch frischer Tat, ehe es erinnert und über sein Verbrechen zur Rede gesetzt worden, schlagen, weil solches insgemein sehr schädlich ist, und nicht nur den Kindern, die also

geschlagen werden, sondern auch dem Präzeptor selbst, der im fleischlichen Zorn straft, viel Schaden bringt, und ihm wohl gar eine Krankheit verursacht.

[…]8. Ehe bei einem bösen Kind die gradus admonitionum (die Stufen der Ermahnungen) gebraucht worden und zum wenigsten dreimal eine Warnung und mündliche Bestrafung vorhergegangen, ist es nicht zu schlagen.

9. Es ist auch kein Kind zu schlagen, man habe ihm denn sein Verbrechen erst vorgehalten, und es dessen auch überzeugt. Denn wenn man einem Kind nicht deutlich sagt, warum es soll gestraft werden, noch dasselbe seiner Bosheit überzeugt ist, und man schlägt es doch, so steht es immer in den Gedanken, man tue ihm Unrecht und wird dadurch nicht wenig erbittert.

[...] 45. Bei der Bestrafung selbst muss ein Präzeptor zwar ernstlich, aber doch auch väterlich sein, dass, wenn ein Kind soll bestraft werden, sich aber kläglich stellt, mit Tränen um Vergebung bittet, und sich mit der Hilfe Gottes zu bessern ernstlich verspricht, er es ihm ein- oder zweimal schenke, und die Strafe erlasse. Kommt es aber zum dritten mal mit eben der Bosheit wieder, so kann er desto schärfer, aber doch väterlich, nach gewissen Steigerungen wie unter 16 erinnert wurde, strafen [...].“ (Ebd., S. 107 ff.)

Das Schlussritual des Strafakts bestätigt denn auch, dass solche Strafen nur im Medium gemeinsamer Tugend von Erzieher und Zögling einen Sinn finden: „Und wenn die Strafe geschehen, soll der Präzeptor sich von dem Kind die Hände geben [...] und [...] Besserung geloben lassen.“ (Ebd., S. 116) Sicherlich ist schwer entscheidbar, wie viel rationalisierter Sadismus in diesem kontrollierten Strafakt noch mitschwingt; ein blankes Ausleben erzieherischer Aggressivität jedenfalls ist nicht intendiert und zerschlägt das, was auch Francke unterstellt: das Einsichtsvermögen des Kindes, an dem dessen sittliche Besserung hängt. Das Händereichen am Abschluss der Strafe symbolisiert – im Widerspruch zur Gesamtszene – das notwendige Interesse des Erziehers, die Verbindung zum Kind nicht abreißen zu lassen. Und diese Verbindung wird in der Aufklärungspädagogik des 18. Jahrhunderts *immer subtiler* hergestellt. Entsprechend werden die situativen Bedingungen und die Strafarrangements präziser gefasst. Aber die körperliche Zucht verschwindet noch nicht ganz. So heißt es etwa über die Strafpraxis in Salzmanns Schnepfenthaler Erziehungsanstalt (gleich dem Dessauer Philanthropin eine aufklärungspädagogische Mustereinrichtung), die Prügelstrafe solle „ganz geheim, nach vorheriger wehmütiger Ermahnung“ (Salzmann 1884, S. 30) erfolgen. Vom Einschüchterungseffekt öffentlicher Repression ist hier nichts mehr zu finden. Die Strafe erfolgt gerade unter Ausschluss der Öffentlichkeit, vielleicht auch mit der insgeheimen Beschämung des Pädagogen über sein noch so lückenhaftes Wirken. Wenn Öffentlichkeit hergestellt wird, dann nicht die Öffentlichkeit des blutrünstigen Pöbels am Galgen, sondern die *kontrollierte Öffentlichkeit eines gesitteten Gemeinwesens*: Auf Meritentafeln kann sich im Dessauer Philanthropin jeder der Tugendsamkeit des anderen nach Art einer öffentlichen Konto-

führung versichern. Strafen werden als Punktabzug vermerkt, d. h. als Verlust von öffentlichem Ansehen. Die Herabsetzung vor anderen kann sich aber auch anderer Mittel bedienen, etwa des Abspruchs der (sittlichen) Reife:

> „Die gewöhnliche Bestrafung für Fehler und Laster sind eine Verminderung der Meriten; die Verwandlung einer Studienstunde in die Stunde einer Handarbeit; lange Weile in einem ganz leeren Zimmer, wo man nicht aus dem Fenster sehen kann und in der Nähe das angenehme Geräusch der sich vergnügenden oder studierenden Jugend gehört wird; ein Fallhut, ein Kinderstuhl und hölzernes Gerät bei Tische; einige Zeit Versetzung in die Umstände eines Famulanten, doch auf solche Weise, dass die Reinlichkeit und Gesundheit gar nichts und das Fortkommen in den Studien so wenig als möglich dabei leide usw.“ (Basedow, in: Reble 1965, S. 216 f.)

Der offensichtliche Angriffspunkt dieser Straf- und Disziplinarformen ist *nicht mehr der Körper*, der gezwungen wird, *sondern die Seele*, die beschämt, bloßgestellt oder enttäuscht wird. Ganz allgemein lassen sich dabei *drei Kontrollformen* unterscheiden, mit denen die Aufklärungspädagogik den Innenraum des Subjekts besetzt: durch Strukturieren des Feldes der inneren Anschauung, um die Aufmerksamkeit zu richten und unerwünschte Vorstellungen zu unterdrücken; durch Vorgabe von positiv sanktionierten Wunschprojektionen, die als Ideale der Sittlichkeit beständig vor dem inneren Auge stehen sollen; und schließlich – von den Philanthropen nur als Ausnahme akzeptiert – durch die Brechung des Willens mittels körperlicher Zucht.

3. ‚Disziplinierendes Strafen‘: Körperdrill und Maschinisierung

Das aufgeklärte Strafen entwickelte zweifellos Raffinesse. Das 18. Jahrhundert legt den Grund für subtile pädagogische Kontrollformen, die auch heute noch propagiert und benutzt werden. Dennoch wird mit dem Umbruch zum 19. Jahrhundert eine deutliche *Verschiebung der Straftechniken* und ihrer pädagogischen Begründung erkennbar: *An die Stelle moralischer Ermahnung* und Demütigung treten *Formen der Disziplinierung* und des *körperlichen Drills*. Der für das Strafproblem entscheidende Unterschied liegt in der erkennbaren Ablösung der Strafgewalt von der autoritativ beauftragten Person. Francke musste seinen Präzeptoren noch zahlreiche biblische Sprüche zur Seite stellen, die ihr Handeln rechtfertigen sollten. Die Aufklärungspädagogen des 18. Jahrhunderts straften im Auftrag einer allgemeinen und vernünftigen Sittlichkeit, die sich im schulischen Gemeinwesen und ihrer inneren Ordnung anschaulich repräsentierte. Die Disziplinaranstalten des 19. Jahrhunderts hingegen bedienen sich zunehmend des Drills, der stummen Dressur, der beständigen Korrektur, hinter der ein *personales Verhältnis* – auch im Strafakt – *immer weniger erkennbar* wird. Strafen wird tendenziell zum Verwaltungsakt in einem durchrationalisierten Lernsystem. Dies setzt allerdings voraus, dass Schule und Un-

terricht zum ‚System' ausgebaut werden. Man könnte dies als folgenreiche Konsequenz etwa der Elementarmethode interpretieren, mit der Pestalozzi dem Volksschulwesen zu Beginn des 19. Jahrhunderts seine besondere Entwicklungslinie vorgibt. Der Gedanke ist aber ebenso gut umkehrbar: Die Entwicklung der modernen Disziplinargesellschaft im 19. Jahrhundert forciert ein Lernsystem, für das Pestalozzis ‚Meisterwahrheit' die entscheidenden Impulse bereit hält. Denn die Elementarmethode setzt ein neues Unterrichtsarrangement in Szene, in dem auch das Strafen einen verwandelten Sinn erhält.

Die Elementarmethode macht es nicht nur möglich, sondern geradezu unumgänglich, den Unterrichtsgang inhaltlich und zeitlich zu untergliedern. Sie schafft die Voraussetzung für die Ausarbeitung verbindlicher, gegliederter Lektionspläne und für eine bessere, gleichmäßigere Sequenzierung des Lernprozesses. Die neue zeitliche Regelung des Unterrichts aber bringt ein neues Bild vom Schüler in Umlauf, das Kost als das „Bild des Normschülers" (Kost 1985, S. 39) bezeichnet. Denn die Elementarisierung des Unterrichts und die ihr entsprechenden Techniken der Übung und Prüfung eröffnen die Möglichkeit, die Schüler in Bezug auf das Ziel, die Mitschüler und eine bestimmte Methode zu charakterisieren. Mit dem fiktiven Normschüler wiederum geht die Aufteilung von Klassen nach Alter bzw. Lern- und Leistungsfähigkeit Hand in Hand. Das alles macht die *Elementarmethode* zum *integrativen Bestandteil einer neuen Machttechnik*, die auf eine differenzierte Behandlung gelehriger Körper zur Steigerung ihrer nutzbringenden Kraft wie ihrer Fügsamkeit abgestellt ist. Kost (ebd., S. 26ff.) hat am Beispiel der schulpraktischen Schriften des Züricher Pädagogen Ignaz Thomas Scherr aus den 30er Jahren des 19. Jahrhunderts gezeigt, wie die Elementarmethode mit architektonischen und schulorganisatorischen Disziplinarformen lautlos ineinander greift und verwächst: mit einer bestimmten Ordnung des Schulraums, die in der Schule das installiert, was Foucault den ‚zwingenden Blick' nennt (vgl. Pongratz 1988, S. 155 ff.); mit der Einführung eines geschlechtsspezifischen Codes; mit einer ‚Mikro-Justiz', die das anständige Betragen im Schulzimmer reguliert; mit einer minutiösen Kontrolle des Körpers, die bei der Festlegung des Sitzplatzes beginnt, eine Signalsprache installiert – vom Lehrerkommando bis zum geordneten ‚Melden' des Schülers – und noch den Umgang mit Tafel und Griffel nach Art militärischen Exerzierens einübt.

Dieser Drill, mit dem körperliche Gewalt gleichsam in der Kulisse des Schulalltags gespeichert wird, um den Schüler sublim zu durchdringen, gehört zum innersten Kern der Elementarmethode selbst. Doch betreffen die beschriebenen strukturellen Veränderungen nicht allein das Elementarschulwesen. Im Gegenteil wird gerade die Gymnasialreform zum ersten und entscheidenden Motor der Implementation von Disziplinarprozeduren im Schulsystem (und historisch betrachtet hinkten die Innovationen im Volksschulbereich stets hinterher). Doch gleichgültig, mit welcher Zeitverschiebung sich die strukturellen Reformen im Gymnasial- und im Volksschulwesen vollzogen: stets lassen sich Prozeduren ausmachen, die darauf hinauslaufen, Menschen in ‚geleh-

rige Maschinen‘ und Schulen im ‚pädagogische Maschinen‘ zu transformieren. „Die Disziplinarmacht installiert spezielle Zugriffsformen auf Individuen, indem sie sie räumlich einordnet (durch Abschließung, Parzellierung, Zuweisung von Funktionsstellen und Klassifizierung nach Rangplätzen), indem sie ihre Tätigkeiten zeitlich kontrolliert (durch Zerlegung von Operationen und Festlegung von Zeiteinheiten), indem sie sie in finale Zeitreihen einspannt (durch eine definitive Abfolge von Ziel- und Inhaltsvorgaben, durch Übungen und Prüfungen) und indem sie diese ‚Techniken‘ vielfach miteinander verknüpft.“ (Foucault 1976, S. 216)

Diszipliniert wird dabei nicht nur der Lernvorgang selbst – also: das Aufnehmen und Verarbeiten didaktisch aufbereiten Wissens; geübt wird zugleich immer auch die methodische Disziplinierung der Sinne, der Körperhaltung, des ‚anständigen Betragens‘ im Klassenraum. Zillers ‚Regierungsmaßregeln für Lehrer und Schüler‘ (1886) achten peinlich genau auf jede Regung des Schülers. Von der Nummerierung der Heftseiten, über die Reinlichkeit von Bank und Schiefertafeln und das Zeigen der Zeilen und Wörter beim Lesen mit einem Stift oder Stäbchen bis zum Glockenschlag, der Unterrichtsbeginn und -ende anzeigt, wird alles unter Kontrolle genommen.

„Jede Beschäftigung, jede Bewegung“, heißt es da apodiktisch, „welche die Gedanken der Kinder vom Unterricht abwendet, ist als Störung zu behandeln.“ (Ziller, in: Rutschky 1977, S. 212) Und diese Störung wird sanktioniert. Doch unterscheiden sich die Sanktionsformen grundlegend von der Strafpraxis der Aufklärungszeit. Die *Disziplinarstrafe* hat die Aufgabe, Abweichungen zu reduzieren. Darum ist die wesentlich *korrigierend* und bedient sich des Übens, des intensivierten, vervielfachten, wiederholten Lernens. Die Disziplinarstrafe *rächt nicht* (wie die repressive Züchtigung der Feudalzeit), sie setzt auch *kein Strafschauspiel* in Szene (wie die Aufklärungspädagogik), sondern bringt sich durch eine *Mechanik der Dressur* zur Geltung, die auf Wiederholung und nachdrückliches Einschärfen setzt. Gerade deshalb betont Ziller, alle Anordnungen des Lehrers sollen „so lange, bis sich eine feste Sitte gebildet hat, auf bestimmtes, die Momente der Handlungssache vereinzelndes Kommando des Lehrers ausgeführt (werden), und nachdem die Sitte sich gebildet hat, muss sie fortwährend kontrolliert werden, wie jede andere Sitte.“ (Ebd., S. 213) Die disziplinierende Strafe ist letztlich nur ein integratives Element in einem umfassenden System von Vergütungen und Sanktionen, von Konditionierungen und Versagungen, die das Individuum *einschließen*. Sie wirkt als ‚Mikromacht‘ auf die gelehrigen Körper und sucht minimalen Aufwand mit einem maximalen Effekt zu verbinden. Daher lehnt Ziller auch die körperliche Züchtigung durchweg ab; sie ist kein Erziehungsmittel und bleibt ‚der Polizei überlassen‘. Die zulässigen Strafformen hingegen bedienen sich einer subtilen Differenzierung von Sanktionen:

> „Die Strafen während des Lehrens sind in aufsteigender Linie:
> a) Innehalten, missbilligende Mine;

b) ein Wink mit der Hand, ein Klopfen oder ein Schlag auf den Tisch;
c) ein warnender Zuruf,
d) Tadel mit ernster, allgemein gehaltener Drohung;
e) Heraustretenlassen aus der Bank, zur Seite oder in den Hintergrund Stellenlassen, überhaupt das Isolieren, namentlich auch das abgesonderte Sitzen;
f) persönliche Meldung des Bestraften beim Oberlehrer
g) beim Direktor.“ (Ebd., S. 213 f.)

Diese Strafpraxis zeigt, wie sehr der Effekt von Sanktionen an eine *gegliederte Verteilung von Sanktionsinstanzen* in der schulischen Institution (und darüber hinaus im ganzen Gesellschaftskörper) gekoppelt ist. Der strafende Blick des Lehrers hat in dieser Strafapparatur einen scheinbar nur beiläufigen Platz, der aber dennoch intensiver wirkt als in allen früheren Straftechniken, weil in ihm die Sanktionsgewalt des ganzen Systems in stummer Form enthalten ist.

Daher kann, ja muss sich die pädagogische Reflexion mehr als früher auf die *mikrophysische Ebene des Strafprozesses* konzentrieren. Die ‚Mikrophysik‘ der Macht interessiert sich deshalb besonders für die assoziationspsychologischen Gesetze, nach denen im Strafakt ‚Vorstellungsmassen‘ – wie der Terminus der Herbartianer lautet – miteinander verknüpft werden. Denn, so doziert Ziller, „die Vorstellungen werden um so höher und um so rascher ins Bewusstsein gehoben, je größer die Verschmelzungshilfen sind, wodurch die Hebung geschieht. Auch aus diesem Grund muss der Erzieher alle Willkür und launenhafte Anwandlung von seiner Straftätigkeit ausschließen und dabei den kalten, affektlosen Ton, der von ihm verlangt wird, bewahren.“ (Ziller, in: Rutschky, S. 422) Der Erzieher ist im Strafakt nur mehr *Agent einer apersonalen Macht*, der er für einen präzise umrissenen Zeitraum seine Stimme verleiht. Darüber hinaus tut der stumme Zwang der Verhältnisse sein Übriges.

4. ‚Panoptisches Strafen‘: Sanfte Kontrolle und Integration

Mit dem Ausbau der Schule zur Disziplinaranstalt wächst die Abstraktion und Anomysierung pädagogischer Straftechniken. Zwar verfällt die körperliche Züchtigung zusehends der Kritik und wird geächtet, doch zeigt der Prozess der Disziplinierung ein widersprüchliches Gesicht: die Humanisierung der Strafformen beruht auf einer allgemeinen und immer umfassenderen Kontrolle der Individuen. Die Strafe wird gewissermaßen präventiv: Sie braucht nicht angewandt zu werden, weil sie unbewusst schon zur Wirkung gekommen ist. Schule und Gefängnis lassen sich in Foucaults Perspektive auf einem Kontinuum der Disziplinierung anordnen. Gerade dies bringt den Widerspruch von Freiheit und Zwang erneut ins Spiel. Die mit offener Disziplinierung operierende Schulanstalt fordert zum Widerspruch heraus. Dies ruft gegen Ende des 19. Jahrhunderts die Gegner der Pauk- und Drill-Schule auf den Plan. ‚Für ein

freies Schulleben!‘, lautet der Schlachtruf der Reformpädagogen, die nun der Disziplinaranstalt den Kampf ansagen.

Allerdings: Auch das reformpädagogische Modell vermag den Widerspruch von Freiheit und Zwang nicht zu schlichten. Zwar wird er mit der *Etablierung neuer, sanfter Kontrollformen* zusehends kaschiert – nicht aber eliminiert. Die Aufmerksamkeitsrichtung der Reformpädagogik wendet sich demonstrativ vom Zwangssystem der Schule ab und auf ‚das Kind‘ zu. Thematisiert werden jetzt *weniger äußere Arrangements* zur Regulierung gelehriger Körper (Schulbank, Schulhygiene, raum-zeitliche Fixierung im Schulhaus etc.), *als vielmehr innere Arrangements* (Motivationsstrukturen, psychische Dispositionen, ‚Schulleben‘, Sozialformen) zur Sicherstellung der Aufmerksamkeit und Selbständigkeit des Lernerfolgs. Dem entsprechen neue, flexible Organisationsstrukturen, die oftmals mit dem Etikett ‚frei‘ versehen werden, und zwar nicht nur auf der Ebene einzelner Klassen (freie Bestuhlung, freies Schülergespräch, offene Lehrplangestaltung), sondern ebenso auf dem Niveau gesamtschulischer Institutionalisierung (freie Schulgemeinde, innovative ‚Schulpläne‘, freie Schulwahl).

Der Unterricht wird zum ‚Gemeinschaftsunterricht‘, die Klasse wird eine ‚Lebens- und Arbeitsgemeinschaft‘, die Fremderziehung geht in ‚Selbsterziehung‘über. Der Schüler wird dabei in seiner Eigenständigkeit zwar mehr als früher ernst genommen, aber nicht zuletzt deshalb, um ihn in den institutionell vorgegebenen Rahmen der Schule mit geringeren Reibungsverlusten integrieren zu können. Kost (vgl. Kost 1985, S. 190 f.) hat diesen *Wandel von der ‚Drillpädagogik‘ zur ‚Reformpädagogik‘* am Verhältnis des Pädagogen zur Hosentasche des Schülers beispielhaft illustriert: Kontrollierte die ‚alte‘ Pädagogik die Hosentaschen daraufhin, ob sie ein sauberes Taschentuch aufwiesen, so lässt die ‚neue‘ Pädagogik gerade umgekehrt das darin befindliche Sammelsurium auf den Tisch kehren, um Einblicke ins Schülerleben zu gewinnen und sich die jugendliche Sammelleidenschaft pädagogisch nutzbar zu machen. Das subjektive Interesse am Schüler wird so unmerklich verkoppelt mit dem objektiven Interesse des Schulsystems an individueller Kraftentfaltung und ihrer Reintegration in einen Gesamtzusammenhang, dessen Funktionsprinzipien den einzelnen verborgen bleiben – gerade weil alles scheinbar offen zu Tage liegt. Die Lernsituation wird auf diese Weise reorganisiert nach den Prinzipien des *‚Panoptismus‘*. Der Haupteffekt dieses Panoptismus besteht in der Schaffung eines bewussten und permanenten Sichtbarkeitszustandes bei den Schülern. „Derjenige, welcher der Sichtbarkeit unterworfen ist und dies weiß, übernimmt die Zwangsmittel der Macht und spielt sie gegen sich selber aus.“ (Foucault 1976, S. 260) Dabei wird das *disziplinierende Netzwerk* nun *nicht mehr über administrative Verfügungen* geknüpft, sondern vielmehr *über flexibel gehandhabte Steuerungsmechanismen des ‚Schullebens‘*.

Von der ‚freien Dynamik‘ der Kräfte ist nun die Rede, die aus dem ‚Lebensgrund‘ der Gemeinschaft entbunden werden soll. Die Schule avanciert zum ‚Lebenskreis‘, der (in Gaudigs Terminologie) eher ein ‚Kraftkreis‘ ge-

nannt werden müsste. Der ganze Begriffskoffer der Reform verweist so auf neue, *subtil gehandhabte Sozialtechniken*, die sich ihrem eigenen Selbstverständnis nach als Befreiungsentwurf ins Spiel bringen. Und dies zumindest vordergründig zu Recht: Denn es ist *keine äußere Instanz* mehr *erkennbar*, die die einzelnen einfordert; die Einforderung wird nun allgemein. Alle sind den gleichen sozialen Arrangements ausgeliefert, doch haben sie zugleich teil an deren Reproduktion. Die Individuen rücken auf diese Weise in eine *doppelte Position* ein: Sie können sich als Subjekte von Prozessen erleben, denen sie dennoch vollständig ausgeliefert bleiben. Die pädagogische Chiffre dieser sanften Disziplinierung lautet: Erziehung zur ‚Gemeinschaft' durch das ‚Schulleben'. Sie findet sich programmatisch ausgewiesen bei praktisch allen Vordenkern der pädagogischen Reform und gibt deren Strafpraktiken ein eigenes Gepräge. So schreibt etwa Landahl, Lehrer an der Hamburger Lichtwarkschule, über seinen Entschluss, die ‚ganze Verantwortung für die Ordnung und Schulzucht' in seiner Klasse ‚in die Hände der Schüler selbst zu legen':

> „Die Klasse hatte in dem einen Jahr, das wir schon vorher zusammen gewesen waren, sich eine ganze Reihe von Einrichtungen der Selbstverwaltung geschaffen und es war in ihr, das ist natürlich für die vorliegende Frage von besonderer Wichtigkeit, ein außerordentlich lebendiges Gemeinschaftsgefühl entwickelt. Die Zusammengehörigkeit war für den einzelnen nicht mehr eine nur äußerliche, eine Zusammengehörigkeit während der Arbeitszeit, sondern eine rein menschliche geworden, die über die Unterrichtsstunden, über die Schulzeit weit hinausragte und uns alle zu einer starken Einheit verband. [...] Bei einer solchen Klasse konnten natürlich alle Bedenken bei der Einführung der Selbstregierung zurücktreten. Bei uns ist jetzt die Schulzucht eine Angelegenheit unserer Klassengemeinschaft geworden. An die Stelle der Bestrafung oder Erziehung durch den Lehrer ist die Gemeinschaftserziehung getreten." (Landahl, in: Reble 1980, S. 44 f.)

Nicht anders lautet das Reformprogramm der Odenwaldschule: „Keine ‚Strafe' im üblichen Sinn, erst recht nicht vom Lehrer aus, sondern Erziehung – durch die Gemeinschaft! Die Entscheidung liegt hier ausschließlich in den Händen der S.G. (Schul-Gemeinschaft), niemals eines einzelnen Erwachsenen oder ihrer Gesamtheit." (Ilgner, in: Reble 1980, S. 49)

Es liegt auf der Hand, dass die höchste Strafe in diesem Strafarrangement der Ausschluss aus der Schul- oder Klassengemeinschaft selbst ist. Ihm können abgestufte Sanktionen vorausgehen wie etwa der Verlust eines Amtes oder des Rechts, ein Amt zu bekleiden, der Verlust des Rechts, in der Klassenversammlung mit abzustimmen oder der Ausschluss von gemeinsamen Unternehmungen wie Ausflügen, Festen usw. Die Sanktionsgewalt des Lehrers bzw. des Schulsystems verschwindet hinter der Tarnkappe einer allgemeinen Regulierung, die um so nachhaltiger greift. „Seit die Klassengemeinschaft durch ihr Gericht über alle Verstöße gegen Ordnung und Zucht urteilte", so berichtet Landahl, „hörten all diese Verstöße so gut wie ganz auf, trotzdem sie

vorher, wie ich schon sagte, nicht zuletzt infolge der schwierigen räumlichen Verhältnisse unserer Schule sogar recht zahlreich gewesen waren.“ (Landahl, in: Reble 1980, S. 46) Die Mitwirkung der Erwachsenen kann sich in dieser Situation guten Gewissens darauf beschränken, „Strafen, die von der S.G. (Schul-Gemeinschaft) vorgeschlagen werden, zu mildern.“ (Ilgner, in: Reble 1980, S. 49) Die eigentlich sanktionierende Gewalt geht von einer letztlich irrationalen Instanz aus: dem Schulleben. Der schillernde Terminus *‚Leben‘ wird so zur zentralen Vermittlungskategorie* und dieses Leben kann – nach einem Diktum Diltheys – nicht vor den Richterstuhl der Vernunft gebracht werden.

Dieser antiaufklärerische Zug gehört gewissermaßen zum Markenzeichen der Reformpädagogik: Die Übersteigerung der rationalen Momente des Unterrichts habe nur „Seichtheit und Plattheit“ (Petersen 1970, S. 203) im Gefolge gehabt, heißt es entsprechend bei Petersen. Die tatsächliche „Irrationalität des sich entwickelnden menschlichen Seelenlebens“ (ebd., S. 196) verbiete jeden methodischen Schematismus und gebiete stattdessen ein unterrichtliches Arrangement, in dem alle irrationalen „Antriebskräfte“ des Schülers „dem Lern- und Bildungsvorgang dienstbar gemacht werden“ (ebd., S. 131), damit „sich die Lebensgesetze voll und mit ganzer Macht entfalten können.“ (Ebd., S. 131) Genau dies leistet Petersens ‚pädagogische Gruppe‘, die weit mehr sein will als eine soziale Gruppe: Sie ist das allgegenwärtige Kontrollorgan, um Sitte, Betragen und Erkenntniserwerb indirekt zu steuern, ohne auf „Verordnungen und Gesetze in einem juristischen Sinn“ (ebd., S. 74) zurückgreifen zu müssen.

Seinen Abstand zur rigiden Schulanstalt des 19. Jahrhunderts könnte Petersen kaum deutlicher formulieren. Die Effekte der pädagogischen Gruppe als Lebensgemeinschaft aber stehen der verflossenen Disziplinaranstalt in nichts nach.

> In der Gruppe ist jedes Glied allezeit „ganz gefordert und Beansprucht“ (ebd., S. 74). „Wir geben diese Ordnung frei“, verkündet Petersen mit nonchalanter Geste, „und haben als Lehrer dann nur den winzigen Rest an unzweckmäßig oder vereinzelt oder auch wirklich schädlichen Gruppenbildungen innerhalb des Raumes aufzulösen oder besonders zu überwachen, aber sie sind sichtbar geworden und so deutlich herausgestellt, dass sie keinen ernstlichen Schaden anrichten können.“ (Ebd., S. 103)

Die *sanfte Kontrolle* hat leichtes Spiel, denn sie bringt jede untergründige Gegenbewegung ans Licht: „Die Sichtbarkeit ist eine Falle.“ (Foucault 1976, S. 257) Eine allgemeine Steuerung wird möglich, die ihren Prämissen nach zwar irrational, ihrem Instrumentarium nach aber rational ist. „Am Ende“, so lautet Heydorns schonungsloser Kommentar zur Reformpädagogik, „kommt eine Pseudoganzheit heraus, über die nichts mehr hinwegführt, die jeden Widerspruch ausschließt. Alles ist Spontaneität, nichts ist spontan; alles wird als Na-

tur erlebt, nichts ist Natur; alles ist systemkonform, ideologiekonform, produktionskonform. Das Freiheitserlebnis setzt die Abwesenheit aller Freiheit voraus." (Heydorn 1979, S. 242 f.) Diese Einsicht stellt zwar die gut gemeinten Prämissen der Reformpädagogen auf den Kopf, doch bringt sie *einige Grundtendenzen* in den Blick, die den reformpädagogischen Akteuren möglicherweise selbst verborgen blieben und nur hinter ihrem Rücken wirksam wurden:

- Da ist einmal ein *funktional-integrativer Grundzug* der Reform, der die Individuen zu unfreiwilligen Koproduzenten der Kontrolleffekte des sozialen Arrangements werden lässt.
- Da ist weiterhin ein *manipulativer Grundzug*, der individuellen Widerstand tendenziell unterläuft; denn die Funktionsprozesse des ‚Gemeinschaftslebens' sind in ihrer Flexibilität nur schwer angreifbar.
- Da ist zudem ein *anonymisierender Grundzug*, der aus der Unsichtbarkeit und Kollektivität der zirkulierenden Macht- und Einflussstrukturen resultiert; Einzelpersonen sind für die Funktionalität des ‚Gemeinschaftslebens' nicht die letzte Instanz; das so genannte ‚Leben' überschreitet sie jederzeit.
- Und da ist schließlich ein *ideologischer Grundzug*, weil reale Abhängigkeiten im Erlebnis von Teilhabe zum Verschwinden gebracht werden. Das Bewusstsein verharrt im schönen Schein integrativer Teilhabe, ohne die tatsächlichen Zwänge und Brüche noch wahrzunehmen.

Reformpädagogik, als Freiheitspädagogik konzipiert und ausgerufen, befördert selbst noch das Moment von Fremdbestimmung nach Maßgabe einer mobilisierten, flexiblen Gesellschaft. Der alte Widerspruch von Freiheit und Zwang wandert in eine neue Form der Vergesellschaftung ein, in der „intuitives Erleben und Gestalten mit planvollem Steuern, Irrationales mit Rational-Technischem" (Petersen 1970, S. 25) derart verwoben wird, dass die sanfte Kontrolle die Gestalt einer allgemeinen „politischen Technologie" (Foucault 1976, S. 264) annimmt.

5. Unterwerfung als Humanisierung?

Der Strafakt selbst, ehedem als Strafritus in face-to face-Situationen zelebriert, wird aufgelöst in ein Netz zirkulierender Kontrollen. Wo das ganze Leben zur Besserungsanstalt wird, kann der Karzer abgeschafft werden. Die reformpädagogische Freude über den abgeschafften Karzer aber impliziert ein Selbstmissverständnis: dass nämlich Zwang, Fremdbestimmung und Herrschaft nun selbst einer überwundenen pädagogischen Epoche angehören. Tatsächlich aber streift die Fremdbestimmung nur eine antiquierte Gestalt ab, um mit neuen, sanften Verfahren weiter zu dominieren.

Dies wirft die Frage auf, inwieweit pädagogische *Reformen als Fortschritt der Freiheit* begriffen werden können.

- Angesichts des Wandels pädagogischer Strafformen werden die einen mit guten Gründen darauf insistieren, dass ein Fortschritt zum Besseren stattgefunden habe – und sie haben recht: Es gibt keinen Grund, die Zeiten der Drill- und Prügelpädagogik zurückzuwünschen.
- Die anderen werden dagegenhalten, dass die anonyme Tarnkappe allgegenwärtiger Regulierung nur die real fortdauernde Fremdbestimmung verschleiere – und sie haben recht: Die neuen Sanktionsmechanismen funktionieren in ihrer Abstraktheit lautloser, nachhaltiger, tiefer.
- Der ‚Vorteil' traditioneller Strafriten, in denen das pädagogische Gewaltverhältnis stets als personales Verhältnis auftrat, so dass jeder wissen konnte, ‚woran er war', barg zugleich ein ideologisches Moment: denn die allgemeine Fremdbestimmung erschien ihrer gesellschaftlichen Form entkleidet – eben personalisiert.
- Das ideologische Moment sanfter Kontrollsysteme hingegen liegt in ihrer Allgemeinheit: Keiner weiß mehr, ‚woran er ist', denn niemand ist als Ursprung gesellschaftlicher Unfreiheit mehr habhaft zu machen. Fremdbestimmung erscheint ihrer konkreten Form entkleidet – eben anonymisiert.

Der Wandel pädagogischer Strafformen bleibt eingebunden in den tiefer liegenden Gestaltwandel gesellschaftlicher Widersprüche in der Moderne. Daraus rettet kein abstrakter Sprung ins Reich der Freiheit. Noch die kleinste pädagogische Szene laboriert an diesen Widersprüchen, die Unterwerfung und Freiheit als sich bedingende Gegenbewegungen ins Spiel bringen. Sie machen die pädagogische Praxis oftmals zur Gratwanderung und demonstrieren zugleich die Unmöglichkeit, sich im gesellschaftlichen Status quo einzurichten. Pädagogische Strafen sind das Menetekel der modernen Gesellschaft: Ausdruck ihrer inneren Zerrissenheit, die keine Pädagogik aus eigenen Stücken heilen, noch weniger aber akzeptieren kann. In ihrer Negativität nötigen sie zu einem ständigen Ausgriff auf das, was den stummen Zwang der Verhältnisse übersteigt und Pädagogik trotz allem in ihr Recht setzt: den Anspruch auf eine selbst bestimmte, autonome Lebensführung.

Literatur

Basedow, J. B.: Ausgewählte pädagogische Schriften, hrsg. von A. Reble, Paderborn 1965

Foucault, M.: Überwachen und Strafen, Frankfurt/Main 1976

Foucault, M.: Die Folter, das ist die Vernunft, in: Literaturmagazin 8, Reinbek 1977

Francke, A.-H.: Pädagogische Schriften, hrsg. von H. Lorenzen, Paderborn 1957

Heydorn, H.-J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, Frankfurt/Main 1979

Ilgner, A.: Die Strafe in der Odenwaldschule, in: Reble, A. (Hrsg.): Das Strafproblem in Beispielen, Bad Heilbrunn 1980

Kant, I.: Über Pädagogik, in: Werke, Bd. 12, Frankfurt/Main 1964

Kost, F.: Volksschule und Disziplin, Zürich 1985

Landahl, H.: Die Schulstrafen in der Hamburger Lichtwarkschule, in: Reble, A. (Hrsg.): Das Strafproblem in Beispielen, Bad Heilbrunn 1980

Meyer, 0.: Der Privatlehrer des frühen Mittelalters, in: Kriss-Rettenbeck, L./Liedtke, M. (Hrsg.): Schulgeschichte im Zusammenhang der Kulturentwicklung, Bad Heilbrunn 1983

Petersen, P.: Führungslehre des Unterrichts (Langensalza 1937), Weinheim 1970 (9. Aufl.)

Pongratz, L. A.: Michel Foucault. Seine Bedeutung für die historische Bildungsforschung, in: Informationen zur erziehungs- und bildungshistorischen Forschung, H. 32 /1988

Reble, A. (Hrsg.): Das Strafproblem in Beispielen, Bad Heilbrunn 1980

Rutschky, K. (Hrsg.): Schwarze Pädagogik, Frankfurt/Main 1977

Salzmann, G.: Ankündigung einer Erziehungsanstalt, in: Festschrift zur hundertjährigen Jubelfeier der Erziehungsanstalt Schnepfenthal, Schnepfenthal 1884

Ziller, T.: Regierungsmaßregeln für Lehrer und Schüler, in: K. Rutschky (Hrsg.): Schwarze Pädagogik, Frankfurt/Main 1977, S. 421-423

Ziller, T.: Über assoziationspsychologisch richtiges Strafen, in: K. Rutschky (Hrsg.): Schwarze Pädagogik, Frankfurt/Main 1977, S. 421-423

16.

Ökologische Bildung, Erfahrung und Alltagsbewusstsein Aufforderung zu einer widerständigen Erwachsenenbildung (1995)

1. Im Irrgarten der Begriffe

Neue Denkansätze provozieren neue Begrifflichkeiten. Und neue Begrifflichkeiten provozieren nicht selten Missverständnisse, die sich erst allmählich – mit der Herausbildung eines geregelten wissenschaftlichen Diskurses – auflösen. Die theoretischen Entwürfe im Spannungsfeld von Ökologie und Bildung liefern dafür hinreichend Beispiele: Da ist von ‚ökologischem Lernen' und ‚Umweltlernen' die Rede, von ‚Ökopädagogik' und ‚Umwelterziehung', schließlich von ‚ökologischer Bildung' und ‚ökologischer Fundamentaldidaktik'. Diese Begriffe bezeichnen keineswegs immer das gleiche, dennoch erscheint ihre trennscharfe Unterscheidung schwierig. Sinnvoll verwenden lassen sie sich nur, wenn ihre theoretischen Kontexte umrissen werden. Dazu aber ist es hilfreich, die Intentionen zu differenzieren, denen das Unternehmen ‚ökologische Pädagogik' dienen soll. In einem ersten Zugriff lassen sich etwa folgende Leitkategorien[1] unterscheiden:

1.1 Verantwortlichkeit: Ökologische Pädagogik als ethischer Appell

Der ethische Appell an die ökologische Verantwortlichkeit des einzelnen gehört gleichsam zur ‚Basislektion' ökologischer Pädagogik. Der Leitgedanke der Verantwortlichkeit ist nicht allein für die Naturschutzerziehung (der 50er und 60er Jahre) kennzeichnend, sondern markiert auch ein zentrales Anliegen der (in den 70er Jahren) sich formierenden Umwelterziehung. Stets liegt der Hauptakzent auf der Herausbildung eines Umweltbewusstseins, das zu verantwortlichem Handeln gegenüber Um- und Mitwelt befähigen soll. Ökologische Verantwortlichkeit basiert dabei auf Wertvorstellungen, die sich an einer biophilen Ethik orientieren: an „Ehrfurcht vor dem Leben allgemein, nicht nur dem menschlichen; Harmonie des Menschen mit der Natur, indem er deren Verwalter und Heger, nicht Überwältiger ist." (Maurer 1984, S. 60) Die gut gemeinten Entwürfe vom „glücklichen Leben mit der Natur" (ebd., S. 67) allerdings folgen nur zu oft einer untergründig ideologischen Spur: Sobald der offensichtliche Riss zwischen Natur und Gesellschaft ins Spiel kommt, wird er aufs Konto einer egoistischen menschlichen Bedürfnisnatur verbucht. Ihr ge-

genüber ergeht dann die Mahnung: „Wenn sie nicht Selbstbeherrschung lernt, ist die ökologische Katastrophe unvermeidbar.“ (ebd., S. 67) Der Ruf zur ökologischen Verantwortlichkeit endet schlechtestenfalls – von allen gesellschaftstheoretischen Geistern verlassen – in einer konservativen Apologie der Selbstbegrenzung. Vom ‚glücklichen Leben mit der Natur‘ bleibt schließlich nur die „Diktatur des Verzichts“ (Leithauser 1987, S. 202) zurück. Mit ihr erneuert sich die Dialektik der Aufklärung: Die Menschen sollen, um leben zu können, ihre Lebensmöglichkeiten beschneiden. Mit guten Worten allein aber lässt sich das nicht erreichen. Vielleicht deshalb setzen die ökopädagogischen Konzepte (der 80er Jahre) auf ein probates Mittel: die Betroffenheit.

1.2 Betroffenheit: Ökologische Pädagogik als heilsamer Schock

‚Betroffenheit‘ avancierte gleichsam zur Zauberformel, um die objektiven und subjektiven Relevanzstrukturen von Ökologie-Themen zusammenzuschließen. Beide Momente driften nämlich – wider besseres Wissen – oftmals auseinander. Am deutlichsten lässt sich das bei den unteren sozialen Schichten zeigen: Obwohl sie schon seit der Frühindustrialisierung mit Umweltproblemen zu kämpfen haben, ist bei ihnen das Umweltbewusstsein am schwächsten entwickelt. (Gärtner, in: von Werder 1987, S. 148) Um diese Bewusstseinsbarriere zu überspringen, führt die ökologische Pädagogik immer neue didaktisch-methodische Arrangements ins Feld. Denn „ökologische Probleme werden erst dann wahrnehmungsrelevant, wenn sie die Intimsphäre nicht nur objektiv berühren, sondern diese Berührung auch subjektiv wahrgenommen wird und Betroffenheit auslöst.“ (Ebd., S. 150) Allerdings entzieht sich der intendierte heilsame Schock prinzipiell pädagogischer Verfügung. Mit der Forderung, Betroffenheit müsse „freigesetzt und entfaltet werden“ (Mikelskis 1984, S. 138) manövriert sich die ökologische Pädagogik in eine paradoxe Situation: Sie muss „an strategisch zentraler Stelle Krisenszenarien und negative Umweltbilanzen eingeben“ (Becker 1987, S. 5), um Effekte zu erzielen, deren sie nie ganz sicher sein kann. Mehr noch: Der ‚Katastrophismus‘ muss womöglich mit immer höheren Dosierungen operieren, um Gewöhnungseffekte auszugleichen. Die intendierte Vermittlung von subjektiven und objektiven Relevanzstrukturen offenbart das Dilemma ökologischer Bildung: „In Wahrheit entfernt ihre vermittelnde Tätigkeit den Lernenden von seinem Gegenstand. Sie schiebt sich zwischen beide.“ (Gronemeyer 1984, S. 147) Doch offeriert ökologische Pädagogik angesichts dieser Selbstwidersprüche einen neuen Leitgedanken: Sie stellt dem Betroffenheitspostulat die Idee der Handlungsorientierung zur Seite.

1.3 Handlungsfähigkeit: ökologische Pädagogik als Verhaltensorientierung

Der Gedanke, dass ökologische Bildung „immer die aktive und bewusste Gestaltung der lebendigen Wirklichkeit" (Mikelskis 1984, S. 134) einschließt, hat in der ökologischen Pädagogik eine lange Tradition. Schließlich erwuchsen ökologische Bildungsprojekte oftmals aus gesellschaftspolitischen Initiativen, die eine alternative Praxis erprobten. Doch zielte diese Praxis weniger auf ganz bestimmte isolierte Verhaltenskomponenten, die korrigiert und eingeübt werden sollten, als vielmehr auf Langzeitkonzepte im Horizont einer dezidiert kritischen gesellschaftspolitischen Option. Im Vollzug ihrer Pädagogisierung allerdings werden diese Optionen kleingearbeitet und oftmals reduziert auf so banale ‚Handlungsbereiche', wie: „das Backen in der Klasse, das Bauen einer Windmühle oder das Arbeiten im Schulgarten." (Ebd., S. 138) Dass solche Handlungsorientierung „dem Lernen erst seinen Ernstcharakter" (ebd., S. 138) gebe, kann allenfalls als ironischer Kommentar gelten. Verschränkt sich diese auf Praktikabilität verkürzte Perspektive noch mit Elementen der Verhaltensmodifikation (vgl. Fietkau/Kessel 1987, S. 311 ff.), dann löst sich ökologische Bildung auf in umweltgerechtes Käuferverhalten oder vorsorgliche Haushaltsführung. Zwar mag dann zu Bewusstsein kommen, dass – einem Werbeslogan folgend – ‚der Wasserhahn uns betrügt'; ob diese Einsicht aber auch für die Politik der Energiekonzerne gilt, bleibt ungeklärt. Je mehr die Horizonte ökologischen Lernens aufs Unmittelbar-Praktische zusammenschmelzen, um so mehr ist auf umfassende Informiertheit zu insistieren.

1.4 Informiertheit: Ökologische Pädagogik als Wissenserwerb

Angesichts von diffusen Betroffenheitslagen verhilft ökologisches Fachwissen zu ernüchternder Distanz. Statt Krisensymptome gleichsam ‚aus dem Bauch heraus' erschließen zu wollen, setzt ökologisches Know-how auf die Interpretation von Informationen, auf theoriegeleitete Analysen, auf die gedankliche Kombination verschiedener Wissenselemente – kurz: auf Schulung und Gebrauch des Verstandes. Um z. B. das Waldsterben als Umweltproblem in den Blick nehmen zu können, ist mehr vonnöten als handelndes Erleben. Dazu braucht es auch: „Erklärungen, Ursachenzuschreibungen, Gegenrezepte, Hilfsmaßnahmen, Kosten-Nutzen-Kalküle. Erst diese Elemente einer Kommunikation machen bloße Sachverhalte (abgestorbene Bäume) zu einem Krisensymptom." (Kahlert 1990, S. 208) Die notwendige Anstrengung zum Kompetenzerwerb aber muss mit einer typischen Falle rechnen. Sie besteht in der positivistischen Selbstbegrenzung des Wissenserwerbs: Ökologische Krisen – so lautet der zugrunde liegende Kurzschluss – entstehen aus mangelnder Sachkenntnis. Sie sind durch entsprechende Sachkompetenz behebbar. Kein Wunder, dass Schulbuchanalysen (vgl. Marquardt 1978) mit dem Ergebnis aufwarten, „dass 80 Prozent der Aussagen zu Umweltthemen lediglich beschreiben-

den Charakter haben. [...] Die politischen Handlungsmöglichkeiten (hingegen) werden nur am Rande erwähnt oder fehlen gar völlig.“ (Mikelskis 1984, S. 137) Will man nicht in diese Falle tappen, dann gilt es, den praktischen Wissenserwerb in umfassendere Verstehenshorizonte einzubinden. Der adäquate Leitgedanke lautet: ganzheitliches Lernen.

1.5 Ganzheitlichkeit: Ökologische Pädagogik als Integrationsversuch

Die Idee des ganzheitlichen Lernens zielt auf die Fähigkeit, in Zusammenhängen denken und in Gemeinschaft mit anderen lernen zu können. Sie ist eng verschwistert mit zwei anderen Zentralbegriffen, die im ökologischen Diskurs Karriere machten: ‚Vernetztheit‘ und ‚System‘. „Ökologisches Lernen“, so lautet gleichsam die Programmformel, „ist Umgang mit der komplexen Wirklichkeit in ihren vielfältigen Vernetzungen. Die linearen Denkschemata sind durch Systembetrachtungen zu überwinden.“ (Ebd., S. 139 f) Der apodiktische Sprachstil verrät nur beiläufig, dass das Ganzheitspostulat durchaus ambivalente Züge trägt. Die anvisierte ganzheitliche (oder auch: vernetzte, systemische, organische usw.) Denkweise mag zwar gesellschaftskritische Züge entbinden, besonders dann, wenn das Ganze als dialektische Totalität ins Auge gefasst wird. Das Ganze kann jedoch ebenso gut mit neo-romantischen, konservativen, gar regressiven Konnotationen unterlegt werden. „Das Subjekt“, so wird dann treuherzig versichert, „strebt nach Harmonie mit der Heimat in der Objektwelt.“ (Ebd., S. 139) Und gleichsam als Probe aufs Exempel demonstriert ein Erwachsenenbildner die dazugehörige kopflose Praxis: In seinem Kurs, so berichtet er, war einer „dabei, der sich für Symmetrien interessierte und Pflanzen daraufhin vermaß, ein anderer lag den ganzen Tag in der Sonne, ein weiterer meditierte unter einem alten Baum und fühlte sich ‚eins mit dem Universum‘“. (Patermann 1984, S. 75) Der Sprung ins Nirwana der Selbstvergessenheit aber hat handfest politische Konsequenzen. Wo das Ganze als das Wahre suggeriert wird, endet kritischer Widerstand allzu leicht in der Gartenlaube. Sinnliche Naturerfahrung, als Korrektiv instrumenteller Vernunft ins Spiel gebracht, wird kleingekocht im Brei ideologischer Naturverherrlichung. Dagegen wäre in Erinnerung zu rufen, was den Leitgedanken der Sensibilisierung auszeichnet.

1.6 Wahrnehmungsfähigkeit: Ökologische Pädagogik als Sensibilisierung

Sensibilisierung kommt zunächst als Gegenbewegung gegen gesellschaftliche Abstumpfungsmechanismen in den Blick, die bedrohliche ökologische Krisensymptome auf Distanz halten sollen. Die charakterologischen Panzerungen der Individuen, die eigenes wie fremdes Leid ausgrenzen (und damit zugleich verlängern), produzieren eine ‚Dickhäutigkeit‘, die als emotionale Atrophie, blo-

ckierte Kreativität und Bewusstseinstrübung zu Buche schlägt. In soziologischer Terminologie ließe es sich ebenso gut von ‚Verdinglichung' sprechen, die die reflexiven wie auch emotional-affektiven Lebensgrundlagen der Menschen in ihren Bann schlägt. Mit ihr wird die Kraft zum solidarischen Handeln gebrochen. So gesehen gehört zur Sensibilisierung mehr als die Ausbildung einer geschärften Wahrnehmungsfähigkeit für das eigene Fühlen und Erleben. Sensibilisierung umgreift die Fähigkeit, gleichsam in einem Atemzug zu erfassen, was in der Welt geschieht und was in uns geschieht. Sie „bedeutet, dass der grundlegende, nämlich Erfahrbarkeit eröffnende Affekt der Sensivität-Solidarität in effektive Aktionen ‚übersetzt' und in ihnen ‚verkörpert' wird. Diese Übersetzung [...] geschieht im Medium gemeinsamer strategischer und taktischer Reflexion." (Seiffert 1975, S. 14 f.) Von dieser reflexiven, auf gesellschaftliche Praxis zielenden Komponente allerdings behalten viele Sensibilisierungsprogramme nur den Absud einer gesteigerten ‚Innerlichkeit' zurück. Sensibilisierung gerät im ungünstigsten Fall zur Nabelschau, die den eigenen Nabel als Zentrum des Kosmos missversteht. Im Verbund mit kosmologischen Totalitätsvisionen kann dann der ‚Friede mit der Seele' unmittelbar in den ‚Frieden mit der Natur' übergehen. Die Empfehlungen reichen dabei vom „Kartoffelschälen als Meditation" (Buddrus 1987, S. 133) bis zum Vorschlag: „Man legt sich ins Gras und betrachtet die Wolken, die vorbeiziehen und in der Erinnerung eine Spur hinterlassen. Wird die Spur aufgenommen, findet der Betrachter womöglich über sich selbst etwas darin." (Patermann 1984, S. 73) Dass er nur über sich selbst etwas erfährt, bestätigt die ‚Blindheit' des Verfahrens. Denn Sensibilisierung öffnet, wo sie gelingt, gerade den Blick für das Andere, das Verfemte und Verdrängte, das Widerspruch einlegt gegen die Gleichschaltung der Welt und zum Widerstand animiert. Damit kommt ein weiterer Leitgedanke ökologischer Pädagogik ins Blickfeld.

1.7 Widerständigkeit: Ökologische Pädagogik als gesellschafts-politische Aufklärung

Dass ökologische Pädagogik ohne das Moment kritischer Aufklärung nicht auskommt, wird grundsätzlich kaum jemand bestreiten wollen. Dennoch gerät das Vernunft-Postulat (etwa in der Ökopädagogik der 80er Jahre) unter Verdikt: Schließlich sei es die Durchsetzung des Prinzips instrumenteller Rationalität selbst, die jene ökologischen Krisen heraufbeschwöre, an denen die gegenwärtige Menschheit laboriert. Die Frage allerdings, worauf sich die ökologische Kritik instrumenteller Vernunft gründen soll – wenn nicht auf eine selbstkritisch gewendete Vernunft –, bringt die Ökopädagogik an den Scheideweg: Während die einen auf der Suche nach dem ‚Anderen' der Vernunft unversehens ins Fahrwasser alter und neuer Irrationalismen geraten, kommen die anderen auf jene Einsicht zurück, die schon die ‚Kritische Theorie' in ihren

Anfängen bestimmte: „Der einzige Weg, der Natur beizustehen, liegt darin, ihr scheinbares Gegenteil zu entfesseln, das unabhängige Denken“. (Horkheimer 1967 [1947], S. 123) Das aber heißt: Es bedarf einer geschärften Reflexivität, um die gesellschaftlichen Vermittlungen des gestörten Mensch-Natur-Verhältnisses zu erfassen. Erst dann wird es möglich, die Entfremdung von der Natur als Moment eines allgemeineren gesellschaftlichen Entfremdungsverhältnisses begreifen zu lernen. Die ökologische Krise verweist auf einen fundamentalen Widerspruch im Gesellschaftssystem selbst: auf „die Zerstörung der natürlichen Lebensgrundlagen durch einen immer tiefer in die ökologischen Kreisläufe eindringenden Kapitalverwertungsprozess.“ (Bernhard 1986, S. 79) Die rastlose Enteignung der Natur durch gesellschaftliche Ausbeutung aber provoziert Widerstand. Er richtet sich nicht allein gegen die strukturelle Verfasstheit der Industriegesellschaft, sondern auch gegen eine entsprechend zurechtgestutzte Vernunft, die zusehends im Leeren rotiert. Ökologische Pädagogik als gesellschaftspolitische Aufklärung setzt demgegenüber auf eine selbstkritisch gewordene Rationalität. In der Kritik planer Naturbeherrschung übernimmt sie die Anwaltschaft für die unterdrückte Natur, die in ihrer Entfremdung vernehmbar werden soll.

2. Ansätze ökologischer Pädagogik

Wenngleich die Kategorie der ‚Widerstandsfähigkeit‘ eine fundamentale Intention ökologischer Pädagogik zum Ausdruck bringt, so bleiben ihre politökonomischen Voraussetzungen und Konsequenzen dennoch strittig (vgl. Becker 1986). Alle hier vorgestellten Leitideen formieren sich im offenen Spannungsfeld theoretischer und praktischer Kontroversen. Verantwortlichkeit, Betroffenheit, Handlungsfähigkeit, Informiertheit, Ganzheitlichkeit, Wahrnehmungsfähigkeit und Widerständigkeit sind keineswegs in sich konsistente Leitbegriffe ökologischer Pädagogik. Sie begründen daher für sich genommen auch noch keine eigenen Ansätze. Vielmehr finden sie in unterschiedlichen Ansätzen mit differierender Gewichtung zusammen. Wo etwa Fachwissen, individuelle Handlungsfähigkeit und Verantwortlichkeit in den Mittelpunkt rücken, wird ein anderes Konzept heraussprungen als z. B. im Rückbezug auf Betroffenheit, Ganzheitlichkeit und Wahrnehmungsfähigkeit. Um solche Ansätze zu differenzieren, soll hier nicht die historische Entwicklung seit den 60er Jahren (Umwelterziehung, ökologisches Lernen, Ökopädagogik) rekapituliert, sondern ein systematischer Zugriff versucht werden: In Anlehnung an entsprechende friedenspädagogische Ansätze (vgl. Hamburger 1973) lassen sich in der ökologischen Pädagogik derzeit vier Konzeptionen unterscheiden.

2.1 Rufer in der Wüste: der idealistisch-appellative Ansatz

Ökologische Pädagogik dient nach diesem Verständnis der Verinnerlichung eines ethisch begründeten Verantwortungsbewusstseins gegenüber der Um- und Mitwelt. Der idealistisch-appellative Ansatz entwindet sich allen Verstrickungen politischer Praxis, indem er ökologische Bildung letztlich umdefiniert zu einem ‚Versittlichungs- und Vergeistigungsprozess', zu einem Vorgang der inneren Kultivierung des einzelnen. „Was die Verbreitung eines solchen Bewusstseins angeht", schreibt R. Maurer, den man zu den typischen Vertretern dieses Ansatzes zählen darf, „so gibt es dafür prinzipiell nur die beiden alten Möglichkeiten zu reden und zu schreiben." (Maurer 1984, S. 65) Die Idee eines versöhnten Umgangs mit der Natur soll gleichsam in jedem Menschen aufs neue geboren werden durch Verinnerlichung und moralischen Appell. Praktisch heraus kommt dabei außer guten Worten vermutlich nicht viel, solange die gesellschaftlichen Ursachen ökologischer Krisen übersprungen werden. Das Wohl aller soll sich aus dem Wohlwollen der einzelnen zusammenaddieren, wie umgekehrt Umweltkrisen aus der Summe individuellen Fehlverhaltens und geistiger Kurzsichtigkeit erklärt werden können. Unbefragt und unbegriffen bleiben die gesellschaftlichen Gewaltverhältnisse selbst, die strukturellen Krisenursachen des Industriesystems, die das Handeln der je einzelnen überlagern. Der idealistisch-appellative Ansatz überspielt einfach eine Einsicht, die schon für die Kritische Friedenserziehung von Belang war: dass nämlich „übergeordnete makrostrukturelle Gegebenheiten mikrostrukturelle eher bestimmen als umgekehrt und dass sich die ersteren aus der Addition der letzteren nicht erklären lassen." (Senghaas 1973, S. 71) Diese Kritik betrifft allerdings den folgenden Ansatz ökologischer Pädagogik nicht minder.

2.2 Das Ganze als Summe der Teile: der individualistisch-einübende Ansatz

Auch dieser Ansatz setzt auf die Lernbereitschaft des einzelnen als Grundpfeiler des sozialen und politischen Wandels. Allerdings weiß er nur zu gut, dass bloße Appelle in den Kleidern stecken bleiben. Folglich richtet der individualistisch-einübende Ansatz sein Hauptaugenmerk auf konkrete Verhaltens- und Einstellungsänderungen. Sein Ehrgeiz besteht darin, in Auseinandersetzung mit der natürlichen und sozialen Umwelt die Bereitschaft und die Kompetenz zum Handeln unter Berücksichtigung ökologischer Gesetzmäßigkeiten zu entwickeln. Dazu müssen fünf Voraussetzungen erfüllt sein: „l. Es muss ein hinreichendes Wissen um ökologische Zusammenhänge vorhanden sein; 2. es müssen ökologische Wertvorstellungen gegeben sein; 3. die für das umweltrelevante Verhalten erforderlichen (infrastrukturellen) Verhaltensangebote (z. B. Altglas-Container) müssen vorhanden sein; 4. für das umweltrelevante Verhal-

ten müssen Handlungsanreize vorhanden sein; 5. dem umweltschonenden Verhalten müssen positive Verhaltenskonsequenzen folgen." (Fietkau/Kessel 1984, S. 41) Es liegt auf der Hand, dass bei diesem Lernarrangement die „kleinräumige Implementation umweltbezogener Maßnahmen" (Fietkau/Kessel 1987, S. 314) – sprich: die Einrichtung pädagogischer ‚Modellwelten' – die größten Effekte verspricht. Fietkau und Kessel, die als typische Vertreter dieses Ansatzes gelten können, nehmen folgerichtig ihren Ausgangspunkt beim vereinzelten einzelnen. Zu sehr haftet ihr Interesse vordergründig an individueller Verhaltensmodifikation. Damit stehen sie in Gefahr, am Ende – und vielleicht gegen ihren eigenen Willen – nur noch Sozialmanagement zu betreiben. „Die Menschen werden als lernfähige, informationsverarbeitende, störanfällige und Störungen verursachende, selbstprogrammierbare Wesen begriffen", (de Haan 1984, S. 82) deren Hauptaufgabe darin besteht, ökologische Ungleichgewichte durch immer neue Verhaltensanpassungen auszutarieren. Die Frage nach den untergründigen, gärenden Widersprüchen im Leib der Gesellschaft aber verschwindet dabei in der Versenkung. Diese gesellschaftstheoretische Abstinenz teilt der individualistisch-einübende Ansatz auf weite Strecken mit der nachfolgenden Konzeption.

2.3 Die Welt im Wassertropfen: der systemisch-ganzheitliche Ansatz

Zwar ist sich der systemisch-ganzheitliche Ansatz darüber im klaren, dass das atomisierte Individuum ökologischen Lernens letztlich eine Abstraktion ist. Denn ökologische Pädagogik hat von Strukturbildungen auszugehen, in denen das Ganze sich eben nicht als Summe der Teile zusammenaddiert. Doch entstammen die ‚Basislektionen' des systemisch-ganzheitlichen Konzepts nicht gesellschafts-, sondern naturtheoretischen Modellen, die dann unterschiedslos auf soziale und pädagogische Prozesse zurückgespiegelt werden. „Wie die neuere Grundlagendiskussion in den Naturwissenschaften (Physik, Chemie, Biologie) gezeigt hat", heißt es entsprechend bei Dauber, „sind evolutionäre Prozesse durch [...] drei Strukturmerkmale bestimmt: Ordnung durch Fluktuation (dissipative Strukturen), Selbsterneuerung (Autopoesie) und Verschränkung von Fluktuation (Systemevolution)." (Dauber, zitiert nach: de Haan 1984, S. 85) Diese Strukturmerkmale fungieren als gemeinsamer analytischer Schlüssel, um das Leben im Wassertropfen, im Teich, in sozialen Milieus und Gesellschaften, schließlich gar im Kosmos verständlich zu machen. ‚Natürlich' muss dann auch ökologisches Lernen der Entwicklungslogik aller lebendigen Systeme folgen: Es soll vielfältig, vernetzt, integriert, selbstorganisiert usw. sein. Und unter der Hand wird die Idee der ‚Natürlichkeit' zur neuen Programmformel, die nicht beschreibt, sondern vorschreibt: Leben und Lernen sollen ‚natürlich' sein. Der Rekurs auf die ‚Natur' scheint unumstößlich. Das macht ihn zum bevorzugten Bezugspunkt neokonservativer Ideologien (vgl. Rothermel in diesem Band). Sie operieren mit der scheinbaren Unhintergeh-

barkeit ökologischer Gesetze und unterschlagen deren Relativität. Denn „alle ökologischen Gesetze sind erstens keine, die immer und überall in der Natur gelten und, was entscheidend ist, sie sind gerade bezogen auf das Sozialverhalten der Menschen sowie ihre Wechselbeziehung zur Natur nur Gebote, Wertungen, die über die Rede von der Natürlichkeit flugs zur unumstößlichen Norm erhoben werden." (de Haan 1984, 85 f.) Die Einsicht in den Resultatcharakter der ‚Natur' jedoch zieht die Normativität des ‚Natürlichen' in Zweifel. Sowohl Gesellschaft wie Natur erweisen sich letztlich als Ergebnis komplexer historischer Vermittlungen. Mit der Wiederentdeckung dieser historisch-gesellschaftlichen Dimension aber kommt eine neue Option ins Spiel: die Veränderbarkeit des Naturverhältnisses. Ökologische Pädagogik gewinnt dadurch eine gesellschaftskritische Fassung.

2.4 Eingriff ins Industriesystem: der gesellschaftskritisch-aufklärerische Ansatz

Statt dem Phantasma vom ‚Leben im Einklang mit der Natur' aufzusitzen, thematisiert dieser Ansatz den strukturellen Gewaltzusammenhang, der Natur und Gesellschaft widersprüchlich aneinanderkettet. Dieser Gewaltzusammenhang aber ist weder schicksalhaft, noch unwandelbar. Der ‚Stoffwechsel des Menschen mit der Natur' folgt einer geschichtlichen Spur, die nicht allein als Herrschaftsgeschichte zu Buche schlägt, sondern zugleich die Mittel zur Herrschaftskritik bereithält. Der gesellschaftskritisch-aufklärerische Ansatz nutzt diese Mittel, um über Wissenschafts- und Technikkritik hinaus Aufklärung über die Geschichtlichkeit von Natur und Gesellschaft – und damit Aufklärung über die Aufklärung – zu betreiben. Sein besonderes Interesse gilt den sozioökonomischen und politischen Hintergründen ökologischer Krisen, den Möglichkeiten zum korrigierenden Eingriff ins Industriesystem, nicht zuletzt auch den Handlungsvoraussetzungen, um selbst gegen Irrtum und Widerstand anderer ökologisch agieren zu können. ‚Ökologisch agieren' heißt hier aber nicht, die Folgeprobleme ökologischer Gefährdungen allein mit industriegesellschaftlichen Mitteln lösen zu wollen. Vielmehr teilen Vertreter dieses Ansatzes die Überzeugung, das Überleben der Menschheit zwinge – weitaus radikaler – zur „rücksichtslosen Kritik alles Bestehenden", wie Schmied-Kowarzik (Marx zitierend) schreibt. (Schmied-Kowarzik 1984, S. 43 ff.) Dies allerdings „erfordert Abstraktions- und Reflexionsleistungen, die in der Umwelterziehung bisher kaum thematisiert sind, in der Ökopädagogik gleichfalls noch nicht in den Blick rückten." (de Haan 1984, S. 88) Denn der radikale Abschied von der katastrophalen Seite der Moderne ist ein durch und durch widersprüchliches Unternehmen: Er kritisiert die moderne Ausbeutung von Natur im Namen einer Freiheitsidee, die sich der Moderne verdankt; er widerstreitet dem Zwang zum Fortschritt als fortschreitender Selbstzerstörung um des Fortschritts der Eman-

zipation der Gattung willen. So gesehen bewegt sich der gesellschaftskritisch-emanzipatorische Ansatz auf Messers Schneide: Er sucht im widersprüchlichen Gefüge des Industriesystems nach den Kräften, mit denen es sich selbst überschreitet. Sein Ziel ist – über einen idealistischen Wandel im Denken hinaus und auch über einübende Verhaltensformung hinaus – zu einem politischen Handeln zu befähigen, das Ausblicke auf ein befreiteres Verhältnis von Natur und Gesellschaft entbindet.

3. Ökologische Bildung

Der Begriff ‚ökologischer Bildung' verhält sich zu den dargestellten Ansätzen ökologischer Pädagogik keineswegs neutral. Denn weder erschöpft sich Bildung ihrem eigenen Begriff nach im idealistischen Appell zu verantwortungsbewusstem Umgang mit der Natur, noch lässt sie sich als operationalisierte, umweltgerechte Verhaltensstrategie dechiffrieren. Auch systemische Ansätze können die widersprüchliche Dynamik nicht einholen, die seit Beginn der bürgerlichen Epoche das Bildungsdenken bestimmt. Begriffe wie Spontaneität, Reflexivität, Differenz, Kritik und Autonomie stecken das Feld ab, innerhalb dessen sich Bildungstheorie einstmals konstituierte. Die Aufnahme dieser kritischen Tradition des Bildungsdenkens bleibt unter den Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft ein ebenso schwieriges wie notwendiges Unterfangen. Denn die instrumentalisierte Rationalität der modernen Gesellschaft kassiert am Ende nicht nur den Begriff der Vernunft, sondern auch den der Bildung. Zurück bleibt zumeist eine sozialisierte Halbbildung, die als loser Kitt die austauschbaren, künstlichen Versatzstücke des Alltagsbewusstseins zusammenhalten soll. Will man daher das Bildungsproblem, wie es uns heute gestellt ist, umreißen, dann muss der innere Zusammenhang von Halbbildung, subjektivem Erfahrungsverlust und einer zur Kulturindustrie verkommenden Industriekultur erschlossen werden. Sollte Bildung sich einstmals in Erfahrung und Begriff erfüllen (vgl. Adorno 1975, S. 88), dann ist der Weg der Halbbildung der Weg misslungener Erfahrung, die zur Stereotypie verkommt; dann ist Halbbildung die Einebnung differenzierter Reflexion zu stupider Informiertheit; dann ist sie die Preisgabe ästhetischer Sensibilität zugunsten konsumierbaren Mülls.

„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." (Heydorn 1980, S. 291) Mit diesen Worten umreißt Heydom ein kritisches Bildungsverständnis, dessen Horizont die gegenwärtige Verfasstheit der Gesellschaft sprengt. Dennoch bleibt sich Heydorn der limitierenden historischen Bedingungen von Bildung durchaus bewusst. Das Dilemma unseres verwickelten Weltzustands besteht für ihn gerade darin, dass uns die pro-

blemlosen Alternativen abhanden gekommen sind. Jeder Eingriff ins Industriesystem birgt unübersehbare Konsequenzen, „die sich der rationalen Kontrolle entziehen und Risiken einer Spontaneität entfalten, die das Überleben berühren." (Ebd., S. 292) Der Fortbestand des Industriesystems jedoch gewinnt nicht minder Züge eines potentiellen Selbstmords. „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." (Ebd., S. 292) Dies zwingt dazu, die Frage nach der Bildung mit dem Überlebensproblem der Menschheit systematisch zu vermitteln. In gewissem Sinn ließe sich auch sagen: Der Begriff der ‚ökologischen Bildung' ist tautologisch. Sein zentrales Anliegen kreist um die Möglichkeiten „menschlicher Befreiung unter Wahrung der Überlebensaussicht" (ebd., S. 288). Die erforderliche pädagogische Gratwanderung setzt auf die Helle des Bewusstseins. „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." (Ebd., S. 294) Dem Einsichtsvermögen jedoch müssen Wachheit und Erfahrungsfähigkeit der Menschen zu Hilfe kommen, damit die das Alltagsleben durchkreuzenden (und oftmals still gestellten) Widersprüche produktiv werden können. Ökologische Bildung erschöpft sich so gesehen nicht in kognitivistischem Wissenserwerb, sondern durchdringt die sensitiven Dimensionen des Alltagshandelns.

Daher verwundert es auch nicht, wenn die interessantesten Konzeptionen ökologischer Bildung mit Erwachsenen Aspekte Subjekt- und alltagsorientierten Lernens besonders ins Auge fassen. Doch sollte dies nicht zum vorschnellen Schluss verleiten, der ‚gesellschaftskritisch-aufklärerische Ansatz' beherrsche das erwachsenenpädagogische Feld. Eher dominieren ‚idealistisch-appellative' Konzepte (mit wertkonservativem Grundzug) (vgl. Preißer/Neumann-Lechner 1991) bzw. ‚individualistisch-einübende' Entwürfe (teils mit handlungsbezogenen, teils mit stark wissensbezogenen Komponenten). Die entsprechenden Zielvorgaben verraten den zumeist verbalkognitiven Grundzug dieser Bildungsarbeit: Sie soll ‚hinweisen' und ‚aufklären', ‚erörtern' und ‚diskutieren' (vgl. Arnold 1988, S. 40). Im gleichen Atemzug aber gestehen Erwachsenenbildner ein, wie fragwürdig die Hoffnung auf eine durchschlagende Wirkung kritischer Einsicht geworden ist: „Offenbar ist ein gewisser Sättigungsgrad an ökologischen Informationen erreicht", resümiert H. Siebert. (Siebert 1990, S. 232) Ob dafür jedoch lediglich – wie er vermutet – ‚psychohygienische Lernwiderstände' verantwortlich zu machen sind, mag bezweifelt werden. Unberücksichtigt nämlich lässt dieser Blickwinkel, wie tief heute politisch-soziale Ohnmachtserfahrungen verinnerlicht sind, wie stark die Sicherung, ja Abschottung der eigenen Lebenswelt unseren Alltag bestimmt. Aus der ideologiekritischen Information allein springt kein Funke mehr, der weiterglüht. Mag die Analyse noch so präzise sein, sie trifft auf Erfahrungsbarrieren im Alltagsbewusstsein Erwachsener – Rumpf spricht von „Wahrnehmungsstö-

rungen“ (Rumpf 1977) – die verhindern, dass die Botschaft ankommt. Diese alltäglichen Erfahrungsbarrieren sind selbst noch Ausdruck der strukturellen Gewalt, die nicht nur soziale Verkehrsformen, sondern auch Bewusstseinsformen prägt. Sie lassen sich rein kognitiv nicht auflösen. Zumal dann nicht, wenn das pädagogische Denken in einem antiquierten Bewusstseinsmodell verharrt und Subjekt und Objekt, Bewusstsein und Welt fein säuberlich zu trennen sucht: Hier ist das Bewusstsein – ein Nürnberger Trichter, ein leeres Gefäß – und dort die Welt. Die Hauptaufgabe des Erwachsenenbildners bestünde nun darin, kritische Informationen ins Bewusstsein ‚einzugeben‘, um neue Erfahrungs- und Handlungsfelder zu erschließen.

4. Politische Alphabetisierung

Ganz so einfach ist die Sache aber nicht. Die traditionell aufklärerische Vorgehensweise widerlegt sich selbst durch ihre Erfolglosigkeit nicht nur praktisch auf Schritt und Tritt. Infrage steht auch ihr theoretischer Gehalt: Sie krankt u. a. an ihrem undialektischen Bewusstseinsbegriff. Das Bewusstsein existiert nämlich gar nicht als leeres Gefäß, black box oder als leeres Konto für Bankeinlagen – ein Bild, das der brasilianische Volkspädagoge Paulo Freire des öfteren verwendet. Das Bewusstsein existiert intentional (Freire 1971, S. 86 ff). Und nur weil es Intentionen, Vorverständnisse, Entwürfe, Ideen, Hoffnungen hat, kommt ihm etwas in den Blick. Nun ist Paulo Freire allerdings nicht so naiv zu glauben, die Hoffnungen der Landarbeiter, die in und durch seine Alphabetisierungskampagnen aufbrechen, fielen in aller Reinheit vom Himmel. Im Gegenteil reproduziert sich im unkritischen Bild von Freiheit die real erfahrene Herrschaft. Frei sein heißt zunächst: sein wie der konkret erfahrene Boss – mit dieser Macht, mit dieser Gewalt (vgl. ebd. S. 65). Und es heißt auch: sich an die alten Zwänge halten, indem man sie anderen erneut aufzwingt. „In die Wirklichkeit eingetaucht“, so kommentiert Freire diesen Vorgang, „können die Unterdrückten die ‚Ordnung‘ nicht klar erkennen, die den Interessen der Unterdrücker dient, deren Bild sie internalisiert haben.“ (Ebd., S. 61 f.) Die Beherrschten haben damit Teil an der organisierten Gewalt. Und diese Kette struktureller Gewalt ist beileibe keine Erscheinung, die sich nur in der Dritten Welt auffinden lässt. Sie bestimmt nicht minder den Alltag hoch technisierter Industrienationen. Gerade deshalb dürfte Freires pädagogische Antwort auch für uns von Interesse sein. Sicher, wir leben nicht in der ‚Kultur des Schweigens‘, des ungeschminkten Mundtot-gemacht-werdens, des Analphabetismus. Doch ist unsere ‚Kultur der Geschwätzigkeit‘ um keinen Deut besser. „Das Alltagsleben der Menschen ist wie das Rattern einer Konversationsmaschine“ (Berger/Luckmann 1969, S. 163), heißt es einmal bei Berger und Luckmann. Diese Maschine zerfrisst Bedeutungen, zerredet Probleme, übertüncht eine angstvolle Leere, die sich für die Menschen der Ersten Welt auftut. Von Thomas Gottschalk bis zu tagespolitischen Fensterreden bietet sich

das gleiche Bild: Die Menschen werden zugeschüttet mit einer Lawine aus Lärm, Phrasen, Vorurteilen und künstlich produzierten Klischees der Bewusstseinsindustrie. Heraus kommt genau das, was Freire die ‚Kolonialisierung des Alltagsbewusstseins' nennt. Gemeint ist damit, „dass die unterdrückerische Wirklichkeit diejenigen verschlingt, die darin leben und auf diese Weise die Wirkung hat, das Bewusstsein der Menschen zu überfluten." (Freire 1971, S. 47 f.) Das Gefühl, verschlungen zu werden, untergetaucht zu sein, nicht mehr oben zu schwimmen, findet sich nicht allein bei brasilianischen Landarbeitern. Kurse etwa mit deutschen Auszubildenden oder Hausfrauen (vgl. Kalasek/Eichler 1983, S. 361 ff.) spiegeln – bis in die Wortwahl – einen ähnlichen Erfahrungstypus wieder. Hier wie in der Dritten Welt geht es daher – pädagogisch gesehen – um den gleich Prozess: nämlich das ‚Auftauchen' aus dem überfluteten Bewusstsein. Hier wie dort geht es um Alphabetisierung. Doch bedeutet Alphabetisierung für uns nicht einfach Einführung in basale Kulturtechniken wie Lesen und Schreiben. Es bedeutet für uns: das Alphabet erlernen, nach dem wir unsere soziale und politische Realität neu buchstabieren können, sensibel werden und wahrnehmen lernen, was sich in den kleinsten Alltagsszenen ereignet; es bedeutet, die Barrieren zu durchbrechen, die Erfahrungsprozesse stets auf die gleichen, vorfabrizierten Muster festlegen. Kurz: die politische Alphabetisierung (vgl. Bahr 1977, S. 78 ff.), ohne die keine ökologische Bildung wirklich denkbar ist, zielt auf erweiterte Handlungsfähigkeit.

Dazu aber muss Erfahrung selbstreflexiv werden. D. h.: Es kommt nicht auf die Menge und Buntheit, eher auf die Qualität von Erfahrungen an. Erfahrung gewinnt dort an Weite und Tiefe, wo die eigenen tief sitzenden Berührungsängste, Klischees und blinden Flecke im Erfahrungsprozess in den Blick rücken. Das ist wirklich kein leichtes Geschäft, denn es bedeutet, im Umgang mit sich selbst an spürbare Grenzen zu stoßen. Selbstreflexive Erfahrung begegnet dabei einem unerwarteten Umstand: „dass es auch eine Erfahrung sein kann, keine Erfahrungen mehr machen zu können." (Manke 1985, S. 26) Wo dies zu Bewusstsein kommt, gewinnt ökologische Bildung eine eigene Qualität. Sie beginnt mit der konkreten Erfahrung verhinderter Erfahrung (vgl. Kappner 1984, S. 20) – und nicht mit dem Verfüttern abgepackter Aufklärungspakete.

5. Alltagsbewusstsein und Erfahrung

5.1 Verhinderte Negation

Die Formel von der ‚Erfahrung verhinderter Erfahrung' unterstreicht einen fundamentalen Sachverhalt: In unserer Zeit gehört zu jeder gelungenen Erfahrung ein negatives Moment. D. h. Erfahrung schließt Verunsicherungen, Ängste und Enttäuschungen im wörtlichen Sinn ein. Der falsche Schein wird zerris-

sen, die Täuschung kommt ans Licht – und mit ihr ein Stück verborgene, uneingestandene Wirklichkeit (vgl. Buck 1969, S. 73 ff.). Damit ist gelungene Erfahrung der Gegenspieler zu all den Sicherungsmechanismen, die das Alltagsbewusstsein gewöhnlich durchziehen. Folgt man den unterschiedlichsten Ansätzen zur Analyse des Alltagslebens moderner Industriegesellschaften bzw. des Alltagsbewusstseins (vgl. Lefebvre 1972; Leithäuser 1976; Heller 1978), so fällt als erstes Eigenschaftsmerkmal dessen absichernder, routinierter Pragmatismus auf. Das ist nicht weiter verwunderlich: Der andauernde Anpassungsdruck der sozialen Realität zwingt jeden von uns, ein System von Handlungsorientierungen parat zu haben, nach dem er schnell einordnen, entscheiden, reagieren kann. Die Wirklichkeit der Alltagswelt ist im Alltagswissen schon vorarrangiert nach Mustern, Rezepten, typischen Vorgriffen. Mit anderen Worten: In der Struktur des Alltagswissen ist gleichsam eine Weltsicht abgelagert, die aber weitgehend unbewusst und unreflektiert bleibt. Die Entstehungsgeschichte der alltäglichen Deutungsmuster ist im routinierten Alltagswissen untergegangen. Wäre es anders, käme der Alltagsmensch ins Stolpern wie der Tausendfüßler, der darüber nachzudenken beginnt, wie er seine Beine richtig zu setzen hat. Das alles aber ist kein Grund, freudig ins „Lob der Routine“ (Luhmann 1975, S. 113 ff.) einzustimmen. Vielleicht ermöglicht ja gerade das Stolpern und Stutzen neue Erfahrungen. Das Alltagsbewusstsein hingegen bietet mit seinen eingeschliffenen Deutungsmustern bequem Platz für Ideologien aller Art; man könnte auch sagen: für Weltbilder, die ökologische Krisenerfahrungen still legen, abdrängen oder verschieben.

Da ist kein absichtlich böser Wille im Spiel, die Ideologien funktionieren eher lautlos und selbstverständlich. Ein Beispiel: Aus einer Gruppendiskussion mit Jugendlichen berichtet Leithäuser folgenden Gesprächsbeitrag zum Problem moderner Technologien: „‘*Die Frage, woher die kommt, die Technik, ist meiner Ansicht nach ganz leicht zu beantworten. – Tatsache, dass der Mensch ein Egoist ist und eben versucht, es möglichst bequem zu haben und darum strengt er seinen Grips an, um das eben noch einfacher zu machen und eben mit bequemer Arbeit Geld zu verdienen. Und darin eben das ganze Bestreben, was in den Industrieländern betrieben wird – und darum ist es auch eben so geworden mit der Entwicklung der Maschinen und jetzt der Atomkraftwerke usw.*‘ Der ideologische Aspekt dieser Rede deutet sich in dem Versuch an, eine Gesamterklärung zu geben: Der Egoismus des Menschen ‚der mit bequemer Arbeit Geld‘ verdienen will, soll der Grund sein für die Entwicklung der Technik bis hin zu den Atomkraftwerken. Der reduktionistische Aspekt der Rede drückt sich in der Beschränkung auf die Angabe eines Grundes aus, den Egoismus.“ (Leithäuser 1987, S. 210) Hier wird ein typischer Mechanismus erkennbar, nach dem das Alltagsbewusstsein auch in anderen Bereichen arbeitet: Reduziert wird das Unbekannte oder Bedrohliche auf Bekanntes oder vermeintlich Bekanntes (vgl. Leithäuser u. a. 1977, S. 53 f). Diese Reduktion lässt sich als eine Art Schicksalsmanagement begreifen, zu der sich die Menschen bei steigender Undurchsichtigkeit gesellschaftlicher Verhältnisse flüchten. Sie

schafft zumindest subjektive, vermeintliche Sicherheit und hält die untergründige Ohnmacht und Angst in Schach. Die Realität wird abgecheckt, einsortiert, erledigt. Für jedes Thema gibt es eine ‚Kiste', einen vorbereiteten Verstehenshorizont. Solche Thema-Horizont-Schemata (ebd., S. 54) blockieren den Erfahrungsprozess. Sie unterschlagen das Salz in der Suppe, nämlich die negativen Erfahrungen, in denen die Horizonte in Bewegung geraten. „Alle Anstrengung gilt der Vermeidung der Negation." (Gronemeyer 1982, S. 23) Damit ist die Erfahrung erledigt, bevor sie wirklich angefangen hat.

5.2 Regressionsdruck und Narzissmus

In seiner irreflexiven Form unterläuft das Alltagsbewusstsein gewöhnlich nicht nur die Dialektik des Erfahrungsprozesses, sondern weiß auch nichts davon. Die eingeschliffenen Verfahrens- und Erfahrungsweisen bringen die Welt scheinbar wieder ins Lot, indem sie sie nach Stereotypen ordnen. Diese Stereotypie hat allerdings ihren Preis: Sie wird bezahlt mit der Unfähigkeit, genau hinzuschauen, konkret wahrzunehmen, Differenzen zu entdecken. Der Zerfall des Sinns für das Unmittelbare (vgl. Rumpf 1977, S. 13 ff.) macht die erfahrene Welt fremd und arm. Das Alltagsbewusstsein lebt aus der Anonymität des ‚Man', aus dem, was man sagt, denkt, fühlt, weiß. Damit spiegelt es letztlich nur zurück, was das moderne Alltagsleben vorzeichnet: die zunehmende Isolation und gesprächslose Unterwerfung unter anonym vorgegebene Verhaltensmuster. Vom Arbeitsplatz bis tief in den Freizeitbereich hinein bleiben die Menschen allein. „Die SB-Tankstelle setzt die Auto-Isolierung fort: keine Handlungsmaterie verbindet die Leute mehr, kein Gespräch, keine Möglichkeit, sich wechselseitig zu ratifizieren. Der Trinkautomat mit Leuchtziffern ersetzt schrittweise den Kiosk, das Büdchen. Und der Supermarkt hat schon lange ausgeholt, das soziale Zentrum des Feinkostlädchens auszupowern – dort ist es zwar billig, aber man ist mit sich und der betäubenden Warenfülle allein – ein isoliertes Stück Treibgut auf hoher See, umbrandet von den Ankündigungen irgendwelcher Preisschlager [...]" (ebd., 13). Dass die Menschen in dieser Situation den Blick für sich selbst verlieren, liegt auf der Hand. Keiner weiß mehr, wer er ist. Jeder erfährt seine Spurlosigkeit und Wirkungslosigkeit. Und solche „Ohnmachtserfahrungen setzen sich um in zunehmende Entpolitisierung" (Bahr 1972, S. 19) – eine Entpolitisierung freilich, die in höchstem Maße politisch ist. Denn die Nichtigkeitserfahrung weckt tief sitzende, frühe Ängste, aus denen sich politisches Kapital schlagen lässt.

Halten wir fest: Der innerste Zusammenhang des Selbst, der in frühester Kindheit aufzubauen wäre (vgl. Kohut 1973), findet in den Strukturen des Alltagslebens wenig Halt. Er beginnt zu bröseln oder gewinnt erst gar nicht an Form. Innerlicher Identitätsverlust lässt sich allenfalls mit äußerer Darstellung kompensieren: Das bloße Gehabe überlegter Lebensführung ersetzt die wirkliche Aneignung der Lebensumstände. Die Alltagsmenschen spielen auf weite

Strecken Theater. Und sie müssen es tun (vgl. Goffmann 1969). Gerade darin bezeugt sich der objektive Regressionsdruck des Alltagslebens, der narzisstischen Phantasien und Praktiken Tür und Tor öffnet. Die alltägliche Erfahrung der Zersplitterung, der Resonanzlosigkeit, der Auslieferung an undurchsichtige Mechanismen begünstigt nicht nur frühkindliche Ohnmachts -, sondern auch narzisstische Größenphantasien (Rumpf 1977, S. 15 f). Die frühkindliche, archaische Suche nach absoluter Vollkommenheit, danach also, der Größte, der Erste, der Herrlichste zu sein – diese Wünsche schlagen im Fühlen, Denken und Handeln der Menschen gerade und dann durch, wenn es nicht gelingt, sie mit der einschränkenden Realität angemessen zu vermitteln. Der Ohnmächtige sehnt dann seinen Führer oder die Maschinerie der Zerstörung geradezu herbei, um – mit ihnen verschmolzen – an ihre Allmacht teilzuhaben. Die Comics der Superhelden sind in dieser Hinsicht keine abstrusen Erfindungen; eher spiegeln sie Erfahrungen mit einer Realität wider, die als willkürliche und existentielle Bedrohung wahrgenommen wird. Solche Comics liefern Abbilder der alltäglichen falschen Projektionen, die das psychische Alltagsgleichgewicht mühsam austarieren helfen. Gelingt der seelische Lastenausgleich nicht, kann die Angst unmittelbar umschlagen in narzisstische Wut. Durch keine Selbstbesinnung gehemmt, projiziert das Selbst seine Ohnmacht und Versagung in die Welt und sucht sich seine Opfer. Während gelungene Erfahrung aus der differenzierten Nähe zum Verschiedenen und Anderen lebt, ebnet das bornierte Alltagsbewusstsein die Unterschiede ein. Übrig bleiben Schemata, die sich zu „Tickets“ (vgl. Horkheimer/Adorno 1969, S. 180 ff.) – zu fiktiven Freifahrtsscheinen ins erhoffte Glück – bündeln lassen. Objektive Kriterien für die Auswahl solcher Tickets kann es im Zustand alltäglicher Bewusstseinstrübung nicht geben. Jede Wahl ergriffe das Falsche, obgleich die Industriekultur allerlei Modelle auf Lager hat und stets neue nachliefert.

6. Ökologische Bildung als Erfahrungsprozess

Wichtigstes Gegenmittel gegen solche Vereinnahmungen und Vereinfachungen scheint noch immer zu sein, eine differenzierte Erfahrungsfähigkeit auszubilden. Und der Rückgriff auf alltagstheoretische Analysen bringt die Ansatzpunkte ökologischer Bildungsarbeit deutlich ans Licht: Gegen Erfahrungsbarrieren lässt sich nicht anpredigen, es helfen weder moralische Appelle noch gut abgepackte Aufklärungspakete. Erfahrungsbarrieren lassen sich nur durch veränderte Erfahrungs- und Handlungsweisen durchbrechen: durch Erfahrung der eigenen Stereopathie, die die Wirklichkeit zurechtstutzt; durch Erfahrung von realen Handlungsmöglichkeiten und -grenzen, an denen sich Ohnmachts- und Größenphantasien korrigieren lassen; durch Erfahrung in Ernstsituationen, in denen keiner Theater spielt und seine Maske wahrt; durch Erfahrung praktischer Solidarität, in der die Anonymität des ‚Man‘ überwunden wird.

Damit führt die pädagogische Aufgabenstellung in ein Paradox: Das Aufbrechen verhinderter Erfahrung braucht als Heilmittel, was die Störung offensichtlich nicht zulässt: nämlich eine vertiefte Erfahrungsfähigkeit. Wäre dieser Zirkel wirklich völlig geschlossen, käme jede Pädagogik tatsächlich zu spät. Denn Pädagogik kann in die Menschen nicht eingreifen wie in einen reparierbaren Automatismus. Das ist ihre objektive Grenze. Sie ist im wesentlichen Geburtshelferkunst: Wo sich kein Leben regt, nichts Neues ans Licht drangt, kann Pädagogik wenig ausrichten – es sei denn, sie zaubert Attrappen und Marionetten aus dem Hut. Um so mehr hat eine kritische, ökologische Bildungsarbeit auf das zu achten, was schon geschieht und Zuspruch, Hilfe, Unterstützung verlangt. Sie muss ganz aufmerksam werden für die Bruchstellen, an denen der Kreislauf von ‚Ohnmachtserfahrungen – Angst – Apathie – scheinbarer Zufriedenheit' ins Stocken gerät (vgl. Gronemeyer 1975, S. 27 ff.). Individuelle Mangelerfahrung allein aber reicht dazu nicht aus. Es gibt genügend gesellschaftliche Entschädigungen, die die Befriedigung der für unerfüllbar erklärten Bedürfnisse nach einer intakten Natur, einem authentischen Leben oder sozialer Gerechtigkeit eine Zeitlang vergessen lassen. Die unerfüllten Bedürfnisse werden privatisiert, oft auch somatisiert: Die Menschen erleiden ihr Unglück in ihren Körpern, die stumm verneinen. Das Herz macht nicht mehr mit, der Kreislauf nicht, der Magen auch nicht. Die allgemeine Antwort darauf heißt: Schonkaffee. Es gibt aber auch andere Antworten, unerwartete Antworten von alltäglichen Menschen, die zu widerstehen wagen: Bauern in Larzac, Brokdorf und Wyhl. Für sie ist der Kreislauf von Ohnmacht und Apathie aufgebrochen, weil lebensbedrohliche Mangelerfahrungen durch kleine, kompensierende Privatleistungen nicht mehr auszugleichen sind. Um diesen Aufbruch zu wagen, müssen der Mangelerfahrung konkrete Autonomieerfahrungen zu Hilfe kommen. Das Aufstören der Zufriedenheit alleine genügt nicht, um Veränderungsbereitschaft freizusetzen. Zufriedenheit ist ja nur die eine Seite der allgemeinen Apathie. Die andere aber ist Ohnmacht und Angst. Sie kann unter den Bedingungen des akuten Mangels noch mehr lahmen. Ohnmacht lässt sich also nicht allein „durch das Bewusstsein von der Ohnmacht aus der Welt schaffen, sondern nur durch gelungene Lebenspraxis." (Gronemeyer 1977, S. 28)

Und hier ist die Erwachsenenbildung tatsächlich eingefordert. Ihr fällt eine doppelte Aufgabe zu: erstens die Ermutigung – nicht als Festtagsrede, sondern als Ermutigung zur Angst (vgl. Bahr 1983) und als konkrete Handlungsalternative. Sie muss zeigen, was geht, weil es schon einmal gegangen ist und dass es Gründe gibt, warum es wieder geht. Neben dem Zuspruch durch inspirierende soziale Modelle aber hat die Erwachsenenbildung noch eine weitere Aufgabe: Sie muss die Kompetenzerfahrungen von einzelnen und Gruppen begleiten und stützen bzw. Hilfen zur selbstorganisierten Bildungsarbeit (vgl. Beer 1987, S. 129 ff.) anbieten: Sie muss Wege zeigen, um ein Handlungsfeld zu erkunden; sie kann Koordinations- und Organisationsfragen klären helfen; sie muss einen Lernzusammenhang zwischen Aktions- und Reflexionsphasen

herstellen; sie muss notwendiges Wissen didaktisch aufbereiten und pünktlich, d.h. wenn es gebraucht und gefragt ist, einbringen; sie muss Lernerfahrungen sammeln, auswerten und weitergeben; sie muss veränderte Handlungsformen in ungewohnten Handlungssituationen regelrecht trainieren.

Damit kommen natürlich die traditionellen Rollenvorgaben des Erwachsenenbildners in Bewegung. Er wird weniger als Kursleiter, mehr als Lerninitiator (vgl. Beer 1984, S. 157 f.) in Erscheinung treten. Und das alles nicht in ‚individualistisch-einübender' Perspektive, sondern als politisch-praktischer Kompetenzerwerb. Der kann vor der Haustüre beginnen bei den unmittelbaren Interessen im Nahbereich: beim Nitratgehalt im Trinkwasser, beim täglichen Verkehrsstau oder bei der lokalen Müllverbrennungsanlage. Nur da, wo es gelingt, neue Handlungsspielräume hinzuzugewinnen, wird sich der Blick weiten: Von der örtlichen Müllabfuhr zur Politik der Entsorgungs- und Energiekonzerne und von dort vielleicht zur Dritten Welt als Billigdeponie der Industrienationen. Solche Wege sind nicht zwangsläufig, aber möglich. Einer widerständigen ökologischen Erwachsenenbildung bleibt es aufgegeben, diese Chancen auszuloten.

Anmerkung

1 Differierende Kataloge von Grundbegriffen finden sich in der einschlägigen Literatur etwa bei Mikelskis (1984, S. 137-140) und Tippelt (1994, S. 267-269)

Literatur

Adorno, Th. W.: Theorie der Halbbildung, in: Gesellschaft und Kulturkritik, Frankfurt/Main 1975, S. 66-94

Arnold, R.: Erwachsenenbildung, Baltmannsweiler 1988

Bahr, H.-E. (Hrsg.): Politisierung des Alltags, Darmstadt 1972

Bahr, H.-E.: Die Zukunft der Ungleichheit, in: ders./M. Gronemeyer (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Testfall Dritte Welt, Opladen 1977

Bahr, H.-E.: Versöhnung und Widerstand, München/Mainz 1983

Becker, G.: Nicht nur ökologische Akzente setzen, in: Widersprüche Nr. 18, 1986, S. 53-63

Becker, E.: Die ökologische Krise im pädagogischen Diskurs, in: ders./W. Ruppert (Hrsg.): Ökologische Pädagogik – Pädagogische Ökologie, Frankfurt/Main 1987, S. 5-17

Beer, W.: (K)ein Feld für Pädagogen?, in: ders./G. de Haan (Hrsg.): Ökopädagogik, Weinheim/Basel 1984, S. 151-165

Beer, W.: Selbstorganisation als Prinzip ökopädagogischer Bildungsarbeit, in: G. Becker/W. Ruppert (Hrsg.): Ökologische Pädagogik – Pädagogische Ökologie, Frankfurt/Main 1987, S. 129-141

Berger, P. L./Luckmann, T.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Frankfurt/Main1969

Bernhard, A.: Ökologie und Bildung, in: Widersprüche Nr. 18, 1986, S. 79-87

Buck, G.: Lernen und Erfahrung, Heidelberg 1969

Buddrus, V.: Pädagogik im Übergang – Zur Notwendigkeit einer neuen Lernkultur, in: ders./F. Böversen (Hrsg.): Auf dem Wege zu einer neuen Lernkultur, Baltmannsweiler 1987, S. 120-134

Fietkau, H.-J./Kessel, H.: Umweltbewusstsein – nur ein Schlagwort?, in: Beer, W./de Haan, G. (Hrsg.): Ökopädagogik, Weinheim/Basel 1984, S. 34-42

Fietkau, H.-J./Kessel, H.: Umweltlernen, in: Calließ, J./Lob, R. E. (Hrsg.): Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung, Bd. 1, Düsseldorf 1987, S. 311-315

Freire, P.: Pädagogik der Unterdrückten, Stuttgart 1971

Goffmann, E.: Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag, München 1969

Gronemeyer, M.: Erwachsenenbildung durch soziale Praxis, in: BahrH.-E./Seippel, A.-S. (Hrsg.): Soziales Lernen. Gruppenarbeit für den Frieden, Stuttgart 1975

Gronemeyer, M.: Drei Lernschritte auf dem Weg zur weltinnenpolitischen Sensibilisierung, in: dies./Bahr, H.-E. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Testfall Dritte Welt, Opladen 1977

Gronemeyer, R.: Friedensstarre, in: Gronemeyer, M. und R. (Hrsg.): Frieden vor Ort, Frankfurt/Main 1982

Gronemeyer, M.: Zielgruppe Erwachsene. Was kann die Erwachsenenbildung von der Ökologiebewegung lernen?, in: Beer, W./de Haan, G. (Hrsg.): Ökopädagogik, Weinheim/Basel 1984, S.145-150

de Haan, G: Die Schwierigkeiten der Pädagogik, in: Beer, W./de Haan, G. (Hrsg.): Ökopädagogik, Weinheim/Basel 1984, S. 77-91

Hamburger, F.: Friedenspädagogik: Zur Deformation politischer Bildung, in: Bosse, H./Hamburger, F.: Friedenspädagogik und Dritte Welt, Stuttgart 1973

Heller, A: Das Alltagsleben. Versuch einer Erklärung der individuellen Reproduktion, Frankfurt/Main 1978

Heydorn, H.-J.: Überleben durch Bildung, in: ders.: Bildungstheoretische Schriften, Bd. 3, Frankfurt/Main 1980, S. 282-301

Horkheimer, M.: Zur Kritik der instrumentellen Vernunft, (New York 1947) Frankfurt/Main 1967

Horkheimer, M./Adorno, Th. W.: Dialektik der Aufklärung, Frankfurt/Main 1969

Kalasek, M./Eichler, P.: Alltagserfahrungen, in: Bundesarbeitsgemeinschaft für Kath. Erwachsenenbildung in Österreich (Hrsg.): Menschenerweckende Erwachsenenbildung, Wien 1983

Kappner, H.-H.: Die Bildungstheorie Adornos als Theorie der Erfahrung von Kultur und Kunst, Frankfurt/Main 1984

Kohut, H: Narzissmus, Frankfurt/Main 1973

Lefebvre, H.: Das Alltagsleben in der modernen Welt, Frankfurt/Main 1972

Leithäuser, T.: Formen des Alltagsbewusstseins, Frankfurt/Main 1976

Leithäuser, T. u. a.: Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewusstseins, Frankfurt/Main 1977

Leithäuser, T.: Die ökologische Krise im Alltagsbewusstsein, in: Becker, E./Ruppert, W. (Hrsg.): Ökologische Pädagogik – Pädagogische Ökologie, Frankfurt/Main 1987, S. 197-214

Luhmann, N.: Lob der Routine, in: ders.: Politische Planung, Opladen 1975

Manke, W.: Ökologisches Lernen im Kontext emanzipatorischer Erziehung und schulkritischer Didaktik, in: Koch, G./Manke, W./Zingelmann, K. (Hrsg.): Herausforderung: Umwelt, Frankfurt/Main 1985

Marquardt, B.: Umwelterziehung zwischen Schmutz und Idylle – Politik in Umweltschutzkapiteln, in: Busche, E./Marquardt, B./Maurer, M.: Natur in der Schule – Kritik und Alternativen zum Biologieunterricht, Reinbek 1978, S. 131-145

Maurer,R: Ökologische Ethik, in: Beer, W./de Haan, G. (Hrsg.): Ökopädagogik, Weinheim/Basel 1984, S. 57-68

Mikelskis, H: Ökologisches Lernen in der Schule?, in: Beer, W./de Haan, G. (Hrsg.): Ökopädagogik, Weinheim/Basel 1984, S. 134-144

Patermann, R.: Sinnliche Naturerfahrung, in: Beer, W./de Haan, G. (Hrsg.): Ökopädagogik, Weinheim/Basel 1984, S. 69-76

Preißer, F./Neumann-Lechner, A.: Umweltpädagogik in Erwachsenenbildung und Gemeinwesenarbeit, Bad Heilbrunn 1991

Rumpf, H.: Wahrnehmungsstörungen, in: Gronemeyer, M./Bahr, H.-E. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Testfall Dritte Welt, Opladen 1977,

Schmied-Kowarzik, W.: Rücksichtslose Kritik alles Bestehenden, in: Beer, W./de Haan, G. (Hrsg.): Ökopädagogik, Weinheim/Basel 1984, S. 43-56

Seiffert, J. E.: Pädagogik der Sensitivierung, Lampertheim 1975

Senghaas, D.: Einige Überlegungen zu Theorie, Praxis und Forschungsbereich der Friedens- und Konfliktforschung, in: Wulf, Ch. (Hrsg.): Friedenserziehung in der Diskussion, München 1973

Sieben, H.: Ökologische Bildung – nein Danke?, in: Grundlagen der Weiterbildung 1990, S. 232-236

Tippelt, R.: Weiterbildung und Umwelt, in: ders. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Opladen 1994, S. 258-271

von Werder, L.: Umrisse einer ökologisch-alltäglichen Erwachsenenbildung, in: Becker, E./Ruppert, W. (Hrsg.): Ökologische Pädagogik – Pädagogische Ökologie, Frankfurt/Main 1987, S. 142-168

17.

Krise der Aufklärung? Pädagogik zwischen Kritik und neuern Konservativismus (1997)

Dass Bildung Menschenrecht ist, galt reformorientierten Pädagoginnen und Pädagogen in den 60er und 70er Jahren als selbstverständlich. Dass zur Verwirklichung dieses Rechts derzeit angeblich kein Geld zur Verfügung steht, soll seit den 80er Jahren ebenso selbstverständlich gelten. Die offizielle Bildungspolitik lässt keine Gelegenheit aus, Mittelkürzungen als neue ‚Autonomiespielräume' anzupreisen, die den Bildungsinstitutionen im Kampf um knapp gehaltene Ressourcen zugestanden werden. Mit der finanziellen Strangulierung geht die ideologische Aufrüstung pädagogischer Theorie Hand in Hand: Das Ende der Reformära wird von zahllosen pädagogischen Großtheoretikern zum Ende der Moderne, zum Ende des Subjekts und seiner Bildung, gar zum Ende der Geschichte aufgeblasen. Zweifellos geht die aktuelle gesellschaftliche Krise tiefer, als die bloße Debatte um finanzielle Ressourcen ahnen lässt. Ob allerdings der viel zitierten ‚Krise der Aufklärung' allein mit postmodernem Theoriebesteck beizukommen ist, mag bezweifelt werden. Die nachfolgenden Überlegungen sollen diesen Zweifel schüren.

1. Botschaften aus der Flaschenpost: Von der Krise der Aufklärung zur Aufklärung über die Krise

Die Rede von der ‚Krise der Aufklärung' klingt wie eine Krankheitsdiagnose. Die Aufklärung hat gewissermaßen Schnupfen bekommen – oder schlimmer noch: Sie steht vor dem Herzinfarkt! Aber das Bild ist trügerisch: Der Aufklärung ist kein Leids geschehen – sie ist selbst ein leidvolles Geschehen. Dass dies so ist, wissen wir nicht erst, seit postmoderne Theoretiker die Aufklärung ins Gerede gebracht haben, sondern spätestens seit Horkheimers/ Adornos „Dialektik der Aufklärung". Das negative Moment des Aufklärungsprozesses – die im Zeichen triumphalen Unheils strahlende Erde – nimmt der Diskurs der Postmoderne allzu gern ins Visier, um dessen Widerpart flugs zu vergessen: dass Aufklärung nämlich nicht bloß blinde Reproduktion des gesellschaftlichen Zwangszusammenhangs bedeutet, sondern zugleich Negation dieses Zwangszusammenhangs mit dessen eigenen Mitteln. Dies allerdings hat Konsequenzen für die Kategorien, die Postmoderne-Theoretiker – sei's in kritischer Absicht, sei's als Fluchtwege aus dem Dilemma der Moderne – in Beschlag nehmen: ‚Vernunft' und ‚Anderes der Vernunft', ‚Allgemeines' und

‚Besonderes', ‚kritische Reflexion' und ‚Mythos', ‚Identität' und ‚Pluralität', ‚Subjektivität' und ‚Entsubjektivierung' – alle diese Begrifflichkeiten tragen eine inwendige Zerrissenheit in sich. Keine entgeht den gesellschaftlichen Widersprüchen, die unsere Gegenwart durchkreuzen.

2. Big Ted says No: Von der Aktualität negativer Dialektik

Eine kritische Begriffsbestimmung kann dabei auch heute noch von den Einsichten Adornos profitieren, dessen „Negative Dialektik" die abgründigen Selbstwidersprüche der Moderne mit unnachahmlicher Virtuosität durchbuchstabiert. Sie zeigt, wie jeder Versuch, der Dialektik der Aufklärung zu entkommen, noch von den Restbeständen der Kritik lebt, die die Moderne selbst provoziert. Daher endet eine Vernunftkritik, die sich in der Demontage des impliziten Herrschaftsanspruchs von Vernunft erschöpft, ohne die Bedingung ihrer eigenen Kritik zu reflektieren, allzu leicht in der Apotheose eines unvordenklichen ‚Anderen' oder ‚Außen' (als dessen Kern Foucault nach allerlei Irrungen und Wirrungen schließlich konstatiert: es sei die Macht, die von ‚außen' komme). Die postmoderne Denunziation des Subjekts (die sich gern auf Adornos Verdikt beruft: es sei die Lüge) nimmt zwar den gnadenlosen Selbstermächtigungsanspruch der Moderne aufs Korn, schweigt sich aber über die eingeforderte Kraft zur Differenz beredt aus; die nämlich ist ohne reflektierte Subjektivität wohl kaum zu haben. Die Liquidation des Subjekts (von Adorno vorsichtig als das ephemere, flüchtige Bild eines besseren Zustands visiert) erweist sich unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen mitnichten als highway zur Freiheit: Sie wird zur widerstandslosen Vereidigung auf den Status quo. Umgekehrt erfährt die Besonderheit des Individuellen unter postmodernen Auspizien (scheinbar ganz im Einklang mit Adorno) alle Aufmerksamkeit und Zuwendung. Doch die gesellschaftlichen Abstraktionsprozesse, denen sie sich verdankt, bleiben gemeinhin im Dunkeln. Das Individuelle wird zwar als zu schützendes Reservat der Freiheit, kaum aber als Spaltprodukt gesellschaftlicher Atomisierung begriffen. Auf diese Weise schleppt das kritiklose Lob des Besonderen seinen Konterpart stets mit sich: die Potenzierung unbegriffener Herrschaft zum Zweck der Entsolidarisierung.

3. Halbwahrheiten: Kleine Erzählungen von schwachen Theoretikern

Kurz und schlecht: Der postmoderne Diskurs zerreißt die widersprüchlichen Momente des Aufklärungsprozesses und stellt sie abstrakt gegeneinander. Die postmodernen Zeitdiagnosen produzieren eigentümliche Halbwahrheiten, weil

ihnen die Kategorie der Vermittlung abhanden kommt. Stets betonen sie ein Moment zuungunsten eines anderen und produzieren auf diese Weise abstrakte Alternativen (oder unvermittelte Gleichzeitigkeiten): Statt Widersprüche *im* Subjekt, im Allgemeinen, in der Vernunft selbst zu verorten, wird nun der Widerspruch *zum* Subjekt, *zum* Allgemeinen, *zur* Vernunft thematisiert. Oder genauer: Indem die Vermittlung ausfällt, verschwindet dem Schein nach das Widersprüchliche oder es degeneriert zum postmodemen ‚Widerstreit', zur Pluralität von heterogenen Sprachspielen und Weltauslegungen. Deren nicht-totalisierendes Nebeneinander erscheint aber ebenso wenig garantiert, wie der ehedem erhoffte Interessenausgleich durch die ‚invisible hand' des liberalen Marktes.

4. Referenzverlust: Vom allmählichen Verschwinden der Wirklichkeit

Der Ausfall der Vermittlung, also: das Unvermittelte, ist die typische Signatur der Postmoderne. Der Schein des Unmittelbaren allerdings ist selbst noch Produkt gesellschaftlicher Vermittlung: nämlich eines bis in den letzten Winkel vorangetriebenen Verwertungsprozesses. Paradox formuliert: Die Totalität der Vermittlung lässt die Dinge anscheinend auseinander fallen. In ihrer Abstraktheit lösen sich die gesellschaftlichen Sphären voneinander, folgen scheinbar ihrer eigenen Logik (oder ihrem Taumel), verlieren ihren Bezug zueinander. Dies ist der Ausgangspunkt für zahlreiche postmoderne Analysen (etwa bei Baudrillard); dies ist der Eintrittspunkt für zahlreiche Erziehungswissenschaftler, denen der Referenzverlust zur neuen Gewissheit geworden ist (etwa Lenzen).

Wo aber die Verhältnisbestimmung von Zeichen und Realität sich aufzulösen scheint, wo die rasende Produktion selbstbezüglicher Zeichen zusehends im Leeren rotiert, wo das Wirkliche seine Differenz zum Fiktionalen anscheinend einbüßt und das Reale in Agonie versinkt – da verliert jeder überkommene Anspruch von Kritik sein Fundament. Pädagogische Theorie, die in diesem Fahrwasser schwimmt, verschließt sich der Einsicht (die Baudrillard von seinem Lehrmeister Lefebvre allemal hätte lernen können): dass noch die flüchtigsten Artefakte und sinnleeren Pleonasmen auf einen Sinn bezogen bleiben: nämlich auf die Verwertung des Werts. Der gesellschaftliche Verwertungsprozess aber, dem sie sich letztlich verdanken, geschieht nicht als creatio ex nihilo, sondern bedarf eines Subjekts der Wertschöpfung (sei es auch in verhexter, entfremdeter Gestalt).

5. Funktional, pragmatisch, integriert: Vom neuen Konservativismus der Erziehungswissenschaft

Postmoderne pädagogische Theorie aber streicht Begriffe wie ‚Subjekt' und ‚Kritik', ‚Widerspruch' und ‚Vermittlung' aus ihrem Programm. Anstelle von Kritik wird einer Mythologie der Erziehung (etwa bei Lenzen) das Wort geredet; anstelle des Subjekts wird (besonders bei Tenorth samt Adepten) auf eine Theorie autopoietischer Systeme zurückgegriffen; Widersprüche verwandeln sich in Paradoxien (Luhmann, Tenorth, Oelkers u. a.), die schließlich mit Hilfe von Tautologien ‚entparadoxiert' werden. Die schlichte Faustformel lautet zu guter Letzt: Die Lösung praktischer Probleme der Pädagogik besteht darin, wie praktische Pädagogik sie löst. Der Rückgriff auf konstruktivistische Modelle (für die Erwachsenenbildung etwa: Arnold/Siebert) passt dabei fraglos ins Programm. Stets wird der aktuellen Pädagogik das gleiche Korsett geschneidert: funktional, pragmatisch, integriert. Das gilt prospektiv wie retrospektiv: Selbst die Neuhumanisten sollen sich von Tenorth die Leviten lesen lassen. Philantropische Brauchbarkeit und Funktionalität sind angesagt.

6. Kritische Bildung: Vom Ausbruch aus der gesellschaftlichen Immanenz

Der Rekurs aufs Funktionssubjekt aber, das seit der systemtheoretischen Wende wieder Konjunktur hat, ist nur durch einen historischen black-out zu haben: Die neuhumanistische Kritik an der schlichten Gleichsetzung von Brauchbarkeit (verstanden als Funktionalität fürs System) und Vernünftigkeit soll untergepflügt werden. Die zentrale Einsicht des Neuhumanismus, dass die widersprüchliche Vermittlung von Allgemeinem und Besonderem den entscheidenden Knotenpunkt bürgerlicher Subjektbildung markiert, wird lässig abqualifiziert. Solange es den Anschein hat, als liefe die Reproduktion des Systems autopoietisch weiter, besteht an dialektischen Analysen kein Bedarf. Sobald aber die Selbstwidersprüche und Folgekosten der Systemreproduktion die Schmerzgrenze und Bewusstseinsschwelle erreichen, bleibt Luhmanns Plädoyer für eine ‚Technologieersatztechnologie' ein schwacher Trost. Stattdessen avanciert der Anspruch, das Allgemeine um der Subjektbildung willen grundsätzlich unter Kritik zu stellen, erneut auf die pädagogische Tagesordnung. Die Krise der Aufklärung entpuppt sich schließlich als das, was sie ist: als Krise einer Gesellschaft, die glaubt, Aufklärung und Bildung an die Kandare nehmen zu können.

Je mehr diese Gesellschaft Bildung aus ihrem innersten Zirkel zu verbannen sucht, um für verwertungsorientierte lebenslängliche Qualifizierung Platz zu schaffen, desto unnachgiebiger betritt das Bildungsproblem durch die Hintertüre wieder die Bühne. Denn die moderne Gesellschaft provoziert unablässig

einen permanenten Zwang zur Subjektsetzung, weil sie davon lebt, dass ihre Mitglieder sich in selbst gewählter Freiheit zur Abhängigkeit von den Märkten bestimmen sollen. Kritische Bildung ist nichts anderes als dieser zu Bewusstsein gebrachte, im Bewusstsein gehaltene und zur Praxis fortbestimmte Widerspruch.

So gesehen korrespondiert dem Recht auf Bildung (als legitimem Kind der Moderne) ihre strukturelle Notwendigkeit. Bildung wirkt als fortdauernde Unruh im System gesellschaftlicher Abhängigkeiten. Der aktuelle Versuch, diese Unruh politisch still zu stellen, hat etwas Groteskes. Keine Frage: Man sollte bildungspolitische Wirrköpfe, die diesen Versuch unternehmen, bekämpfen. Sie hätten aber noch etwas anderes verdient: Man sollte sie auslachen.

18.

Kritische Theorie und Erwachsenenbildung (1998)

1. Falsche Fährten

Als die Redaktion der Hessischen Blätter für Volksbildung die Bitte an mich herantrug, über Kritische Theorie und Erwachsenenbildung einen Artikel zu verfassen, hatte sie bereits einen Arbeitstitel im Gepäck: „Kritische Theorie und die Folgen“ lautete ihr Vorschlag. Zugegeben: Dies ist ein aus dem Ärmel geschüttelter Titel. Ihn ernsthaft unter Kritik zu stellen hieße, die Zufälle und situativen Zwänge zu unterschätzen, unter denen solche Formulierungen zustande kommen. Dennoch lässt sich aus dem zugedachten Arbeitstitel – gewissermaßen ex negativo – etwas lernen. Er gibt nämlich den Blick auf zwei Implikationen frei, die Kritische Theorie gerade *nicht* teilt:

Zum einen wird ein Ursache-Wirkungsverhältnis (...und die Folgen) von Theorie und Praxis suggeriert, das Kritische Theorie stets bezweifelte. Denn die Praxis folgt nicht einfach der Theorie; sie ist nicht deren Anwendungsfall. Und Theorie fungiert nicht einfach als präskriptives Idealmodell von Praxis. Das Verhältnis Kritischer Theorie zur Praxis lässt sich weder funktionalistisch noch pragmatisch oder utilitaristisch bestimmen, sondern einzig als widersprüchliche Vermittlung. Diese Vermittlung stets neu zu leisten, macht gerade die Anstrengung des Begriffs wie der Praxis aus.

Die zweite Implikation bezieht sich auf das angedeutete Subordinationsverhältnis pädagogischer Praxis unter den Führungsanspruch geistiger Reflexion (erst kommt die Theorie – dann kommen die Folgen). Als ob Kritische Theorie nicht hinreichend darauf insistiert hätte, dass die Apotheose des Geistes Schein ist. Gerade der unkritische Selbstermächtigungsanspruch von Theorie wird zum Moment ihres fungiblen gesellschaftlichen Missbrauchs. Das eilfertige Pochen des Geistes auf seinen Autonomiestatus jenseits aller gesellschaftlichen Widersprüche ist Ideologie bis ins Mark. Der Konstruktivismus unserer Tage wiederholt nur dieses Selbstmissverständnis unter Hochtechnologiebedingungen. Wir kommen im folgenden darauf zurück.

2. Kritische Theorie als Zeitdiagnose

Wer den Faden Kritischer Theorie in den 90er Jahren wieder aufnehmen will, der kann auf ein ansehnliches Stück Theoriegeschichte zurückblicken. Der bloße Rekurs aufs Althergebrachte aber widerstreitet gerade jenem „kritischen

Verhalten“ (vgl. Horkheimer/Adorno 1969, S. 27), das die Gründerväter Kritischer Theorie inspirierte. Ihnen ging es um erhellende Einsichten in die damalige gesellschaftliche Situation. Nichts anderes wäre heute von Kritischer Theorie zu erwarten: eine hinreichend differenzierte Ortsbestimmung der Gegenwart. Denn Kritische Theorie war und ist Zeitdiagnose. Wer nach Kritischer Theorie fragt, fragt also nach der aktuellen Gesellschaftsverfassung, ihren treibenden Widersprüchen, ihren impliziten Wahrheitsmomenten und ihren ideologischen Selbsttäuschungen. Kritische Theorie geht so gesehen aufs Ganze; sie ist von Beginn an ein vielschichtiges Unternehmen. Die Gruppe, die später unter dem Namen ‚Frankfurter Schule‘ bekannt wurde – erinnert sei an Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Erich Fromm, Otto Kirchheimer, Leo Löwenthal, Herbert Marcuse, Franz Neumann, Friedrich Pollock –, formierte sich zu Beginn der 30er Jahre. Ihr zentrales Anliegen war eine sozialwissenschaftliche und – mit heutigen Worten – interdisziplinär orientierte Gesellschaftsanalyse. Dazu knüpfte diese Gelehrtengruppe sowohl an die Geschichtsphilosophie Hegels wie auch an die Kritik der politischen Ökonomie von Karl Marx an, um – wie es bei Hegel heißt – ‚ihre Zeit in Gedanken zu erfassen‘. Die Philosophen und Gesellschaftstheoretiker der ‚Frankfurter Schule‘ verbindet dabei ein zentrales gemeinsames Interesse: nämlich eine kritische Rekonstruktion bzw. Transformation von Gesellschaftstheorie unter dem Leitgedanken individueller und sozialer Emanzipation. Das bedeutet zunächst, dass der Blick des Theoretikers auf soziale Strukturen und Prozesse sich nicht damit begnügen kann, die bloße Faktizität des gesellschaftlichen Status quo zu registrieren. Mehr noch fällt ihm die Aufgabe zu, die nicht zu legitimierende Herrschaft und Gewalt dieses Zustands zu Bewusstsein zu bringen und real vorhandenen, aber noch unartikulierten Potentialen von Befreiung zum Ausdruck zu verhelfen.

Die Optionen, die die Kritische Theorie für Aufklärung, Herrschaftskritik und Emanzipation hegt, entspringen jedoch keinem willkürlichen, subjektiven Interesse des Theoretikers. Sie sind vielmehr Resultate der auf den Begriff gebrachten Bewegung des historischen Prozesses selbst. Anders formuliert: In den kulturellen Leistungen, in den politischen und ökonomischen Institutionen der bürgerlichen Gesellschaft finden sich (etwa in der Idee der Integrität des Individuums, des allgemeinen und gleichen Rechts, der Autonomie der Kunst) ‚Vernunftmomente‘ aufbewahrt, die u. U. gerade gegen diese Verhältnisse zur Geltung gebracht werden müssen. Kritische Theorie zielt so gesehen darauf ab, die innere Widersprüchlichkeit der bürgerlichen Welt bloßzulegen. Der Maßstab der Kritik kommt also nicht von außen, nicht von noch so gut gemeinten Idealen der Menschlichkeit, die den herrschenden Zuständen abstrakt entgegengestellt werden. Kritische Theorie entfaltet ihre Kritik vielmehr immanent. Zugleich hütet sie sich jedoch vor dem nahe liegenden Fehler, der kritisierten Gesellschaft nun ihrerseits Rezepte anzudienen. „Erst einmal“, stellt Adorno ernüchternd fest, „wäre die Gesellschaft als universaler Block, um die Menschen und in ihnen, zu erkennen. Hinweise zur Änderung vorher helfen

nur dem Block, entweder als Verwaltung des Unverwaltbaren oder indem sie sogleich die Widerlegung durchs monströse Ganze herausfordern.“ (Adorno 1972, S.19)

Dass die Negativität dieses Denkens sich dagegen sperrt, unmittelbar praktisch zu werden, bedeutet allerdings nicht, dass seine Resultate jegliche praktische Konsequenz vermissen lassen. Im Gegenteil ergeben sich aus diesem Ansatz erhebliche Kurskorrekturen für Problemstellungen und Forschungslogik pädagogischer Theorie. Denn weder wird sich eine Pädagogik unter kritischem Vorzeichen damit begnügen können, Erziehung und Bildung nach Maßgabe einer möglichst reibungslosen Integration in die bürgerliche Gesellschaft zu installieren, noch wird sie pädagogische Institutionen einzig nach ihrer Effizienz, ihrer Funktionalität oder instrumentellen Verfügbarkeit in den Blick nehmen. Vielmehr geht es einer „Pädagogik mit Kritischer Theorie“ (vgl. Gruschka 1988) um eine stets erneuerte, kritische Befragung pädagogischer Ziele, Institutionen und Praktiken. Dabei rückt die Analyse sich fortschreibender gesellschaftlicher Widersprüche im Feld pädagogischer Praxis in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Entsprechend gehören dialektische Denkansätze ins Zentrum ihrer Forschungslogik und avancieren Begriffe wie: Kritik, Selbstbestimmung, Widerstand, Bildung und Mündigkeit zu Leitkategorien kritischer Pädagogik. Rückblickend scheint dieser Forschungsansatz den kulturellen und gesellschaftlichen Umbrüchen, wie sie sich gegen Ende der 60er Jahre vollzogen, geradezu auf den Leib geschrieben. Er dominierte die pädagogischen Theoriediskussionen bis in die 70er Jahre hinein. Vorschnelle Beobachter aber meinen vermelden zu können, dass mit dem Ende der Reformpolitik im deutschen Bildungswesen seit den 80er Jahren eine Stagnation, gar ein lautloser Verfall des ehedem führenden pädagogischen Theorieansatzes eingesetzt habe (vgl. Kade 1993, S. 233 ff.; zur Kritik: Pongratz 1994, S. 122 ff.). Nehmen wir also an dieser Stelle die Auseinandersetzung auf, und sehen wir zu, was aus den Impulsen Kritischer Theorie für Pädagogik und Erwachsenenbildung geworden ist.

3. Allgemeine Zweifel und Zweifel am Allgemeinen

Zunächst einmal bleibt zu konzedieren: Die geistige Großwetterlage hat sich in den 80er Jahren tatsächlich erheblich verändert. Wollte man die Stimmungslage dieser Zeit in Kürze fassen, so fände sie am ehesten noch ihren Ausdruck in der salopp-hintergründigen Formel: ‚Die Zukunft ist auch nicht mehr, was sie mal war.‘ Es macht sich seitdem im pädagogischen Feld eine schleichende Desillusionierung breit. Sie findet ihren Ausdruck im postmodernen Abgesang auf die ‚großen Erzählungen‘ der Aufklärungszeit. Die allgemeinen Zweifel radikalisieren sich schließlich zum Zweifel am Allgemeinen: an Vernunft, Subjektivität und Mündigkeit.

Allerdings: Was heute vor aller Augen tritt – dass Vernunft und gesellschaftliche Rationalisierung mit dem angestrebten Glück der Vielen gerade nicht mehr übereinkommen – begleitete genau genommen den gesamten Aufklärungsprozess der Neuzeit als permanenter, nicht verstummender Zweifel: Romantik und Historismus machten dies auf ihre Weise nicht weniger kenntlich wie die Geschichtsphilosophie der Kritischen Theorie, die in der „Dialektik der Aufklärung" (vgl. Horkheimer/Adorno 1969) ihren pointiertesten Ausdruck fand. Die die ‚Dialektik der Aufklärung' zentral bewegende Frage, warum die Menschheit, anstatt in einen wahrhaft menschlichen Zustand einzutreten, in einer neuen Art von Barbarei zu versinken droht, trifft mehr denn je den Nerv der gesellschaftlichen Situation der Gegenwart. In dieser Intention kommt die frühe Kritische Theorie mit den postmodernen Entwürfen des letzten Jahrzehnts zweifellos überein.

Allerdings nimmt der Diskurs der Postmoderne das negative Moment des Aufklärungsprozesses – die im Zeichen triumphalen Unheils strahlende Erde (vgl. ebd., S. 7) – allzu gern ins Visier, um dessen Widerpart flugs zu vergessen: dass Aufklärung nämlich nicht bloß blinde Reproduktion des gesellschaftlichen Zwangszusammenhangs bedeutet, sondern zugleich Negation dieses Zwangszusammenhangs mit dessen eigenen Mitteln. Eine Vernunftkritik aber, die sich in der Demontage des impliziten Herrschaftsanspruchs von Vernunft erschöpft, ohne die Bedingung ihrer eigenen Kritik zu reflektieren, endet allzu leicht bei einem unvordenklichen ‚Außen' oder ‚Anderen der Vernunft', über das angeblich nichts mehr hinausführt. Der postmoderne Diskurs zerreißt auf diese Weise die widersprüchlichen Momente des Aufklärungsprozesses und stellt sie abstrakt gegeneinander. Der Ausfall der Vermittlung – also: das Unvermittelte – wird zur Signatur der Postmoderne. Sie operiert mit abstrakten Alternativen (oder unvermittelten Gleichzeitigkeiten): Statt Widersprüche *im* Subjekt, *im* Allgemeinen, *in* der Vernunft selbst zu verorten, wird nun der Widerspruch *zum* Subjekt, *zum* Allgemeinen, *zur* Vernunft thematisiert. Oder anders: Indem die Vermittlung ausfällt, verschwindet dem Schein nach das Widersprüchliche. In ihrer Abstraktheit lösen sich die gesellschaftlichen Sphären angeblich voneinander, folgen ihrer eigenen Logik (oder ihrem Taumel). In ähnlicher Weise erscheint dem postmodernen Denken auch der Verweisungszusammenhang von sprachlicher Rede und außersprachlicher Realität, von Begriff und Sache, von Signifikant und Signifikat in Auflösung begriffen. Das Stichwort für diese theoretische Trendwende lautet ‚Referenzverlust'. Ihm zollt auch und gerade der aktuelle Konstruktivismus (vgl. Arnold/Siebert 1995) Tribut. In Verbindung mit systemtheoretischen, evolutionstheoretischen und neopragmatischen Versatzstücken lässt sich daraus der Bewusstseinsschleier der 90er Jahre weben.

4. Konstruktivistische Ansätze in der Erwachsenenbildung

Zusammengehalten werden die Maschen dieses Schleiers von einigen basalen Annahmen, die konstruktivistisch bzw. systemtheoretisch orientierte Theoretiker zur Grundlage ihrer Entwürfe machen. Dazu zählen zum Beispiel (vgl. Knorr-Cetina 1989, S. 88 f.; Schäffter 1995):

- Das menschliche Gehirn ist operational und semantisch geschlossen; es kann Wirklichkeit nicht repräsentieren, sondern nur konstruieren.
- Bei der Herstellung von Wahrnehmung als Interpretation von Bedeutungszuweisungen interagiert das Gehirn mit seinen inneren Zuständen.
- Die Realität als wissensunabhängiger Bezugsgegenstand ist daher eine Fiktion.
- Die kognitiven Konstruktionen der Beobachter sind nicht hinsichtlich ihres Wahrheitsgehaltes, sondern hinsichtlich ihrer pragmatischen Orientierungsleistung für menschliches Leben zu beurteilen.
- Kriterium der Erkenntnisleistung ist die Viabilität der Konstrukte, also ihre Gangbarkeit, Passung oder Funktionalität hinsichtlich der Aufgabe, sich in einer kontingenten Umwelt zu erhalten und zu entwickeln.
- Evolution wird fassbar als Erkenntnis- und Lernprozess, das heißt als kognitiv strukturierende Umweltaneignung autopoietischer Systeme.
- Die Selbstorganisation und Selbsterhaltung autopoietischer Systeme läuft über ein dauerhaftes, aneinander anschließendes Prozessgefüge von Selektionen, in denen Innen-Außen-Differenzen vom System hervorgebracht und auf Dauer gestellt werden. Autopoietische, sich selbst erzeugende Systeme sind verwiesen auf die Anschlussfähigkeit von Prozessverläufen.
- Aufgrund der operationalen Geschlossenheit von Systemen ist Lehren als unmittelbare pädagogische Einflussnahme auf ein differentes System unmöglich.
- Der Zusammenhang zwischen Systemen kann nur als Kopplung, das heißt als nichtdeterministische Beziehung aufgefasst werden. Institutionalisiertes Lernen setzt basale Operationen produktiver Umweltaneignung des ‚lernenden Systems' voraus, die erst durch ‚Externalisierung' für Außeneinflüsse anschlussfähig werden.

Daraus ergeben sich Konsequenzen für eine konstruktivistische Konzeption von Erwachsenenbildung: etwa die These, dass nicht Kenntnis und Gewissheit, sondern der Umgang mit Ungewissheit das zentrale Problem der Erwachsenenbildung darstelle (vgl. Arnold/Siebert 1995, S. 21). Dies erfordere eigene Strategien eines ganzheitlichen Umgangs mit vernetzter Komplexität. Denn nicht lineare Kausalität kennzeichne lernende autopoietische Systeme, sondern Wechselwirkung und Zirkularität. Anstelle eindeutiger Relationen dominierten Nichtplanbarkeit und Kontingenz das Lerngeschehen. Die pädagogische Kunst

bestehe also darin, das Erwachsenenlernen „von den formalen Aspekten der lebensweltlich-internen Viabilität von Deutungen her“ (ebd., S. 166) so zu gestalten, dass „Synreferentialität“ (ebd., S. 166) entstehe. Synreferentialität aber sei gewissermaßen der Ausnahmefall einer Regel, die lautet: lernende Systeme sind selbstreferentiell, das heißt operativ geschlossen. Damit eine strukturelle Kopplung lernender Systeme möglich werde, sei ein „Hinspüren zum Teilnehmer (nötig, ein) Anknüpfen an seinen Vorerfahrungen sowie situative Entscheidung über die Unterbreitung von Interpretationsangeboten im Kontext eines mehrdimensionalen Annäherungsprozesses, der die prinzipielle Fremde und die Selbstorganisation“ (Arnold 1994, S. 34) des lernenden Systems in Geltung belasse.

Besonders neu klingt das alles für reformpädagogische Ohren zwar nicht, doch wird hinter Stichworten wie ‚nichtinterventionistische Didaktik‘, ‚Ermöglichungsdidaktik‘ oder ‚pragmatische Gelassenheit‘ ein postfordistischer Zuschnitt im Umgang mit pädagogischen Prozessen erkennbar: Nachdem in bestimmten Produktionssektoren die Effekte der Taylorisierung endgültig ausgereizt sind, sollen Produktivitätssteigerungen nicht mehr durch Zerlegung, sondern durch synergetische Kopplungen und produktive Resynthetisierungen erfolgen. Die konstruktivistische Erwachsenenbildung nimmt diesen Gedanken auf. Beim Versuch der didaktischen Umsetzung aber stößt sie auf eine basale Paradoxie, die dem Theorem der ‚operationalen und semantischen Geschlossenheit‘ des Lernsystems entspringt: Da das System geschlossen ist, gibt es auch keine direkte Interventionsmöglichkeit – und somit keine Erfolgsgarantie. Folglich nimmt die Erwachsenenbildung (bzw. die Pädagogik generell) ein Können in Anspruch, das sie nicht können kann. Das wiederum hat durchaus praktische Konsequenzen: In immer neuen Anläufen nämlich sieht sich die konstruktivistische Erwachsenenbildung genötigt, ihr didaktisch-methodisches Instrumentarium zu verfeinern, um die Teilnehmer in einem ‚mehrdimensionalen Annäherungsprozess‘ dennoch zu erreichen. (Luhmann hält für diese Quadratur des Kreises den Terminus ‚Technologieersatztechnologie‘ bereit.) Diese paradoxe Problemstellung provoziert vermutlich auch die eklektizistische Attitüde, mit der reformpädagogische Arrangements mit neuesten Psychotechniken zusammengeschlossen werden. Der Methodenmix mag noch so up to date sein, die Terminologie hat die ganze lebensphilosophische Irrationalität im Gepäck: Koevolution entstehe, „wenn die Beteiligten eine Resonanz in der Gruppe spüren, wenn eine Schwingung entsteht, wenn ein wechselseitiges Lerninteresse zustande kommt“ (Arnold/Siebert 1995, S. 161).

Problematisch daran ist nicht in erster Linie die Terminologie, auch nicht der Eklektizismus (wie ihn etwa Kösels „subjektive Didaktik“ (vgl. Kösel 1995) exemplarisch vorführt), sondern die unterstellte prinzipielle Blindheit, mit der die Akteure geschlagen sind. Denn die operationale Geschlossenheit des Erkenntnisprozesses, die Biologen wie Maturana und Varela als empirisches Faktum voraussetzen, führt den Konstruktivismus in eine erkenntnistheoretische Aporie. Ihr zufolge können wir erkennen, dass wir nichts erken-

nen. An dieser Aporie scheinen sich die Adepten des Konstruktivismus im Feld der Erwachsenenbildung wenig zu stören. Sie nehmen die Behauptung von Maturana und Varela für bare Münze, auf der Basis empirischer Erfahrung ließe sich ein Beweis vorstellen, der zwingend zeige, dass kein Zugang zur so genannten Außenwelt möglich sei. Das Mariottsche Experiment dient hierzu u. a. als Beweisstück. Es lohnt sich, diesen ‚Beweis' – gewissermaßen exemplarisch – unter die Lupe zu nehmen.

5. Exkurs: Zur Kritik des Konstruktivismus

Um den erkenntnisbiologischen Kurzschlüssen auf die Spur zu kommen, bedarf es einer präzisen Rekonstruktion der Argumentationslogik von Maturana und Varela, wie sie Weber (1996, S. 20 ff.) vorgelegt hat: „Beim Mariottschen Experiment handelt es sich um den empirischen Nachweis der beiden unsensiblen Stellen in den Augenfeldern, an denen sich keine Zapfen und Stäbchen befinden, weil dort die Nervenfasern aus den einzelnen Netzhautelementen zusammenlaufen und als Sehnerv den Augapfel durchdringen. Diese Stelle wird auch ‚blinder Fleck' genannt. Gewöhnlicherweise wird das in diesem Bereich fehlende Gegenstandsbild durch eine kognitiv konstruierte Fortsetzung der Umgebung kompensiert. Wir sehen also zunächst nicht, dass wir an dieser Stelle nichts sehen. Erst im Experiment wird es bemerkbar. Weil beim einäugig-fixierten Sehen die Umgebungsfortsetzung bzw. Kompensation möglich ist, wird dadurch erkennbar, dass etwas vorher Bemerktes jetzt durch Umgebungsfortsetzung verschwunden ist. Die Korrektur menschlicher visueller Wahrnehmung durch andere Wahrnehmungen wird hierdurch bewusst. Im Experiment fällt dies dadurch auf, dass die Kompensation des blinden Flecks nicht nur mit dem aktuellen Bild verglichen wird, sondern mit dem, was zuvor und danach gesehen wurde.

Maturana und Varela beziehen sich in ihrer Argumentation aber auf das genaue Gegenteil. Der nicht wahrgenommene Gegenstand dementiert generell alle Wahrnehmung von Gegenständen. Durch diese Folgerung wird ein Schluss aus der Beobachtung als Beobachtung gesetzt. Denn nicht das Bemerken des Nichtsehens ist für sie entscheidend beim Mariottschen Experiment, sondern das Nichtsehen selbst. Das Experiment wird ausgewertet, als ob es nur aus dem Moment des Nichtsehens bestünde. Maturana und Varela schließen daraus in einem zweiten Schritt, dass man im Augenblick des Sehens nicht sieht, dass man nicht sieht. Das Sehen sei also blind, als hätte das Nichtsehen eine eigene Evidenz und wäre nicht erst sich bewusst zu machen. Sich ‚blind' auf die Wahrnehmung im Experiment verlassend schließen Maturana und Varela daraus, dass man sich nicht auf die Wahrnehmung verlassen kann. Das wiederum heißt für sie, dass das, was wir wahrnehmen, nicht eine Repräsentation der Außenwelt ist, sondern ‚innere Konstruktion'." (Weber 1996, S. 22 ff.)

Erst auf der Grundlage solch eigenwilliger Deutungen lassen sich all die Paradoxien und Tautologien entwickeln, mit denen Maturana und Varela ihre Leser überraschen. Als überzeugte Empiriker manövrieren sie sich mit ihrer Interpretation des Mariottschen Experiments in ein empirisches Paradox. Es lautet: „‘Wir messen, dass wir etwas nicht messen können bzw. wir messen die Widerlegung der allumfassenden Messbarkeit.‘ Empirisches Messen ist Beobachtung. Erkennen ist beobachtendes Messen. Die Widerlegung dieses allumfassenden Erkennens bleibt für sie aber wiederum eine Erkenntnis der gleichen Vorgehensweise und bestätigt darin gleichzeitig nochmals auch ihre Richtigkeit. Es kann also dadurch sogar das Nichterkennen erkannt werden. In dieser Paradoxie ist für sie deshalb das Erkennen nicht widerlegt, sondern lediglich zu seiner letzten allgemeinen Wahrheit geführt. Sie schließen also daraus, dass nicht nur sie erkennen, dass sie nicht erkennen, sondern alle erkennen können, dass sie nicht erkennen. Da nun aber das Erkennen selbst empirisch wiederum feststellbar ist – zwar nicht in Bezug auf wahr und falsch, sondern als Prozess des Erkennens –, so liegt darin für sie der Beweis auf der Hand, dass irgendwie das Paradox gelöst sein muss. Diese Lösung wird vom Leben als fortschreitender Evolution vollbracht. [...] Das heißt es muss einen grundsätzlichen Zusammenhang von Leben und Erkennen im Prozess der Evolution geben. Dieser Zusammenhang kommt für Maturana/Varela in der Tautologie: ‚Wir leben, weil wir erkennen, wir erkennen, weil wir leben‘ zum Ausdruck.“ (Weber 1996, S. 24 f.) Die tautologische Struktur von Leben und Erkennen wird so gesehen zum Rettungsanker, um dem erkenntnistheoretischen Paradox zu entkommen. Der Konstruktivismus präsentiert sich auf diese Weise als „objektivistischer Idealismus, dessen ‚absoluter Geist‘ der Geist der Evolution ist.“ (Ebd., S. 26)

6. Konstruktivismus als Ideologie

Dieser ‚absolute Geist‘ aber hat alle bewusstseins- und subjektphilosophischen Formen längst abgestreift. Deshalb auch scheint er gegen selbstreflexive Kritik immun. ‚Viabilität‘ und ‚Funktionalität‘, ‚Evolution‘ und ‚Anschlussfähigkeit‘ avancieren zu quasi-ontologischen Basiskategorien, die angeblich keine kritische Reflexion mehr einzuholen vermag. Umgekehrt aber bieten sie allerlei neokonservativen Aspirationen hinreichend Schutz. Mit ihrer zentralen These, Erkennen sei nichts anderes als „effektives Handeln“ (vgl. Maturana/Varela 1987, S. 262), öffnen Maturana und Varela sozialdarwinistischen Spekulationen Tür und Tor. Beim Erkenntnisgewinn, so folgert etwa Riedl, gehe es „nicht [...] um einen Drang zur Wahrheit, sondern ebenso trivial wie pragmatisch um den unmittelbaren Lebenserfolg, eine positive Bilanz aus Erfolg und Misserfolg“ (Riedl 1981, S. 25). Viabilität liefere die entsprechende Grundvoraussetzung fürs survival of the fittest. Sie erst sichere den evolutionären Entwicklungsprozess der Gattung samt deren gesellschaftlichen Kon-

stitutionsbedingungen. Als unhintergehbares Prinzip des Lebens selbst aber bleibt sie der Kritik entzogen: Was nicht viabel ist, ‚geht' eben nicht. Dieser irreflexive Pragmatismus passt ganz ins Bild sich international verschärfender Konkurrenzverhältnisse: Wer als ‚global player' auf Weltmarktniveau reüssieren will, muß viabel sein (und alle, die mit ihrer sozialen Existenz am Tropf der Weltökonomie hängen, schlechterdings auch.) Viabilität mutiert zur konservativen Apologie ökonomischer und sozialer Konkurrenzmechanismen.

So weit aber wollen es Arnold und Siebert nun doch nicht kommen lassen. Zwar unterziehen sie den Konstruktivismus an keiner Stelle einer prinzipiellen Kritik, doch rüsten sie ihn moralisch auf: „Ein Engagement gegen soziale Ungerechtigkeit ergibt sich nicht ohne weiteres aus konstruktivistischen Zweckmäßigkeiten. Eine Ethik muss die Bereitschaft zur Schaffung und Veränderungen von Strukturen einschließen." (Arnold/Siebert 1995, S. 121) Der Appell ans moralische Bewusstsein aber erweist sich so lange als eine hilflose Geste des guten Willens, wie die zweifelhafte Argumentationslogik des Konstruktivismus unangetastet bleibt. Die bloße ethische Ehrenrettung geht am Anspruch von Kritik vorbei. Worauf auch sollte eine „Ethik der Vernunft" (vgl. Siebert 1996, S. 206) sich stützen? Auf diese Frage legen Arnold und Siebert eine schlichte Antwort nahe: aufs Gefühl. „Der Begriff Viabilität [...] muss möglicherweise affektiv untermauert werden." (Arnold/Siebert 1995, S. 105) Gefühle allerdings können nicht begründet und schon gar nicht dekretiert werden. Dass Viabilität vom Gefühl sozialer Verantwortung getragen werde, mag zwar wünschenswert sein – ist aber wenig plausibel. Eher wird es das Gefühl einer abgründigen Angst sein, die die viablen Wirklichkeitskonstruktionen begleitet, wenn „letztlich nur das Tüchtige überlebt und [...] dem nicht entkommen werden kann" (Riedl 1994, S. 252).

Erkenntnisbiologen haben so gesehen eine klare Botschaft im Gepäck, die in systemtheoretischer Wendung folgendermaßen lautet: Wer den Anschluss verliert, ist verloren. Dies ist der subtile Sinn, der im Begriff der ‚Anschlussfähigkeit' stets mitgemeint ist. Denn erst Anschlussfähigkeit garantiere die Prozessstruktur selbstreferentieller Systeme. Und nur Systeme, die ‚weiterlaufen', also neue Problemlösungskapazitäten auf je höheren Systemniveaus entwickeln, seien zu fortlaufender Differenzierung und Stabilisierung – also: zur Selbst-Reproduktion im Wandel – fähig. In gleicher Weise, wie für Erkenntnisbiologen der unbestreitbare Sinnhorizont von Leben und Erkennen im Begriff der Evolution zusammenschießt, gerät für Systemtheoretiker die Systemevolution zum nicht weiter überbietbaren Referenzrahmen. Über den Horizont der Systemevolution führt nichts hinaus. Jede reflexive Überschreitung in Form prinzipieller Kritik wird eingezogen. Denn Kritik, die aufs Ganze geht, bringt einen Autonomieanspruch ins Spiel, der systemtheoretisch schlicht inkompatibel ist. Entsprechend brüsk weist die Systemtheorie Begriffe wie Freiheit, Subjekt oder Bildung von sich: diese umreißen ein angeblich längst abgehalftertes, ‚alteuropäisches' Programm.

So gesehen fungieren Begriffe wie ‚Viabilität' oder ‚Anschlussfähigkeit' nicht bloß als theoretische Trendsetter. Vielmehr breitet sich in ihrem Windschatten ein eigenes, ideologisches Klima aus, das eine doppelte Botschaft suggeriert:

- Vertraue dem System, seiner subjektlosen Selbsterschaffung, seiner Autopoiesis, seinen Entwicklungsspielräumen. Denn die Systemevolution hält immer differenziertere, reichere Perspektiven bereit. (Prinzipielle Systemkritik hingegen ist nicht nur sinnlos, sondern kontraproduktiv. Sie irritiert und überfordert die notwendige Viabilität. Auf ‚Kontingenzformeln' wie ‚Bildung' sollte daher besser ganz verzichtet werden.)
- Akzeptiere die immanente Verfasstheit der modernen Welt. Nimm sie, wie sie ist: komplex, paradox, undurchsichtig. Sei pragmatisch; halte dir eine Vielzahl von Optionen offen; manage unumgängliche Ambivalenzen. (Aber beharre nicht auf grundsätzlichen Argumentationen. Unterlasse die systematische Bestimmung von Widersprüchen. Denn Dialektik führt zu nichts – außer in die Sackgasse ‚alteuropäischen Denkens'.)

7. Statt Konstruktion: Denken in Konstellationen

Die Kritik des Konstruktivismus, die uns in unseren bisherigen Überlegungen beschäftigte, soll nicht allein eine erwachsenenpädagogische Trendwende nachzeichnen, sondern vielmehr in praxi demonstrieren, was Kritische Theorie unter ‚kritischem Verhalten' versteht. Diese Kritik allerdings macht es unumgänglich, sich mit einigen nicht ganz einfachen, erkenntnistheoretischen Problemstellungen auseinanderzusetzen. In der Reflexion auf die inwendigen Paradoxien des Konstruktivismus – auf seinen Kurzschluss zwischen objektivistischem Erkenntnisanspruch einerseits (der sich blind stellt für die spekulativen, synthetischen Momente im Erkenntnisprozess) und subjektivistischer Welterzeugung andererseits (die alle Wirklichkeitsbestimmungen ins Reich der Fiktionen verweist) – wird nämlich ein theoretischer Bruchpunkt erkennbar, der kein bloßer ‚Denkfehler' ist: Offensichtlich kommt der Konstruktivismus mit dem Vermittlungsproblem nicht zu Rande, für das er vermeintlich eine eigene Lösung parat hat. Nach konstruktivistischer Auffassung ist die Vermittlung von Subjekt und Objekt „nicht die Vermittlung von Subjekt und wirklichen Gegenständen, sondern von Subjekt und Wahrnehmungsobjekten, denen im Prozess des Operierens etwas entspricht. Dieses ‚Etwas' sollte in der traditionellen Philosophie mit der Wirklichkeit zu tun haben. Die Reflexion auf den Zusammenhang war das Motiv der Vermittlung zwischen Subjekt und Objekt. Für den Konstruktivismus bedeutet das ‚Etwas' ein Selbsterzeugtes. Entsprechend ist seine Aufhebung der Dichotomie von dieser Seite her betrachtet eine *Absage an den Vermittlungsbegriff*, von der Funktionsweise des Denkens, in der diese Absage erfolgt, die *Durchführung einer Vermittlung*."

(Seibert 1993, S. 28) Nähme der Konstruktivismus diese immanente Vermittlung ernst, bliebe von der forschen Behauptung, die Subjekt-Objekt-Dichotomie habe sich erledigt, nicht viel übrig. Denn die Absage an den Vermittlungsbegriff erfolgt mit Bezugnahme auf einen leibhaftigen, wirklichen (und nicht fiktiven) ‚Erkenntnisapparat', von dem es umgekehrt heißt, ihm gerate alle Erkenntnis zur Fiktion. Diese ‚Ungereimtheit' verweist auf das unerledigte Subjekt-Objekt-Problem: Im Vermittlungsbegriff steckt die Reflexion des Denkens auf sich selbst wie auf ein ‚Anderes', vom Denken Unterschiedenes, dem die Vermittlung gilt.

Würde der Konstruktivismus also selbstreflexiv, käme auch sein Erfahrungsbegriff in Bewegung: Erfahrung würde (worauf der Konstruktivismus zu recht pocht) ihrer subjektiven Momente ansichtig, ohne die sie nicht Erfahrung von etwas wäre – aber auch jener Differenz, jenes ‚Rests', der in subjektiven Konstruktionen nicht aufgeht und auf Wirkliches verweist. Kritische Theorie widerstreitet nicht der Einsicht, dass alle Objektivität subjektiv vermittelt ist, wohl aber bestreitet sie die Ausschließlichkeit der Vermittlung, „die keine Annahme eines Nicht-Begrifflichen mehr dulden will" (ebd., S. 297). Denn auf dieses Nicht-Begriffliche läuft die Bewegung des erfahrenden Bewusstseins zu. Während also der Konstruktivismus ein Identitätsdenken zelebriert, das Wissen und Wirklichkeit vollständig als Resultate eines operativen Mechanismus auszuweisen trachtet, öffnet sich kritisches, dialektisches Denken der Erfahrung von Differenzen und Grenzen; kurz: es stößt auf das Nichtidentische im Erfahrungsprozess. An die Stelle des Theorems der ‚operationalen und semantischen Geschlossenheit des Erkenntnisapparats' tritt die Einsicht in die Offenheit – aber auch Negativität – des Vermittlungsprozesses.

Dass die Vermittlung negativ bleibt, bedeutet zunächst, dass kein Begriff den Sachverhalt, dem er nachgeht, unverstellt aufzuschließen vermag. Zwar bleibt es Ziel aller Erkenntnis, das Begriffslose mit Begriffen aufzutun. Doch verfehlt der identifizierende Zugriff, mit dem sich das Denken seiner Gegenstände bemächtigt, notwendig das Nichtidentische der Sache: ihre Unverwechselbarkeit, Unsubsumierbarkeit, Besonderheit. Allerdings vermag sich kritisches Denken über diese Selbstbeschränkung aufzuklären. In seiner Selbstbesinnung wird es des abstrakten Zuschnitts inne, mit dem es den Gegenständen Gewalt antut.

Dies wiederum hat Konsequenzen für einen kritischen Begriff von Bildung: Kritischer Bildung fiele die Aufgabe zu, Widerstand zu leisten gegen das ‚Vorgedachte', dagegen also, die Erfahrung von der Sache im Begriff der Sache aufgehen zu lassen. Die ‚Sache' aber, von der hier die Rede ist, ist dabei „so wenig subjektloses Residuum wie das vom Subjekt Gesetzte" (Adorno 1969, S. 235). Sie erschließt sich vor allem über Differenzen: Gelungene Erfahrung zieht nicht die Differenz von Subjekt und Objekt ins Subjekt zurück (wie der Konstruktivismus nahe legt), sondern bestätigt gerade umgekehrt den Vorrang des Objekts.

Dem korrespondiert eine Denkbewegung, die das Subjekt dafür öffnen will, die Sache ankommen zu lassen: „Ohne Willkür und Gewalt, ganz aus der Fühlung mit den Gegenständen heraus solche Perspektiven zu gewinnen, darauf allein kommt es dem Denken an." (Adorno 1951, S. 334) Dazu aber müssen sich die Begriffe um die zu erkennende Sache gleichsam versammeln und in eine geglückte Konstellation treten. Einzig einem ‚Denken in Konstellationen' könnte es gelingen, von außen darzustellen, „was der Begriff im Innern weggeschnitten hat, das Mehr, das er sein will so sehr, wie er es nicht sein kann." (Adorno 1966, S. 164)

Erfahrung des Nichtidentischen, die mehr sein will als Feststellung oder Entwurf, enthält zuvorderst ein mimetisches Moment. Ihr Wahrheitskriterium ist nicht die adaequatio rei ad intellectum, sondern Affinität, zärtliche Mimesis, Hingabe an die Dinge. Ihr Verfahren ähnelt der ästhetischen Anschauung: Der Erfahrende riskiert die Selbstpreisgabe an eine fremde Sache, die dadurch erst eine eigene wird. Dieser Gedanke des ‚Loslassens' widerstreitet implizit dem evolutions- und systemtheoretischen Dogma der Selbsterhaltung. Autopoietische Systeme hingegen haben keine Wahl: ihnen bleibt einzig die Rolle des Demiurgen. Bildende Erfahrung aber weiß um ihre Nähe zu anderen Formen schöpferischer Gestaltung: besonders zur ästhetischen Produktion.

8. Ästhetische Produktion: Konstellationen im sozialen Raum

Ästhetische Gestaltung ist so wenig ein Akt der Konstruktion, wie die Erkenntnis von Wirklichkeit sich im operativen Hervorbringen fiktiver Welten erschöpft. Ähnlich der Bewegung des erfahrenden Bewusstseins, das auf eine ‚Grenze' zuläuft und dabei auf ein ‚Außen' (eben das Nichtidentische im Erfahrungsprozess) stößt, finden sich ästhetische Produktionen in doppelter Weise auf ein ‚Außen' verwiesen: Es erscheint einerseits in der Konkretheit des bearbeiteten Materials, das spezifische Grenzen setzt. Zum anderen aber wird es auch an der ‚Sperrigkeit' fassbar, mit der sich ästhetische Objekte jeglichem Zugriff durch identifizierende Sinnzuschreibungen entziehen. Der Sinngehalt künstlerischer Produktionen erschöpft sich nicht in den Zuschreibungen und Intentionen von ‚Konstrukteuren'. Vielmehr überschreitet er den subjektiv zugedachten Sinn, um etwas ‚anderes' ins Spiel zu bringen, das nicht einfach konstruktiven Absichten folgt, sondern gerade umgekehrt diese nicht selten durchkreuzt.

Dieses irritierende Moment ästhetischer Objekte provoziert Fragen, die den Zirkel konstruktivistischen Identitätsdenkens aufbrechen: „Wie kann Machen ein nicht Gemachtes erscheinen lassen; wie kann, was dem eigenen Begriff nach nicht wahr ist, doch wahr sein." (Adorno 1970, S. 164) Kunst konstruiert keine Wahrheitsfiktionen, sondern setzt – mit einigem Glück – das Gegebene so in Konstellation, dass ‚mehr' sichtbar wird. Dieses ‚Mehr' ist weder fiktionaler Schein, noch bare Faktizität. Am ehesten noch ließe es sich fassen als

‚Riss' im Gewebe aufgeherrschter Realität, als ‚befremdlicher Blick' auf die Welt, der entbindet, was erst wird (indem er gerade ihrem Leiden und ihrer Verhärtung nachgeht). Kunst ermöglicht auf eigene Weise das „Lesen des Seienden als Text seines Werdens" (Adorno 1966, S.62).

Das Aufstörende dieses Sachverhalts mag so lange unterschwellig bleiben, wie Kunst im traditionellen Reservat von Kunsthallen und Museen verbleibt. Sobald jedoch ästhetische Produktionen (etwa in Form von Performances, Kunstaktionen oder Installationen) ihren Ausdruck im sozialen Raum suchen, kommen eingespielte Alltagspraxen in Bewegung. Moderne Kunst, die gesellschaftliche Gegebenheiten in ungewohnte Konstellationen setzt, irritiert die scheinbare Normativität des Faktischen. Sie macht die gesellschaftlichen Verhältnisse selbst als Gestaltungsaufgabe erkennbar. Diese Gestaltung aber folgt nicht irgendeinem von außen auferlegten Maßstab, sondern muss – wie jedes Kunstwerk – seine Normativität „in der Logik ihrer eigenen Bewegung" (Adorno 1967, S. 35) auffinden. Gesellschaft wird damit zugleich zum Gegenstand und Maß der Kritik (vgl. Kap. 2). Eben diese Einsicht Kritischer Theorie rufen ästhetische Produktionen ins Gedächtnis zurück.

9. Kritische Bildung – was sonst?

Unser Ausflug in die ästhetische Theorie mag vordergründig als Umweg erscheinen. Tatsächlich aber macht er das Potential erkennbar, das Kritische Theorie in den aktuellen pädagogischen Diskurs einbringt. Am Topos ästhetischer Bildung nämlich lässt sich der Kern kritischer Bildung insgesamt herausschälen: Kritische Bildung lebt aus der Kraft zur Unterscheidung, aus der Fähigkeit, Differenzen und Risse sichtbar zu machen, aus dem Vermögen, an Phänomenen mehr wahrzunehmen, als die pure Identität von Begriff und Sache. Kritische Bildung folgt auf diese Weise einer öffnenden Suchbewegung; sie intendiert „ein Empfindlichwerden der Reflexion und eine reflexive Empfindlichkeit" (Euler 1998, S. 10), für die sich im konstruktivistischen Paradigma keine Entsprechung findet.

Wollte man einer ‚Erwachsenenbildung mit Kritischer Theorie' ein implizites Telos zuordnen, so käme es nicht im Inbegriff des findigen ‚Konstrukteurs von Lernwelten' zum Vorschein, auch nicht in der Vorstellung vom postmodernen ‚Spieler' (mit den Versatzstücken einer zerbrochenen Moderne), schon gar nicht im Bild des effizienten ‚Managers' (der eigenen oder fremder Biographien). Akzeptabel wäre vielleicht am ehesten eine Zuschreibung, die an Paulo Freire anknüpft: ‚Der Erwachsenenbildner ist Politiker und Künstler.' (Freire 1981)

Zugegeben: Solche Perspektiven liegen derzeit nicht unbedingt im Trend. Für den systemtheoretisch-konstruktivistisch-postmodernistischen Mainstream bleibt Kritische Theorie allemal unverdaulich. Das aber ist zugleich ihre Chance: Sie muss sich nicht bis zur Unkenntlichkeit dem Zeitgeist andienen. Dies

gibt Kritischer Theorie ein eigenes Gewicht. Im Auf- und Abschwung pädagogischer Theoriekonjunkturen hält sie im Blick, worum es Erwachsenenbildung ging und geht: um kritische Bildung – was sonst?

Literatur

Adorno, Th. W.: Minima Moralia, Frankfurt/Main 1951

Adorno, Th. W.: Negative Dialektik, Frankfurt/Main 1966

Adorno, Th. W.: Stichworte, Frankfurt/Main 1969

Adorno, Th. W.: Ges. Schriften, Bd. 8 (Soziologische Schriften l), Frankfurt/Main 1972

Adorno, Th. W.: Ästhetische Theorie, Frankfurt/Main 1970

Adorno, Th. W.: Ohne Leitbild, Frankfurt/Main 1967

Arnold, R./Siebert, H.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung, Hohengehren 1995

Arnold, R.: Neuere Systemtheorien und Erwachsenenpädagogik, in: Derichs-Kunstmann K./Faulstich, P./Kippelt, R. (Hrsg.): Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung, Frankfurt/M 1994, S. 31-37

Euler, P.: Gesellschaftlicher Wandel oder historische Zäsur? ‚Kritik der Kritik' als Voraussetzungen von Pädagogik und Bildungstheorie; Habilitationsvortrag, Darmstadt 1998

Freire, P.: Der Lehrer ist Politiker und Künstler, Reinbek 1981

Gruschka, A.: Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie, Wetzlar1988

Horkheimer, M./Adorno, Th. W.: Dialektik der Aufklärung, Frankfurt/Main 1969

Kade, J.: Was ist aus der Theorie emanzipatorischer Erwachsenenbildung geworden?, in: Grundlagen der Weiterbildung, H. 4/1993, S. 233-236

Knorr-Cetina, K.: Spielarten des Konstruktivismus, in: Soziale Welt, H. 1/2/ 1989, S. 86-96

Kösel, E.: Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur subjektiven Didaktik, Elztal-Dallau1995

Maturana, H./Varela, F.: Der Baum der Erkenntnis, Bern 1987

Pongratz, L. A.: Zeitgeistsurfer, in: Grundlagen der Weiterbildung, H. 5/1994, S. 122-124

Riedl, R.: Biologie der Erkenntnis, Berlin 1981

Riedl, R.: Mit dem Kopf durch die Wand, Stuttgart 1994

Schäffter, O.: Bildung als kognitiv strukturierende Umweltaneignung, in: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Tippelt, R. (Hrsg.): Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung, Frankfurt/M 1995, S. 55-62

Seibert, W.: Die Bedeutung des Nicht-Begrifflichen im konstruktivistischen Paradigma und seine Litt'sche Rettung, Aachen 1993

Siebert, H.: Der Konstruktivismus als Realanthropologie, in: Ahlheim, K./Bender, W. (Hrsg.): Lernziel Konkurrenz? Opladen 1996

Weber, D.: Zum systemtheoretischen Verständnis von Erziehung und Bildung, Magisterarbeit, TH Darmstadt 1996

19.

Aufklärung und Erwachsenenbildung (1999)

1. Was ist Aufklärung?

Auf die Frage, was Aufklärung sei, hat der Philosoph Kant im 18. Jahrhundert eine klassische Antwort formuliert, die auch heute noch als Ausgangspunkt für die Rekonstruktion des Begriffsverständnisses von Aufklärung dienen kann. Seine berühmte und knappe Formel lautet:

> „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen." (Kant 1923, S. 33)

Man mag heute fragen, warum es des Mutes bedarf, seinen Verstand zu gebrauchen, um zu den eigenen Lebensumständen eine kritische Haltung einzunehmen. Zumindest in der westlich-europäisch geprägten Zivilisation ist Kritik – also: die Kraft zur Unterscheidung und der Anspruch, vernünftige Gründe darzulegen – zum selbstverständlichen Bestandteil gesellschaftlichen Fortschritts geworden. Doch war das nicht immer so. Die Aufklärungsphilosophie des 18. Jahrhunderts ist selbst schon Ergebnis eines lang andauernden, mühsamen Prozesses, in dessen Verlauf sich die moderne, bürgerliche Welt aus den Zwängen des Feudalismus herausarbeitete. Aufklärung – soviel wird zunächst klar – intendiert eine erkenntniskritische Haltung, die auf Rationalität setzt und von Aussagen mit Wahrheitsanspruch einfordert, sie vor ‚den Richterstuhl der Vernunft' zu zitieren. Damit wird allen vormodernen Wissensformationen, die sich einzig über Autorität, Tradition, Gehorsam oder Glauben ausweisen konnten, die Grundlage entzogen. Zugleich aber wird unmittelbar einsichtig, dass aufklärerische Erkenntniskritik verbunden ist mit einer politischen Dimension: nämlich mit dem Sturz des Feudalismus, der Etablierung bürgerlicher Rechtsnormen und einer republikanisch-demokratischen Staatsverfassung. Dem korrespondiert eine gesellschaftliche Dimension von Aufklärung: Sie manifestiert sich z.B. in der Enttraditionalisierung von Status- und Rollenverteilungen, in der Dynamisierung des sozialen Wandels (gefasst unter der Chiffre ‚Fortschritt'), in steigender Reflexivität, Abstraktheit, aber auch Kontrollierbarkeit sozialer Prozesse, die ihren ‚naturwüchsigen' Charakter verlieren, schließlich im Anwachsen sozialer Spielräume selbst bestimmter Lebens-

führung. Diese Spielräume allerdings bleiben von Beginn an eingespannt in eine gegenläufige Bewegung: Der Wirtschaftsbürger bestimmt sich selbst – in völliger Abhängigkeit von den Märkten. Aufklärung umschließt also nicht zuletzt auch eine ökonomische Dimension.

Aufklärung ist so gesehen mehr als nur eine geistesgeschichtliche Epoche, die – grob umrissen – etwa dem 17. und 18. Jahrhundert zugehört. Sie umfasst einen langfristigen, zunächst europäischen Prozess der Etablierung einer spezifischen gesellschaftlichen Formation, die eng verknüpft ist mit der Entwicklung kapitalistischer Ökonomie, d.h. einer permanenten Umwälzung von Produktions- und Reproduktionsprozessen. In gewissem Sinn könnte man sagen: Die moderne Gesellschaft ist Revolution in Permanenz – und Aufklärung ist ihr Prinzip.

Pädagogik nun, wie wir sie heute kennen, ist mit allen ihren Fasern ein Ergebnis dieser Aufklärung. Nicht, dass zu anderen Zeiten und in anderen Gesellschaften nicht auch erzogen, gelehrt oder belehrt wurde. Aber es ist erst die moderne Gesellschaft, die – indem sie sich mit vielen Geburtswehen aus der alten Feudalordnung herauswindet – Pädagogik stets mehr zu einem Motor ihrer Entwicklung macht, ja machen muss. Moderne Pädagogik entspringt so gesehen einer neuen Form der Vergesellschaftung. Diese verlangt zusehends die autonome und selbstverantwortliche Integration der Menschen in einen sozialen Prozess, der ihnen nicht mehr von Beginn an einen gottgewollten Platz im Gesellschaftsgefüge zuweist, sondern ihnen eine permanente und stets neu zu vollziehende Verhältnisbestimmung zumutet. Aufklärung setzt auf geistige, politische und soziale Mündigkeit, und Pädagogik ist der Ort, an dem die Moderne diese Ansprüche an die Individuen reflektiert und umzusetzen versucht.

Die pädagogischen Vermittlungsbemühungen kulminieren im Begriff der Bildung: Selbständigkeit, Selbstbestimmung, Mündigkeit, Subjektivität und kritische Bildung stecken das Feld ab, innerhalb dessen sich moderne Pädagogik konstituiert. Und was für Pädagogik und Bildungstheorie insgesamt gilt, das gilt für die Erwachsenenbildung nicht minder: Erwachsenenbildung ist – als Praxisfeld wie als theoretische Disziplin – ein Kind der Moderne (vgl. Pongratz 1997).

2. Dialektik der Aufklärung

Wenn wir zuvor Aufklärung als Revolutionierung der gesellschaftlichen Verhältnisse in Permanenz bestimmten, so muss doch umgekehrt in den Blick genommen werden, dass dieser Umwälzungsprozess – je länger je mehr – seine ‚eigenen Kinder frisst'. Das heißt: Mit der Aufklärung wird eine durch und durch widersprüchliche gesellschaftliche Entwicklung in Szene gesetzt. Denn der kritische Anspruch, blinden Zwang (sei es sakrosankter geistiger Autoritäten, sei es feudaler politischer Herrschaft, sei es einer ungebändigten, bedrohlichen Natur) zu brechen, schlägt auf die Träger des Befreiungsprozesses zu-

rück: Wer als aufgeklärter Bürger von seinen Lebensumständen Besitz ergreifen will, muss vor allem anderen sich selbst in Zucht nehmen. Die Kette der Selbstdisziplinierung des Subjekts darf – widersprüchlich genug – um des Anspruchs der Freiheit willen nicht mehr gelöst werden.

Entsprechend macht die „Dialektik der Aufklärung" (vgl. Horkheimer/ Adorno 1969) – der vielleicht folgenreichste Text der ‚Frankfurter Schule' – dem europäischen Aufklärungsprozess die Rechnung auf. Und dabei zeigt sich: Die anwachsenden Spielräume subjektiver Autonomie werden letztlich mit einer ‚unterirdischen Geschichte' verdrängter, verwilderter Leidenschaften bezahlt, mit einer verstümmelten, ihrer eigenen Sprache beraubten Leiblichkeit, mit der anhaltenden Unterdrückung innerer und äußerer Natur. Gegenüber der ‚offiziellen Geschichte' nimmt die ‚Dialektik der Aufklärung' gleichsam die Position des Ethnographen ein: Sie betrachtet die allzu vertraute Moderne mit methodischem Befremden. Dabei wird deutlich, dass Aufklärung selbst dazu beiträgt, dass sie ihre Leuchtkraft heute scheinbar verliert, dass Vernunft mehr und mehr zur stupiden Maschinerie des Gedankens verkommt, dass fortgesetzte Naturbeherrschung sich in fortgesetzter Naturzerstörung entäußert. ‚Dialektik der Aufklärung' meint genau dies: dass die Aufklärung ihren eigenen Widerspruch aus sich heraussetzt.

Wer daher heute über Aufklärung redet, der muss zugleich über die abgründigen Selbstwidersprüche der Moderne reden, die aus jenem Aufklärungsprozess resultieren. Diese Selbstwidersprüchlichkeit tangiert auch die Pädagogik: Sie bleibt in die ‚Dialektik der Aufklärung' von Beginn an verstrickt. Denn sie war und ist – in Deutschland etwa seit dem 18. Jahrhundert – mit ihren praktischen Leistungen an geschichtlichen Vorgängen beteiligt, in denen sich ‚Kerngehalte' der Moderne (thematisch gefasst etwa unter Begriffen wie ‚Vernünftigkeit', ‚Subjektivität', ‚Identität' oder ‚Selbstbestimmung') konstituierten. Der Zweifel allerdings, ob angesichts des wachsenden Gewinns an gesellschaftlicher Relevanz, den eine aufgeklärte Pädagogik für sich verbuchen kann, nicht auch eine Verlustrechnung aufzumachen sei, verstummte in der Pädagogikgeschichte niemals ganz. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt jedenfalls, in dem die Krise der Moderne markant ins Bewusstsein tritt, kommt die Pädagogik unter erheblichen Legitimationsdruck.

Dies gilt für die Erwachsenenbildung nicht minder. Auch für sie lassen sich zwei gegenläufige Tendenzen skizzieren, die ihre Entwicklung im Verlauf des letzten und dieses Jahrhunderts bestimmt haben. Im Wandlungsprozess von der Aufklärung im bürgerlichen Salon bis zur Weiterbildung als ‚quartärem Sektor' des Bildungssystems haben sich nicht nur Umfeld und Einzugsbereich der Erwachsenenbildung ausgeweitet und ihre Vermittlungsformen intensiviert, sondern es haben sich auch die Funktionen im sozialen System verschoben. Und dies keineswegs zum bloßen Vorteil der Erwachsenenbildung. Denn mit der Integration ins soziale System gerät die Erwachsenenbildung unter Zugzwang: Immer mehr Menschen nehmen sie in Anspruch, immer mehr wird sie von politischen und sozialen Interessen in Anspruch genommen und immer

mehr wird dabei die überkommene aufklärerische Intention von einer gegenläufigen Tendenz durchkreuzt. Die beschleunigte Umwälzung der ökonomischen und technologischen Basis der Gesellschaft fordert ihren pädagogischen Preis: Im expansiven Zwang zum Dauerlernen spitzt sich der strukturelle Widerspruch von Fremd- und Selbstbestimmung in der Erwachsenenbildung zu.

Die Weiterbildungsprozeduren im Zwangskorsett der Moderne kehren sich schließlich gegen sie selbst: Das expandierende, hoch differenzierte, funktional operierende Qualifizierungsgeschäft läuft leer, wird blind, verliert sein inwendiges Telos. Zielte es einstmals aufs Subjekt, genauer: auf die selbsttätige, kritische Aneignung seiner Lebensumstände, so löst der forcierte Weiterbildungsmarkt diesen Zusammenhang ausdrücklich auf. Er setzt auf den permanenten Durchfluss von Qualifikationen, in die die Verfallszeiten gleichsam schon eingebaut sind. Paradox formuliert: Der Erfolg des modernen Weiterbildungssystems ist seine Substanzlosigkeit (vgl. Geißler 1992). Seine Funktionalisierungsimperative verbleiben ganz im Bann der Dialektik der Aufklärung.

3. Kritik der Aufklärung

Dass Aufklärung ihre eigenen Intentionen ins Gegenteil verkehrt, kommt in unseren Tagen mit besonderer Schärfe zu Bewusstsein. Was heute vor aller Augen tritt – dass Vernunft und gesellschaftliche Rationalisierung mit dem angestrebten Glück der Vielen gerade nicht koinzidieren – begleitete genau genommen den gesamten Aufklärungsprozess der Neuzeit als permanenter, nicht verstummender Zweifel: Romantik, Historismus, die Kulturkritik des fin de siècle und nicht zuletzt die Geschichtsphilosophie der Kritischen Theorie machten das je auf ihre Weise deutlich.

So stehen wir heute nicht zufällig vor den Trümmern der großen Aspirationen der Aufklärung, vor einer entzauberten Moderne, die sich in wachsendem Maße in Selbstblockaden verfängt: Emanzipation realisiert sich als vernetzte Kontrolle, als potenzierte Disziplinierung und Verwertung von Individuen; Sozialisation terminiert in faktischer Isolierung, in fortschreitender Segregation und Ausgliederung; Identitätsbildung vollzieht sich als Dekomposition des Subjekts, als tief greifende Abspaltung und Verkehrung des Ausgeschlossenen. Solche Krisenerfahrungen sind nicht lediglich Moment der theoretischen Reflexion, sondern mehr noch Ingredienz der tagtäglichen Praxis.

Die Reaktionsmuster auf die Risse und Bruchstellen, die die in die Krise geratene Moderne im Feld der Pädagogik aufwirft, sind jedoch keineswegs einheitlich – oft sogar gegenläufig. Versucht man eine Ortsvermessung dieser Bewegungen, so lassen sich – aufs Ganze gesehen – drei mögliche Antworttypen unterscheiden: Eine erste Antwort auf die Widersprüchlichkeit des Aufklärungsprozesses bzw. die Krise der Moderne liegt im Versuch, ‚Rückwege' zu den vormodernen Ursprüngen der Aufklärung zu suchen; die zweite Antwort lässt sich als ‚Ausstieg' aus der Moderne charakterisieren, als Preisgabe auf-

klärerischer Ambitionen; die dritte Antwort schließlich nimmt die kritischen Intentionen der Aufklärung beim Wort und wendet sie reflexiv gegen sie selbst: Ihre Grundidee ist die einer ‚kritischen Potenzierung' von Aufklärung, durch die sie sich selbst überschreitet.

Die möglichen Antwortversuche und Auswege aus der Krise der Moderne zeitigen unterschiedliche Konsequenzen. Es macht durchaus einen Unterschied, ob man die Aufklärung für aufgegeben (oder aufzugeben) hält oder ihr das Potential zutraut, über ihre eigene widersprüchliche Verfasstheit hinauszugehen. Alle Antwortversuche haben jedoch dieselbe Erfahrung der Erschütterung zum Gegenstand: Sie thematisieren, wie die Unvernunft der Rationalität am Ende des 20. Jahrhunderts mit Händen zu greifen ist.

3.1. Rückwege aus der Moderne?

Der erste Antwortversuch zieht daraus eine radikale Konsequenz: Die zum Wahnwitz aufgeblähte Moderne „muss vorzeitig abgebrochen werden. Ihr Ende wäre das Ende der Geschichte." (Kamper 1975, S. 186) Dieser Abbruch vollzieht sich als radikale Umkehr: „Der leeren Transzendenz der neuesten Geschichte kann nur eine Kraft gewachsen sein, die uralt ist, jedenfalls älter als alle Vernunft." (Ebd., S. 204) Die Kritik der Aufklärung vollzieht sich nach dieser Version als Rückweg zu vormodernen Ursprüngen: „Einbildungskraft, Phantasie, Imagination ist vor-bürgerlichen, vor-zivilisatorischen Ursprungs, wurde während der bürgerlichen Revolution durch die aufgeklärte Wissenschaft ebenso wie durch die entfremdete Arbeit bis zur völligen Unkenntlichkeit verdrängt, verstoßen, verschüttet und stellt sich nun, gegen deren Ende, trotz ihres tendenziellen Verschwindens immer deutlicher als der eigentliche Widerpart einer von der Erfahrung, der Sinnlichkeit und der Körperlichkeit losgelösten Rationalität heraus." (Ebd., S. 204)

Der Rückzug aufs Vorrationale, aufs Ausgeschlossene und Andere der Vernunft versucht zwar, Rationalität als uneingestandenen Fetisch der Moderne zu enttarnen. Doch steht er umgekehrt in Gefahr, ins Irrationale abzugleiten, in den Widerruf der Vernunft, indem er ein neues Ursprungsdenken restituiert. Im Fahrwasser des Rückzugs aus der Moderne wird dann der Ruf nach einer ‚Wendezeit' laut, nach neuen Kosmologien, nach Ganzheitlichkeit, Ursprünglichkeit, gar Erdverbundenheit. Worum es genau geht, lässt sich nicht sagen – außer dass ein ‚Weg zurück' gefunden werden soll: zum Ursprung, zum Inneren, zu den Anfängen. Genau hier liegt das Dilemma dieser Rückzugsbewegung: Sie kann ihre eigene Wahrheit am Ende durch nichts ausweisen – außer durch emphatisches Empfinden oder die subjektive Überzeugung, auf der richtigen Spur zu sein.

Alles Ursprungsdenken, das sich solchermaßen in einem letzten Bezugspunkt zu beruhigen versucht, landet schließlich in einer unvermittelten Abstraktheit, deren innerster Charakter Reflexionslosigkeit ist: ein Sein, das sich

selbst nicht kritisch in Frage stellt, dieses weder will noch kann. Genau dieses wäre der aktuelle Inbegriff von Ideologie: ein Wahrheitsanspruch, der sich reflexiv nicht auszuweisen vermag und an dessen Stelle ein Bewusstseinsschleier tritt, der sich als unvermittelter Zugang zur Wahrheit ausgibt. Demgegenüber ruft jede sensible Kritik ins Bewusstsein zurück, „dass die Differenzbestimmung des Anderen der Vernunft mit bzw. in Vernunft vermittelt ist, genauso, wie das Vergessene, Ausgegrenzte, Verdrängte in den historischen Formationsprozess fällt, der vergisst, ausgrenzt, verdrängt Die Denkfigur des [...] Rückzugs ist, wenngleich als Reaktion auf Ohnmacht nur allzu verständlich, aber logisch und faktisch ebenso unmöglich, wie andererseits der dialektische Nachweis, der immer schon um die Verstrickung weiß, apologetisch ist, wenn er nicht zur Selbstkritik übergeht.“ (Euler 1998, S. 230)

3.2. Ausstieg aus der Moderne?

Nicht anders als der Rückweg aus der Moderne führt auch der Versuch des Ausstiegs mehr Fragen als Antworten im Gepäck: Er geht zunächst davon aus, dass der Moderne in ihrer Krisenentwicklung keine eigenen Problemlösungskapazitäten mehr zuzutrauen sind. Pointiert formuliert: Aufklärerische Intentionen brauchen nicht erst aufgegeben zu werden – weil sie schon aufgegeben sind. Die Dialektik der Aufklärung hat ihre eigenen Grundlagen aufgezehrt, weshalb sich der Rückweg zu irgendwelchen Ursprüngen per se verbietet. Eine Fortschreibung des aufklärerischen Programms hielte demgegenüber an Optionen fest, denen der gesellschaftliche Prozess längst die Basis entzogen hat. Die Moderne befindet sich in fortschreitender Erosion – und mit ihr lösen sich die substantiellen Kerngehalte auf, die sie auszeichneten: allen voran Rationalität mit ihrem kritischen Anspruch auf Wahrheit, Subjektivität mit ihrem Anspruch auf Mündigkeit und Bildung mit ihrem Anspruch, individuelle Besonderung mit dem Allgemeinen der Gesellschaft im Horizont selbstbestimmter Lebensführung zu vermitteln.

Im leer geräumten Horizont der Moderne können sich nun Wirklichkeitsfiktionen placieren, deren Wahrheitsgehalt sich nicht mehr an der Objektivität von Erkenntnis bemisst, sondern an ihrer Funktionalität fürs herrschende gesellschaftliche System. Objektivität, vom positivistischen Wissenschaftsbetrieb ehedem zum Fetisch erhoben, zerfällt im Gleichschritt mit dem Zerfallsprozess der Moderne. Der Konstruktivismus unserer Tage zieht daraus die letzte Konsequenz: Ihm gilt der Wahrheitsanspruch der Aufklärung als uneinlösbares Postulat. Stattdessen schließen sich science und fiction zusammen zur viablen Konstruktion von Weltansichten. Deren Relativität aber wird nicht als Manko vorgestellt, sondern als entgrenzter Spielraum für immer neue Konstruktionen.

Die funktionalistische Systemtheorie nimmt in ihrer jüngsten, konstruktivistischen Wendung das Motiv des Ausstiegs aus der Moderne kompromisslos

auf. Sie entrümpelt das nach ihrer Ansicht ‚alteuropäische' Begriffsinventar der Aufklärung radikal: Was vormals unter der Chiffre ‚Subjekt' firmierte, erscheint nun als ‚autopoietisches System'; Geschichte – ehedem verstanden als widersprüchliches Resultat gesellschaftlicher Praxis – kommt nur mehr als ‚Systemevolution' zur Geltung; Selbstreflexion verliert ihr notwendiges Moment reflexiver Bewusstheit und wandelt sich zur ‚Selbstreferenz' von Systemen; die Kategorie des ‚Sinns' selbst wird sinnlos, solange sie nicht im selektiven Verhältnis von System und Umwelt verortet wird: als ‚impliziter Verweisungszusammenhang auf anderes', der das System zu stets neuen Selektionen zwingt.

Man mag diesen Ausstieg aus aufklärerischen Ambitionen durchaus als Entlastung begreifen. Luhmann selbst, der Nestor jenes systemtheoretischen Saltos aus der Moderne, argumentiert genau in diesem Sinn: Die aufklärerischen Intentionen überforderten das System. Entsprechend gelte es, die pädagogische Praxis von überzogenen ‚Selbstbeschreibungsprogrammen' (und damit ist dezidiert kritische Bildung gemeint) zu entlasten. Der Ausstieg aus der Moderne biete endlich die Chance, antiquierten Ballast abzuwerfen: etwa die traditionellen Rationalitätsstandards didaktisch-methodischer Planung. Denn anstelle eindeutiger Relationen dominiere in Wahrheit Nichtplanbarkeit das Lerngeschehen. Daher gehe es beim Erwachsenenlernen in erster Linie auch nicht um den Umgang mit Kenntnis und Gewissheit, sondern um den Umgang mit Ungewissheit. Dies allerdings erfordere ganz neue Strategien eines ganzheitlichen Operierens mit vernetzter Komplexität. Ein direkter Eingriff ins lernende System verbiete sich per se; er wäre eh zum Scheitern verurteilt. So sieht sich die konstruktivistische Erwachsenenbildung in immer neuen Anläufen genötigt, ihr didaktisch-methodisches Instrumentarium zu verfeinern, um (evtl. auf Umwegen) dennoch zu erreichen, was vorderhand ausgeschlossen scheint. Luhmann und Schorr halten für diese Quadratur des Kreises den Terminus ‚Technologieersatztechnologie' bereit (vgl. Luhmann/ Schorr 1979, S. 353). Nach ihrer Auffassung müsste eine ‚pädagogische Technologie' Generalisierungen entwickeln, die einerseits eine größtmögliche Kombination von Anschlusshandlungen zulassen, andererseits aber als ‚Konditionalprogramme' auf eine ‚Jederzeitigkeit' des Ablaufs verzichten. Zwar sind solche Konditionalprogramme bisher nicht mehr als ein gut klingender systemtheoretischer Einfall. Dennoch offenbaren sie die Achillesferse des Versuchs, sich von subjekt- und bewusstseinsphilosophischen Kategorien gänzlich zu verabschieden. Gesetzt den Fall, solche Konditionalprogramme lägen vor, so wäre stets von Neuem zu entscheiden, in welcher Situation welches Programm Verwendung finden soll. Dies allerdings ist auf analytischem Weg allein nicht leistbar. Die Respezifikation nämlich bedarf einer subjektiven, spekulativen Leistung, die den Gegenstand bzw. den Lernenden in seiner Totalität umgreift. Mit anderen Worten: Respezifikationen bedürfen der Urteilskraft reflektierender Subjekte (vgl. Weber 1996, S. 75 f.). Die Handhabung von Konditionalprogrammen ist als synthetische Reflexionsleistung letztlich nicht funktionalisierbar. Deshalb

können Konstruktivisten wie Systemtheoretiker kaum verhindern, dass immer wieder Implikationen aufklärerischen Ursprungs ins Spiel kommen.

Am Ende nämlich gewinnen Subjekt-, Bewusstseins- und Reflexionsqualitäten erneut Bedeutsamkeit, die die Kritik am ‚alteuropäischen Aufklärungsprogramm' zuvor brüsk von sich wies. Soweit dies jedoch nicht zu Bewusstsein kommen soll oder darf, reagieren Ausstiegs-Programmatiker mit einem traditionell antiaufklärerischen Muster: Entweder schließen sie transzendierende Kritik, die den Horizont funktionalistischer Evolution überschreitet, schlicht aus – oder sie brechen die Begründungsreflexion ab. Begründungen, heißt es dazu bei Luhmann, seien nämlich nur in selbstreferentielle Zirkel hineinfingiert – „sozusagen als künstlich begradigte Strecken, die aus praktischen Gründen als endlich behandelt werden." (Luhmann 1985, S. 651) Im Klartext heißt das: Begründungen sind nicht möglich, weil kein Grund auffindbar ist, auf dem sie aufruhen. Der Ausstieg aus der Moderne wird auf diese Weise bodenlos: Alles ist möglich, nichts gilt, und das Bestehende hat Recht, solange es den Funktionalitätsansprüchen des Systems genügt. Übrig bleibt ein undogmatischer Dogmatismus, der seine eigenen Tabus etabliert. Und eins der unausgesprochenen Tabus lautet: Über den Horizont der Systemevolution führt nichts hinaus.

3.3 Überschreitung: Selbstreflexive Kritik der Moderne

Genau dieses Tabu bricht das dritte Antwortmuster, das sich mit der aktuellen Kritik der Aufklärung verbindet, auf. Es versucht, den Reflexionshorizont der Aufklärung zu überschreiten, indem es die aufklärerischen Intentionen beim Wort nimmt. Die Chiffre ‚Überschreitung' kennzeichnet den gratwandlerischen Versuch, mit dem Potential der Aufklärung über sie selbst hinauszugehen. Die Überschreitungsperspektive sucht sich dem Neuen, Fremden, Unerhörten und Ungesagten zu öffnen, das aus den Brüchen im Erosionsprozess der Moderne hervorspringt. Sie eröffnet auf diese Weise eine transzendierende Reflexionsbewegung, die nicht mehr einsinnig der Fluchtlinie des Aufklärungsprozesses verhaftet bleibt, sondern die Aufklärung selbst unter aufgeklärte Kritik nimmt.

Jeder Versuch, das Neue des Neuen wahrzunehmen und produktiv zu machen, zwingt die Kritik zu einer Kritik ihrer selbst. Soziologisch wird diese Inversion, die allererst die Dynamik der Selbstüberschreitung der Moderne entbindet, unter dem Stichwort ‚reflexive Modernisierung' thematisiert. Das bedeutet zunächst, dass die Moderne bei der Analyse ihrer entscheidenden Probleme auf sich selbst als Ursache stößt (vgl. Euler 1998, S. 217) – und mehr Problemlösungskapazitäten bereithält, als die Alternative des Rückzugs aus der Moderne zuzugestehen bereit ist. Aufklärung – genau dies zeigt die Kritik der Aufklärung – bedeutete nie bloß blinde Reproduktion des gesellschaftlichen Zwangszusammenhangs, sondern zugleich Negation dieses Zwangszu-

sammenhangs mit dessen eigenen Mitteln. Jeder Versuch also, der Dialektik der Aufklärung zu entkommen, lebt noch von den kritischen Beständen, die die Moderne selbst provoziert. Daher auch endet eine undialektische Vernunftkritik, die sich einzig in der Demontage des impliziten Herrschaftsanspruchs von Vernunft erschöpft, ohne die Bedingungen ihrer eigenen Kritik zu reflektieren, allzu leicht in der Apotheose eines unvordenklichen ‚Anderen' oder ‚Außen'.

Dieses Andere der Vernunft aber – darauf wurde schon verwiesen – kann als Differenzbestimmung nur vermittelt zur Vernunft zum Ausdruck gebracht werden. Dass die aktuelle Vernunftkritik auf dieses Andere rekurriert, trifft den Kern des Problems. Dass dieses Andere aber unvermittelt zur Vernunft gedacht werden soll, geht am Problem vorbei. Wie diese Vermittlung jedoch unter den aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen inhaltlich angemessen bestimmt werden kann, dies ist die zentrale Frage einer zeitgenössischen Kritik der Aufklärung. Dass die Kritik der Aufklärung als ‚Kritik der Kritik' bzw. als ‚Reflexion auf sich selbst' durchzuführen ist, mag als formale Bestimmung hinreichen. Inhaltlich aber „bedeutet die Reflexion der Reflexion, dass diese sich vor allem auf ihre vor- und nichtreflexiven Voraussetzungen bezieht. [...] Sie zielt damit auf ein Empfindlichwerden der Reflexion und auf eine reflexive Empfindlichkeit, die im spekulativen Urteil zumindest ihre theoretische Form hat." (Ebd., S. 222) Ihre praktische Form findet sie in einer Bildungsarbeit, die sich dem Differenten, dem Ausgeschlossenen und Fremden so öffnet, dass Vernunft sich im Anderen von Vernunft in differenzierter Weise neu wahrzunehmen vermag.

In unserem Zusammenhang mag es genügen, die hier vorgelegten Reflexionen zu einer Kritischen Bildungstheorie abschließend auf das Vernunft-Natur-Verhältnis zu focussieren: Das Postulat ‚reflexiver Empfindlichkeit' nämlich rückt erneut den Begriff der Natur in den Focus der Auseinandersetzung um die angemessene Verhältnisbestimmung der Vernunft zu ihren nichtreflexiven Voraussetzungen. Die Dimensionen des neu auszulotenden Vernunft-Natur-Verhältnisses umkreisen dabei nicht allein das Verhältnis zur äußeren Natur (also das Problem des Zugriffs von Rationalität auf das Nichtbegriffliche und Nichtidentische der Sache, die sie aufzuschließen versucht), sondern auch das Verhältnis zur inneren Natur (also das Problem, eine Vernunftpraxis zu entwickeln, die sich ihrer leiblich-sinnlichen Komponenten sensibel vergewissert, ohne in bloße Gewalt umzuschlagen, die das hierarchische Modell von Naturbeherrschung und Vernunftherrschaft restituiert) wie auch zur ‚zweiten Natur': der zusehends technologisch verfassten Gesellschaft (also das Problem, wie die gesellschaftliche Praxis der Technologisierung ihrer ökonomisch-kapitalistischen Überformung widerstreiten und statt dessen eine schöpferische Potenz freisetzen kann, in der Technik endlich ihrer selbst als kritische Bildung ansichtig zu werden vermag).

Die mehrdimensionale Entfaltung der Verhältnisbestimmung von Vernunft und Natur stößt dabei jedoch auf ein Kardinalproblem: dass nämlich weder in-

nere noch äußere Natur, geschweige denn die Gesellschaft selbst in ihrer bloßen Gegebenheit und Zuhandenheit in diesen Vermittlungsprozess Eingang finden: Sie müssen vielmehr als Produkte und Resultate einer langfristigen Geschichte begriffen werden. Natur ist nicht mehr einfach bloß vorhanden, sondern wird gemacht (vgl. Weber 1998, S. 207ff.) – was andererseits aber auch bedeutet: Durch die gesellschaftliche Praxis der Technologisierung werden Technik und Natur notwendig zu historischen und politischen Größen (vgl. Euler 1998, S. 223; 226). Damit rückt Natur in eine Doppelposition: Natur wird gleichzeitig sowohl zum Gegenstand wie zum Maßstab der Kritik. Jedes ökologische Projekt bringt diesen Doppelcharakter zum Vorschein: Nach Maßgabe eines Entwurfs von Natur soll Natur (wieder-)hergestellt werden. Das Konstruktive dieses Naturbezugs zwingt zu einer Neubestimmung des Verhältnisses von Vernunft und Natur.

Dass das Gegebene – Natur wie Geschichte – sich zusehends als Gemachtes ausweist, ist das Wahrheitsmoment der derzeitigen Hausse des Konstruktivismus. Dass das Gegebene nur noch Gemachtes sei, dass Natur als Resultat jeweils beliebiger Bestimmung begriffen werden könne, dass also jegliche Differenz zwischen Gegebenem und Gemachtem längst eingezogen sei – dies allerdings ist das ideologische Moment konstruktivistischer Theorie. Der herrschaftliche Gestus reiner Selbstbezüglichkeit, der darin aufscheint, strafte schon Hegels Idealismus Lügen. In objektivierter Wendung feiert er im Konstruktivismus unserer Tage fröhlich Urständ.

Auf die Differenz von Gegebenem und Gemachtem zu insistieren (mehr noch: den Differenzen im Gemachten nachzuspüren, mit denen es aufbricht und über sich selbst hinausweist) heißt daher nicht nur, den Allmachtsanspruch konstruktivistischer Weltentwürfe abzuweisen, sondern zugleich: eine selbstkritische Praxis gesellschaftlicher Technologisierung zu etablieren. „Die Entdeckung der Natur als Gegenstand und Maß fordert eine veränderte gesellschaftliche Praxis ein, was wiederum Konsequenzen für die Vernünftigkeit der Rationalität hat.“ (Ebd., S. 229) Die selbstreflexive Kritik der Vernunft bringt nämlich nicht nur deren Grenzen, sondern auch die Vernunft im Anderen zutage. „Die Vernunft im Anderen schlägt aber gleichwohl nicht neben der selbstbewussten Vernunft ihre Zelte auf, sondern ist in ihrer Selbstreflexion zu Hause, wenn auch in anderer Bezugnahme.“ (Euler 1997, S. 247) Aus dieser gleichsam doppelten Figur dialektischer Kritik resultiert schließlich ein revidierter Begriff kritischer Bildung, der die Kritik der Kritik auch an sich selbst vollzogen hat: „Der Zweck der Bildung liegt nicht in der Realisation der Vernunft in einem ihr fremden, nicht in der reinen Selbstbezüglichkeit der Vernunft, aber auch nicht im Anderen der Vernunft. Bildung ist allererst die Vernunft, die sich im Anderen von Vernunft als Vernunft wahrnimmt.“ (ebd., S. 231) In diesem grundlegend veränderten Bezugsverhältnis von Vernunft und Natur wäre jegliche kritische Bildungstheorie und -praxis derzeit zu verorten.

4. flashback/feedback

Die Diskussion meines Textes löste Irritationen aus: nicht nur bei mir, sondern auch bei meinen Kontrahenten. Persönliche Spitzen – hüben wie drüben – wären zweifellos vermeidbar gewesen. Das ließ sich klären. Differenzen in der Sache blieben. Soweit ich sehe, gab es zwei gravierende Anfragen an meine rekonstruktive Skizze des Aufklärungsprozesses. Zum einen, ob die in der ‚Dialektik der Aufklärung' entfalteten Widerspruchsbestimmungen der Moderne von mir nicht zu apodiktisch vorgetragen wurden. Soweit dies den Stil der Auseinandersetzung betrifft, mag der apodiktische Grundton der stellenweise hitzigen Debatte geschuldet sein. Der Sache nach halte ich grundlegende Einsichten der ‚Dialektik der Aufklärung' auch heute noch für tragfähig: Die aktuelle Gesellschaftsformation entfaltet tiefenstrukturell mehr denn je eine widersprüchliche Dynamik, die in verschärften Krisen und Selbstblockaden ihren Ausdruck findet. Solche prozedierenden Widersprüche im einzelnen nachzuzeichnen, dürfte soziologischen und pädagogischen Analysen nicht schwer fallen. Der ‚Dialektik der Aufklärung' eignet so gesehen eine ungebrochene Aktualität (vgl. – bei aller Kritik im Detail – etwa: van Reijen/Schmidt Noerr 1987; Gangel/ Raulet 1998; Pongratz 1989).

Erstaunlich blieb für mich, dass die begriffliche Fassung unserer kulturellen und gesellschaftlichen Situation in Kategorien wie ‚Krise', ‚Bruch', ‚Differenz' oder ‚Widerspruch' vereinzelt Erstaunen auslöste. Solche Kategorien gehören ins Zentrum der gesamten Moderne-/Postmoderne-Debatte. Sie sind für eine dialektische Theoriebildung, der die ‚Darmstädter Pädagogik' seit nunmehr drei Dekaden nachgeht, unverzichtbar (vgl. Pongratz 1998). Dabei sucht Kritische Theorie gerade den untergründigen, jedoch praktisch wirksamen Vermittlungen nachzuspüren, die die oftmals gegenläufigen Praktiken und Diskurse der Moderne miteinander verbinden: Der Emanzipationsdiskurs evoziert zugleich immer subtilere Disziplinierungspraktiken, der Rationalitätsdiskurs führt über Ausschlussprozeduren das Irrationale im Gepäck, der Identitätsdiskurs lässt das Nichtidentische überwältigt und zerschlagen am Weg zurück. Die bisweilen anzutreffende Attitüde, die widerstreitenden Diskurse und Praktiken relativ unvermittelt nebeneinander zu placieren, dringt so gesehen nicht tief genug. Erst deren Vermittlung macht erkennbar, was die ‚Dialektik der Aufklärung' der Moderne ins Stammbuch schreibt: Auschwitz war kein Betriebsunfall der Geschichte (vgl. Peukert 1990).

Die zweite Anfrage geht über den Vorwurf des apodiktischen Urteils hinaus: Sie bezieht sich auf den Wahrheitsbegriff der vorgelegten Analyse. Der Eindruck, ich hätte in meinem Text (oder der anschließenden Diskussion) einen starken, positiven Wahrheitsbegriff – mithin eine normative Theorie – vertreten, geht fehl. Nicht jede wissenschaftliche oder philosophische Einsicht, die mit Nachdruck vertreten wird, ist deshalb schon normativ. Ganz im Gegenteil halte ich die (in der ‚Dialektik der Aufklärung' wie auch in Adornos ‚Negativer Dialektik' vertretene) Auffassung für plausibel, unser begriffliches Er-

kenntnisvermögen reiche nicht zu, einer positiven Wahrheit unverstümmelt zum Ausdruck zu verhelfen. Wohl aber reicht es zu, in der Selbstbesinnung des Denkens – eben als Kritik – Unwahrheiten zu denunzieren. Nichts anderes versucht mein Text. Er nimmt die oftmals mit Händen zu greifenden Unwahrheiten unserer gesellschaftlichen Situation (ihre fortdauernden Gewaltverhältnisse, ihre Ungerechtigkeiten, ihre physischen und psychischen Leiden) in den Blick, um daraus Konsequenzen zu ziehen.

Eine dieser Konsequenzen, auf die die gesamte ‚Dialektik der Aufklärung' hinausläuft, lautet: „Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung" (Adorno 1969, S. 88) – und, so würde ich hinzufügen, an Erwachsenenbildung nicht minder. Ist das ein normativer Satz? Sicher ist: Es ist ein parteilicher Satz, ein negatives Postulat – kein positiver Wahrheitsanspruch. Sicher ist auch: Solche Sätze stehen nicht einfach zur Disposition. Zu sagen, es komme nicht drauf an, ob Auschwitz sich wiederhole oder nicht, tut den Opfern wie uns selbst – den Nachgeborenen – Gewalt an. (Lyotards Schrift über den Widerstreit legt diesen Sachverhalt akribisch dar. Vgl. Lyotard 1987) Angesichts der katastrophalen Seite der Moderne wird jeder Neutralitätsanspruch pädagogischer Theorie problematisch. Der kritische theoretische Impuls aber, der dem Leiden der Opfer – nicht nur von Auschwitz – nachgeht, hat mit normativer Theorie (legt man z.B. Langewandts differenzierte Begriffsbestimmung zugrunde; vgl. Langewandt 1991) nichts gemein. Dennoch ergreift er Partei: gegen das fortgesetzte Leid einer ‚im Zeichen triumphalen Unheils erstrahlenden, vollends aufgeklärten Welt' (vgl. Horkheimer/ Adorno, a.a.O., S. 7).

Die intendierte selbstkritische Überschreitung nimmt diese parteiliche Perspektive auf: die ‚Kritik der Kritik' mündet jedoch nicht in neue, positive Wahrheitsbestimmungen, schon gar nicht in eine normative Pädagogik alten Schlags, sondern versucht, die totalisierende Perspektive des die Moderne bestimmenden Rationalitätsentwurfs aufzubrechen: Damit die an sich selbst irre gewordene Vernunft empfindsam werden kann, müsste sich ihr Blick wenden: hin zum Zerstörten, Disparaten, Ausgeschlossenen, Verdrängten. Die Idee einer selbstreflexiven Überschreitung folgt so der Spur des Nichtidentischen.

Literatur

Adorno, Th. W.: Erziehung nach Auschwitz, in: ders.: Stichworte, Frankfurt/Main 1969

Arnold, R./Siebert, H.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung, Hohengehren 1995

Euler, P.: Technologisierung und Urteilskraft. Kritische Bildungstheorie im Zeitalter technologischer Zivilisation, Habilitationsschrift, Darmstadt 1997

Euler, P.: Gesellschaftlicher Wandel oder historische Zäsur? Die ‚Kritik der Kritik' als Voraussetzung von Pädagogik und Bildungstheorie, in: Beutler, K. u. a. (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik 1998: Bildung nach dem Zeitalter der großen Industrie, Frankfurt/Main 1998, S. 217-238

Gangl, M./Raulet, C. (Hrsg.): Jenseits instrumenteller Vernunft. Kritische Studien zur Dialektik der Aufklärung, Frankfurt/Main 1998

Geißler, K A.: Bildung als lebenslänglicher Titelkampf, in: Projektgruppe Jugend 2000 (Hrsg.): Jugend 2000. Trends, Analysen, Perspektiven, Bielefeld 1992

Habermas, J.: Urgeschichte der Subjektivität und verwilderte Selbstbehauptung, in: ders.: Philosophisch-politische Profile, Frankfurt/Main 1971, S. 184-199

Horkheimer, M./Adorno, Th. W.: Dialektik der Aufklärung, Frankfurt/Main 1969

Kamper, D.: Das Ende der bürgerlichen Revolution. Grundlinien einer Logik der Geschichte, in: ders. (Hrsg.): Abstraktion und Geschichte. Rekonstruktionen des Zivilisationsprozesses, München 1975, S. 180-204

Kant, I.: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, in: Kant's Schriften, Bd. 8, Berlin/Leipzig 1923, S. 33-42

Langewandt, A.: Historische Beispiele normativer Pädagogik. Eine kritische Analyse, in: Bonner, D./Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehung, Bildung, Normativität, Weinheim/München 1991, S. 41-54

Luhmann, N./ Schorr, K. E.: Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik, in: ZfPäd, H. 3/1979, S. 345-365

Luhmann, N.: Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie, Frankfurt/Main 1985

Lyotard, J.-F.: Der Widerstreit München 1987

Peukert, H.: „Erziehung nach Auschwitz" – Eine überholte Situationsdefinition? Zum Verhältnis von Kritischer Theorie und Erziehungswissenschaft, in: Neue Sammlung 1990, S. 345-354

Pongratz, L. A.: Pädagogik im Prozess der Moderne, Weinheim 1989

Pongratz, L. A.: Kritische Theorie und Erwachsenenbildung, in: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3/1998

van Reijen, W./Schmid Noerr, C. (Hrsg.): Vierzig Jahre Flaschenpost: 'Dialektik der Aufklärung' 1947-1987, Frankfurt/Main 1987

Weber, D.: Zum systemtheoretischen Verständnis von Erziehung und Bildung, unveröff. Magisterarbeit, Darmstadt 1996

Weber, D.: Technologienatur, in: Beutler, K. u. a. (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik 1998 (Bildung nach dem Zeitalter der großen Industrie), Frankfurt /Main 1998, S. 207-216

20.

Bildung als Ware? Zur Kritik neoliberaler Strategien im Bildungssektor (2000)

Kaum ein gesellschaftlicher Bereich scheint so anfällig für zeitbedingte Strömungen und Moden wie der Bildungsbereich. Der vorschnelle Schluss jedoch, Pädagogen hätten sich schon immer als flexible Zeitgeistsurfer erwiesen, schießt zweifellos weit übers Ziel hinaus. Eher demonstrieren die theoretischen wie praktischen Wenden und Volten im Bildungssektor den offensichtlichen Erwartungsdruck, unter dem das Bildungssystem seit langem steht. Und dieser Druck wächst: Vor allem die neoliberale Strategie der Ökonomisierung des Bildungssektors hinterlässt Spuren, die am Ende als Deformationsprozesse von Bildung zu Buche schlagen. Am Auf- und Ausbau des Weiterbildungsmarkts lassen sich die Negativposten des Ökonomisierungsprozesses anschaulich studieren.

1. Die Qualifizierungsoffensive als Bildungsdesaster

Die neoliberale Trendwende der 80er Jahre, die sich selbst den Titel ‚Qualifizierungsoffensive' gab, führte alle Versprechungen und Verlockungen im Gepäck, die die Verfechter des Marktes seit jeher ins Feld führen – vor allem die Hoffnung, bei fortschreitender Funktionalisierung des Bildungssektors gehe ökonomische Prosperität mit individueller Freiheit einträchtig Hand in Hand. Eben deshalb sei es angeraten, sich dem Zwang zu stetiger Rationalisierung und Umstellung anzudienen. Zwar wird als Preis für das rastlose Life-long-learning nicht mehr der Marschallstab im Tornister versprochen, sondern beruflicher Erfolg, Karriere, Macht und Ansehen, doch wird der Zwangscharakter des Systems nun offenkundig: Immer mehr Menschen finden sich wieder in der Rolle von Zauberlehrlingen der Industriegesellschaft. Die beschleunigte Umwälzung der ökonomischen und technologischen Basis der Gesellschaft fordert ihren pädagogischen Preis: den expansiven Zwang zum Dauerlernen.

Mit der ‚Qualifizierungsoffensive' wird Bildung unmittelbarer als je zuvor dem Diktat ökonomischer Verwertung ausgesetzt. Die seitdem forcierte Expansion des Weiterbildungsmarktes erzeugt Deformationen, die das überkommene Selbstverständnis von Weiterbildung insgesamt berühren: Am Ende wird aus dem Anspruch lebensbegleitender Bildung „lebenslängliche Weiterbildung" (vgl. Geißler/Heid 1987, S. 18). Die Idee des unaufhörlichen Progress

durch Bildung hat nicht nur mythische Anklänge, sondern führt auch neue Zauberformeln im Schlepptau: z. B. den Begriff der ‚Schlüsselqualifikation'.

Schlüsselqualifikationen sollen, so die Idee, ein weites Spektrum von unterschiedlichen Aufgabenfeldern gleichsam mit einem ‚General-Schlüssel' aufschließen. Sie sollen (wie im Märchen vom Tapferen Schneiderlein) dazu verhelfen, ‚Sieben auf einen Streich' zu erlegen. Dazu aber dürfen diese Qualifikationen nicht inhaltsspezifisch, sondern müssen formal-abstrakt konzipiert sein. Schlüsselqualifikationen, so heißt es bei einem der Gründerväter dieser Idee, tragen dazu bei, „ein enumerativ-additives Bildungsverständnis (Fakten-, Instrumenten- und Methodenwissen) durch ein instrumentelles Bildungsverständnis (Zugriffswissen, know how to know) abzulösen. [...] Die mentale Kapazität soll nicht mehr als Speicher von Fakten, Kenntnissen, sondern als Schaltzentrale für intelligente Reaktionen genutzt werden." (Mertens 1994, S. 40)

Speicher, Schaltzentrale, intelligente Reaktionen: Schon der verwendete Begriffskoffer kündet von der ungenierten Ankunft des Automatenmenschen. Der Mensch als höchst flexibler Industrieroboter, als Hardware, die mit veränderter Software immer neue Problemlösungskapazitäten bereithält – dies dürfte zur innersten Logik der ‚Qualifizierungsoffensive' gehören. Um der beständigen Rotation wechselnder Ansprüche jedoch nachzukommen, „ist education permanente unerlässlich, auch unter der Voraussetzung eines Grundbildungslehrplans, in dem die Schulung für Schlüsselqualifikationen die Kernaufgabe geworden ist" (ebd., S. 42). Education permanente, lebenslängliches Lernen, wird zur pädagogischen Chiffre für die Einwilligung ins ‚rat race' (wie es in Amerika heißt), ins ‚Rattenrennen' um die besten gesellschaftlichen Plätze, die selbstverständlich immer nur wenigen zur Verfügung stehen.

Die ungebrochene Dynamik dieses Rattenrennens verdankt sich der Verwertungslogik der Waren produzierenden Gesellschaft, der steigenden Geschwindigkeit des erzwungenen technischen Wandels, den Wachstumsimperativen der Ökonomie. Opfer dieser Qualifizierungsoffensive sind nicht allein die Rationalisierungsverlierer, die als Arbeitslose ‚freigesetzt' werden, Opfer ist auch jene wichtige Tradition, die im Begriff aufklärerischer Bildung ihr Zentrum hat. Zielte Bildung einstmals aufs Subjekt, genauer: auf die selbsttätige, kritische Aneignung seiner Lebensumstände, so löst der Qualifizierungsbegriff diesen Zusammenhang ausdrücklich auf. Denn die angeeigneten Qualifikationen „verfallen immer rascher, sie werden – Südfrüchten ähnlich – zur Ware, die relativ leicht verdirbt." (Geißler 1992, S. 67) In den Qualifikationsbegriff sind die Verfallzeiten schon eingebaut. Sein Erfolg, so ließe sich paradox formulieren, ist seine Substanzlosigkeit.

Die Umbrüche, die der Bildungssektor seit den 80er Jahren durchläuft, sind – so gesehen – Ausdruck einer Wegwerf-Gesellschaft, die in gigantischem Ausmaß Wegwerf-Qualifikationen verschleudert. Bildungsökonomisch betrachtet läuft die Qualifizierungsoffensive auf eine immense Verschwendung gesellschaftlicher Lernzeit und Lernenergie hinaus. Wie viel Ressourcen wer-

den vernutzt, um den Durchfluss von Informationen zu beschleunigen, die schon morgen nichts mehr wert sind? Angesichts dieser strukturellen Zwänge wandert das Versprechen von Freiheit, das dem Bildungsbegriff ehedem verschwistert war und noch die neoliberale Trendwende als Silberstreif am Horizont erleuchten sollte, auf den Müllhaufen der Geschichte.

Bildungsträger lassen keinen Zweifel daran, dass Bildung keine freie Entscheidung eines sich frei wähnenden Individuums mehr ist, sondern zum notwendigen Zwang wird. Wer sich diesem Druck nicht beugt, befindet sich von vornherein auf der Seite der Rationalisierungsverlierer. Wer ihn auf sich nimmt, bekommt trotzdem keine Garantien, auf der Gewinnerseite zu stehen. Tatsächlich ist im Zwangsapparat der Weiterbildung niemand Herr der eigenen Situation. Jeder begreift sich aus seinen Wünschen, aus dem, was er noch lernen will. Lebenslängliches Lernen heißt also auch: lebenslänglicher Schülerstatus, lebenslängliches Zwischenstadium. „Immer weniger wird es möglich, einen festen Platz, eine biographische Heimat zu finden. Wir leben bestenfalls als Lern-Nomaden, im schlechteren Fall werden wir zu einer ewig wandernden Baustelle gemacht. Das ganze Leben wird zu einer Vorbereitung aufs Leben." (Geißler 1991, S. 732)

2. Vom Bildungsbürger zum Selbst-Vermarkter

Die strukturellen Zwänge des Weiterbildungsmarktes rufen einen betimmten zugehörigen Habitus hervor: eine innere Haltung und psychische Disposition, die die Unterwerfung unter den Zwang zum Motor der Vermarktung der eigenen Person macht. Allerdings: Was sich objektiv als Unterwerfung unter die anonyme Autorität des Marktes ausnimmt, erscheint subjektiv als vermeintliche Steigerungsform der eigenen Person. Fromm hat die entsprechende psychische Strebung im Begriff der Marketing-Orientierung gefasst. Mit der forcierten Ökonomisierung der Gesellschaft, die nicht allein den wirtschaftlichen Sektor, sondern tendenziell alle sozialen Lebensbereiche erfasst, wird diese Orientierung zum Grundmerkmal von Industriegesellschaften in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Die Marketing-Orientierung ist in der Regel mit weiteren psychischen Dispositionen verschwistert. Hier spielen die Faszination für das Leblose und Dingliche – also das, was Fromm mit dem Begriff der Nekrophilie umreißt – ebenso eine besondere Rolle wie die Bevorzugung inszenierter Wirklichkeiten und die Flucht in narzisstische Größenphantasien.

Während für die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts eine überwiegend autoritäre Charakterorientierung kennzeichnend war, deren wesentliches Merkmal in der Beherrschung und Verschmelzung mit Objekten und Personen der Außenwelt bestand, lösen sich diese projektiven Bindungen unter dem Diktat der vom Marketing bestimmten Marktgesetze immer mehr auf. Die moderne, flexible Unternehmensführung kennt weder Patriarchen noch sakrosankte Bosse; denn auch diese stehen bei Bedarf zur Disposition. An die Stelle machtvoller,

personaler Instanzen tritt zunehmend ein Netz flexibler, anonymer Funktionsprozesse, die keine tiefer gehende emotionale Bindung dulden. Im Selbsterleben des Marketing-Charakters spiegelt sich diese Entwicklung in einer Art unverbindlicher Bezogenheit wider. Ein hervorstechendes Merkmal der Marketing-Orientierung besteht nach Fromm nämlich gerade darin, „dass keine spezifische und dauerhafte Form der Bezogenheit entwickelt wird; die Auswechselbarkeit der Haltungen ist das einzig Beständige einer solchen Orientierung." (Fromm 1947a, GA II, S. 53) Dies geht durchaus konform mit den Ansprüchen des Marktes, für den Flexibilität, Austauschbarkeit und Anpassungsfähigkeit zu bevorzugten Persönlichkeitsmerkmalen avancieren. Die zentralen Leitwerte, auf die hin sich Erleben und Handeln orientieren, sind Sich-Verkaufen und Gut-Ankommen. Genau darauf konzentriert sich die Angebotspalette des boomenden Weiterbildungsmarkts. Jeder versucht, sich so gut wie möglich zu verkaufen: mit seinen Zeugnissen, seinen Sprachkenntnissen, seinem selbstbewussten Auftreten, seinen Fortbildungskursen, seinen extravaganten Ideen. An zahlreichen Stellenanzeigen in gängigen Tageszeitungen lässt sich ablesen, wie der Zwang zur Selbst-Vermarktung in grandiosen Selbstinszenierungen endet. „Wer sich verkaufen will, muss sich als Könner, als Bester, als Glücksfall, als Größter, Kompetentester, Vertrauensvollster usw. präsentieren." (Funk 1997, S. 10)

Bedeutung erlangen dabei nur noch diejenigen Eigenschaften, die sich leichtgängig vermarkten lassen. Je mehr aber der Mensch dazu übergeht, sich selbst als Ding, als variabel verwertbare Kapitalanlage zu betrachten, um so mehr löst sich seine Identität auf. Zurück bleibt das unterschwellige Bewusstsein vom verschwundenen Sinn der eigenen Existenz, eine depressive Langeweile und unaussprechliche Einsamkeit. „Da der Marketing-Charakter weder zu sich selbst noch zu anderen eine tiefe Bindung hat, geht ihm nichts wirklich nahe, nicht weil er so egoistisch ist, sondern weil seine Beziehung zu anderen und zu sich selbst so dünn ist.[...] In Wirklichkeit steht dem Marketing-Charakter niemand nahe, nicht einmal er selbst." (Fromm 1976a, GA II, S. 375) Diese innere Leere aber führt dazu, sich eine Belebung und Vermenschlichung von den am Markt angebotenen Waren zu erhoffen. Dem gibt die expandierende Werbung Ausdruck, die mit einem gigantischen Apparat versucht, die Suggestivkraft von Waren zu erhöhen. „Wenn nicht mehr der Mensch mit seinen Bedürfnissen das Subjekt des Marktgeschehens ist, sondern das Marktgeschehen, der Erfolg am Markt, die Verkäuflichkeit von Waren das eigentliche Agens, der Ort des Lebens ist, dann ist es nur folgerichtig, dass die zu Markte getragenen Waren auch belebt werden, einen menschlichen Namen haben, sich durch menschliche Eigenschaften auszeichnen." (Funk 1997, S. 15)

Die Vermenschlichung der Dinge, die mit der Verdinglichung des Menschen einhergeht, ist ein Merkmal der Marketing-Orientierung, das durch eine zweite Grundstrebung verstärkt wird: die in hoch industrialisierten Gesellschaften immer dominanter werdende Bevorzugung des Dinglichen gegenüber dem Lebendigen. Fromm hat sie ‚Nekrophilie', Liebe zum Leblosen, genannt.

Diese wurzelt wie die Marketing-Orientierung in einem eklatanten Mangel an Selbst-Sein, an einem Mangel also, aus seinen eigenen Kräften zu leben und ihnen in der Welt einen produktiven Ausdruck zu geben. Das Angezogensein vom Leblosen, Dinghaften, Mechanischen und Maschinellen aber lässt sich nur zum Teil aus den Zwängen einer expandierenden Marktlogik erklären. Fromm sah vielmehr in dem die gesamte Moderne kennzeichnenden Grundzug der Berechenbarkeit und Quantifizierbarkeit des Lebendigen den wichtigsten Schlüssel zum Verständnis nekrophiler Dispositionen. Neben der Faszination der Berechenbarkeit, die die belebte Natur in sezierbare Objekte und Menschen in Dinge verwandelt, ist es die Attraktion des Maschinellen und Technisch-Machbaren, aus dem sich die Liebe zum Leblosen speist. Die Liebe zum Leblosen ist für Fromm kein ursprüngliches Phänomen; vielmehr ist sie „das Ergebnis ungelebten Lebens“ (Fromm 1941a, GA I, S. 324), erwachsen aus der unerträglichen Machtlosigkeit, Isolierung und Verdinglichung der Menschen.

Die von Fromm umrissenen Charakterorientierungen lassen sich zunächst als idealtypische Konstruktionen verstehen. In der sozialen Realität treten sie stets in spezifischen Mischungsverhältnissen auf. Marketing-Orientierung und nekrophil-destruktive Orientierung schließen sich dabei nicht selten mit narzisstischen Strebungen zusammen. Sie verstärken sich gegenseitig und bilden ein eigenes Syndrom. Das durch den zunehmenden Selbstverlust geschwächte Selbsterleben wird mit Hilfe phantasierter eigener Großartigkeit kompensiert. Nähe und Verbundenheit zu anderen Menschen gibt es bei der narzisstischen Kompensation also nur dann, wenn der oder die anderen die eigene Grandiosität teilen, fördern, spiegeln, ergänzen. Die narzisstische Orientierung konzentriert alle Energien auf den Versuch, die eigene Ohnmacht vor sich selbst zu kaschieren. Entsprechend entwickelt die narzisstische Person eine hochsensible Fähigkeit, Wünsche und Bedürfnisse anderer differenziert zu erfassen, um sie zum Spiegel der eigenen Person zu machen. Hinter der Fassade des erfolgreichen, flexiblen, mobilen, gut ankommenden Selbst-Verkäufers nistet ein äußerst labiles Selbstbild mit einem tief verwurzelten Mangel an Vertrauen, bei gleichzeitigem symbiotischem Bedürfnis nach Schutz und Zugehörigkeit.

3. Bruchlinien und Widerspruchspotentiale: Bildung als Überschreitung

Die skizzierten Charakterorientierungen begleiten die Ökonomisierung der Gesellschaft bzw. des Bildungssektors auf nahezu allen Ebenen. Sie werden von Organisationsentwicklungsprozessen ebenso hervor getrieben wie von umfangreichen Anstrengungen zur Qualitätssicherung und Personalentwicklung, die zahlreiche Bildungseinrichtungen gegenwärtig auf sich nehmen. Sie lassen sich über Prozesse der Didaktisierung und Effektivierung von Lernprozessen hinab verfolgen bis auf die mikrologische Ebene einzelner Seminarsequenzen. Das reformpädagogische Pathos, mit dem sich die Ökonomisierungs-

imperative den Praktikern andienen, lässt den realen Zwangszusammenhang hinter einer Nebelwand liberaler Wunschvorstellungen verschwinden: Endlich werde das Gefängnis der überholten Instruktionsdidaktik aufgebrochen; endlich kämen Selbststeuerung und Selbstorganisation, Selbstverantwortung und Selbstbestimmung zum Zug. Dabei bilden die geistigen Anleihen beim Konstruktivismus im aktuellen theoretischen Diskurs zur Erwachsenen- und Weiterbildung den Mainstream.

Die konstruktivistische Erwachsenenbildung bringt sich selbst als Befreiungs-Rhetorik ins Spiel. In ihren zentralen Optionen aber entpuppt sie sich letztlich als passgenaue Begleitmusik zur neoliberalen Vermarktungsideologie: Dass jeder zu seinem eigenen Kleinunternehmer wird, findet sich umschrieben in der Formel, jeder Lernende sei als ‚autopoietisches System' für seine Lernprozesse selbst verantwortlich – und für seine Misserfolge nicht minder. Dass im Dschungel der Marktverhältnisse keine Sicherheiten mehr existieren, die garantieren könnten, mit den eigenen Strategien erfolgreich zu sein, findet seinen Widerhall in der konstruktivistischen These von der Nichtplanbarkeit und Kontingenz des Lerngeschehens. Dass dennoch jeder sein Letztes geben muss, um den Anschluss nicht zu verlieren, findet seinen Ausdruck in den Maximen der ‚Viabilität' und ‚Anschlussfähigkeit', an denen der Erfolg von Lernprozessen gemessen wird.

Tatsächlich aber gewinnen Autonomiespielräume dann erst an Relevanz, wenn der Leerlauf der Ex-und-hopp-Qualifizierung ins Stolpern gerät, wenn das Versprechen brüchig zu werden beginnt, mittels fortlaufender Qualifizierung werde sich das Leben schon erfüllen. Eher sind es die ungewollten Brüche, Nebenwirkungen und Risiken, die Erfahrungen von „rasendem Stillstand" (vgl. Virilio 1992) und Sinnverlust im lebenslänglichen Qualifizierungsgeschäft, an denen sich die Suche nach Perspektiven der Überschreitung entzündet. Mitten im verdinglichten Zwangszusammenhang der Bildung bereitet sich eine Erfahrung vor, die den Horizont der Ökonomisierung übersteigt: dass der Mensch kein Ding und Bildung keine Ware ist.

Erkennbar wird diese Erfahrung an den Bruchlinien und Widerspruchspotentialen im Bildungssystem selbst. Das Ökonomisierungskalkül treibt nolens volens seinen Widerpart hervor. Seiner eigenen, unkritischen Absicht nach geht es zunächst um einen simplen Sachverhalt: Bildung soll sich auszahlen – und zwar im doppelten Sinn: Sie soll ihrem Käufer Marktvorteile verschaffen und zugleich funktional sein, also zugeschnitten auf spezialisierte Produktionserfordernisse. Je spezialisierter und komplexer dieses Wissen und Können jedoch ausfällt, umso weniger kann es sich mit bloßer Funktionserfüllung bescheiden. Funktionsbestimmtes, spezialisiertes, partikulares Wissen und Können muss, um effektiv zu sein, mehr denn je über sich hinausgreifen. Denn ohne ein funktionsübergreifendes Verständnis des Gesamtprozesses kann die flexible, eigenständige Integration von Teilleistungen immer weniger gelingen.

Die benötigten ‚extrafunktionalen Qualifikationen' aber bringen hinterrücks wieder ins Spiel, was die Ökonomisierung von Bildungsprozessen vorderhand vom Tisch wischt: nämlich die Frage nach dem allgemeinen (bloße Funktionalität übergreifenden) Horizont, der Qualifikationslernen erst zur Bildung werden lässt. Bloße Funktionalität bleibt gewissermaßen blind; um sehend zu werden, fordert sie von sich aus ein kritisches Selbstverständnis. Gerade in der Vermittlung von Funktionalität und Kritik (vgl. Euler 1999, S. 293) gewinnt Erwachsenenbildung heute ihre entscheidende Aufgabe. Alle Versuche zur Ökonomisierung der Erwachsenenbildung, die davor die Augen verschließen, werden aufgrund ihrer halbierten Rationalität früher oder später ins Stolpern geraten.

Auch am Beginn des neuen Jahrtausends zieht die Erwachsenen- und Weiterbildung ihre Dynamik aus dem Widerspruchsgefüge von Funktionalisierung und Kritik, zugemuteter Fremd- und Selbstbestimmung, Integration und möglichem Widerstand. Ihr Sinn bemisst sich am Autonomieanspruch ihrer Adressaten: an ihrer Reflexivität, Kritikfähigkeit, Produktivität und Lebendigkeit.

Fromm hat für diese Zieldimension kritischer Bildung, die den Horizont planer Marktstrategien überschreitet, den Begriff der ‚Biophilie' – also: der Liebe zum Lebendigen – ins Spiel gebracht. Die Biophilie ist nicht einfach ein abstrakter Gegenentwurf zur dominanten psychischen Grundverfassung des Bildungssystems. Sie wird vielmehr an den Bruchlinien dieses Systems konkret provoziert und eingefordert, um über seine offensichtlichen Selbstwidersprüche hinausgelangen zu können. Sie wird überall dort zu einem wirklichen und wirksamen Motor im Geschehen, wo wir in der Vielgestaltigkeit von Bildungsprozessen „mit der Realität unserer Gefühle und mit der Realität anderer Menschen in Berührung sind und diese nicht als Abstraktionen wie Waren auf dem Markt wahrnehmen." (Fromm, GA XI, S. 249)

Gelungene Bildung stellt sich quer zu den Ökonomisierungsimperativen der Gesellschaft. Sie macht als Kritik erkennbar, dass Bildung keine Ware ist und in keiner objektivistischen Terminologie aufgeht. Bildung impliziert ein eigenes Wissen um die Kunst des Lebens, dem alle Unternehmungen zur raffinierten Selbst-Vermarktung nicht das Wasser reichen können. Denn sie setzt darauf, dass Menschen immer wieder lernen können, aus sich selbst und ihren Eigenkräften – Spontaneität und Widerstandsfähigkeit, Reflexivität und Empfindsamkeit – zu leben. Kritische Bildung ermutigt zum kunstvollen Selbstentwurf inmitten der gesellschaftlichen Widersprüche; sie gewinnt Gestalt als Überschreitung.

Literatur

Euler, P.: Technologie und Urteilskraft, Weinheim 1999

Fromm, E.: Die Furcht vor der Freiheit, GA I (1941a)

Fromm, E.: Psychoanalyse und Ethik, GA II (1947a)

Fromm, E.: Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft, GA II (1976a)

Fromm, E.: Die Pathologie der Normalität des heutigen Menschen, GA XI (1991e)

Funk, R.: Die Marketing-Orientierung (Vortragsmanuskript), Tübingen 1997

Geißler, K. A.: Qualifikations-Burger und Bildungspizza – lebenslänglich?, in: Die Mitbestimmung 1991, S. 730-732

Geißler, K. A.: Bildung als lebenslänglicher Titelkampf, in: Projektgruppe Jugend 2000 (Hrsg.): Jugend 2000. Trends, Analysen, Perspektiven, Bielefeld 1992, S. 75-86

Geißler, K. A./Heid, H. (Hrsg.): Opfer der Qualifizierungsoffensive, Tutzing 1987, S. 11-20

Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 1974, S. 36-43

Virilio, P.: Rasender Stillstand, München 1992

21.

Totgesagte leben länger
Zur Aktualität Kritischer Erwachsenenbildung
(2002)

1. Mainstream-Pädagogik

Wer einen Blick in die pädagogische Einführungsliteratur der letzten Jahre wirft, (vgl. Krüger/Helsper 1995; Lenzen 1994; Lenzen 1999a) der wird mit einer Vielzahl von theoretischen Ansätzen konfrontiert, die ein pluralistisches Bild pädagogischer Theorieproduktion vermitteln. Dargestellt werden unter anderem hermeneutische, empirische, kritische, postmoderne, systemtheoretische oder strukturalistische Theoriekonzeptionen, die scheinbar friedlich nebeneinander existieren. Doch trügt dieser Schein, da die unterschiedlichen theoretischen Strömungen nicht nur divergieren und inkompatibel bleiben, sondern sich wechselseitig kritisieren – wenn nicht gar bekämpfen. Das diskursive Feld der Wissenschaften ist kein machtfreier Raum und es ist keineswegs gleichgültig, welche theoretische Position das Feld besetzt und das Begriffsbesteck serviert, mit dem erziehungswissenschaftliche Fragen thematisiert werden. Diese Einsicht jedenfalls gehört ins Zentrum Kritischer Theorie und Foucaults Analytik der Macht hat sie auf eigene Weise nachdrücklich unterstrichen. Wer daher mit unbefangener Unschuldsmiene die Neutralität der eigenen theoretischen Position behauptet oder aber sich einem prinzipiellen Relativismus verschreibt, demzufolge alle theoretischen Positionen gleich gültig (und insofern gleichgültig) erscheinen, der unterschlägt die subtile Parteilichkeit und uneingestandene Normativität der eigenen Position.

In dieser Hinsicht ist z.B. Lenzens orientierender Einführung in die Erziehungswissenschaft (vgl. Lenzen 1999a) durchaus zugute zu halten, dass sie aus der ihr eigenen Perspektive, die den Blick selektiv zuspitzt, keinen Hehl macht. Er erklärt dem Theorie-Aspiranten, dass er theoretische Entscheidungen getroffen habe und einen Standpunkt beziehe, „der sich besonders der strukturalistischen und der systemtheoretischen Tradition sowie ihrer Zusammenführung im Konstruktivismus verpflichtet“ (ebd., S. 8) wisse. Damit umreißt Lenzen tatsächlich den pädagogischen Mainstream, der sich seit den 80er Jahren herausgebildet hat. Dieser löst eine zuvor dominante Theoriekonzeption ab, die unter dem Stichwort ‚Kritische Erziehungswissenschaft‘ firmierte und ihre theoretischen Bezugspunkte vor allem in der so genannten Frankfurter Schule fand. Dabei orientierte sich die Kritische Erziehungswissenschaft

vorwiegend an den Entwürfen der zweiten Generation der Kritischen Theorie, insbesondere an der Habermasschen Diskurstheorie. Deren theoretische Antipode, die Systemtheorie Niklas Luhmanns, fand erst in den 80er Jahren allmählich Resonanz in der Erziehungswissenschaft. Der Aufstieg systemtheoretischer und konstruktivistischer Ansätze zum gegenwärtig dominanten Theorietyp verdankt sich dabei recht unterschiedlichen Gründe: dazu zählen enttäuschte Reformillusionen der 70er Jahre vermutlich ebenso wie die konservative Restauration der Kohl-Ära, der Abschied von gesellschaftskritischen Utopien im Gefolge der Wende und ein unverhohlener Pragmatismus, der sich mit Hilfe der Systemtheorie ein zeitgemäßes Korsett zulegt.

Dennoch ist der aktuelle Mainstream der Erziehungswissenschaft kein fest umrissener, klar konturierter Strom auf der theoretischen Landkarte. Eher könnte man ihn mit einer Art Hauptabwasserkanal vergleichen, in den die unterschiedlichsten Zuflüsse eingespeist werden, die sich dort zu einem – eher inkonsistenten – Gemisch verbinden. Dieses Gemisch besteht aus verschiedenartigen Ingredienzien, die oftmals keine wirkliche Verbindung eingehen. Im Bild gesprochen: Der Mainstream kontaminiert und unterspült kontrastierende Positionen, die sich mit dem systemtheoretisch-konstruktivistischen Paradigma eigentlich nicht vertragen. So bemühen z.B. Krüger/Helsper (vgl. Krüger/Helsper 1995) auf weite Strecken eine systemtheoretische Terminologie, insistieren aber zugleich auf den traditionellen Aufklärungsanspruch von Wissenschaft. Die Erziehungswissenschaft, heißt es da, sei eine reflexive „Beobachtungswissenschaft“ (ebd., S. 12), die als solche keine Auskunft darüber geben könne, was Pädagogen zu tun haben, denn sie stelle lediglich ein Wissen vom „Typus einer ex-post-Analyse ante actu“ (ebd., S. 324) bereit. Dazu gehöre selbstverständlich auch die Einsicht in den Wandel von ‚pädagogischen Selbstbeschreibungen‘. Bei genauerem Licht betrachtet aber entbehrt der konstruktivistische Begriff der Beobachtung gerade jenes selbstreflexiven Moments, auf das die Formel von der ‚reflexiven Beobachtungswissenschaft‘ anspielt. Die auch von Lenzen vertretene Idee, ein Beobachter (in diesem Fall: ein Einsteiger in erziehungswissenschaftliche Theorie, der sich eine Orientierung verschaffen will) solle „sich so bald wie möglich neben eine Wissenschaft“ (Lenzen 1999, S. 8) stellen, suggeriert, dass die Beobachtung einer Beobachtung einen selbstreflexiven Theorietypus hervorbringe. Von Selbstreflexion aber kann nicht die Rede sein, solange – in systemtheoretischem Verständnis – jede Beobachtung prinzipiell mit einem ‚blinden Fleck‘ behaftet ist: Eine Beobachtung kann sich Luhmann zufolge nicht selbst beobachten, und die Beobachtung einer Beobachtung vermag diese fundamentale Selbstbeschränkung niemals wirklich aufzuheben. „Ein Beobachter“, heißt es dazu lapidar, „kann nicht sehen, was er nicht sehen kann. Er lässt sich durch die Offensichtlichkeit der ihn überzeugenden Form blenden.“ (Luhmann 1990, S. 69) Mit solchen Sätzen markiert Luhmann seine Differenz zu aufgeklärter Erkenntniskritik. Seine Systemtheorie gibt sich dezidiert ‚abgeklärt‘: Aufklärung erscheint als abgehalftertes, ‚alteuropäisches‘ Unternehmen.

Dennoch – und dies markiert den paradoxen Versuch der Vereinbarkeit des Unvereinbaren – sehen Krüger/Helsper „keinen Grund, sich von der Aufklärung, die sich in der abendländischen Tradition als Instanz der kritischen Vergewisserung der Wirklichkeit selbst ausgelegt hat, [...] zu verabschieden." (Ebd., S. 325) Die aufklärerische Intention der von ihnen favorisierten ‚reflexiven Erziehungswissenschaft' ist zweifellos ernst gemeint, doch lässt sie sich in dieser Form im Ernst nicht durchhalten. Flagrant wird die theoretische bricollage – die Begriffsbruchstücke allenfalls verklebt, statt sie zu vermitteln – an der Verwendung der Termini ‚Paradoxie' und ‚Antinomie': Der Begriff der Paradoxie gehört ins systemtheoretische Programm, der Begriff der Antinomie hingegen ist dialektischen Ursprungs. Beides aber wird im Begriffsmixer unbekümmert verquirlt: Unter dem Stichwort „Schema der Antinomien pädagogischen Handelns" (ebd., S. 30) finden sich vier „Modernisierungsparadoxien" aufgelistet. Der eigentliche Zentralbegriff dialektisch-kritischer Selbstvergewisserung der Pädagogik jedoch – der Begriff des Widerspruchs – taucht an keiner Stelle auf.

2. Postmoderne Short-Stories

Soviel zumindest dürfte deutlich geworden sein: Kritische pädagogische Theorieentwürfe, die sich nach eigenem Selbstverständnis in „Gegensatz zu postmodernen Varianten pädagogischer Argumentation" (ebd., S. 325) begeben, geraten mit dem Import einer konstruktivistisch-systemtheoretischen Terminologie ins Fahrwasser des Mainstream. Mehr noch: die pädagogische Theoriegeschichte insgesamt wird aus der ‚systemtheoretischen Beobachterperspektive' in ein neues Licht gerückt, das – wie könnte es anders sein – sich als abgeklärter Blick auf die überzogenen Ansprüche der Aufklärung präsentiert. Interessant erscheint in diesem Zusammenhang vor allem die Art und Weise, wie die Mainstream-Pädagogik ihre Kurzgeschichten vom ‚Aufstieg und Fall der Kritischen Erziehungswissenschaft' in Szene setzt. Es gibt unterschiedliche Erzählweisen, die jedoch Überschneidungen und Gemeinsamkeiten aufweisen: Bei Lenzen ist es vor allem der behauptete Mangel an empirischem Gehalt, der die Kritische Erziehungswissenschaft ins Leere laufen ließ bzw. – wo sie sich auf die Erziehungswirklichkeit einließ – ins Stolpern brachte.

Der Duktus der Erzählung lässt sich in kappen Worten wie folgt umreißen: Ihrer ursprünglichen Intention nach ging es der Kritischen Erziehungswissenschaft um „eine Kritik der sozialen Verhältnisse, die eine Erziehung behindern, welche ihrerseits der Emanzipation des Menschen durch Erziehung dient." (Lenzen 1994, S. 29) Allerdings mussten die Vertreter Kritischer Erziehungswissenschaft mit einem offensichtlichen Manko zurecht kommen, denn sie „verstanden gewöhnlich nichts von empirisch-analytischer Forschung" (ebd., S. 29), weshalb die Idee der Kritik „sich erziehungswissenschaftlich auf Ideologiekritik der vorgefundenen ‚ideologischen Verhältnisse'" (ebd., S. 29) be-

schränkte. Dies aber brachte die Protagonisten Kritischer Erziehungswissenschaft in Verlegenheit, denn sie „wurden von den Politikern aufgefordert, aktiv, positiv Konzepte für die Schulreform zu entwickeln. Je nachdem wie sie darauf eingingen, gerieten sie in unterschiedliche Schwierigkeiten. Klafki und Blankertz ließen sich auf die politischen Erwartungen ein, produzierten Reformpläne und versuchten, diese in Erziehungswirklichkeit umzusetzen. Die Konsequenz: Sie mussten den rein analytischen Anspruch der Kritischen Theorie aufgeben, den Boden dieser Philosophie verlassen." (Ebd., S. 30)

Nach dieser Lesart war es also ein pragmatisches Defizit, das der Kritischen Erziehungswissenschaft den Garaus machte. Kritische Theorie war angeblich zu nichts anderem nutze als dazu, theoretische Einwände zu erheben, die ohne praktische Folgen blieben oder – schlimmer noch – die Funktionalität von Systemabläufen behinderten. Daher trat, so spinnt Lenzen den Faden seiner Erzählung weiter, seit Mitte der 70er Jahre „so etwas wie ein Sättigungseffekt gegenüber der Kritik als Prinzip auf, gegenüber einem Wissenschaftsverständnis, das in den Verdacht geriet, einem akademischen Habitus der Nörgelei zu folgen, statt eine Ausbildung über harte Tatsachen zu vermitteln. So hat sich die Kritische Theorie und mit ihr Kritische Erziehungswissenschaft in den 70er Jahren, jedenfalls in ihrer reinen Form, totgelaufen. Sie ist ein Opfer der dritten Theoriekrise der deutschen Pädagogik, der Krise der Kritik, geworden. Sie bestand in der Erfahrung der Wirkungslosigkeit Kritischer Erziehungswissenschaft." (Ebd., S. 30)

Neben der behaupteten Wirkungslosigkeit aber erheben systemtheoretisch ambitionierte Pädagogen gegenüber der Kritischen Erziehungswissenschaft einen weiteren Einwand: Sie verfahre, indem sie auf gesellschaftliche Emanzipation durch Kritik setze, implizit normativ, d.h. sie erhebe einen Anspruch darauf, zu wissen, wie eine gerechtere Gesellschaft eingerichtet werden könne und was in diesem Sinn für die Einzelnen gut sei. Wer so argumentiert, hat Adornos ‚Negative Dialektik' (vgl. Adorno 1966) offensichtlich nie zur Kenntnis genommen. Stattdessen versichern Systemtheoretiker ohne jeden Anflug von Selbstzweifel, aufklärungsphilosophische Kategorien wie ‚Vernunft', ‚Subjekt' oder ‚Mündigkeit' hätten sich in Rauch aufgelöst. Der Aufstieg der systemtheoretischen bzw. postmodernen Erziehungswissenschaft markiert für Lenzen daher genau die Stelle, an der „die vierte Krise der Erziehungswissenschaft in Deutschland sichtbar wird. Man kann sie als Krise des Subjekts bezeichnen." (Lenzen 1994, S. 36) Denn sie beantwortet die „Frage des Glaubens an die Existenz eines Subjekts" (ebd., S. 35) negativ.

Indes: Die Formulierung des Problems spricht für sich. Unter der Hand nämlich wird Aufklärungsphilosophie zur Glaubensfrage umdefiniert. Dies erlaubt, rückblickend den Niedergang der Kritischen Erziehungswissenschaft als Glaubensverlust zu interpretieren: Dass kritische Erziehungswissenschaft ihre führende Rolle verlor, „lag im Wesentlichen daran, dass innerhalb wie außerhalb der Wissenschaften der Glaube (!) daran verloren gegangen ist, man könne Welt von einem einzigen Punkt aus sowohl analysieren als auch normativ

steuern. Der Verlust hatte nun aber weniger damit zu tun, dass dieses für nicht machbar gehalten wurde, sondern vielmehr damit, dass ein solcher Anspruch für nicht mehr legitim gehalten wurde. Denn wer schützt die potentiellen Opfer einer noch so gut gemeinten Weltverbesserungstheorie vor deren Folgen, wie sie an vielen Stellen der Welt in vielen sich selbst gerade als Erziehungsstaaten verstehenden Gesellschaften zu beobachten waren?“ (Lenzen 1999a, S. 146) Bei aller Sympathie für Lenzens Kritik am theoretischen wie praktischen Totalitarismus reibt man sich verwundert die Augen angesichts des Zerrbildes, das er von Kritischer Theorie bzw. Kritischer Erziehungswissenschaft zeichnet: Die Option für Kritische Erziehungswissenschaft wird als Glaubensfrage abgehandelt (und damit irrelevant), Kritischer Theorie wird ein normativer Führungsanspruch aus einem dominanten Blickwinkel unterschoben (und damit ein totalitärer Anspruch) – und das gesamte Unternehmen wird als ‚Weltverbesserungstheorie‘ apostrophiert (vor der man deren Opfer schützen muss). Was Wunder, wenn Lenzen auch noch in die unterste Schublade greift und der durch Kritische Theorie angeblich initiierten „ermüdenden Dauerkritik“ (ebd., S. 143) bescheinigt, sie habe es sich selbst zuzuschreiben, wenn sie mit „schwerwiegenden Verwerfungen in Staat und Gesellschaft“ (ebd., S. 143) wie etwa dem linken Terrorismus der RAF in Verbindung gebracht werde.

Die Geschichte Kritischer Erziehungswissenschaft, die Kade aus erwachsenenpädagogischer Perspektive präsentiert, kommt mit Lenzen zumindest darin überein, Kritische Theorie bzw. Kritische Erziehungswissenschaft hätten sich aufs Ganze gesehen als theoretisch haltlos, infrastrukturell folgenlos und praktisch wirkungslos erwiesen. Emanzipatorische Erwachsenenbildung, wie sie heute in Erscheinung trete, inszeniere „sich nunmehr bereits als historisches Mahnmal“ (Kade 1999, S. 531). Ihr verbleibe allenfalls der moralische Anspruch, das schlechte Gewissen der gesellschaftlichen Gegenwart zu verkörpern, aber sie biete „keinen Handlungsentwurf mehr, sondern (fungiere) nur noch als Kritik“ (ebd., S. 531). Sie werde zum „Platzhalter einer Utopie der Gesellschaftsveränderung“ (ebd., S. 531) – aber ohne praktische Konsequenzen. Im Klartext: Kritische Erziehungswissenschaft wird illusionär. Genau dies sei auch für die Erwachsenenbildung der Grund gewesen, emanzipatorischen Konzepten den Rücken zu kehren und sich den empirischen Bedingungen von Erwachsenenbildung verstärkt zu widmen. War noch im Übergang von den 60er zu den 70er Jahren Emanzipation „gleichsam synonym für Erwachsenenbildung“ (ebd., S. 529) so habe der Ausbau des Weiterbildungssektors seit den 70er Jahren einen deutlichen Wandel eingeläutet: Der in den 70er Jahren durch die Ländergesetze bewirkte Vergesellschaftungsschub, die Professionalisierung von Erwachsenenbildung „und der enorme Ausbau ihrer Einrichtungen im Kontext der Bildungsreform waren ein erster Schritt der Trübung emanzipatorischer Ansätze“ (ebd., S. 529 f.). Die Differenzierung, Funktionalisierung und Ökonomisierung des Weiterbildungssektors forderte nach dieser Lesart ihren Preis: nämlich den Verzicht auf eine gesellschaftskritische Reflexion, die den inneren Widersprüchen des Systems auf der Spur bleibt.

Kade operiert – nicht anders als Lenzen – mit der Unterstellung eines normativen Totalitarismus, der dazu Anlass gebe, sich von der Idee emanzipatorischer Erwachsenenbildung zu verabschieden. An deren Stelle tritt für Kade die postmoderne Idee einer irreversiblen Pluralität, die nicht nur die gesellschaftliche Gesamtverfassung, sondern auch das gegenwärtige Erscheinungsbild von Erziehungswissenschaft kennzeichne: Es sei an der Zeit, die Vorstellung von der Einheit der Erziehungswissenschaft aufzugeben. „Der Bezug auf Emanzipation kann somit irreversibel nicht mehr die theoretische Einheit einer pluralen Erwachsenenbildung stiften." (Ebd., S. 534) Insofern argumentiert Kade dezidiert postmodern bzw. differenztheoretisch. Während Lenzens Abgesang auf die Kritische Erziehungswissenschaft im ‚Tod des Subjekts' terminiert, endet Kades Abschied von der emanzipatorischen Erwachsenenbildung in einer ‚irreversiblen Pluralität': Mündigkeit trete allenfalls noch als Vielfalt möglicher Emanzipationsprozesse „irgendwo zwischen Alltagszwängen und Befreiungsträumen" (ebd., S. 533) zu Tage.

Die postmodernen Short Stories vom Aufstieg und Niedergang Kritischer Erziehungswissenschaft bzw. emanzipatorischer Erwachsenenbildung geben hinreichend Anlass zur Skepsis. Dennoch wäre es kurzschlüssig, postmoderne Theoriekonzeptionen, wie sie bei Lenzen und Kade zum Ausdruck kommen, mit leichter Hand abzutun. Denn die theoretischen Leitbegriffe der Postmoderne, allen voran Differenz und Dekonstruktion, fungieren nicht als schlichtes Kontrastprogramm zur Moderne. Vielmehr nehmen sie das selbstkritische Anliegen der Moderne in sich auf, um sie gleichsam über sich hinaus zu treiben. Wie aber – so wäre zu fragen – steht diese radikalisierte Modernekritik, die entschieden eine Theorie der Diskontinuität ist, zur Kontinuität der Moderne? Wie ist die unbestreitbare Tatsache einer fortschreitenden gesellschaftlichen Individualisierung mit der gleichzeitigen globalen und durchdringenden Kapitalisierung äußerer und innerer Natur ins Verhältnis zu setzen? Welche Reflexionsform wäre in der Lage, die erforderliche Funktionalität des gesellschaftlichen Systems mit der von ihm zugleich unnachgiebig eingeforderten Kritik zusammen zu denken? Das bloße Insistieren auf Pluralität, Funktionalität oder praktische Wirksamkeit jedenfalls reicht dazu nicht aus. Denn die Verhältnisbestimmung von Funktionalität und Kritik erschöpft sich gerade nicht in einem ‚Entweder-Oder', vor allem deshalb nicht, „weil die Kritik nicht das Gegenteil der Funktion ist. Vielmehr ist in einer dynamischen Gesellschaft wie der bürgerlichen Kritik geradezu konstitutiv für diese Dynamik: Stillstand ist ihr Ruin. D.h. die Kritik ist Mittel der Anpassung und kann dennoch nie in Anpassung beruhigt aufgehen. Pädagogisch ist das objektiviert im Begriff der Mündigkeit." (Euler 1999a, S. 11 f.)

So gesehen wäre es voreilig, den Begriff der Emanzipation zu verabschieden. Beim Versuch, das verwickelte Verhältnis von Funktionalität und Kritik durchzubuchstabieren, kommen zusehends Zweifel, ob Lenzens bzw. Kades Kurzgeschichten nicht auf unzulässige Simplifizierungen zurückgreifen. Dies betrifft sowohl die innere Differenziertheit dessen, was unter der Chiffre ‚Kri-

tische Theorie‘ bzw. ‚Kritische Erziehungswissenschaft‘ abgehandelt wird ebenso wie die differenzierte Fortschreibung dieses Theorie- und Forschungsprogramms bis in die Gegenwart (vgl. Euler 2000, S. 5 ff.).

3. Theoretische Absetzbewegungen

Zugegeben: Es mag auf den ersten Blick vermessen erscheinen, Vertreter postmoderner Theorien nachträglich über das belehren zu wollen, was sie selbst einmal vertraten. Dennoch sei ihnen ein kurzer Rückblick, auf die eigenen theoretischen Absetzbewegungen nicht erspart. Denn er macht erkennbar, wie Theoriefiguren, die schon die Anfänge bestimmten, eine Spur legen, die die spätere Frontstellung gegen eine Kritische Erwachsenenbildung mitbestimmen. Der Wandlungsprozess von subjektivitätstheoretischen Entwürfen hin zur Konzeptualisierung von Erwachsenenbildung als ‚Theorie von Aneignungsprozessen‘, wie ihn etwa Kade vorführt, kommt jedenfalls nicht von ungefähr.

Bereits zu Beginn der 80er Jahre entwirft Kade eine Theorie der Erwachsenenbildung, „die ihren systematischen Ausgangspunkt im Individuum nimmt“ (Geißler/Kade 1982, S. 11), verbunden mit dem Vorwurf, der Hauptmangel der meisten emanzipatorischen Theorieentwürfe bestehe darin, „ein wesentlich negatives Verhältnis zu sich und der Welt“ (ebd., S. 10) zu erzeugen. Dagegen setzt Kade ein Subjektivitätskonzept, dessen neuhumanistische bzw. idealistische Ursprünge kaum zu verleugnen sind: Subjektivität bezeichne „eine auf ihre Äußerung hin gespannte schöpferische Kraft“ (ebd., S. 32). Von dieser ‚Kraft‘ wird behauptet, sie gehe vom Individuum aus und schließe sich – sofern Bildung gelingt – wieder mit ihm zusammen. Dies ermögliche es dem Individuum, „in seiner Äußerung bei sich“ (ebd., S. 33) zu bleiben. Man ahnt schon die spätere aneignungstheoretische Wende voraus, wenn es zu Beginn der 80er Jahre heißt: „Subjektivität entwickelt sich, indem das Individuum sich mit der ihm lebensgeschichtlich vorausgesetzten Welt verbindet und aus der Mitte dieser Verbindung heraus lebt.“ (Ebd., S. 55)

Bei soviel Insistieren auf die schöpferische Mitte des Individuums, die scheinbar alles wieder ins Lot bringt, haben die Einwände gegen das bürgerliche Subjektivitätskonzept, wie sie bereits Horkheimers frühe Entwürfe zur Kritischen Theorie (vgl. Horkheimer 1967, S. 124 ff.) erhoben, keine Chance. Auch Adorno macht in den ‚Minima Moralia‘ klar, dass alles Gerede vom individuellen, autonomen Kraftzentrum an der Tatsache vorbeigeht, dass diese Konzeption von Individualität einer spezifischen ökonomischen Epoche, nämlich dem klassischen Liberalismus, zugehört: „Das Individuum verdankt seine Kristallisation den Formen der politischen Ökonomie, insbesondere dem städtischen Marktwesen. [...] Das Individuum spiegelt gerade in seiner Individuation das vorgeordnete gesellschaftliche Ganze der sei‘s noch so sehr vermittelten Exploitation wider.“ (Adorno 1951, S. 195 f.) Gerade deshalb wäre es ver-

fehlt, das Individuum in substantialistischen Begriffen zu umreißen bzw. sich das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft als äußerliches Aneignungs- oder Einwirkungsverhältnis vorzustellen. Selbst die Idee einer gesellschaftlichen Deformation von Individualität geht, sofern sie aus einer tradierten Substanzmetaphysik lebt, an der desillusionierenden Einsicht Kritischer Theorie vorbei: „Es gibt kein Substrat solcher ‚Deformationen', kein ontisch Innerliches, auf welches gesellschaftliche Mechanismen von außen bloß einwirkten." (Ebd., S. 308) Wo ein solcher Kern gesucht wird, wird er nicht gefunden, und wo er gefunden zu sein scheint, ist er nicht. Dieser Verlust definiert die moderne Erfahrung von Individualität (und ist der gesellschaftliche Grund für die postmoderne Rede vom ‚Tod des Subjekts').

Gerade weil sich die Idee eines individuellen Kraftzentrums als Reflex einer spezifischen ökonomischen Struktur bzw. Gesellschaftsformation erweist, wird im Gefolge ökonomischer Transformationen eine Revision des substantialistischen Subjektivitätskonzepts unvermeidlich. Der neoliberale Take-off seit den 80er Jahren brauchte eine theoretische Überhöhung, die sich weniger idealistisch-metaphysisch, als vielmehr funktionalistisch-pragmatisch ausrichtete. Das aneignungstheoretische Konzept, das Kade seit den 90er Jahren favorisiert, leistet genau diese „Umstellung der Erwachsenenbildungstheorie" (Kade 1993, S. 396), ohne den Kern traditioneller liberaler Ideologie aufzugeben, die den gesellschaftlichen Vermittlungsprozess gewöhnlich auf die vielen individualisierten Einzelnen – gleichsam als irreduzible Monaden – zurückzuführen trachtet.

Den Ausgangspunkt in Kades Überlegungen bildet ein diffuser Begriff des „Lebensprozesses" (ebd., S. 398), der den einzelnen gleichsam naturwüchsig auferlegt, sich ihre Lebensumstände anzueignen. Wie diese Aneignung jeweils geschieht, lässt sich nicht eindeutig voraussagen, denn die Aneignung selbst ist kontingent. Die Bedingungen allerdings, unter denen sich diese Aneignung vollzieht, werden von den jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnissen mitproduziert. Innerhalb der modernen Welt haben wir es nach dieser Auffassung also immer mit „strukturierten Aneignungsverhältnissen" (ebd., S. 397) zu tun, wobei davon ausgegangen wird, dass es diese Aneignungsverhältnisse sind (und nicht pädagogische Institutionen oder Handlungsstrukturen), die sich universalisieren. Die ‚Universalisierung von Aneignungsverhältnissen' wird in diesem Sinn zur pädagogischen Chiffre für die Durchsetzung neoliberaler Ökonomisierungsprozesse, die jedem einzelnen auferlegen, im Dschungel der Marktverhältnisse sich tunlichst um seine eigenen Ressourcen zu kümmern und sich das anzueignen, was den Erhalt der eigenen Arbeitskraft bzw. der eigenen Existenz sichert. Wirklich sicher ist dabei letztlich nichts – außer der garantierten ökonomischen Liquidation für diejenigen, die sich den Aneignungsprozessen zu entziehen versuchen. Die Aneignungsverhältnisse werden omnipräsent, weshalb die Erwachsenenbildung ihr Privileg, diese Verhältnisse strukturieren zu können, verliert. Der „Verlust ihrer moralisch privilegierten Position" (ebd., S. 395) soll jedoch wett gemacht werden durch eine „offene,

für vielfältige soziale Realitäten anschlussfähige“ (ebd., S. 396) Konzeption, die von der Vorstellung Abschied nimmt, man könne „die gesellschaftliche Organisation von Aneignung wieder auf ein ‚Programm‘ normativer Strukturierung von Aneignungsverhältnissen zurückstellen“ (ebd., S. 405). Wer dies versuche, hänge einem „romantischen Subjektmodell“ (ebd., S. 405) nach – wobei Kade gerade bei solchen Formulierungen offensichtlich mit sich selbst ins Gericht geht. Denn zehn Jahre zuvor insistierte er noch darauf, Bildung sei „ein notwendiges Moment nicht entfremdeter individueller Subjektivität“ (Kade 1983, S. 867). Gerade deshalb sei es wichtig, dass Bildung nicht auf gesellschaftliche Arbeit „hin funktionalisiert (werde), sondern dass man ihr das Recht eines eigenständigen, aus den Individuen als gesellschaftlichen Wesen heraus entwickelten Wegs der Aneignung von Wirklichkeit“ (ebd., S. 872) zugestehe.

Von alledem ist zu Beginn der 90er Jahre aber nicht mehr die Rede: Dass „individuell-autonome Aneignung der Welt in demokratischen Gesellschaften eine allgemeine Perspektive sein“ (Kade 1993, S. 405) könne, wird stattdessen als „elitärer Gedanke“ (ebd., S. 405) abgetan. Erst „die ‚Einklammerung‘ des Bildungsbegriffs“ (ebd., S. 405) gebe den Blick frei für die tatsächliche Vielfalt subjektiver Aneignungsprozesse. Das Hohelied der Pluralität aber gibt sich hinsichtlich des gesellschaftlichen Kerns dieser Aneignungsprozesse nüchtern und illusionslos: Insofern „Aneignung ohne Verlust, d.h. Entfremdung, nicht zu denken ist“ (Kade 1993, S. 397), handelt es sich um Entfremdungsprozesse. Alle, so lautet also die doppeldeutige neoliberale Botschaft, sind frei – aber unter den Bedingungen allgemeiner Unfreiheit.

Die hier in Kürze angerissenen Transformationen erwachsenenpädagogischer Theoriebildung, die sich einerseits als theoretische Wende in Szene setzen, um andererseits doch nur ein altbekanntes liberales Theoriemodell unter neuen Bedingungen fortzuschreiben, fallen nicht ursächlich mit der politischen Wende von 1989 zusammen. Denn die skizzierte theoretische Trendwende bereitete sich schon in den 80er Jahren vor, nahm aber den Zusammenbruch des so genannten ‚real existierenden Sozialismus‘ gern zum Anlass, den Abschied von emanzipatorischen und kritischen Positionen noch einmal ausdrücklich zu besiegeln. Unvergessen bleibt in diesem Zusammenhang der ominöse Artikel „Zur Erziehung verurteilt“, den Jürgen Oelkers am 09.06.1993 in der FAZ veröffentlichte. Dort malte er das Bild einer desaströsen Emanzipationspädagogik, die von der Natur des Kindes angeblich nichts verstand, keine positiven Orientierungen vorzugeben wusste und die notwendige Erziehungsautorität unterminierte. „Wie dann noch stabile Verhältnisse aufzubauen sind, ist jedenfalls von der Emanzipationspädagogik nicht zu erfahren.“ (Ebd.) Und um das vernichtende Urteil vollkommen zu machen, heißt es an gleicher Stelle, ein allgemeiner Emanzipationsanspruch untergrabe die pädagogische Verantwortung.

Vielleicht wäre es gar nicht notwendig gewesen, sich so sehr ins Fahrwasser einer konservativen Kulturkritik zu begeben, denn die theoretischen Elemente

für eine elegantere, intellektuell anspruchsvollere Trendwende lagen mit den unterschiedlichen Spielarten von Systemtheorie und Konstruktivismus längst bereit. Rückblickend resümiert Diedrichsen diesen Umschwung in der Frankfurter Rundschau vom 17.01.2001 wie folgt: „Die empirischen 68er sind in Deutschland im Verlaufe der 80er Jahre Luhmannianer geworden. Das hält zwar nicht jung, aber cool. [...] Nur Luhmann stellte ein theoretisches Angebot dar, mit 68 zu brechen, ohne sich zu fühlen, als sei man hinter 68er zurückgegangen oder gar vollständig reaktionär geworden.“ Nicht wenige der Generation, die 68 miterlebt – wenn nicht gar mitgestaltet – hatten, „nutzten Luhmann zum perfekten und einigermaßen biographieneutralen Ausstieg aus dem linken Kontinuum ihrer Generation – als eine Art intellektueller Kronzeugenregelung.“ Man gab zu, mit Kritischer Theorie oder Kritischer Erziehungswissenschaft sympathisiert zu haben, nicht ohne sogleich eilfertig hinzuzufügen, dass deren utopische Potenziale inzwischen längst erschöpft seien und nun ein neues Paradigma und ein neuer Denkstil angesagt seien.

4. Späte Einsichten

Die Erleichterung, die all jene zu verspüren meinten, als sie in den 80er und 90er Jahren Kritischer Theorie den Laufpass gaben, sollte nicht lange währen. Denn das neu gewonnene Terrain, das von Systemtheorie und Konstruktivismus abgesteckt wird, erweist sich in unseren Tagen mehr denn je als brüchig. Zu guter Letzt verstrickt sich auch das systemtheoretisch-konstruktivistische Paradigma in die Widersprüche einer bürgerlichen Welt, die in einem systematischen Sinn ihre eigenen Ansprüche hintertreibt. Was immer Systemtheoretiker als Errungenschaften der funktionalen Ausdifferenzierung des Gesellschaftssystems ausgeben, es bleibt eingespannt in das Prokrustesbett einer Herrschaftsverfassung, die dem funktionalistischen Selbstverständnis zuwiderläuft. Dieser Sachverhalt wird theoretisch als Gesellschaftskritik flagrant: Kritische Theorie thematisiert lediglich den Widerspruch, in dem sich das Gesellschaftssystem reproduziert. Systemtheoretisch reformuliert ließe sich auch sagen, dass das Gesellschaftssystem sich in einen fortlaufenden Widerspruch zu seinen eigenen Selbstbeschreibungen begibt. Der späte Luhmann hat sich dieser Irritation, die die Systemtheorie als ganze betrifft, auf eigene Weise gestellt: Unter der Chiffre ‚Inklusion/Exklusion‘ dekliniert er die Widersprüche der modernen Gesellschaft noch einmal durch. Genau genommen, so führt Luhmann in seinem Artikel „Jenseits von Barbarei“ (Luhmann 1996a) aus, kennen funktional differenzierte Gesellschaftssysteme kein Außen mehr, denn sie sind auf Inklusion der Gesamtbevölkerung angelegt: „Es gibt keine ersichtlichen Gründe, jemanden von der Verwendung von Geld, von der Rechtsfähigkeit oder einer Staatsangehörigkeit, von Bildung oder von Heiraten auszuschließen. [...] Bei prinzipieller Vollinklusion aller entscheiden die Funktionssysteme selbst, wie weit es jemand bringt: ob er Recht oder Unrecht bekommt,

ob sein Wissen als wahr anerkannt wird oder nicht, ob es ihm gelingt, im System der Massenmedien Reputation zu gewinnen, also öffentliche Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen, wie viel Geld er ausgeben kann usw.“ (Ebd., S. 223)

Soweit so gut; nur will die gesellschaftliche Realität partout den theoretischen Prämissen nicht nachkommen. Dies weckt nicht nur eine systemtheoretische Skepsis, sondern mehr noch eine Skepsis gegenüber Systemtheorie. Zwar gibt Luhmann seinen systemtheoretischen Entwürfen nicht den Abschied, doch leitet er eine Wende ein, in deren Gefolge schließlich auch systemtheoretisch orientierte Erziehungswissenschaftler ihr Verhältnis zur Kritischen Theorie zu revidieren beginnen. Zunächst stellt Luhmann ernüchternd fest: „Funktionale Differenzierung kann, anders als die Selbstbeschreibung der Systeme es behauptet, die postulierte Vollinklusion nicht realisieren. Funktionssysteme schließen, wenn sie rational operieren, Personen aus oder marginalisieren sie so stark, dass dies Konsequenzen hat für den Zugang zu anderen Funktionssystemen.“ (Ebd., S. 228) Für systemtheoretische Ohren mag dies überraschend und irritierend klingen – doch ist der dargestellte gesellschaftliche Widerspruch keineswegs neu. Früher und in einem anderen soziologischen Sprachspiel hätte man vermutlich von einer Dialektik der Funktionssysteme gesprochen. Mehr noch: Wenn es tatsächlich so ist, dass die auf Inklusion gerichtete Rationalität der funktionalen Differenzierung eine massenhafte Exklusion hervorbringt, dann ist genau genommen von einer spezifischen Ausprägung der Dialektik der Aufklärung die Rede. Dass deren Rationalitätsverfassung der gegenwärtigen Gesellschaft noch immer ihren Stempel aufdrückt, macht Luhmann auf eigene Weise klar: „Wenn man das, was man so sieht, hochrechnet, könnte man auf die Idee kommen, dass dies die Leitdifferenz des nächsten Jahrhunderts sein könnte: Inklusion und Exklusion.“ (Ebd., S. 228)

Solche Überlegungen bringen das Verhältnis von theoretischer Reflexion und Kritik wieder grundsätzlich in Bewegung. Gerade weil der Anspruch auf Vollinklusion seinen eigenen Widerpart produziert, muss die systemtheoretische Reflexion notwendig in Kritik münden bzw. sucht der Systemtheoretiker Luhmann nach einer spezifischen Systemkomponente, die einen kritischen Bezug auf das Ganze der Gesellschaft ermöglicht, obwohl die Gesellschaft als Ganzes aufgrund ihrer funktionalen Differenzierung eigentlich nicht als Einheit gedacht werden kann. Diese paradoxe Aufgabe mutet Luhmann den Protestbewegungen zu, die unter Zuhilfenahme universeller Moralvorstellungen in der Form des Protests grundlegende Systemdefizite thematisieren (etwa dass der gesellschaftliche Inklusionsprozess normative Ansprüche impliziert, die „zwar formuliert und anerkannt werden, aber (deren) Realisierung zu wünschen übrig lässt“. (Luhmann 1996b, S. 848) Die Protestbewegungen werden also von Luhmann als ein spezifisches Selbstverhältnis der modernen Gesellschaft interpretiert, dass im „Protest der Gesellschaft (und nicht nur einzelner Akteure oder spezifischer Interessen) gegen die Gesellschaft“ (ebd., S. 848f.) zum Ausdruck kommt. Die Protestkommunikation setzt also die funktionale

Differenzierung der Gesellschaft voraus. „Sie reagiert auf das Problem der dadurch nicht ausreichend bearbeitbaren Realisierung universeller Moralvorstellungen, indem sie sich so verhält, als sei sie außerhalb der Gesellschaft situiert und würde sich von dieser Position aus noch einmal auf die ganze Gesellschaft – gleichsam als deren potentielles Subjekt – beziehen." (Kade 1999, S. 535) In diesem Sinn wird der Protestkommunikation eine Vermittlungsleistung aufgebürdet, die verhindern soll, dass das Auseinanderfallen von Inklusions- und Exklusionsprozessen die Systemreproduktion insgesamt gefährdet. Damit wird das kritische Potential von Protestbewegungen zwar in den Horizont der Systemevolution eingeschmolzen, doch gewinnt Kritik auf diese Weise wieder ein eigenes Gewicht.

Es verwundert daher nicht, wenn Kade gegen Ende der 90er Jahre sein Verdikt über die Kritische Erziehungswissenschaft revidiert: „Luhmanns soziologische Theorie erhellt", so erfahren wir nun, „dass die die emanzipatorische Pädagogik prägende Protestform keineswegs veraltet ist." (Ebd., S. 536) Denn sie könne in ein komplementäres Verhältnis zu eher kognitiv orientierten Theorien der Erwachsenenbildung gebracht werden, „in denen das Prinzip der lernenden Anpassung" (ebd., S. 535) den Vorrang habe. Was ehedem als normativer Überhang, totalisierendes Programm und Projektionsfläche utopischer Sehnsüchte gebrandmarkt wurde, kommt – den Spuren des Meisterdenkers Luhmann folgend – wieder zu Ehren. Protestkommunikation, heißt es dann, sei eine der Formen, mit der sich das Erziehungssystem interne Möglichkeiten zur externen Beobachtung verschaffe. „Insgesamt oszilliert die Selbstbeschreibung des Erziehungssystems also zwischen Wissenschaftssystem und Protestsystem. Sie kann weder ihrem Wissenschafts- noch ihrem Gesellschaftsbezug entrinnen." (Ebd., S. 540) System und Kritik werden auf diese Weise in ihrer Komplementarität gleichsam festgeschrieben. Dass die Kritik in diesem Komplementaritätsverhältnis nur um den Preis ihrer Depotenzierung überleben kann, erwähnt Kade jedoch nur am Rande. Dem Einwand Baeckers, dass es auf diese Weise dem ‚System' Gesellschaft gelingen könne „noch die stärksten Einwände gegen ihre Reproduktion in den Dienst ihrer Reproduktion zu stellen" (Baecker 1999, S. 40), geht er nicht weiter nach.

So bleibt es Dieter Lenzen überlassen, einen viel radikaleren Schluss aus dem widersprüchlichen Verhältnis von Inklusion und Exklusion zu ziehen. Er stellt die Frage, ob wir uns angesichts real beobachtbarer Entdifferenzierungsprozesse von Systemcodes nicht in einer gesellschaftlichen Übergangsphase befinden, in der „die Rede von funktionaler Differenzierung ihren Sinn verliert." (Lenzen 1999b, S. 555) Solche Überlegungen stellen die gesamte Luhmannsche Systemtheorie zur Disposition, und zwar deshalb, weil sich unter Umständen ein grundlegender Wechsel der gesellschaftlichen Differenzierungsform anbahnt. Diese Annahme sei zwar „eine riskante Unternehmung" (ebd., S. 554) weil mit ihr letztlich das Ende der gegenwärtigen Gesellschaftsformation thematisiert werde. Doch komme man realistischerweise nicht umhin, sich von der liebgewordenen binären Logik, mit der Luhmann die Sys-

temcodes von funktionalen Teilsystemen zu erfassen sucht, zu verabschieden. Welche Strategien auch immer die moderne Gesellschaft entwickelt, um mit Exklusionsphänomenen umzugehen – Lenzen unterscheidet etwa Ignoranz, Restitution, Amplifikation und Differenzierung (vgl. ebd., S. 547ff.) –, stets führen Inklusionsversuche durch die Erweiterung von Systemgrenzen die Entdifferenzierung von Systemcodes im Schlepptau: „Wenn die funktionalen Teilsysteme ihren Code derartig erweitern, dass – unter freilich unterschiedlichen Blickwinkeln – praktisch alles in ihnen kommuniziert werden kann, weil Verrechtlichung, Medikalisierung, Pädagogisierung, Verwissenschaftlichung und Ästhetisierung Prozesse sind, die die gesamten gesellschaftlichen Bezüge umfassen, dann greift die Unterscheidung Inklusion/Exklusion nicht mehr." (Ebd., S. 554) Dies allerdings hätte eine doppelte Konsequenz, die eine systemtheoretisch orientierte Erwachsenenbildung bis ins Mark trifft: Zum einen wird offensichtlich, dass die Systemtheorie nicht mehr in der Lage ist, mit ihrem begrenzten theoretischen Instrumentarium die aktuellen gesellschaftlichen Umbruchprozesse zu erfassen. Ihr Anspruch, das Selbstbeschreibungsprogramm der funktional differenzierten Gesellschaft adäquat zum Ausdruck zu bringen, läuft leer, sobald die funktional differenzierte Gesellschaft Übergangs- oder Auflösungsphänomene hervorbringt.

Die kritische Reflexion greift damit auf die Systemtheorie selbst über. Anstatt ein Komplementaritätsverhältnis herbeizureden, bei dem Protestbewegungen und Gesellschaftssystem einander zuarbeiten, wäre eher der Widerspruch in den Blick zu nehmen, den die funktional differenzierte Gesellschaft aus sich selbst hervor treibt und den sie weder ignorieren, noch funktionalistisch integrieren kann. Die adäquate Verhältnisbestimmung von System und Kritik erschließt sich einzig als widersprüchliche Vermittlung: „Widerspruch heißt, dass gerade nicht neben die Seite der Funktion eine der Kritik tritt, sondern die Funktionssicherung Kritik erzwingt und diese zugleich durch die Funktion zu domestizieren oder zu paralysieren versucht." (Euler 1999b, S. 305) Da die Funktionssicherung aber nicht durch ein bloßes Mehr an beschränkter Rationalität sicherzustellen ist, muss sie á la longue die Form der rationalen Selbstkritik annehmen, kurz: Gesellschaftstheorie ist unter den aktuellen Bedingungen nur als Kritische Theorie zu haben und Erwachsenenbildung nur als kritische Erwachsenenbildung.

Es dürfte daher nur eine Frage der Zeit sein, wann der aktuelle theoretische Mainstream sein diskursives Feld transformiert und das notwendig wieder ins Spiel bringt, was seit den 80er Jahren als Schutt einer verflossenen Ära galt. Dabei geht es keineswegs bloß um die Wiederaufnahme rhetorischer Figuren, die die Tradition Kritischer Bildungstheorie bestimmten. Entscheidend wird vielmehr die Frage, wie in diesem Erneuerungsprozess Kritische Theorie auf sich selbst Bezug nimmt, wie also Kritik selbstreflexiv wird im Versuch, den gesellschaftlichen Horizont der Gegenwart auszuloten (vgl. Euler 1998). Erst eine erwachsenenpädagogische Theorie und Praxis, die sich auf diese (selbst-)kritische Bewegung einlässt, kann mit Fug und Recht für sich in An-

spruch nehmen, auf der Höhe der Zeit zu sein. Was also wäre aktueller als Kritische Erwachsenenbildung?

Literatur

Adorno, Th. W.: Minima Moralia, Frankfurt/Main 1951

Adorno, Th. W.: Negative Dialektik, Frankfurt/Main 1966

Baecker, D.: Wenn etwas der Fall ist, steckt auch etwas dahinter, in: R. Stichweh (Hrsg.): Niklas Luhmann. Wirkungen eines Theoretikers, Bielefeld 1999, S. 35-48

Diederichsen, D.: Luhmann mit langem U, in: Frankfurter Rundschau vom 17.1.2000

Euler, P.: Gesellschaftlicher Wandel oder historische Zäsur? Die ‚Kritik der Kritik' als Voraussetzung von Pädagogik und Bildungstheorie, in: K. Beutler u.a. (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik 1998, S. 217-238

Euler, P.: Erziehungswissenschaft unter den Modernisierungsbedingungen radikalisierter Vergesellschaftung, Vortrag, Hamburg 1999a

Euler, P.: Technologie und Urteilskraft, Weinheim 1999b,

Euler, P.: Veraltet die Bildung? Oder: Kritische Bildungstheorie im vermeintlich ‚nachkritischen' Zeitalter, in: Pädagogische Korrespondenz 2000/26, S. 5-27

Geißler K. A./Kade, J.: Die Bildung Erwachsener, München 1982

Horkheimer, M.: Zur Kritik der instrumentellen Vernunft, Frankfurt/Main 1967

Kade, J.: Bildung oder Qualifikation? Zur Gesellschaftlichkeit beruflichen Lernens, in: Zeitschrift für Pädagogik 1993/6, S. 861-876

Kade, J.: Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung, in: Zeitschrift für Pädagogik, 1993/3, S. 395-408

Kade, J.: System, Protest und Reflexion, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1999/4, S. 527-544

Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Opladen 1995

Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs, Reinbek bei Hamburg 1994

Lenzen, D.: Orientierung Erziehungswissenschaft. Was sie kann, was sie will, Reinbek bei Hamburg 1999a

Lenzen, D.: Jenseits von Inklusion und Exklusion, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 4/1999b, S. 545-555

Luhmann, N.: Soziologische Aufklärung 5, Opladen 1990

Luhmann, N.: Jenseits von Barbarei, in: Miller, M./Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Modernität und Barbarei, Frankfurt/Main 1996a, S. 219-230

Luhmann, N.: Die Gesellschaft der Gesellschaft, Frankfurt/Main 1996b

Oelkers, J.: Zur Erziehung verurteilt, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 9.6.1993

22.

Fremd ● verstehen
Anmerkungen zur interkulturellen Pädagogik (2003)

1. ‚Traduttore Traditore'

Jedes interpretative sozialwissenschaftliche Verfahren stößt auf die Problematik des Fremdverstehens. Dies gilt für die hier vorgelegte Untersuchung über Migrantinnen der ersten Generation in einem intensivierten, zweifachen Sinn. Denn die am Projekt beteiligten StudentInnen wurden mit einer gleichsam doppelten Fremdheitserfahrung konfrontiert. Sie besteht zum einen in der Tatsache, dass die interviewten Migrantinnen oftmals in ihrer Muttersprache Auskunft gaben und deshalb in den Interviewphasen Übersetzerinnen hinzugezogen werden mussten. Diese pragmatische Notwendigkeit erschließt zugleich eine darüber hinaus führende, grundlegende Einsicht: dass Übersetzen offensichtlich die Bedingung für das Verstehen von Fremden ist. „Wer Fremde verstehen will, der muss sich mit den Fremden übersetzend auseinandersetzen." (Fornet-Betancourt 2002, S. 53) Die Verhältnisbestimmung von Verstehen und Übersetzen aber führt eine Problemkonstellation im Schlepptau, deren erkenntnis-, gesellschafts- und bildungstheoretische Konsequenzen im folgenden angerissen werden sollen.

Auf einen kurzen Nenner gebracht findet sich diese Problemkonstellation im Italienischen Sprichwort ‚Traduttore Traditore'. Es bringt zum Ausdruck, dass jeder Übersetzer immer auch zum Verräter des übersetzten Inhalts wird, dass es ihm also nicht gelingen kann, den jeweiligen Eigen-Sinn fremder Semantiken, fremder Sprachgemeinschaften und Lebensvollzüge adäquat in andere gesellschaftliche Situationen und Zeiten zu übersetzen. Interpretative sozialwissenschaftliche Verfahren stoßen also mit ihrem Anspruch, unbekannte, fremde Lebensäußerungen zu erschlüsseln, auf eine prinzipielle Grenze, die weder durch das Fingerspitzengefühl der Übersetzerin, noch durch die Konstruktion und Virtuosität des Interviews aufgelöst werden kann. Indem sich das Fremdverstehen dieser Grenzerfahrung aussetzt, stößt es auf die dunklen und unaufgehellten Momente eines Interpretandums, die sich gegen eine Integration in die Sinnhorizonte der jeweiligen Forschergruppe sperren. So gesehen gehört zu allen interpretativen sozialwissenschaftlichen Verfahren ein durchgängiges irritierendes Moment: dass nämlich „das Subjekt eben nicht 'Herr im eigenen Haus' ist." (Kade 1983, S. 64)

Sylvia Kade, die diese Quintessenz als Ergebnis ihrer Auseinandersetzung mit hermeneutischen Methoden in den Sozialwissenschaften festhält, bringt

damit zugleich eine Einsicht phänomenologischer Erkenntniskritik wieder ins Spiel: „Es gibt keine Welt“, schreibt Waldenfels in seinen Studien zur Phänomenologie des Fremden, „in der wir je völlig zu Hause sind, und es gibt kein Subjekt, das je Herr im eigenen Haus wäre.“ (Waldenfels 1997, S. 11) In gewissem Sinn steht diese Einsicht quer zur gesamten hermeneutischen Tradition, deren eigentliches Anliegen doch gerade darin bestand, das Unaufgehellte aufzuhellen, das Unverstandene in seinem Eigensinn verständlich zu machen, das Begriffslose mit Begriffen aufzutun. Dieses Grundanliegen kommt etwa bei Gadamer, dem kürzlich verstorbenen Altmeister deutscher Hermeneutik, explizit zum Tragen, wenn er schreibt: „Im Fremden das Eigene erkennen, in ihm heimisch zu werden, ist die Grundbewegung des Geistes, dessen Sein nur Rückkehr zu sich selbst aus dem Anderssein ist.“ (Gadamer 1975, S. 11) In solchen Worten findet eine Erkenntnisform ihren Ausdruck, deren Ideal die Auflösung der Fremdheit ist. Die Auflösung des Fremden aber vertreibt nicht einfach das Dunkel des Unverstandenen. Vielmehr wirft es mit der totalisierenden Integration aller fremden Lebensvollzüge in die Sinnperspektiven des jeweils bestimmenden Subjekts einen neuen Schatten: die Vereinnahmung des Fremden wird zu dessen realer Bedrohung; die Auflösung des Anderen im Eigenen vollzieht sich als – sei es geistige, sei es politische – Kolonisation. (Dieser Doppelcharakter von Hermeneutik ist gewissermaßen die erkenntnistheoretische Kehrseite ihrer politisch-historischen Entstehungsbedingungen. Denn die Entwicklung hermeneutischer Theorie im 19. Jahrhundert ist mit der Geschichte des europäischen Kolonialismus eng verbunden).

Der Hermeneutik des Fremdverstehens eignet also immer auch ein kolonisierender Zug, der alle wohlmeinenden verständigungsorientierten Konzeptionen im Umgang mit Migrantinnen als Fremden in ein verändertes Licht rückt. Denn, so fasst Scherr die skeptischen Konsequenzen pointiert zusammen, „je besser man solche Fremde verstehen kann, desto geeignetere Mittel ihrer Beherrschung kann man entwickeln. Und: je genauer sie verstanden werden, umso fremder erscheinen sie.“ (Scherr 1999, S. 63) Damit verliert die Bestimmung von Fremdheit in modernen Gesellschaften alle naturalistischen Konnotationen. Fremdheit gibt es nicht als quasi natürliche Tatsache des sozialen Lebens, sondern sie wird in gesellschaftlichen Prozessen unter angebbaren Bedingungen hervorgebracht und kann in spezifischen Situationen zum Bestandteil sozialer Konflikte werden (vgl. ebd., S. 49).

Die kulturalistische Deutung von Fremdheit aber erscheint nicht minder problematisch. Denn sie setzt voraus, dass Fremdheit notwendig aus kulturellen Differenzen resultiere, wobei den jeweiligen Kulturen zudem noch eine hohe Homogenität (im Sinne einer Selbstethnisierung) unterstellt werden muss. Beides aber trifft nicht zu: „Die Phantasiewelten von Kindern und die Regeln und Rituale jugendlicher Subkulturen sind dem normalen Erwachsenen typischerweise ebenso fremd wie zum Beispiel die Ernährungsgewohnheiten von Emigranten.“ (Ebd., S. 51) Dennoch werden Kinder und Jugendliche – anders als Emigranten – nicht zu den Fremden gezählt. Zugleich lässt jede ei-

nigermaßen differenzierte Analyse fremder Kulturen deren innere Heterogenität in den Blick treten. Diese „Hybridität jeder Kultur“ (Wehlte 2002, S. 45) aber wird in dem Moment systematisch ausgeblendet, wenn kulturelle Differenzen als gleichsam unumgängliche Auslöser von Migrationskonflikten betrachtet werden.

Um nicht in die Falle naturalistischer oder kulturalistischer Fehlschlüsse zu laufen, betonen sozialkonstruktivistische Ansätze, dass die wesentlichen Ursachen von Konflikten in Einwanderungsgesellschaften nicht in kulturellen Differenzen und mangelndem Verstehen zwischen den Kulturen zu suchen sind, sondern in Formen der ökonomischen, politischen und rechtlichen Ungleichbehandlung. Migration und Fremdheit sind weder deckungsgleich, noch ist Migration der einzige relevante Anlass für Fremdheitskonstruktionen (vgl. Kiesel/Messerschmidt/Scherr 1999, S. 8) – auch wenn soziologische Analysen den Migranten zum prototypischen Fall des Fremden stilisieren. Folgt man systemtheoretischen bzw. sozialkonstruktivistischen Überlegungen, (vgl. Schäffter 1991; Scherr 1999, S. 49 ff.; Bukow 1999, S. 37 ff.) so erscheint Fremdheit als Produkt gesellschaftlicher Ordnung. Gesellschaftliche Ordnungen bringen also nach dieser Lesart das Fremde bzw. Fremdes allererst hervor: „So viele Ordnungen, so viele Fremdheiten.“ (Waldenfels 1997, S. 35) Kulturelle bzw. ethnische Fremdheit wird in dieser Perspektive als Strukturmerkmal moderner Gesellschaften erfasst. Die Unterscheidung von Fremdem und Vertrautem lässt sich also immer nur im Kontext einer spezifischen sozialen Praxis analysieren, wobei die Zuschreibung von Fremdheit gewöhnlich als Bestandteil der Zuweisung einer benachteiligten sozialen Position innerhalb einer Ordnung sozialer Ungleichheit erscheint. (vgl. Scherr 1999, S. 61)

Dieser theoretische Zugriff bleibt für die pädagogische Praxis nicht folgenlos, denn er fordert die interkulturelle Pädagogik dazu heraus, sich nicht mehr damit zu begnügen, Migrantinnen in ihrer Fremdheit verständlich zu machen, sondern die gesellschaftliche Konstruktion von Fremdheit selbst in den Blick zu nehmen: vor allem ihre strukturellen Hintergründe und sozio-ökonomischen Abhängigkeitsverhältnisse. Dennoch erfasst auch der sozialkonstruktivistische Ansatz die Radikalität des Problems der Alterität nur begrenzt. Denn das Fremde verbleibt – vor allem innerhalb der Logik systemtheoretischer Argumentation – in einer binären Konfiguration: Es ist das Andere des Eigenen, das Außen des Innen, das Außer-ordentliche der Ordnung.

Zwar lässt sich innerhalb des differenztheoretischen Rahmens, den Systemtheorie und Konstruktivismus vorgeben, Alterität als das Differente durchaus adäquat erfassen. Doch bildet der Vermittlungsaspekt gewissermaßen den Pferdefuß der zugrunde liegenden Konzeption. „Alterität und Vermittlung als Differenz von Identität und Differenz zu denken – das bezeichnet das Problem der Sozialisationstheorie, die Individuierung und Vergesellschaftung in Beziehung zu setzen versucht. Alterität als Vermittelte zu denken, erscheint von hier aus nur möglich, wenn sie zugleich als das durch die Vermittlung nicht Erklärbare festgehalten wird.“ (Schäfer 2000, S. 145 f.) Auch wenn Alterität bzw.

Fremdheit nur aus der Perspektive der Vermittlung als deren Anderes in den Blick tritt, so sprengt doch die Tatsache, dass sie eben dadurch nicht erklärbar ist, den sozialkonstruktivistischen Reflexionshorizont.

Die Andersheit des Anderen bringt die ‚Position des Dritten' ins Spiel, die die Identifikationen des Eigenen wie des Fremden durch die Erfahrung der unerreichbaren Andersheit beider immer wieder durchkreuzt: „Nimmt man das Problem der Alterität nicht nur des Anderen, sondern damit auch des Anderen im eigenen Selbst ernst, dann lässt sich sagen, dass eine Theorie, die Sozialisation als Einheit von Individuierung und Vergesellschaftung begreift, nur eine Perspektive vorschlagen kann auf einen Ort, über den sich ‚an sich', als eindeutig identifizierbaren, nichts sagen lässt." (Ebd., S.151) Dass sich darüber nichts sagen lässt, heißt nicht, dass es sich dabei um eine Phantasmagorie handelt, sondern dass es positivistischen, funktionalistischen und konstruktivistischen Zugriffen regelrecht die Sprache verschlägt, wenn sie sich diesem Nichtidentischen zuzuwenden versuchen. Resonanz findet die philosophische Erfahrung, dass sich das Nichtidentische nicht als faktum brutum an den Haaren herbeischleppen lässt (vgl. Adorno 1975, S. 188 f.), hingegen in der phänomenologischen Bestimmung des Fremden als einer „Art leibhaftiger Abwesenheit." (Waldenfels 1997, ‚S. 26) Vor allem Waldenfels rückt in den Blick, dass die Beziehung zwischen Fremdem und Eigenem zugleich als Ent-Ziehung zu betrachten ist. „Fremdheit erscheint als inter-subjektives Phänomen, das im Zwischenraum zwischen zwei Personen entsteht und weder der einen noch der anderen Person zugeschrieben werden kann." (Quindeau 1999, S. 178) Fremdheit ist weder Zuschreibung noch Konstruktion, sondern wesentlich Anspruch: ein Anspruch, der vom Fremdem ausgeht und von ihm her das Eigene befragt und in Frage stellt.

2. Respect the difference

Mit dieser Umkehrung des Blickwinkels, der das Eigene befremdlich werden lässt, ist zugleich ein fundamentaler Wandel im konzeptionellen Zuschnitt interkultureller Pädagogik verbunden. In dem Moment nämlich, wo die Grenzen des Fremdverstehens in ihrem ganzen Gewicht in den Blick treten, verlieren alle Ansätze interkultureller Pädagogik, die mit einer relativ problemlosen Naivität auf die Möglichkeiten zur allgemeinen Verständigung setzen, den Boden unter den Füßen. Wer sich indessen – wie in den vorliegenden Überlegungen – auf ‚theoretische Grenzgänge' einlässt, findet sich sowohl mit der Begrenztheit der jeweiligen Sinnzuschreibungen wie auch mit der Unerreichbarkeit des Anderen konfrontiert. Jede Grenzüberschreitung impliziert daher einen Übergriff, der dem Anderen und Fremden auch dann noch Gewalt antut, wenn er sich selbst lediglich als kommunikative Verständigungsleistung ins Spiel bringen möchte. Die feministische Forderung ‚Respect the difference' bringt den Anspruch, sich gegen die dominanten und verstellenden Zuschrei-

bungen anderer zur Wehr zu setzen, pointiert zum Ausdruck. Sie impliziert – erkenntnis- und gesellschaftstheoretisch betrachtet – den Bruch mit verschiedensten Formen der Zentrierung: „dem Egozentrismus, der vom individuellen Eigenen ausgeht, dem Ethnozentrismus, der sich auf das kollektive Eigene versteift, und dem Logozentrismus, der ein Eigenes und Fremdes übergreifendes Allgemeines setzt." (Waldenfels 1997, S. 49)

Dem korrespondiert in bildungstheoretischer Perspektive eine Umkehrung des Blicks: Das Inkommensurable, das besondere Einzelne, das Nichtidentische markiert in gewissem Sinn Fluchtpunkt und Grenze interkultureller Pädagogik. Zwar versteht sich interkulturelle Pädagogik gewöhnlich bereits als Kritik (und zwar als Kritik an früheren Konzeptionen der ‚Ausländerpädagogik', die die Herkunft aus fremden kulturellen Zusammenhängen bereits als Ursache für Identitätskonflikte im Aufnahmeland ansahen; vgl. Kiesel 1996, S. 84), doch bleibt diese Kritik in der Fixierung auf kulturelle Differenzen stecken. Denn in dieser Perspektive erscheint ‚Differenz' als etwas bereits Bestehendes unter Vernachlässigung ihrer jeweiligen Entstehungsbedingungen. In der Diskussion um interkulturelle Erwachsenenbildung suggeriert das Partikel ‚Inter' stets die Möglichkeit gelingender Verständigung. Mit dem „Abschied von der Euphorie des Verstehens" (Messerschmidt 2000, S. 136) aber gerät die unproblematisierte Leitperspektive wechselseitiger Verständigung zwischen Migrantinnen und Einheimischen ins Wanken. Denn diese Leitperspektive setzt unausgesprochen die Homogenität differenter Kulturen voraus, denen die gesellschaftliche Praxis jedoch allenthalben widerstreitet. Der Widerspruch wird vor allem von Migrantinnen formuliert, die die Perspektive der Aufnahmegesellschaft allein schon aufgrund ihrer Marginalisierung nicht teilen können. Migration mag zwar aus der Perspektive der Aufnahmegesellschaft als Problem der Integration erscheinen, doch verschiebt sich aus der Perspektive einer marginalisierten kulturellen Position der Fokus erheblich: „Es geht dann nicht mehr um das Managen angeblicher kultureller Differenzen, sondern um die Verteilung und den Einsatz der Macht." (Messerschmidt 2002, S. 552)

Der Blick von der Peripherie, von den Rändern, decouvriert die kulturelle Identität der Zentren als Illusion und lässt sie in sich zusammenbrechen bzw. fördert ihre inwendige Brüchigkeit und Hybridität zu Tage. „Als hybrid ist eine Gemeinschaft in dem Moment zu bezeichnen, wo das aus ihr Ausgeschlossene, Ausgegrenzte, das Periphere wieder in ihrer Mitte erscheint. Der postkoloniale Zustand ist hybrid, weil er einen geschichtlichen Augenblick bezeichnet, wo die aus der westlichen Gemeinschaft ausgeschlossenen Kolonisierten in dieser wieder auftauchen und ihre Zugehörigkeit beanspruchen." (Ebd., S. 552) Es ist so gesehen kein Zufall, dass Intellektuelle aus den ehemaligen Kolonialgebieten sich als Trendsetter der Kulturkritik aktuell Gehör verschaffen. (vgl. Bhabha, S. 345 ff.; Bhabha 2000; Ha 1999; Said 1996, S. 21 ff.) Sie stehen nicht ‚zwischen' den Kulturen, um Brücken zu schlagen, sondern zeigen die ‚Vermischung' an.

Der Perspektivenwechsel, der durch den postkolonialen Diskurs provoziert wird, muss die Idee interkultureller Bildung grundlegend irritieren. Diese Irritation läuft darauf hinaus, interkulturelle Bildung zu überschreiten, indem deren Ausgangsbedingungen thematisch werden. Der Einbezug postkolonialer Kritik in die Aufnahmegesellschaft und ihre Bildungsprämissen wird auf diese Weise zum Ausgangspunkt einer Politisierung von Bildungsprozessen. Die politischen Bewegungen, die im Zuge der Hybridisierung von Kulturen freigesetzt werden, tragen jedoch ihr eigenes Risiko: das Risiko der Fragmentierung und Zersplitterung angesichts eines wachsenden Uniformitätsdrucks globalisierter Verwertungsprozesse.

3. Pluralität und Universalität

Die Wendung aufs Besondere, Eigen-Sinnige und Differente, die der postkoloniale Diskurs provoziert, erweist sich als durchaus zweischneidiges Unterfangen. Denn mit ihr kommt eine Partikularität ins Spiel, die im Bruch mit identifizierenden Übergriffen womöglich auch die eigene Kraft zum Widerstand bricht. Dies ist das nicht nur erkenntnistheoretische, sondern auch politische Dilemma, das die neuen, transversalen Verwerfungen der Weltgesellschaft hervorbringen. Erkennbar werden diese prekären Konsequenzen der Pluralisierung zum Beispiel am feministischen Diskurs, dessen aktuelle Irritation vor allem darin besteht, dass er nicht umhin kommt, die hegemonialen Implikationen einheitsstiftender Diskurse auch noch an sich selbst zu entdecken. Lange Zeit zumindest galt für die Frauenbewegung die unbestrittene Übereinkunft, „Frauen seien universal von patriachaler Unterdrückung betroffen, dies mache ihre Gemeinsamkeit aus und ermögliche eine Parteilichkeit ‚für Frauen', ohne die Differenzen von Frauen zu berücksichtigen." (Messerschmidt 2000, S. 133)

Hervor getrieben werden diese Differenzen durch die internationale Arbeitsteilung des kapitalistischen Weltmarktes, der die vorgebliche Homogenität der Frauenbewegung zerreißt, indem er interne Abhängigkeitsverhältnisse ins Spiel bringt: zwischen privilegierten und entprivilegierten Zonen, zwischen marginalisierten und dominanten Positionen, zwischen geopolitischen Zentren und Peripherien. Im Rahmen der globalen Arbeitsteilung driften Berufsarbeit (für einheimische Frauen) und Versorgungs- bzw. Hausarbeit (für Migrantinnen) eklatant auseinander. „Der Privathaushalt als Arbeitsplatz strukturiert ein intra-geschlechtliches Machtverhältnis. Die Entwicklung der Hausarbeit und die Rückkehr der ‚Dienstmädchenfrage' signalisieren die Wirklichkeit globaler Geschlechterverhältnisse." (Ebd. S. 128) Sie konfrontieren mit der schmerzvollen Erkenntnis, dass weder die Frauenbewegung (als politisches Subjekt) noch die Kategorie ‚Frau' (als deren erkenntnistheoretisches Pendant) ihren inhärenten Homogenitäts- und Identitätsannahmen nachkommen. Vielmehr ruinieren die globalen Verteilungskämpfe auch „die Vor-

stellung eines kollektiven ‚Wir' der Frauen, das immer Ergebnis einer Definitionsmacht war und immer Fragment geblieben ist." (Ebd., S. 125)

So sehr jedoch die Denunziation identifizierender Zu- und Übergriffe sich als Motor feministischer (Selbst-) Kritik erweist, ebenso sehr offenbart das bloße Insistieren auf Heterogenität deren neuralgischen Punkt. Denn die Kritik, die den Respekt des Differenten zurecht einfordert, läuft zugleich ins Leere, wenn sie sich nicht ihres einheitsstiftenden Moments versichert, vom dem auch noch alle Kritik zehrt. Wenn etwa im Rahmen der von Mazza herausgegebenen Studie zu Migrantinnen der ersten Generation (vgl. Mazza 2003) diese als 'doppelte Verlierer' thematisiert werden, die sowohl als Frauen wie auch als Arbeitskräfte ausgebeutet und verschlissen wurden, dann wird damit implizit ein Anspruch auf ein Leben in Würde und Freiheit reklamiert, der einen Aspekt von Universalität ins Spiel bringt, der partikulare Interessen ausdrücklich überschreitet. Die Kritik an den würdelosen Verhältnissen, in denen Migrantinnen leben müssen, steht im Horizont eines allgemeinen Anspruchs auf ein menschenwürdiges Leben. Insofern verschlingen sich im Modus der Kritik der Anspruch auf Differenz mit dem Anspruch einer gemeinsamen geteilten Freiheit.

Das Recht, ein anderer zu sein, findet sich in seiner Auslegung verwiesen auf eine Allgemeinheit, deren kritischer Begriff mit dem gesellschaftlich vorherrschenden falschen Allgemeinen jedoch ausdrücklich bricht. In diesem Sinn nimmt eine kritische gewendete interkulturelle Pädagogik auf einen zentralen Topos Kritischer Bildungstheorie ausdrücklich Bezug: auf eine Differenzbestimmung zum falschen Allgemeinen, die sich nicht mit dem Insistieren auf bloße Partikularität bescheidet. „Der kritischen Bildungstheorie sind daher nicht das Allgemeine und Einheit schlechthin das Falsche, sondern nur das Allgemeine als Herrschaft, sofern diese in der herrschenden Missbildung die mögliche Bildung aller Menschen hintertreibt, pädagogische Praxis korrumpiert oder unterlässt." (Euler 1995, S. 216)

Die Bezugnahme auf Universalität ist vor der Kritik insoweit legitim, wie sie den Bruch mit der Kontinuität des falschen Allgemeinen (das u. a. in globalisierten Verwertungsimperativen seinen Ausdruck findet) erfahrbar und begreifbar macht. Die kritische Bezugnahme auf Universalität findet sich also in ihrer Unduldsamkeit gegenüber dem falschen Allgemeinen vermittelt zur Vielperspektivität postkolonialer Kritik. Im gewissen Sinn radikalisiert postkoloniale Kritik lediglich „auf eine spezifische Weise diesen von Heinz- Joachim Heydorn sichtbar gemachten konstitutiven Widerspruch der Bildung." (Messerschmidt 2002, S. 553)

Die Dialektik von Allgemeinem und Besonderem, die sich gleichsam als Unruh im Innersten Kritischer Bildungstheorie erweist, reproduziert sich so gesehen im Diskurs des Multikulturalismus als Dialektik von Universalität und Pluralität. Denn der Begriff des Multikulturalismus bzw. der multikulturellen Gesellschaft zeigt ein widerstreitendes Doppelgesicht: Auf der einen Seite macht er die Hybridität von Kulturen erkennbar und unterstreicht auf

diese Weise den Anspruch des Anderen auf Anerkennung in seiner Besonderheit. Auf der anderen Seite wird hinter der vermeintlichen Vielfalt der Phänomene ein sich universell durchsetzendes gesellschaftliches Bewegungsgesetz erkennbar. Multikulturalität wird auf diese Weise fassbar als ‚objektiver Schein': „Die Einheitskultur der warenproduzierenden Gesellschaft erscheint als Eklektizismus, in dem alles erlaubt ist. Multikulturalismus ist der Schein; die Einebnung kultureller Differenzen und Eigenarten dagegen ist das Wesen unserer modernen Gesellschaft." (Schweppenhäuser 1997, S. 193)

Als Kehrseite dieser erzwungenen Uniformität aber tritt die universale Durchsetzung von Menschenrechten in den Blick. Denn zur Durchsetzung der globalisierten kapitalistischen Ökonomie gehören bestimmte rechtsförmige Grundbedingungen. Die moderne Wirtschaftsweise muss diese Grundbedingungen initiieren und entfalten, vor allem den Anspruch auf Gleichheit und Freiheit der Individuen als Wirtschaftssubjekten. Es liegt in der widersprüchlichen Logik des Verwertungsprozesses, dass Individuen und Gruppen diese Freiheit in Anspruch nehmen können, um sich in ihrer eigenen Differenziertheit und Widerständigkeit ins Spiel zu bringen. „Im diffusen Begriff des Multikulturalismus steckt also zweierlei: die Werbung für einen Trend, der sich ohnehin durchsetzt – und der Verweis auf etwas, das zur ideellen Substanz der Humanität gehört und sich gegen alle Trends sperrt." (Ebd., S. 192) Die von Schweppenhäuser so bezeichnete ‚ideelle Substanz' aber ist mehr als eine gut gemeinte Idee oder ein tröstender Zuspruch: Sie hat ihr materielles Substrat in Überschreitungsperspektiven, die Partikularisierungs- und Fragmentierungsprozesse – sei es auch wider Willen – in globalem Maßstab hervor treiben.

4. Interkulturelle Pädagogik als situierte Kritik

Die Einsicht in das widersprüchliche Gefüge von Partikularität und Universalität, Besonderem und Allgemeinem, Eigen-Sinn und Solidarität durchkreuzt die Erwartung, eine kritische gewendete interkulturelle Pädagogik könne konsistente, stimmige, gar effiziente oder optimierbare Theorie- und Praxismodelle vorlegen. Der Erweis der ‚Schlüssigkeit' der Konzeption wäre letztlich zugleich Ausweis ihrer Falschheit. Gerade deshalb erweist sich die Schwäche einer selbstkritischen interkulturellen Pädagogik als ihre eigentliche Stärke: Sie insistiert darauf, fragmentarisch und brüchig, vorläufig und unschlüssig zu bleiben. Denn der gute Schluss steht noch aus. Dagegen hilft keine „Beschwörung, alles werde gut" (A. Messerschmidt 2002, S. 556), noch hilft ein Skeptizismus weiter, der Gerechtigkeit und Solidarität ins Niemandsland der Unerreichbarkeit verweist. So verbleibt multikultureller Pädagogik einzig die Möglichkeit, sich als situierte Kritik ins Spiel zu bringen. Das bedeutet: der Situiertheit der eigenen Position ausdrücklich inne zu werden, ohne den Anspruch auf Kritik und eingreifend Denken fallen zu lassen. Angestoßen wird dieses ‚Zurecht- rücken' der eigenen Perspektive durch die exzentrische Positionie-

rung postkolonialer Kritik, die ihre Produktivität gerade aus ihrer Randständigkeit heraus gewinnt. Ihr Bezugspunkt ist die historische Erfahrung mit kolonialer Unterdrückung, so wie umgekehrt sich für interkulturelle Pädagogik kein anderer Bezugspunkt angeben lässt, als die eigene Verstrickung in Dominanzverhältnisse.

So gesehen weisen die Einsprüche aus den marginalisierten Zonen dieser Welt der interkulturellen Pädagogik ihren Platz zu. Dieser Platz aber ist historisch determiniert und begrenzt: „Es kommt darauf an, den Kontext, aus dem wir sprechen, als begrenzten zu beschreiben und eine partiale Perspektive einzunehmen." (Ebd., S. 555) Dieser Kontext markiert eine privilegierte Position: Es ist die Position der früh industrialisierten Länder, die ihre Form der Vergesellschaftung inzwischen im globalen Maßstab verbreiten und medientechnisch absichern. Als situierte Kritik nimmt interkulturelle Pädagogik auf diese Ausgangsbedingungen sensibel Bezug. Ihre Fähigkeit zum gezielten Eingriff wächst mit der Einsicht in die Begrenztheit der eigenen Möglichkeiten, die je nach Einsatzort differieren: Den Massen von Wanderarbeitern, die als „wirtschaftliche und politische Diaspora" (Bhabha 2000, S. 12) unsere Gegenwart dominieren, eröffnet die postkoloniale Perspektive andere Möglichkeiten als etwa Globalisierungskritikern, die in den privilegierten Zonen industrialisierter Länder agieren. Für diese bedeutet situierte Kritik, die Kämpfe anderer nicht für ihre eigenen zu halten. „Sie bilden sich nicht ein, ‚vor Ort' zu sein. Sie nutzen den privilegierten Status, den sie in einer demokratischen Gesellschaft einnehmen können und organisieren sich professionell. Macht gewinnen sie durch Kompetenz und Lobbyarbeit. [...] (Ihre) Erfolge sind begrenzt und weit entfernt davon, Gerechtigkeit zu verwirklichen. Aber sie stehen für die Möglichkeit von Solidarität im Bewusstsein eines unterschiedlichen Maßes an Privilegierung und Unterdrückung." (Messerschmidt 2002, S. 557)

Dass diese Solidarität sich ihrer historisch-gesellschaftlichen Standortgebundenheit Rechenschaft ablegt, bewahrt sie davor, stabile Identitäten zu postulieren bzw. ein Einheitsdenken zu restituieren, das den Identitätszwang fortschreibt. Das Vorläufige und Unschlüssige, das eine kritische interkulturelle Pädagogik notwendig auszeichnet, betont damit den Vorrang des Nicht-identischen (vgl. Pongratz1986, S. 256 ff.; 268 ff.). Sein bewegendes Moment ist die offen gehaltene Differenz, die Weigerung also, dem gegenwärtigen Weltzustand den Segen zu erteilen. Die Bestimmung der Negativität des Ganzen aber lebt aus einer negativen Philosophie der Hoffnung. Im unversöhnlichen Einspruch gegen die unversöhnten Verhältnisse visiert Kritik die Konturen eines anderen, versöhnten Zustands, der auch interkultureller Pädagogik als Leitlinie dienen könnte. Dieser „annektiert nicht mit philosophischem Imperialismus das Fremde, sondern hätte sein Glück daran, dass es in der gewährten Nähe das Ferne und Verschiedene bleibt, jenseits des Heterogenen wie des Eigenen." (Adorno 1975, S. 192)

Literatur

Adorno, Th. W.: Negative Dialektik, Frankfurt/Main 1975

Fornet-Betancourt, R.: Hermeneutik und Politik des Fremden, in: Schmied- Kowarzik, W. (Hrsg.): Verstehen und Verständigung, Würzburg 2002

Bhabha, Homi K.: Die Verortung der Kultur, Tübingen 2000

Bhabha, Homi K.: Postkoloniale Kritik, in: Das Argument, H. 3/1996, S. 345-359

Bukow, W.-D.: Fremdheitskonzepte in der multikulturellen Gesellschaft, in: Kiesel, D./Messerschmidt, A./Scherr, A. (Hrsg.): Die Erfindung der Fremdheit, Frankfurt/Main 1999

Euler, P.: Das Subjekt zwischen Hypostasierung und Liquidation, in: Euler, P./Pongratz, L. A. (Hrsg.): Kritische Bildungstheorie, Weinheim 1995

Fornet-Betancourt, R.: Hermeneutik und Politik des Fremden, in : Schmied-Kowarzik, W. (Hrsg.) : Verstehen und Verständigung, Würzburg 2002

Gadamer, H.-G.: Wahrheit und Methode, Tübingen 1975

Ha, Kien Nghi: Ethnizität und Migration, Münster 1999

Kade, S.: Methoden des Fremdverstehens, Bad Heilbrunn 1983

Kiesel, D./Messerschmidt, A./Scherr, A. (Hrsg.): Die Erfindung der Fremdheit, Frankfurt/Main, 1999

Kiesel, D.: Das Dilemma der Differenz. Zur Kritik des Kulturalismus in der interkulturellen Pädagogik, Frankfurt/Main 1996

Mazza, E. (Hrsg.): "Und du hast keine Ruhe dort und keine Ruhe da". Lebenserfahrungen und Biographien von Migrantinnen der ersten Generation, Darmstadt 2003

Messerschmidt, A.: Zur Provinzialität der Frauenbildung – Perspektiven einer Entprovinzialisierung, in: Forschungsinstitut für Arbeiterbildung (Hrsg.): Jahrbuch Arbeit – Bildung – Kultur, Bochum 2000

Messerschmidt, A.: Hybride Einsprüche. Anfragen an interkulturelle Erwachsenenbildung im Zeitalter der Globalisierung, in: Seiverth, A. (Hrsg.): Am Menschen orientiert – Re-Visionen evangelischer Erwachsenenbildung, Bielefeld 2002

Pongratz, L. A.: Bildung und Subjektivität, Weinheim 1986

Quindeau, I.: Psychoanalytische Sicht auf Fremdheit: Fremde – Andere – Dritte, in: Kiesel, D./Messerschmidt, A./Scherr, A. (Hrsg.): Die Erfindung der Fremdheit, Frankfurt/Main 1999

Said, E.: Kultur und Identität, in: lettre international, H. 3/1996, S. 21-25

Schäfer, A.: Vermittlung und Alterität. Zur Problematik von Sozialisationstheorien, Opladen 2000

Schäffter, O.: Das Fremde, Opladen 1991

Scherr, A.: Die Konstruktion von Fremdheit in sozialen Prozessen, in: Kiesel, D./Messerschmidt, A./Scherr, A. (Hrsg.): Die Erfindung der Fremdheit, Frankfurt/Main 1999

Schweppenhäuser, G.: Paradoxien des Multikulturalismus, in: Rademacher, C./ Schweppenhäuser, G. (Hrsg.): Postmoderne Kultur? Soziologische und philosophische Perspektiven, Opladen 1997, S. 181-195.

Waldenfels, B.: Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1, Frankfurt/Main 1997

Wehlte, Ch.: Die Kultur des Fremden, in: Schmied-Korwazik, W. (Hrsg.): Verstehen und Verständigung, Würzburg 2002

23.

Konstruktivistische Pädagogik als Zauberkunststück Vom Verschwindenlassen und Wiederauftauchen des Allgemeinen (2004)

Die Zeiten, in denen die Allgemeine Pädagogik ins Zentrum pädagogischer Theorieentwicklung gehörte, scheinen vorbei zu sein. Zumindest meldet der pragmatische Reformeifer, der sich derzeit allenthalben breit macht, an allgemeinen pädagogischen Reflexionen (bzw. an Reflexionen über das Allgemeine in der Pädagogik) kaum noch Bedarf an. Nach dem Motto: „Haben Sie ein pädagogisches Problem? Dann schneidern wir eine passgenaue, spezialisierte Lösung!“ treten Vermittlungsspezialisten auf den Plan, die Konzepte und Rezepte en detail parat halten, den theoretisch-begrifflichen wie historisch-gesellschaftlichen Vermittlungszusammenhängen jedoch immer weniger Beachtung schenken. Der Blick richtet sich aufs Besondere, während das Allgemeine theoretisch wie praktisch abgeschrieben wird. Damit geht es der Allgemeinen Pädagogik an den Kragen.

Allerdings: dieses Schicksal ereilt die Allgemeine Pädagogik nicht von ungefähr. Im Niedergang des Allgemeinen, der schlussendlich auch die Allgemeine Pädagogik ergreift, spiegelt sich nämlich ein nominalistischer Grundzug, der der gesamten Moderne seinen Stempel aufdrückt. So gesehen verwundert es nicht, wenn Euler (vgl. Euler 1989) den Universalienstreit zum Ausgangspunkt seiner kritischen Reflexion des neuzeitlichen Aufklärungsprozesses nimmt. Denn im Universalienstreit vollzieht sich ein „epochaler Schritt in der Selbstreflexion des Bewusstseins“ (Mensching 1992, S. 9), der die gesamte europäische Zivilisation auf den Weg zur Moderne bringt. „Die nominalistische Kritik des Universalienrealismus“, so resümiert Euler, „reflektiert die Auflösung der Feudalordnung. Die Kritik an der Vorstellung von den unabhängig vom Menschen und seiner Praxis geltenden Universalien (allen voran die Gottes als dem ‚ens realissimum‘) bringt den ontologischen Vorrang des Allgemeinen zum Verschwinden. Zugleich wird damit die Nichtigkeit des Einzelnen bestritten. Insofern ist der Nominalismus systematisch der Einsatz der Aufklärung.“ (Euler 2001, S. 3)

Die Kehrseite dieses Aufklärungsprozesses aber lässt sich in unseren Tagen kaum mehr unter den Tisch kehren: Mit dem Fortschreiten des Nominalisierungsprozesses nämlich kommt zu guter letzt die Vernunft selbst – theoretisch wie praktisch – unter die Räder. Warum sollte es ihr auch anders ergehen als all den anderen Universalien, die bereits zuvor, wie Horkheimer konstatiert, ins Niemandsland befohlen wurden: Freiheit, Gerechtigkeit, Wahr-

heit, ehemals der Vernunft selbst eingeborene Begriffe, führen, so schreibt er, ein ähnliches Nomadenleben. Sie „gelten der modernen Wissenschaft als Spuk, mehr noch als dem Galilei die Schrullen der Scholastik. Die Vernunft selbst erscheint als der Sprachgewohnheit entstiegenes Gespenst." (Horkheimer 1976, S. 43) Die aktuellen Positionen des Radikalen Konstruktivismus lassen sich durchaus als Fortschreibung, wenn nicht gar als Kulminationspunkt dieses Auflösungsprozesses interpretieren. Von Glasersfeld etwa (einer der Protagonisten des Radikalen Konstruktivismus) hält es für ausgemacht, dass es sich bei den Universalien um „wiederholbare, aber nicht an sich beständige Passagen im Lauf von mentalen Operationen" (von Glasersfeld 2001, S. 74) handele, denen „darum weder Dauer noch Substanz" (ebd., S. 74) zukomme. Dies ist gewissermaßen die aktuellste Positionsbeschreibung des Nominalismus, der wiederholt, wovon schon seine spätmittelalterlichen Vorläufer überzeugt waren: dass es sich bei den Universalien letztlich um ‚heiße Luft' handele (im lateinischen Originalton: nomen est flatus vocis).

Dennoch gibt es einen beträchtlichen Unterschied, der die nominalistische Kritik am mittelalterlichen Ordo vom Radikalen Konstruktivismus unserer Tage unterscheidet: Die frühbürgerliche Kritik stand im Zeichen einer großen befreienden Aspiration, dem aktuellen Konstruktivismus hingegen sitzt die Dialektik der Aufklärung im Nacken. Und diese Dialektik lässt selbst den Nominalismus nicht ungeschoren davonkommen: „Besteht das Recht des Nominalismus in der Kritik falscher Allgemeinheit", schreibt Euler, "so besteht seine Schwäche in der Legitimation von Allgemeinheit, von nichttraditionaler Praxis." (Ebd., S. 6) Diesem Legitimationsanspruch aber muss die moderne Gesellschaft – aus strukturellen Gründen – nachkommen. Zwar bleibt nominalistisch betrachtet die Bestimmung des Allgemeinen prinzipiell problematisch, doch kann die moderne Gesellschaft letztlich niemanden davon entbinden, auf eine legitimierbare, verantwortbare und sinnvolle Allgemeinheit seiner Lebensumstände zu reflektieren. „Das Ringen um die jeweilige verantwortbare und wünschbare Re-Orientierung angesichts immer neuer nominalistischer Erschütterungen vermeintlich sicher geltender universaler Wahrheiten erfasst unsere heutige Gesellschaft umfassend, durchdringend und mit einem Tempo, das die Grenze der Zumutbarkeit längst überschreitet. Und vor allem findet dieses Ringen in der Alltäglichkeit der Existenz eines jeden statt und verlangt nach Bewältigung, was mehr und anderes meint als die Reproduktion der Funktionstüchtigkeit." (Ebd., S. 16)

Offenbar deshalb erscheint die leichtfüßige Attitüde, dem Allgemeinen den Laufpass zu geben, selbst eingefleischten Konstruktivisten zusehends suspekt. Was Wunder, wenn Hejl dem Konstruktivismus bescheinigt, er benötige eine „differenzierte Universalientheorie" (Hejl 2001, S. 55) – vor allem deshalb, weil ohne solche Universalien der Rekurs auf die Besonderheit des Einzelnen gar nicht möglich sei: Eine Universalientheorie, so schreibt er, sei die Voraussetzung, „um soziale und kulturelle Partikularien identifizieren zu können." (Ebd., S. 55)

Diesen Rückweg vom Partikularismus zum Entwurf einer neuen Allgemeinheit haben andere Stammväter des Konstruktivismus längst vorexerziert. Das neue Allgemeine, das ein Erkenntnisbiologe wie etwa Maturana schließlich zutage fördern, ist allerdings ebenso dürftig wie fragwürdig. Einerseits erteilt er seinen Lesern die Auskunft: „Wir können über das Substrat, in dem unser kognitives Verhalten gegeben ist, nicht reden, und worüber wir nicht reden können, darüber müssen wir schweigen, wie Wittgenstein betont hat." (Maturana 1985, S. 76) Das Schweigen jedoch, das Maturana in seinen Schriften ausbreitet, ist hinreichend beredt. Er gibt dem Substrat unserer Existenz den Namen ‚Leben' und beharrt darauf, dass es einen grundsätzlichen Zusammenhang nicht nur zwischen Leben und Erkennen, sondern auch zwischen gesellschaftlicher Organisation und Liebe gebe. Am Ende präsentiert er seine neue Allgemeinheit als Absud einer abgestandenen Sozialromantik: „Ohne Liebe gibt es keine menschliche Sozialisation, und jede Gesellschaft, in der die Liebe erlischt, zerfällt. Diese Bedingung streng biologischer Natur bestimmte als grundlegende Größe in der Evolution der Hominiden den Verlauf der menschlichen sozialen Drift [...]. " (Maturana 1987, S. 325)

Maturana hätte zweifellos seine liebe Not, einem kritischen Gesprächspartner verständlich zu machen, was um Gottes willen daran streng biologischer Natur sein soll. Klar wird allenfalls, dass der Konstruktivismus – er mag es drehen und wenden, wie er will – der Vermittlungsproblematik von Allgemeinem und Besonderem, von Begriff und Sache, von Gesellschaft und Individuum nicht entgeht (und mit Hilfe einer humanistischen Ersatz-Ethik darauf zu antworten versucht). Diese Antwort allerdings überzeugt nicht. Doch bevor wir in den Fehler verfallen, das Pferd von hinten aufzuzäumen, scheint es angeraten, die Geschichte der vermeintlichen Lösung des Erkenntnisproblems (auf die radikale Konstruktivisten doch so stolz sind) systematisch in den Blick zu rücken.

1. Radikaler Konstruktivismus: Erkenntnistheorie als Zauberkunststück

Folgt man der unmittelbaren Intention, mit der sich der Radikale Konstruktivismus ins Spiel bringt, dann nimmt er seinen Ausgangspunkt von der altehrwürdigen Frage nach der Wahrheit bzw. dem Realitätsgehalt unserer Erkenntnis. Doch nicht allein um Erkenntnistheorie geht es dem Radikalen Konstruktivismus; er versteht sich in der Tradition eines radikalen Skeptizismus zudem auch als Erkenntniskritik. Radikal ist der Konstruktivismus darin, dass er glaubt, eine radikale Lösung für das Erkenntnisproblem der Neuzeit anbieten zu können. Dieses Problem besteht kurz gesagt darin, überzeugende Begründungen dafür zu finden, wie das erkennende Subjekt und die von ihm erkannte Objektivität ins rechte Verhältnis zu setzen sind. Die ‚Lösung' nun, die der Konstruktivismus für das Erkenntnisproblem, das die gesamte Moderne bis heute umtreibt, bereithält, hat tatsächlich etwas Verblüffendes: Er schlägt

nämlich vor, den ‚Gordischen Knoten' der Subjekt-Objekt-Problematik mit einem scharfen Schnitt durchzutrennen. Denn seiner Ansicht nach gibt es gar kein Vermittlungsproblem, weil es keine Vermittlung von Subjekt und Objekt gibt. Im Klartext heißt das: Die Annahme einer erfahrungsunabhängigen Wirklichkeit ist ein Scheinproblem.

Die traditionelle Konzeptualisierung von Erkenntnistheorie führt nach konstruktivistischer Auffassung ein grundsätzlich falsches Bild von der Erkenntnis im Gepäck, dem zufolge es so etwas wie Objektivität gebe. Die Voraussetzung einer bewusstseinsunabhängigen Realität aber sei letztlich unzulässig, weil sich erkenntnisbiologisch nachweisen lasse, dass wir gar keinen Zugang zu einer wie immer gearteten Realität besitzen. „Wahrheit im Sinne einer Korrespondenz mit der Realität ist ausgeschlossen", verlautet entsprechend der Konstruktivist von Glasersfeld, „denn von der Wahrheit verlangt man ja, dass sie objektiv sei und eine Welt beschreibe oder darstelle, wie sie ‚an sich' ist, d.h. bevor der Beobachter sie durch den Erkenntnisapparat wahrgenommen und begriffen hat. In dieser Situation auch nur von einer Annäherung zu sprechen, das heißt, Annäherung an eine wahre Repräsentation der objektiven Welt, ist sinnlos, denn wenn man keinen Zugang hat zu der Realität, der man sich nähern möchte, kann man auch den Abstand von ihr nicht messen." (von Glasersfeld 1998, S. 37) Wer sich dieser Position anschließt, ist erkenntnistheoretisch zunächst einmal eine ganze Menge Fragen los, vor allem Fragen, die das Verhältnis von Identität und Differenz betreffen, das Verhältnis von Erfahrung und Bildung, das Verhältnis von Lehren und Lernen und nicht zuletzt das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft.

Die Erleichterung allerdings, die der unnachgiebige Schnitt des Radikalen Konstruktivismus verspricht, indem er das Erkenntnissubjekt von aller Erkennbarkeit der Welt abschottet, ist nur von kurzer Dauer. Es tun sich Folgeprobleme auf, die die Vermittlungsproblematik wieder ins Spiel bringen. Sie kündigen sich in zahlreichen Ungereimtheiten und logischen Inkonsistenzen an. Allein schon die Behauptung, aufgrund neurophysiologischer, objektiver wissenschaftlicher Erkenntnisse begründen zu können, dass es keine Objektivität gebe, ist nur schwer plausibel zu machen. Die einzig mögliche Antwort auf solche Paradoxien hat einer der luzidesten Kritiker des Radikalen Konstruktivismus – nämlich Ralf Nüse – längst gegeben: „Wenn man keinen Zugang zur Umgebung hat, dann kann man auch nicht feststellen, dass man ihn nicht hat." (Nüse 1995, S. 251)

Bevor wir uns jedoch in eine intensivere Auseinandersetzung mit grundlegenden Positionen des Radikalen Konstruktivismus begeben, soll die konstruktivistische Programmatik in ihren Grundzügen noch einmal erinnert werden. Die entscheidenden Thesen und Schlussfolgerungen des Radikalen Konstruktivismus lassen sich wie folgt zusammenfassen (vgl. Pongratz 1997, S.176 f.)

- Das menschliche Gehirn ist operational und semantisch geschlossen; es kann Wirklichkeit nicht repräsentieren, sondern nur konstruieren.
- Bei der Herstellung von Wahrnehmung als Interpretation von Bedeutungszuweisungen interagiert das Gehirn mit seinen inneren Zuständen.
- Die Realität als wissensunabhängiger Bezugsgegenstand ist daher eine Fiktion.
- Die kognitiven Konstruktionen der Beobachter sind nicht hinsichtlich ihres Wahrheitsgehalts, sondern hinsichtlich ihrer pragmatischen Orientierungsleistung für menschliches Leben zu beurteilen.
- Kriterium der Erkenntnisleistung ist die Viabilität der Konstrukte, also ihre Gangbarkeit, Passung oder Funktionalität hinsichtlich der Aufgabe, sich in einer kontingenten Umwelt zu erhalten und zu entwickeln.
- Evolution wird fassbar als Erkenntnis- und Lernprozess, d.h. als kognitiv strukturierende Umweltaneignung autopoietischer Systeme.
- Die Selbstorganisation und Selbsterhaltung autopoietischer Systeme läuft über ein dauerhaftes, aneinander anschließendes Prozessgefüge von Selektionen, in denen Innen-Außen-Differenzen vom System hervorgebracht und aufrechterhalten werden. Autopoietische, sich selbst erzeugende Systeme sind verwiesen auf die Anschlussfähigkeit von Prozessverläufen.
- Aufgrund der operationalen Geschlossenheit von Systemen ist Lehren als unmittelbare pädagogische Einflussnahme auf ein differentes System unmöglich.
- Der Zusammenhang zwischen Systemen kann nur als strukturelle Kopplung, d.h. als nichtdeterministische Beziehung aufgefasst werden. Institutionalisiertes Lehren setzt interne Operationen des ‚lernenden Systems' voraus, die erst durch ‚Externalisierung' für Außeneinflüsse anschlussfähig werden.

1.1 Das Verschwinden(-lassen) der Wirklichkeit

Um die für den Radikalen Konstruktivismus folgenreiche Behauptung, der menschliche Organismus sei hinsichtlich seiner Erkenntnisfähigkeit operational und informationell geschlossen, aufstellen zu können, braucht es einen spezifischen Blick auf den menschlichen Erkenntnisapparat (und das ist nach dieser Lesart: das Gehirn). Dieser Blick schließt per definitionem eine funktionale Beobachterperspektive aus, d.h. Erkenntnisbiologen wie Maturana und Varela halten es für ein prinzipiell inadäquates Verfahren, durch funktionale Beschreibung (also durch einen Blick von außen) die Sturkturveränderungen eines dynamischen Systems (also die Binnenprozesse im System selbst) abbilden zu wollen. Diese strikt antifunktionalistische Perspektive macht insofern Sinn, als sie den Biologen davor bewahrt, ein unreflektiert vitalistisches Vokabular ins Spiel zu bringen, dem zufolge das Gehirn etwas bestimmtes

bezweckt, Intentionen verfolgt, Effekte optimiert usw. Maturana und Varela plädieren also dafür, den Systemstandpunkt (die interne Perspektive) vom Beobachterstandpunkt (von der externen Perspektive) strikt zu scheiden.

Sobald man sich jedoch auf den Standpunkt des Systems – also: des Gehirns – stellt, bleiben die Zwecke des Gesamtorganismus ausgeklammert, während umgekehrt die im Inneren eines Systems kausal wirkenden Mechanismen besonders hervortreten. So gesehen ist es durchaus konsequent, wenn Maturana sinngemäß immer wieder betont: „Vom Standpunkt des Gehirns gibt es kein Innen und Außen." (vgl. Maturana 1985, S. 142) Erst der Blickwinkel ‚vom Standpunkt des Gehirns' aus, macht es möglich, das Nervensystem als operational geschlossen zu beschreiben. Entsprechend heißt es bei Maturana: „Ein Nervensystem operiert als ein geschlossenes System. Als solches erzeugt es nur Zustände ein und derselben Art, nämlich Zustände relativer Aktivität zwischen ihren neuronalen Bestandteilen (Nervenzellen sowie Sensoren und Effektoren)." (Maturana 1987, S. 98) Dass das Nervensystem Sensor- und Effektoroberflächen besitzt, hat nach dieser Auffassung also nur ein externer Beobachter im Blick, nicht aber das System selbst. Unter diesen Umständen kann man tatsächlich aus der Perspektive des Systems – und nur aus dieser Perspektive – behaupten: „Das Nervensystem hat als ein geschlossenes neuronales Netzwerk weder Input noch Output und es gibt kein Merkmal seiner Organisation, das es ihm ermöglichte, in der Dynamik seiner Zustandsveränderungen zwischen möglichen internen oder externen Ursachen für diese Zustandsveränderungen zu unterscheiden." (Maturana/Varela, in: Maturana 1985, S. 229)

Auf dem Hintergrund der so verstandenen operationalen Geschlossenheit des Nervensystems kann man nun die These vertreten, dass keine bedeutungstragende Information von außen in das System eindringe. Vom Standpunkt des Systems aus nämlich transformiert das Nervensystem lediglich nach bestimmten Kontingenzbeziehungen neuronale Zustände. Alle neuronalen Zustände können nach denselben Prinzipien transformiert werden. Unterschiede ergeben sich allein durch die Art, wie die neuronalen Zustände miteinander zusammenhängen. (vgl. Nüse 1995, S. 59) Von diesen Überlegungen ausgehend kommen radikale Konstruktivisten schließlich zu ihren aufrührerischen Thesen, alle vermeintlichen Erkenntnisse über die Welt seien nichts als Wirklichkeitsfiktionen, die das Subjekt mit Hilfe seines Erkenntnisapparats aufgrund eigenständiger, autopoietischer Operationen aus sich hervorbringe.

Doch ist Vorsicht geboten bei der kritiklosen Übernahme generalisierter Schlussfolgerungen, die der Konstruktivismus auf der Grundlage sehr begrenzter Voraussetzungen zieht. Unter der Hand nämlich muss der erkenntnisbiologische Interpretationskontext mit übernommen werden, der nach dem dritten oder vierten Aufguss schlicht unter den Tisch fällt. Am Ende reden konstruktivistische Pädagogen von einem Teilnehmer als einem ‚autopoietischen System', als ob es sich dabei um eine essentialistische oder ontologische Größe handelte. Was also gehört zur impliziten Hypothek, wenn man der Hypothese von der ‚operationalen Geschlossenheit' folgt? Zur Hypo-

thek gehört, dass man sich dabei auf den ‚Standpunkt des Gehirns' stellen muss. Wenn man sich auf diesen Standpunkt stellt, sich also vergegenwärtigt, wie es wäre, nur interne Signale zur Deutung der Welt zur Verfügung zu haben, dann wird es tatsächlich außerordentlich schwierig, aus diesen internen Signalen etwas rekonstruieren zu wollen, was außerhalb des Gehirns geschehen ist. (vgl. Nüse 1995, S. 66)

Das Geschlossenheits-Theorem ist Folge eines spezifischen Standpunkts, der selbst die Sensor- und Effektoroberflächen des Nervensystems, durch die es mit seiner Umwelt in Beziehung steht, in Teile eines geschlossenen Systems umdeutet „Die sensorischen und die effektorischen Oberflächen", heißt es dazu bei Maturana, „die ein Beobachter bei einem gegebenen Organismus beschreiben kann, machen das Nervensystem nicht zu einem offenen neuronalen Netzwerk, da die Umwelt (in der der Beobachter sich befindet) lediglich als ein intervenierendes Element wirkt, durch welches die effektorischen und die sensorischen Neuronen interagieren und so die Geschlossenheit des Systems herstellen." (Maturana 1985, S. 142) Wer so argumentiert, für den wird die gesamte Umwelt des Systems schlicht und einfach zu einer intervenierenden Variable, die gleichsam als „synaptischer Spalt" (von Foerster 1981, S. 57) einen neuronalen Zustand mit einem anderen neuronalen Zustand überbrückt. Im Klartext aber heißt das: „Wenn man das Nervensystem auf diese Art beschreibt, spricht man [...] genau genommen gar nicht mehr über ein System, dessen Bestandteile Neuronen sind und das durch Sensor- und Effektoroberflächen begrenzt ist [...]. Dieses System ist [...] eigentlich größer als das aus Neuronen bestehende System, da es die Umwelt als ‚intervenierendes Element' mit umgreift." (Nüse 1995, S. 36) Von diesem System aber lässt sich partout nicht behaupten, dass es sich mit seinen Aktivitäten nicht auf die Umwelt beziehe und geschlossen sei.

Man kann diese Kritik sogar noch einen Schritt weiterführen: Wenn nämlich vom ‚Standpunkt des Gehirns' aus es eben nur das Gehirn mit seinen neuronalen Zuständen gibt, aber kein Innen und Außen, dann macht die Frage der Geschlossenheit eigentlich gar keinen Sinn mehr, denn man kann Eigenschaften eines Systems (zum Beispiel das es mit seiner Umwelt in einem offenen Austausch steht) per definitionem nur von außerhalb des Systems (bzw. wenn man das System als Ganzes betrachtet) erkennen. Man kann aus der begrenzten Binnenperspektive eben keine Eigenschaften des Systems beobachten, die man nur von außerhalb erkennen kann.

Umgekehrt aber gilt: Sowenig man aus dem konkreten kausalen Operieren eines Systems unmittelbar auf seine Funktionen schließen kann, sowenig ist es zulässig, die Funktionen eines Systems für irrelevant zu erklären. Mit dem ‚Trick', die Umwelt eines Systems zur ‚intervenierenden Variable' umzudeuten, wird die Wirklichkeit außerhalb des Systems ins System hineinverlagert, wodurch ein Innenraum entsteht, in dem lediglich Strukturgesichtspunkte noch eine Rolle spielen. Indem alle funktionalen Aspekte abgeschnitten werden, verschwindet schließlich die Wirklichkeit. Das Verschwin-

den der Wirklichkeit aber ist ein Effekt der Systemdefinition. Denn es kann aus dem Wald nicht mehr herausschallen, als man hineinruft.

1.2 Das Erscheinen(-lassen) des Bewusstseins

Wie radikale Konstruktivisten ihre eigenen, begrenzten Perspektiven zur Welterklärungsformel hochtransformieren, lässt sich nicht alleine am Begriff des ‚operational und semantisch geschlossenen Systems' zeigen, sondern ebenso am Begriff des ‚Bewusstseins'. Der Konstruktivismus versucht nämlich, ohne qualifizierten Bewusstseinsbegriff auszukommen bzw. das Bewusstsein selbst in seine objektiven Bedingungen aufzulösen. Im Ergebnis läuft dies auf eine objektivistische Verkürzung des Erkenntnisproblems insgesamt hinaus, was den Konstruktivismus schließlich in Selbstwidersprüche stürzt. An diesen stört er sich allerdings recht wenig, sondern macht daraus einen paradoxen Überraschungscoup für seine Leser.

Man muss schon sehr genau hinschauen, um den impliziten Voraussetzungen und Folgen des objektivistischen Bewusstseinsbegriffs auf die Spur zu kommen. Denn die erkenntnisbiologische Konzeptualisierung des Bewusstseins berührt einen grundlegenden Sachverhalt: Immer dann, wenn die Grundlagen des menschlichen Erkenntnisvermögens nicht transzendental, sondern objektivistisch verortet werden, gewinnt das Bewusstsein den Status eines Epiphänomens. Als solches ist es lediglich Ausdruck eines tiefer liegenden Strukturzusammenhangs, den der Erkenntnisbiologe Rusch in neurophysiologischer Terminologie folgendermaßen umreißt: „Die Welt unseres Erlebens [...] ist [...] in den Abermillionen von Aktivitätsmustern der Nervenzellen und Nervenzellenverbände von den Sinneszellen bis hin zum Gehirn verkörpert. [...] Aus den Vernetzungseigenschaften des Nervensystems [...] ergibt sich innerhalb des Nervensystems ein System interner Repräsentationen neuronaler Aktivitäten durch neuronale Aktivitäten; mit anderen Worten, der durch ein solches Nervensystem integrierte Organismus wird zu einem Beobachter dadurch, dass das (Nerven-)System sich selbst beschreibt, mit seinen eigenen Zuständen interagiert [...], das System interagiert mit sich selbst dadurch, das es seine eigene Beschreibung in einem – bei immer weiteren Rekursionen – unendlichen Prozess beschreibt; dies ist auch die Voraussetzung dafür, dass ein System ‚Bewusstsein' und ‚Selbstbewusstsein' entwickeln kann." (Rusch 1986, S. 47)

Formulierungen der Art, ‚ein Organismus werde zu einem Beobachter seiner selbst' oder ‚das Nervensystem beschreibe sich selbst', lassen sich als Indiz dafür lesen, dass radikale Konstruktivisten das Gehirn nicht nur als Objekt wissenschaftlicher Analyse, sondern gleichzeitig auch als Subjekt der Erkenntnis verstanden wissen wollen. Bei diesem Erklärungsansatz gerät das Subjekt notwendigerweise zum kausalen Resultat neuronaler Operationen. In der Rede von ‚neuronalen Rekursionen', die ‚Selbstbeschreibungen' des Gehirns nach

sich zögen, wird in die Beschreibung eines komplexen Gehirnzustands eine Art ‚Subjekt' hineinfingiert, ohne dass dieser Begriff überhaupt auftauchte. Dies hat zur Folge, dass Wahrnehmungsprozesse von radikalen Konstruktivisten oftmals so beschrieben werden, als ob im Gehirn ein Homunkulus säße, der nur die Innenseite der Schädelhöhle sehen könne und damit beschäftigt sei, neuronale Aktivitäten zu repräsentieren bzw. interne Signale zu interpretieren. (vgl. Nüse 1995, S. 112 f.; Nüse 1998, S. 184 ff.)

Diese unter der Hand vorgenommene „Ineinanderführung von gedachtem Gehirn und denkendem Ich macht das Subjekt zu einer Erscheinung in der empirischen Erfahrungswirklichkeit. Genauer: zu einer monadischen Erscheinung im fensterlosen Interieur des Organismus." (Kurt 1995, S. 62 f.) Der objektivistische Blickwinkel des Radikalen Konstruktivismus verwickelt sich jedoch, indem er das Bewusstsein selbst als Reales unter Realem (und nicht als Vollzug von Realem) betrachtet, in erkenntnistheoretische Fallstricke. Denn das Subjekt dieses Bewusstseins lässt sich nicht problemlos den empirischen Gegebenheiten – als Ding unter Dingen – zuschlagen. Wir stoßen an diesem Punkt auf einen zentralen Topos transzendentaler Erkenntniskritik, der in konstruktivistischer Formulierung etwa so lauten könnte: „Das Vermögen des Konstruierens lässt sich nicht selbst wieder konstruieren." (Locker 1998, S. 331)

Diesen Punkt jedoch umschiffen Konstruktivisten dadurch, dass sie die von ihnen eingeführten Begriffe unzulässig generalisieren und damit alle qualitativen Differenzen verwischen. So wird bei Maturana etwa der Prozess des Lebens per se schon als Kognitionsprozess begriffen. ‚Leben heißt Erkennen und Erkennen heißt Leben', lautet die basale tautologische Formel Maturanas. Unter diesem Blickwinkel allerdings kann von einem qualitativen Begriff des Bewusstseins Abstand genommen werden. Der Reduktionismus wird z.B. in folgender Aussage des Erkenntnisbiologen Jantsch flagrant: „Wird Bewusstsein als jene Autonomie definiert, welche ein System in der Koevolution mit seiner Umwelt gewinnt, dann besitzen sogar die einfachsten autopoietischen Systeme, wie chemische dissipative Strukturen, Bewusstsein" (Jantsch 1987, S. 164f.) Wenn man sich aber einmal auf diese reduktionistische Rutschbahn begibt, dann handelt man sich mit ziemlicher Sicherheit einen infiniten Regress ein, wie ihn Nüse expliziert: „Wenn du sagst, dass das Gehirn nicht Informationen verarbeite, sondern in Wirklichkeit nur Korrelationen konstant halte, wieso sagst du dann nicht auch, dass das Korrelationen-konstant-Halten in Wirklichkeit z.B. (nur) das Umherflitzen von Aktionspotentialen in den Neuronen sei? Und wieso sagst du dann nicht auch, dass das Umherflitzen von Aktionspotentialen ‚nichts anderes als' das Produkt chemisch erzeugter Potentialspannungen zwischen den Axionen und den Gliazellen sei [...] usw., vielleicht bis zum Schluss: Es liegt alles nur am Wechselspiel der Atomkerne im Gehirn?!" (Nüse 1995, S. 126)

Noch eine weitere Schwierigkeit kommt beim Verständnis des Begriffs der Selbstbeobachtung bzw. Selbstbeschreibung eines Erkenntnissystems hinzu:

Er geht davon aus, dass im Innenraum des erkennenden Systems eine externe Beobachterposition etabliert werden kann. Denn in der Figur der Selbstbeschreibung nimmt ein erkennender Organismus auf sich selbst Bezug in der Weise, dass er sich im Verhältnis zu seiner Umwelt bestimmt. Die reine Immanenz der Binnenperspektive des Gehirns wird damit aufgebrochen. Dies geschieht offensichtlich dadurch, dass es im Innern des erkennenden Organismus möglich wird, einen Außenstandpunkt einzunehmen. Anders wäre der Begriff der Selbstbeschreibung – der ja den klassischen Begriff des Selbstbewusstseins ersetzten soll – nicht verständlich: Die Selbstbeschreibung muss dieses Selbst in der Beschreibung vergegenständlichen und d.h., es nimmt einen externen Blickwinkel ein. Auf diese Weise schieben sich im Begriff der Selbstbeschreibung die Perspektive des internen Beobachters (bzw. der interne ‚Standpunkt des Gehirns an sich') und der externe Beobachterstandpunkt ineinander. Diese Überblendung, die den konstruktivistischen Prämissen zufolge eigentlich gar nicht zulässig ist, wird jedoch implizit in Kauf genommen, um in objektivistischer Terminologie zu fassen, was objektivistisch gar nicht zu fassen ist: nämlich das Bewusstsein.

1.3 Das (Über-)Blenden der Beobachter

Das Ineinanderschieben von Binnen- und Außenperspektive mag unter reflexionsphilosophischen Prämissen durchaus Sinn machen, unter konstruktivistischen Voraussetzungen handelt es sich schlicht um eine Regelverletzung: Und zwar um die Verletzung einer Regel, die der Konstruktivismus sich selbst auferlegt und unermüdlich wiederholt. Sie lautet: Vom ‚Standpunkt des Gehirns' aus ist das erkennende System operational und informationell geschlossen. Unter diesen Vorgaben allerdings lassen sich Lehren bzw. Lernen im traditionellen Verständnis überhaupt nicht mehr konzeptualisieren. Mehr noch: Wie denn die Interaktion solcher geschlossener Systeme vorgestellt werden soll, welche Rolle überhaupt Sozialität und Gesellschaft im Rahmen dieses Konzepts noch spielen können, ist zunächst offen. Denn die radikal-konstruktivistischen Schlussfolgerungen laufen im Kern auf die These hinaus: „Lebende Systeme sind durch das Medium nicht steuerbar, und die Informationen, die sie erzeugen, informieren nicht über ihre Umwelt." (Nüse 1995, S. 73)

Gleichzeitig aber geht der Radikale Konstruktivismus davon aus, dass lebende Systeme ein hinreichend angepasstes Verhalten hinsichtlich ihrer Umwelt entwickeln müssen, wollen sie nicht zugrunde gehen. Daher muss ein Mechanismus gefunden werden, der die Quadratur des Kreises erlaubt: Nämlich in eine Interaktion mit anderen Systemen zu treten, ohne mit ihnen ‚in Wirklichkeit' zu interagieren (denn aus der Systemperspektive interagiert das System nur mit seinen eigenen Zuständen.) Der terminus technicus, der diese paradoxe Leistung sicherstellen soll, lautet ‚strukturelle Kopplung'. „Zwei plastische Systeme", heißt es dazu bei Maturana, „werden aufgrund ihrer se-

quenziellen Interaktion dann strukturell verkoppelt, wenn ihre jeweiligen Strukturen sequenzielle Veränderungen erfahren, ohne dass die Identität der Systeme zerstört wird. [...] Wenn eines der plastischen Systeme ein Organismus ist und das andere System ein Medium, ergibt sich die ontogenetische Anpassung des Organismus an sein Medium: Die Zustandsveränderungen des Organismus entsprechen den Zustandsveränderungen des Mediums.“ (Maturana 1985, S. 150) Es sind solche strukturellen Kopplungen, mit denen Maturana die Ko-Ontogenese einzelner Organismen auf unterschiedlichen Systemebenen (angefangen bei der Bildung von Metazellern aus Einzellern bis hin zu komplexen Gesellschaften) fassen zu können glaubt.

Angesichts des Vorliegens von strukturellen Kopplungen ist jedoch nicht einsehbar, warum nicht davon gesprochen werden sollte, dass ein Nervensystem Informationen aufnimmt und daraus Repräsentationen (also: interne Abbilder) seiner jeweiligen Umwelt erstellt. Wenn nämlich Konstruktivisten im Zusammenhang mit dem Prozess der strukturellen Kopplung von viabler Passung (oder auch: Gangbarkeit bzw. Anschlussfähigkeit) sprechen, dann müssten sie konsequenterweise zugestehen, dass es eben doch spezifische Einwirkungen des Mediums auf das System und entsprechend die Möglichkeit einer angemessenen Auffassung der Umwelt gibt. Dieser Gedanke lässt sich auch umkehren: „Wenn Konstruktionen viabel in dem Sinne sein sollen, dass sie an Erfahrungen scheitern können, dann ist nicht einzusehen, wieso Mediumeinflüsse dann noch unspezifisch sein sollen.“ (Nüse 1995, S. 177)

Implizit also blendet der Begriff der strukturellen Kopplung die Innen- und Außenperspektive gerade so ineinander, wie es der eigene theoretische Anspruch verbietet. Auf der einen Seite reklamiert Maturana die Trennung des Bereichs der Interaktionen (die einem externen Beobachter zugänglich sind) vom „Bereich, in dem Strukturveränderungen stattfinden“ (Maturana 1985, S. 20), indem er behauptet, diese beiden Bereiche stünden „gleichsam orthogonal zueinander“ (ebd., S. 20) und bildeten „einander nicht überschneidende Phänomenbereiche“ (ebd., S. 20). Wenig später aber heißt es lapidar: „Jede Interaktion ist als solche ein strukturelles Ereignis, da es durch die Operationen der Bestandteile des Organismus zustande kommt; die dadurch bewirkten selektiven Prozesse sind jedoch relationale Prozesse und liegen außerhalb des strukturellen Bereichs.“ (Ebd., S. 27) Kürzer lässt sich wohl kaum demonstrieren, wie die beiden Perspektiven ineinander geschoben werden.

Anders lässt sich mit dem Begriff der ‚strukturellen Kopplung‘ auch gar nicht umgehen, denn aus der bloßen Strukturperspektive, die sich bekanntermaßen auf den ‚Standpunkt des Gehirns‘ stellt, kann von Kopplung gar nicht die Rede sein. Vom ‚Standpunkt des Systems‘ aus gibt es nämlich kein Innen und Außen, also auch keine Kopplung von System und Umwelt. Der Begriff der ‚strukturellen Kopplung‘ demonstriert anschaulich, was Kritiker des Konstruktivismus den „Fehlschluss des inkonsequenten Identitätswechsels“ (Nüse 1995, S. 116ff.) nennen. Dieser Fehlschluss impliziert vor allem,

man könne ein Wissen, das nur in der Binnenperspektive (kausal-mechanistischer Reproduktion) Geltung hat, beim Wechsel in die Position des externen Beobachters implizit mitnehmen und dort anwenden. Erst die Vorstellung eines externen Beobachters, der gleichzeitig weiß bzw. in Erinnerung behält, dass er ‚eigentlich' ein operational und semantisch geschlossenes System ist, lässt all die Paradoxien entstehen, mit denen der Konstruktivismus seine Leserinnen und Leser überrascht – besonders jene berühmte ‚Entdeckung', mit der der Radikale Konstruktivismus sich effektvoll in Szene setzt: ‚Wir erkennen, dass wir nichts erkennen'.

Nun sind solche Paradoxien dazu angetan, das Denken unweigerlich ins Leere laufen zu lassen. Diesem Problem entgehen auch Maturana/Varela nicht. Wo, so lautet daher die Frage, könnte das Denken Zuflucht finden, um der endlosen Irritation durch Paradoxien zu entgehen? Beim ‚Leben', lautet die erkenntnisbiologische Auskunft. Denn die Evolution des Lebens liefere den untrüglichen Beweis, dass es einen fundamentalen Zusammenhang von Leben und Erkennen im Prozess der Evolution gebe, dass also die erkenntnistheoretische Paradoxie vom Leben selbst – auf welche Weise auch immer – gelöst werde. Die tautologische Formel ‚Leben ist Erkennen' (oder auch: ‚Wir leben, weil wir erkennen; wir erkennen, weil wir leben') wird für Maturana/Varela zum Rettungsanker aus den selbst bereiteten erkenntnistheoretischen Fallstricken (vgl. Weber 1996, S. 25 f.). Diese Lösung verblüfft insofern, als sie sich als spiegelverkehrtes Pendant des ursprünglichen konstruktivistischen Ansatzes präsentiert. Einerseits nämlich beharrt der Radikale Konstruktivismus darauf, es gebe keine Vermittlung von Erkenntnissubjekt und erfahrbarer Welt; auf der anderen Seite aber lässt er Subjekt und Objekt im Horizont der Evolution des Lebens differenzlos ineinander fallen: Der erkennende Organismus ist sein eigener Gegenstand, der die Erkenntnis seiner selbst gerade dadurch realisiert, dass er sich selbst hervorbringt bzw. am Leben erhält. Das Wahrheitskriterium der Erkenntnis findet unter diesen Voraussetzungen seinen einzigen Anker in der Passung an die Bedingungen des Lebens. Mangelhafte Erkenntnis schlägt entsprechend als mangelhafte Viabilität zu Buche. In Anlehnung an eine bekannte Sentenz ließe sich auch formulieren: ‚Wer sich zu spät (oder gar nicht) anpasst, den bestraft das Leben'. Die Kehrseite der Auflösung des Subjekt-Objekt-Verhältnisses ist ein unverhohlener Pragmatismus, der seine Wahrheit gerade darin findet, dass er sich dem ‚Leben' differenzlos überlässt. Die Möglichkeiten zur prinzipiellen Kritik hingegen werden eingezogen, weil sie einen Vernunftanspruch ins Spiel bringen, der mit jenem ominösen ‚Substrat des kognitiven Verhaltens' nicht kompatibel erscheint. Diltheys problematische lebensphilosophische Prämisse, Leben könne nicht vor den Richterstuhl der Vernunft gebracht werden, feiert fröhlich Urständ: „Die Vernunft braucht eine irrationale Basis in der Erfahrung" (Maturana, 1985, S. 31), verlautet Maturana.

Im Windschatten der tautologischen Gleichung ‚Leben = Erkennen; Erkennen = Leben' segelt also ein offensichtlicher Irrationalismus. Die dezi-

sionistische Ethik, die Konstruktivisten allenthalben proklamieren, wenn sie auf Verständnis, Liebe und Toleranz zu sprechen kommen, schützt bei allem guten Willen eben nicht davor, das Gegenteil zu befördern. Das theoretische Fahrwasser jedenfalls, in dem sich der Radikale Konstruktivismus bewegt, verweist auf totalisierende Denkfiguren, die Konstruktivisten für gewöhnlich brüsk von sich weisen. Diese – sei es auch ungewollte – Komplizenschaft ist gewissermaßen der Preis, der für die irrationale Selbstbegründung zu zahlen ist. Der Begründungszirkel ‚Erkennen = Leben' lässt Vorstellungen von einer absoluten Synthesis der Vermittlung wiederaufleben, die einen nicht minder totalitären Beigeschmack haben wie der irreflexive Dualismus von Subjekt und Objekt.

Kritische Erkenntnis hätte daher in die selbstaffirmative Gleichung ‚Leben = Erkennen bzw. Subjekt = Objekt' eine Differenz einzubringen. Diese aber wäre nicht absolut zu setzen (im Sinne einer abgrundtiefen Spaltung), sondern als Moment eines Vermittlungsprozesses zu verstehen, der die angebliche Geschlossenheit des ‚erkennendes Systems' aufbricht. Denn weder sind Subjekt und Objekt „letzte Zweiheit, noch verbirgt hinter ihnen sich letzte Einheit. Sie konstituieren ebenso sich durcheinander, wie sie vermöge solcher Konstitution auseinandertreten." (Adorno 1975, S. 176)

Damit ist die Grundfigur einer negativen Dialektik umrissen, die vor allem der Frage der Erfahrungsfähigkeit von Subjekten nachgeht. Diese Frage führt in eine diffizile Verhältnisbestimmung von Subjekt und Objekt, die nicht nach Art einer Finanzbuchhaltung, die jedem das Seine zuweist, bündig geordnet werden kann. „Subjekt ist in Wahrheit nie ganz Subjekt, Objekt nie ganz Objekt; dennoch beide nicht aus einem Dritten herausgestückt, das sie transzendierte. Das Dritte tröge nicht minder" (ebd., S. 177), heißt es in Adornos ‚Negativer Dialektik'. So gesehen bleibt gar nichts anderes übrig, als den Faden der Vermittlung wieder aufzunehmen. Dies gilt nicht nur in erkenntnistheoretischer, sondern mehr noch in pädagogischer Perspektive.

2. Pädagogischer Konstruktivismus: Die Banalisierung der Tricks

Bliebe es nämlich bei der publikumswirksamen These von der Nichterkennbarkeit der Welt, wäre nicht einzusehen, welche pädagogischen Perspektiven sich daraus gewinnen lassen sollten. So verwundert es wenig, wenn Konstruktivisten im Feld der Pädagogik das radikal-konstruktivistische Programm für ihre Zwecke zurechtstutzen. Rustemeyer, der sich um eine ausgewogene und differenzierte Kritik des konstruktivistischen Paradigmas in der Pädagogik bemüht, kommt zu dem Schluss, dass der pädagogische Konstruktivismus in seinen „praktischen Empfehlungen [...] weit weniger radikal" (Rustemeyer 1999, S. 476) ist, als die theoretischen Ausgangspositionen vermuten lassen. Auf einen kurzen Nenner gebracht könnte man auch sagen: Beim pädagogischen Konstruktivismus wird nichts so heiß gegessen, wie es gekocht wird.

Allerdings darf man es dazu mit den konstruktivistischen Gründervätern nicht allzu genau nehmen. Anstatt aus den Basisannahmen konstruktivistischer Theorie auf die Unmöglichkeit von Pädagogik zu schließen, werden stattdessen ganz neue Möglichkeiten postuliert, die mit dem konstruktivistischen Paradigma angeblich ins Spiel kommen. Dazu aber muss man radikale Konstruktivisten selektiv in den Blick nehmen. Nehmen wir als Beispiel Heinz von Foerster, der lapidar konstatiert: „Wir haben nicht die geringsten Vorstellungen darüber, was in uns vorgeht, wenn wir sagen, wir hätten etwas gelernt." (von Foerster 1996, S. 15) Soviel Skepsis müsste Didaktikern oder Lernpsychologen eigentlich Tränen in die Augen treiben. Stattdessen nehmen pädagogische Konstruktivisten die ‚Blindheit' des Systems, seine ‚operative und semantische Geschlossenheit' zum Anlass, das Ende aller pädagogischen Manipulationen zu verkünden: Weil autopoietische Systeme geschlossen sind, deshalb kann niemand in sie eingreifen. Und weil niemand in sie eingreifen kann, deshalb sind sie autonom. Mit dieser Autonomie brauchen Didaktiker dann nur noch umgehen – denn sie ist bereits da wie die unbefleckte Empfängnis. Pädagogik soll und kann den Umgang mit dieser unhintergehbaren Autonomie lediglich organisieren: Sie wird zur Angebotsinstanz gegenüber einem ‚lernenden System', das nimmt, was es nimmt, verweigert, was es verweigert, und aus alledem macht, was es macht. Kein Wunder, dass sich diese neoliberale Positionierung mit reformpädagogischen Optionen leicht verbindet. Sie wirken auf die eigentlich doch beunruhigenden Botschaften, die der Radikale Konstruktivismus im Gepäck führt, wie Baldriantropfen: „Ihnen wohnt die Tendenz inne, Positionen des radikalen Konstruktivismus in pädagogisch verträgliche Botschaften mit Beschwichtigungscharakter zu transformieren. Dies lässt sich an konstruktivistischen Didaktiken belegen." (Beetz 2000, S. 442) Fassen wir daher die wichtigsten Positionen des pädagogischen Konstruktivismus in Kürze zusammen:

- Die Verhaltenslinien von lernenden bzw. lehrenden Systemen (Schülern bzw. Lehrern/Teilnehmern bzw. Dozenten) sind Ergebnis ihrer jeweiligen Selbstorganisation. Sie sind nicht das Ergebnis didaktischer Planung. Es kann auch nicht prognostiziert werden, zu welchem Ergebnis ein bestimmtes didaktisches Konzept führen wird.
- Lernverhalten und damit Lernergebnisse sind nicht vorhersagbar. Lernende wie Lehrende handeln strukturdeterminiert. Insofern sind Lernende nicht instruierbar. Die Interaktion des Lehrenden mit dem Lernenden bestimmt nicht dessen Verhaltensänderung. Lernende wie Lehrende können die beim anderen jeweils vorliegenden Systemzustände nie genau kennen.
- Lernende wie Lehrende bilden füreinander spezifische Lernumwelten. Zwischen dem Verhalten des Lernenden bzw. Lehrenden und seinen jeweiligen Umweltbedingungen besteht eine strukturelle Kopplung. Wenngleich ein Lernender aufgrund seiner Strukturdeterminiertheit nicht unmittelbar belehrt werden kann, so kann er doch durch die Gestaltung der

äußeren Bedingungen seiner Lernumwelt dazu veranlasst werden, seine Struktur zu verändern. Unterricht wird fassbar als der wechselseitige Prozess der Adaption von Lernumwelten.
- Der Spielraum für diese wechselseitige Adaption innerhalb pädagogischer Milieus wird als Driftzone bezeichnet. Lernende bzw. lehrende Systeme driften gemäß ihrer jeweiligen autopoietischen Struktur durch die Interaktion mit dem umgebenden Milieu in bestimmten Entwicklungslinien.
- Primäres Ziel des Unterrichts ist es, unter den Beteiligten Anschlussfähigkeit für weitere Kommunikationen herzustellen. Entsprechende Planungen haben aufgrund der Komplexität und Kontingenz des Lerngeschehens stets fiktiven Charakter. Im günstigsten Fall umschreiben Planungen differenzierte Anfangssituationen, die sich im Prozess des Unterrichts kontingent weiterentwickeln.

2.1 Radikaler Konstruktivismus light: Von der Nichterkennbarkeit der Welt zum interpretativen Paradigma

Die hier vorgestellte komprimierte Version einer konstruktivistischen Didaktik lässt erkennen, wie sehr sich der pädagogische Konstruktivismus als Bahn brechende, innovative und kreative Perspektive ins Spiel bringen möchte. Der überschwängliche Reformeifer, der ein ganz neues Verständnis von Lehr- und Lernprozessen postuliert, gibt sich selbst den Anstrich eines neuen Schöpfungsmorgens: „Die Schule neu erfinden“ (Voß 1996), „Schul-Visionen“ (Voß 1998), „Die Ordnung der Blicke“ (Reich 1998), „Konstruktivismus und die Vermittlung produktiven Wissens“ (Meixner 1997) – so oder ähnlich lauten die Titel eines neuen literarischen Genres, das Reformeuphorie und Erkenntnisbiologie unvermittelt über einen Leisten schlägt. Die mit ehrlicher Überzeugung vorgetragenen Beteuerungen, nun gehe es der alten Drill- und Paukpädagogik endlich an den Kragen, wecken Neugier und Zweifel. In Frage steht, ob die Reformentwürfe ihren eigenen Deklamationen tatsächlich nachkommen. Die Ansprüche sind – wie bei den reformpädagogischen Vorläufern – hoch gesteckt. Konstruktivistische Pädagogen wollen „belastende Erwartungen und Rollenzwänge aus dem Unterrichtsdiskurs [...] entfernen und neue kreative Freiräume [...] schaffen.“ (Meixner 1997, S. 11); sie wollen „durch die Synthese von Erfahrung und Phantasie zu neuartigen Ergebnissen“ (ebd., S. 12) kommen. Zu klären wäre demnach, wie die konstruktivistische Pädagogik den Zusammenhang von Bildung und Erfahrung bestimmt.

Um es vorwegzunehmen: Die Verhältnisbestimmung von Bildung und Erfahrung bleibt – zuvorkommend formuliert – ambivalent. Pointierter könnte man auch sage: Sie gelingt nicht, weil dem Konstruktivismus eine systematische Einsicht in die Reflexivität des erfahrenden Bewusstseins versperrt ist. Das mag zwar all die engagierten Reformpädagogen verwundern, die im Fahr-

wasser des Konstruktivismus die Bedeutung der Subjektivität im Bildungsprozess wieder entdecken. An dieser Bedeutung sei hier auch nicht gezweifelt – doch folgt sie nicht der inneren Logik des Konstruktivismus. (So gesehen haben die aktuellen Reformbemühungen nicht wegen, sondern trotz des Konstruktivismus Konjunktur. Die konstruktivistischen Schriften werden nicht selten herbeizitiert, um das zu untermauern, wovon der Reformeifer ohnehin bereits überzeugt ist. So entsteht der Eindruck, es etabliere sich ein neues Paradigma, doch bleibt es alles in allem eher bei einer neuen Rhetorik.)

Nimmt man den Konstruktivismus beim Wort, so ist aus der Binnenperspektive des ‚lernenden Systems' für die Verhältnisbestimmung von Bildung und Erfahrung eigentlich nichts zu gewinnen. Einfach deshalb, weil das Gehirn als geschlossener Erkenntnisapparat keine Erfahrungen macht. Denn im Rahmen seiner neuronalen Prozesse konstruiert es angeblich nur, es erfindet Wirklichkeitsfiktionen, die ihm dazu verhelfen, sich in seiner kontingenten Umwelt zu erhalten. Hinsichtlich dieser Selbsterhaltungsleistungen können unterschiedlichste Wirklichkeitsentwürfe funktional durchaus äquivalent sein: Die Weltbilder eines Psychotikers, eines Literaten oder eines Bildzeitungslesers sind durchaus ‚gleich gültig' (und insofern gleichgültig), solange sie das leisten, was sie leisten sollen: den ‚Beobachter' in seiner Welt hinreichend zu orientieren. Bleiben sie dahinter zurück, wird eine Revision (in therapeutischer Terminologie: ein Refraiming) der Wirklichkeitsfiktionen notwendig, um die ‚Anschlussfähigkeit' von ‚Systemoperationen' wiederherzustellen. Dann geht der Psychotiker eventuell zum Therapeuten, der Literat sucht vielleicht ‚Realitätskontakt' als Industriearbeiter und der Bildzeitungsleser versucht es zur Abwechslung mit dem ‚Spiegel'. Wie weit jedoch solche biographischen Wechselfälle zur bildenden Erfahrung werden, lässt sich im Rahmen konstruktivistischer Vorgaben nicht ausmachen. Denn was immer sich aus der Binnenperspektive zum Verhältnis von Bildung und Erfahrung sagen lässt, hat sein Kriterium an der Funktionalität der jeweiligen Weltbildentwürfe.

‚Qualitätszuwächse' lassen sich daher allenfalls funktionalistisch bestimmen: Als größere ‚Passung' oder als erhöhte Komplexität der internen Konstrukte, die eine größere Variationsbreite von Anschlussoperationen sichern. Doch selbst die Interpretation von Bildungsprozessen als Komplexitätszuwachs der ‚Welt im Kopf' bleibt relativ zur basalen normativen Vorgabe des Systems: nämlich die Anschlussfähigkeit von Prozessverläufen zu sichern; die Hauptsache bleibt, dass das System ‚weiterläuft'. Ob dabei der Ersatz des Bildungs- durch den Autopoiesisbegriff Sinn macht (vgl. Lenzen 1997, S.949 ff.), mag mit guten Gründen bezweifelt werden. Denn der Bildungswert von Lehr- und Lernprozessen lässt sich nur im Verhältnis zu einer inhaltlich qualifizierten Realität bestimmen. Solange die Welt jedoch als unzugängliche ‚black box' erscheint (wie der Konstruktivist von Glasersfeld immer wieder behauptet), bleiben alle inhaltlichen Bestimmungen des Bildungsbegriffs letztlich arbiträr. Bildung, rein formal als ‚Erweiterung von Möglichkeiten' (von Foerster) begriffen, avanciert zu guter Letzt zur ‚Bildung ins Blaue'. Gerade die Un-

erkennbarkeits-Behauptung lässt Wirklichkeitsfiktionen und Imaginationen wuchern. Pädagogisch umgemünzt ergibt sich daraus der ‚Vorrang der Phantasie', des Erfindungsreichtums, des Spielerischen, des Divergenten usw. Dagegen wäre nichts einzuwenden, wenn die Imagination ihre Rückbindung in einer gehaltvoll erfahrenen Wirklichkeit fände. Die Botschaft des Konstruktivismus hingegen, ‚wir können erkennen, dass wir nichts erkennen', deutet in eine andere Richtung: Sie kassiert den Begriff der Realität – und mit ihm die Möglichkeit bildender Erfahrung.

Dieses Dilemma ist konstruktivistischen Pädagogen zumindest unausgesprochen klar. Sie halten es jedoch mit dem von Erich Mühsam karikierten Lampenputzer, der so gerne revoluzzen und zugleich seine Lampen putzen möchte. Leider aber werden bei der konstruktivistischen Revolution etliche Lampen sinnlos zerschlagen. Pädagogische Konstruktivisten machen es sich in dieser Situation etwas einfach, wenn sie unterschiedliche Spielarten des Konstruktivismus ins Feld führen und erklären, man könne unter ihnen gerade so wählen, als befände man sich im Theorie-Supermarkt: „So neige ich", schreibt Siebert, „dazu, von einem ‚radikalen' Konstruktivismus in neurobiologischer Hinsicht zu sprechen, in lernpsychologischer Sicht dagegen einen ‚moderaten' Konstruktivismus vorzuziehen." (Siebert 1999, S. 14) Und plötzlich ist alles wieder im Spiel, was die theoretischen Gründerväter mit viel theoretischem Aufwand für null und nichtig erklärten: „Niemand bestreitet", so verlautet Siebert, „dass Menschen aus der Umwelt Informationen zur Kenntnis nehmen, aber diese Wahrnehmung ist bereits eine Selektion und eine Interpretation." (Ebd., S. 19) Und um die Verwirrung vollständig zu machen, wird dem Radikalen Konstruktivismus schließlich vorgeworfen, er vernachlässige „den Beziehungsaspekt und die Interaktion bei der Konstruktion der Wirklichkeit." (Ebd., S. 11) Damit hat Siebert zwar völlig Recht, aber warum diese ‚gemäßigte Variante' des Konstruktivismus noch so heißen soll, bleibt unerfindlich.

Dass alle Erkenntnisleistungen der Menschen subjektiv vermittelt sind, ist partout nicht neu, auch wenn man diesem Gedanken ein neues terminologisches Jackett verpasst. Wenn also ‚gemäßigte Konstruktivisten' betonen, dass Wissen keine Kopie der Wirklichkeit, sondern eine individuelle und soziale Konstruktion von Menschen sei, dann befinden sie sich genau genommen auf klassischem erkenntnistheoretischem Terrain. Mit einem Unterschied allerdings: Allzu gern suggerieren konstruktivistische Autoren, die klassischen erkenntnistheoretischen Problemstellungen könnten getrost zu den Akten gelegt werden. Entsprechend bleiben gerade die Fragen am Rande liegen, um die es doch eigentlich geht und die die ganze lange Streitgeschichte moderner Erkenntniskritik wieder ins Spiel bringen: Welcher erkenntnistheoretische Status gebührt dem Konstrukteur der Konstruktionen? (Dies ist die Frage nach dem Erkenntnissubjekt.) Nach welchen Regeln oder Bauprinzipien werden die Konstruktionen zusammengesetzt und wie viel Allgemeingültigkeit kommt ihnen zu? (Dies ist die Frage nach dem Erkenntnisvermögen, nach der Verallgemeinerbarkeit von Erkenntnissen, nach der Vernunftkritik.) Woher

stammen die Bausteine oder Elemente, die im Konstruktionsprozess zusammen gesetzt werden? (Das ist die Frage nach dem Erkenntnisobjekt.) Die gesamte Dialektik des Erkenntnisprozesses – die subjektive Vermittlung objektiver Erkenntnisinhalte wie auch die objektive Vermittlung der Erkenntnistätigkeiten des Subjekts – ist damit wieder im Spiel, ohne dass die erkenntniskritische Tradition der Moderne ernsthaft aufgegriffen würde. Konstruktivisten wie Arnold oder Siebert lassen es bei vagen Andeutungen, dass Erkenntnisse eben subjektive Konstruktionen seien und legen die Lesart nahe, es handelt sich dabei um subjektive Interpretationen.

2.2 Ideologieimport: Der (neoliberale) Tiger im (konstruktivistischen) Tank

Dies wäre eigentlich Anlass genug, sich auf hermeneutisch-kritische Theorietraditionen zu besinnen. Der erkenntnistheoretische Solipsismus aber, dem radikale Konstruktivisten gerne das Wort reden, lässt dafür keinen Raum. So plädiert Siebert zwar für eine „Erweiterung von Deutungsmöglichkeiten“ (Siebert 1999, S. 14), doch müsse „die Verantwortung für eine Wirklichkeitskonstruktion bei dem einzelnen“ (ebd., S. 14) verbleiben. Bei wem denn sonst?, ließe sich unmittelbar anfragen. Auf den zweiten Blick jedoch macht die Siebert`sche Formulierung stutzig: Soll das etwa heißen, jeder einzelne bleibe in seine unverwechselbar eigene Weltinterpretation (sprich: Wirklichkeitsfiktion) eingeschlossen, ohne auf einen gemeinsam geteilten Auslegungshorizont Bezug zu nehmen? Wir erhalten darauf keine präzise Auskunft – außer dem lapidaren Hinweis, Pädagogen sollten hinreichend „Arbeits- und Entdeckungshilfen“ (Arnold 1992, S. 30) zur Verfügung stellen, in der Hoffnung, dass die Adressaten dieser ‚Angebote‘ irgendetwas daraus machen. Dass ist angesichts des Erfolgszwangs, unter dem viele pädagogische Praktiker stehen, nicht gerade viel. Da zudem alle linear-kausalen Gewissheitsstrukturen aufgelöst erscheinen, gibt es auch keine konkreten Hinweise darauf, was denn in welcher Situation zu tun sei. Anstatt passable Ratschläge zu erteilen, konzentriert sich die konstruktivistische Pädagogik daher häufig darauf, den Praktikern gut zuzureden, um bei ihnen eine bestimmte Haltung hervorzurufen.

In ihrem Entwurf einer ‚evolutionären Didaktik‘ – verstanden als Versuch, system- und evolutionstheoretische bzw. konstruktivistische Prämissen kompromisslos pädagogisch umzusetzen – macht Scheunpflug unmissverständlich klar, dass konstruktivistische Ansätze in der Pädagogik lediglich als Versuche gewertet werden können, über pädagogische Prozesse anders nachzudenken (keineswegs aber als konkrete Hinweise darauf, anders zu handeln). Der pädagogische Konstruktivismus sei für praktische Lehr-Lern-Prozesse allenfalls indirekt handlungsanleitend, da „kein direkter Zu- und Durchgriff auf Lernen“ (Scheunpflug 1999, S. 181) bestehe. Mit didaktischen Planungen „wird nicht

der Anspruch verbunden, dass die durch sie formulierten Erwartungen auch eintreffen. [...] Jedes Lehrarrangement beruht deshalb auf fiktiven Kausalannahmen [...], die, wenn sie nicht funktionieren, [...] ausgewechselt werden können. Es kann dann zu anderen Arrangements übergegangen werden." (Ebd., S. 181) Die Quintessenz funktionalistischer bzw. pragmatischer Theoriebildung liegt somit auf der Hand: Von Theorien wird lediglich erwartet, die Findigkeit des Praktikers zu erhöhen, auch in kontingenten Situationen noch ans Ziel zu kommen. Welches Methodenset dabei zum Einsatz kommt, ist abhängig von der jeweiligen Situation bzw. ihrer Bewältigung. „Damit sind die konkreten Vorschläge, die gemacht werden, auch nicht neu, sondern nur die dahinter stehende Theorie." (Ebd., S. 182) Letztlich geht es also nicht um eine innovative Praxis, sondern um ein ‚Reframing' bekannter Zusammenhänge. Kein Wunder also, dass die Texte konstruktivistischer Pädagogen oftmals einen animierenden Charakter annehmen; denn nicht um die Begründung einer neuen Praxis geht es, sondern um das Einstimmen in eine neue Gesinnung und Haltung. Der Mangel an ‚Durchgriffsgelegenheiten' wird bei Arnold entsprechend umgemünzt ins Hohelied der ‚pädagogischen Gelassenheit' (vgl. Arnold 1997, S.13 ff.).

Einzig Scheunpflug wagt auszusprechen, was überzeugten Konstruktivisten kaum über die Lippen geht: „Eine so verstandene didaktische Theorie verliert an reformpädagogischem Impetus, der vielen Didaktikern innewohnt, die sich vehement gegen die Selektionsfunktion der Schule und die mit der Schule verbundenen Enttäuschungen aussprechen." (Scheunpflug 1999, S. 183) Schule fungiere eben als „Rüttelsieb der Gesellschaft" (ebd., S. 176), auch wenn Reformpädagogen dies nicht gerne hören. Und um jedem Einwand zuvor zu kommen, wendet Scheunpflug das angeblich „freie Zusammenspiel von Variation, Selektion und Stabilisierung" (ebd., S. 176) auch auf ihre eigene evolutionstheoretische Didaktik gnadenlos an: didaktische Theoriebildung müsse es der sozialen Evolution selbst überlassen (und das heißt in diesem Zusammenhang: der Resonanz auf dem Markt für Orientierungswissen), ob sich evolutionstheoretisches Denken bewährt (vgl. ebd., S. 184).

Soviel Hingebung an die Selektionsinstanz des Marktes findet sich bei den meisten konstruktivistischen Pädagogen jedoch nicht. Wenn sich schon der Markt zum historischen Scharfrichter über Wert und Unwert, Wahrheit und Unwahrheit von Theorien aufschwingen darf, dann scheint es eher angeraten, das eigene Schicksal in die Hand zu nehmen. In diesem Sinn betreiben konstruktivistische Pädagogen public relations und animieren zum Einstieg in eine ihrer Überzeugung nach völlig neue Auffassung des Pädagogischen. Der damit verbundene fundamentalistische Anspruch wird offensichtlich, wenn es etwa bei Lumpe heißt, der Lehrer müsse „den Schüler als Subjekt neu sehen lernen, d.h. sein ‚Menschenbild' korrigieren." (Lumpe 1995, S. 140) Zu diesen Korrekturen gehört aber auch, das eigene ‚Lehrerbild' grundsätzlich zu revidieren. Denn die konstruktivistische Sichtweise impliziert, „dass zur Organisation des Unterrichts [...] den Lehrern [...] keine eindeutigen Handlungsanweisungen

gegeben werden können und sie diese auch nicht benötigen. In der Wirklichkeitssicht des Komplexen wird sichtbar, dass mit jedem Tun die eigene ‚Kraft der Selbststabilisierung' berührt wird." (Ebd., S. 132) Im Vertrauen auf diese Kraft lässt sich das obsolete Steuerungsmonopol von Unterricht als längst überfälliger Ballast abwerfen.

Während das Glaubensbekenntnis der liberalen Altvordern darin bestand, dem Markt zu unterstellen, ‚er werde es schon richten', so rücken nun Komplexität und Selbststabilisierungstendenzen sozialer Systeme in die gleiche Rolle eines quasi-ontologischen Garanten für den Systemerhalt: „Die Komplexität sorgt dafür, dass der Lernprozess der Schüler auch dann weitergeht, wenn sich der Lehrer fehlverhält." (Ebd., S. 212) Bei soviel angebotener Entlastung dürfte die Einstimmung ins konstruktivistisch-systemtheoretische Paradigma nicht mehr schwer fallen. Als Lehrer könne ich darauf vertrauen, so versichert Lumpe, „dass es mir gelingen wird, in der Komplexität das Wichtige wahrzunehmen und die Schüler in der Lage sein werden, das für sie Wichtige zum Ausdruck zu bringen und dass wir gemeinsam eine sinnvolle Organisation zustande bringen." (Ebd., S. 212) Was Wunder, wenn als Ergebnis dieses Fundamentalumbaus pädagogischer Theorie nicht wissenschaftskritische Kategorien, sondern Gesinnungsmaximen ins Zentrum pädagogischen Denkens rücken: Es gehe nicht in erster Linie um Wissen, sondern um ‚Weisheit'.

Doch erweist sich das Vertrauen auf die Selbststabilisierungskräfte des Systems nicht unbedingt als der Weisheit letzter Schluss. Vor allem dann nicht, wenn mit Hilfe sozialer Systeme Herrschaftsstrukturen stabilisiert werden, die hinter Chiffren wie ‚strukturelle Kopplung' oder ‚Strukturdeterminiertheit' schlicht verschwinden. Denn der Rekurs auf die Strukturdeterminiertheit schließt die Möglichkeit von Macht und äußerer Kontrolle prinzipiell aus – zumindest theoretisch. Damit aber verstellt die konstruktivistische Perspektive den Blick dafür, „dass es tatsächlich Macht und Gewalt gibt, ob im Schulzimmer oder im gesellschaftlich-politischen Bereich." (Diesbergen 1998, S. 250) Die Rede von der ‚Inszenierung lernanregender Umwelten', vom ‚gemeinsamen Driften in Driftzonen', von der Freiheit lernender Systeme, die als ‚nichttriviale Maschinen', selbsttätig und eigenwillig operieren, huscht allzu leicht über den Herrschaftscharakter des Gesamtszenarios hinweg, in dem das Spiel der freien Entfaltung inszeniert wird. Statt der Frage nachzugehen, warum sich hinter dem Rücken der Teilnehmer von Bildungsprozessen die Systemimperative auch gegen Widerstände langfristig durchsetzen, wird vorderhand ein ganzes Feuerwerk philanthropischer Freundlichkeiten aufgeführt. Vor lauter Reformpathos schwindet schließlich aus dem Blick, was alles vorausgegangen sein muss, damit ein Lernprozess in die Verfügungsgewalt ‚lernender Systeme' – in deren erfolgreiche Bewältigung von Anforderungen oder deren Scheitern – übergehen kann.

Alle Formen selbst gesteuerten Lernens sind nämlich sozial selektiv, denn sie bevorzugen diejenigen, die bereits gelernt haben, strukturiert zu arbeiten und sich zu disziplinieren (vgl. Boenicke 1998, S. 6 f.). Hinter dem autopoieti-

schen, selbst organisierten Lernsystem taucht ein Sozialtypus auf, dessen vorgebliche Autonomie auf vielfältigen verinnerlichten Disziplinarprozeduren aufruht. Sie erst machen ihn fähig zur Einhaltung selbst gesetzter Normen, zur Methodisierung des Umgangs mit sich selbst und zu planmäßigem Handeln, zur Selbsterforschung und zum selbstbewussten Umgang mit den eigenen Affekten. Die aktuellen Modelle konstruktivistischer Didaktik sind so gesehen alles andere als gesellschaftlich neutral, denn sie entfalten eine ungeplante Selektionswirkung. „Unter dieser neuen Freiheit, die keine Freiheit ist, werden diejenigen begraben, die abgehängt werden von dem bürgerlichen Ethos, eigene Absichten zu verfolgen, statt fremde auszuführen, diejenigen, die nicht oder nicht jetzt das Bedürfnis nach Selbststeuerung in sich entdecken, die es nicht hinbekommen, geforderte Motivationsleistungen zu erbringen, die aus dem Zirkel von Abgrenzung, Abhängigkeit und Lernverweigerung nicht herausfinden, die sich passiv verhalten oder einfach mit Orientierungslosigkeit reagieren.“ (Ebd., S. 8) Vermutlich werden diejenigen, die mit geringerem ‚kulturellem Kapital‘ ausgestattet sind, dieser Selektion am ehesten zum Opfer fallen. Im Windschatten der neoliberalen Rhetorik von Selbstorganisation und Selbstentfaltung wartet eine immer rücksichtslosere Zweiteilung der Gesellschaft.

Um diesen Import neoliberaler Ideologie in die pädagogische Terminologie präzise zu erfassen, muss man auf feine Begriffsverschiebungen achten. Sie kommen in einer zunehmenden sozio-technischen Instrumentierung von Lernprozessen zum Ausdruck, bleiben jedoch häufig unbemerkt, weil die folgenreiche Verschiebung vom aufklärerisch fundierten Begriff der ‚Selbstbestimmung‘ hin zum funktionalistisch inspirierten Begriff der ‚Selbststeuerung‘ hinter der neoliberalen Befreiungs-Rhetorik verschwindet. Die seit den achtziger Jahren politisch entschieden forcierte Implementation von Marktmechanismen im Bildungsbereich braucht eine ideologische Überhöhung, um die reale Zunahme von Friktionen und Repressionen in einem anderen Licht erscheinen zu lassen. Dass jeder als ‚autopoietisches System‘ zum unverwechselbaren Urheber seines eigenen Lernerfolgs werden könne (und werden muss), das ist die neoliberale Botschaft des Konstruktivismus. In pädagogischer Wendung lässt sich die Konjunktur von Systemtheorie und Konstruktivismus trefflich dafür nutzen, „sowohl an die zurückliegenden Auseinandersetzungen um den Begriff der Selbstbestimmung anzuknüpfen als auch eine Verschiebung hin zu eher instrumentellen und didaktisch-technischen Fragen des Fähigkeitenerwerbs vorzunehmen. Denn Selbststeuerung zielt nur auf ein Segment dessen, was mit Selbstbestimmung gemeint war, auf funktionsgerechtes Verhalten.“ (Ebd., S. 2 f.)

Am Ende also wird jeder zu seinem eigenen Kleinunternehmer, ausgedrückt in der Formel: Jeder Lernende sei als ‚autopoietisches System‘ für seine Lernprozesse selbst verantwortlich und für seine Misserfolge nicht minder. Dass im Dschungel der Marktverhältnisse keine Sicherheiten mehr existieren, die garantieren könnten, mit den eigenen Strategien erfolgreich zu sein, findet seinen Widerhall in der konstruktivistischen These von der Nichtplanbarkeit und

Kontingenz des Lerngeschehens. Dass dennoch jeder sein Letztes geben muss, um den Anschluss nicht zu verlieren, findet seinen Ausdruck in den Maximen der ‚Viabilität' und ‚Anschlussfähigkeit', an denen der Erfolg von Lernprozessen gemessen wird (vgl. Pongratz 1998, S.282 f.). Es sind also durchaus repressive Selbstverhältnisse, denen die konstruktivistische Pädagogik ihren Segen gibt. Sie entlastet auf ihre Weise vom schmerzvollen Blick auf die Risse und Brüche im sozialen System; das macht zweifellos einen Teil ihrer Attraktivität aus. Hinzu kommt ein modernistischer Flair: Die konstruktivistische Terminologie suggeriert, auf der Höhe der Zeit zu sein, indem sie auf die ökonomischen und technologischen Entwicklungsschübe der Gesellschaft theoretisch reagiert. Dies ist durchaus der Fall – wenngleich in unkritischer, irreflexiver, begrenzter Gestalt. Dieser Begrenztheit gibt z.B. von Glasersfeld in einem seiner Interviews unumwunden Ausdruck: „Moralisch, ethisch, schön – davon weiß ich nichts. Ich möchte das auch nicht formulieren, denn da hört mein Konstruktivismus zur Zeit auf." (von Glasersfeld 1994, S. 429) Schade! Es ist allerdings kaum anzunehmen, dass er diese Hürde nehmen könnte, ohne seine eigenen Prämissen zu revidieren, genauer: ohne sich selbst aufzuheben.

Literatur

Adorno, Th. W.: Negative Dialektik, Frankfurt/Main 1975

Arnold, R.: Konstruktion und Interpretation in der Erwachsenenbildung und ihrer Forschung, in: Hess. Blätter f. Volksbildung H.1/1992, S. 26-32

Arnold, R. (: Vom Konstruktivismus zur pädagogischen Gelassenheit, in: Schweizer Schule H. 61997), S. 13-18

Beetz, S.: Beunruhigend beruhigende Botschaften, in: ZfPäd., H. 3/2000, S. 439-451

Boenicke, R.: Autopoiesis im Klassenraum? Begründungsprobleme von Konzepten selbstgesteuerten Lernens, Habil.-Vortrag, TU Darmstadt 1998, S. 1-20

Diesbergen, C.: Radikal-konstruktivistische Pädagogik als problematische Konstruktion, Bern u. a. 1998

Euler, P.: Pädagogik und Universalienstreit, Weinheim 1989

Euler, P.: Protestantismus und die Aufklärungspädagogik, in: Seiverth, A. (Hrsg.): Re-Visionen evangelischer Erwachsenenbildung. Am Menschen orientiert, Bielefeld 2002, S. 23-35

Foerster, H. von: Das Konstruieren einer Wirklichkeit, in: Watzlawik, P. (Hrsg.) Die erfundene Wirklichkeit, München 1981, S. 39-60

Foerster, H. von: Lethologie, in: Voß, R. (Hrsg.): Die Schule neu erfinden, Neuwied 1996, S. 14-26

Glasersfeld, E. von: Die Wurzeln des „Radikalen" am Konstruktivismus, in: Fischer, H. R. (Hrsg.): Die Wirklichkeit des Konstruktivismus, Heidelberg 1998, S. 35-46

Glasersfeld, E. von: Siegener Gespräche über Radikalen Konstruktivismus, in: Schmidt, S. J.(Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus, Frankfurt/Main 1987, S. 401-440

Glasersfeld, E. von: Universalien als Konstruktion, in: Hejl, P. M.: Universalien und Konstruktivismus, Frankfurt/Main 2001, S. 68-75

Hejl, P. M.: Universalien und Konstruktivismus, Frankfurt/Main 2001

Horkheimer, M.: Vernunft und Selbsterhaltung, in: Ebeling, H. (Hrsg.): Subjektivität und Selbsterhaltung, Frankfurt/Main 1976

Jantsch, E.: Erkenntnistheoretische Aspekte der Selbstorganisation natürlicher Systeme, in: Schmidt, S. J. (Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus, Frankfurt/Main 1987, S. 159-191

Kurt, R.: Subjektivität und Intersubjektivität. Kritik der konstruktivistischen Vernunft, Frankfurt/Main 1995

Lenzen., D.: Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab?, in: ZfPäd, H.6/1997, S. 949-968

Locker, A.: Metatheoretische Kritik des Radikalen Konstruktivismus und der Autopoiesis-Theorie, in: Fischer, R. (Hrsg.): Die Wirklichkeit des Konstruktivismus, Heidelberg 1998, S. 329-348

Lumpe, A.: Pädagogik als Wahrnehmung von Wirklichkeit – Lernorganisation als Entwicklung der Selbstorganisation, Frankfurt/Main 1995

Maturana, H. R.: Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit, Braunschweig 1985

Maturana, H. R. /Varela, F.: Autopoietische Systeme: eine Bestimmung der lebendigen Organisation, in: Maturana. H. R.: Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit, Braunschweig, 1985, S.170-234

Maturana , H. R.: Kognition, in: Schmidt, S. J. (Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus, Frankfurt/Main 1987, S. 89-118

Maturana ,H. R.: Biologie der Sozialität, in: Schmidt, S. J. (Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus, Frankfurt/Main 1987, S. 287-302

Meixner, J.: Konstruktivismus und die Vermittlung produktiven Wissens, Neuwied 1997

Mensching, G.: Das Allgemeine und das Besondere, Stuttgart 1992

Nüse, R.: Über die Erfindung/en des Radikalen Konstruktivismus, Weinheim (2. Aufl.) 1995

Nüse,R.: Und es funktioniert doch: Der Zugang des Gehirns zur Welt und die Kausaltheorie der Wahrnehmung. in: Fischer, H. R. (Hrsg.):Die Wirklichkeit des Konstruktivismus, Heidelberg 1998

Pongratz, L. A.: Funktional, pragmatisch, integriert? Erwachsenenbildung am Ausgang des 20. Jahrhunderts, in: K. Beutler u. a. (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik, Frankfurt/Main 1997, S. 171-186

Pongratz, L. A.: Kritische Theorie und Erwachsenenbildung, in: Hess. Blätter f. Volksbildung, H. 3/1998, S. 275-287

Reich, K.: Die Ordnung der Blicke, Neuwied, 2 Bde. 1998

Rusch, G. (): Verstehen verstehen – Ein Versuch aus konstruktivistischer Sicht, in: Luhmann, N./Schorr, K. E.(Hg.): Zwischen Intransparenz und Verstehen, Frankfurt/M1986, S. 40-71

Rustemeyer, D.: Stichwort: Konstruktivismus in der Erziehungswissenschaft, in: ZfE, H. 4/1999, S. 467-484

Scheunpflug, A.: Evolutionäre Didaktik, in: Die Deutsche Schule, 5. Beiheft 1999, S. 169-185

Siebert, H.: Pädagogischer Konstruktivismus, Neuwied 1999

Voß, R. (Hrsg.): Die Schule neu erfinden, Neuwied 1996

Voß, R. (Hrsg.): Schul-Visionen, Heidelberg 1998

Weber, D.: Zum systemtheoretischen Verständnis von Erziehung und Bildung, unveröff. Magisterarbeit, TU Darmstadt 1996

24.

Natur als Vorbild? Kritische Notizen zur evolutionstheoretischen Deutung pädagogischer Anthropologie (2004)

1. Allgemeine Evolutionstheorie: eine zeitgenössische ‚große Erzählung'

Pädagogische Anthropologie hat wieder Konjunktur. Das war nicht immer so. Zu Zeiten gesellschaftskritischer Revisionen der Pädagogik schien an anthropologischer Selbstvergewisserung wenig Bedarf. Zumindest stieß die Inthronisation einer (wie immer gearteten) ‚Natur' als Lehrmeisterin der Pädagogik auf erhebliche Skepsis. In unseren Tagen hingegen räumt solche Skepsis einer theoretischen Neuorientierung das Feld, die wieder die ‚Natur als Vorbild' (vgl. Zwierlein 1993) rehabilitieren möchte. Zweifellos hat diese neuerliche ‚Wende zur Natur' prominente Vorläufer: Vor allem das frühe Bürgertum paktierte mit einer Naturphilosophie, die seine liberalen politischen Interessen legitimieren sollte. Am Beispiel der klassischen Mechanik und ihrem Prinzip der ‚conservatio sui', der Selbsterhaltung, macht Horkheimer diesen Vorgang durchsichtig.

Den Umbruch naturwissenschaftlicher und anthropologischer Reflexion im 17. und 18. Jahrhundert kommentiert er folgendermaßen: „Die Erkenntnis des Menschen wird zu einem Spezialproblem der Naturwissenschaften. Soweit in den grundlegenden naturwissenschaftlichen Kategorien eine durchgehende Wertung enthalten ist, gründet sie darin, dass für jedes Ding in der Natur und somit auch für den Körper und die ihm einwohnende Seele der Untergang das größte Übel und Selbsterhaltung so wie die ihr entsprechende Tätigkeit das höchste Gut sei. [...] Der scheinbar vorurteilslose, in Wirklichkeit individualistische Naturbegriff, nach dem die Selbsterhaltung jedes Dings sein Gesetz und Maßstab ist, entspricht der Lage des bürgerlichen Menschen in seiner gesellschaftlichen Wirklichkeit und ist von der Interpretation der außermenschlichen Natur [...] auf den Menschen zurück projiziert." (Horkheimer 1968, S. 96)

Mit dem Übergang zur nachklassischen Physik und dem Entwurf eines Naturverständnisses, in dem Begriffe wie ‚Autopoiese', ‚Selbstorganisation', ‚dissipative Strukturen', ‚Synergetik' oder ‚Selbstreferenz' eine zentrale Rolle übernehmen, sind solche Projektionen keineswegs überholt. Im Zugeständnis, dass die klassischen Idealisierungen der Stabilität (des Planetensystems), der Ordnung (des politischen Gemeinwesens) und des Gleichgewichts (des Marktes) nicht mehr tragen, spiegelt sich die Erfahrung mit einer gesellschaftlichen Wirklichkeit, deren Prozessdynamik von Instabilitäten, Symmetriebrüchen

und Irregularitäten gekennzeichnet ist. „Die wissenschaftliche Eroberung des Komplexen hat ihren Preis. Chaostheorie und Selbstorganisationstheorie treffen sich in dem Zugeständnis, dass die klassisch unterstellte Äquivalenz von empirischer Gesetzmäßigkeit und Vorhersagbarkeit ungültig ist.“ (Krohn/ Küppers 1992, S. 28) Diese Unbestimmtheit bzw. Unbestimmbarkeit von Systemverläufen mag den einen als Inbegriff einer neuen Freiheit erscheinen (die nun nicht mehr jenseits der Natur oder gegen sie gewonnen werden muss, sondern „schon in der Natur vorkommt“ (Miller-Kipp 1995, S. 148). Sie ließe sich aber ebenso gut als Ausdruck eines Übergangs- und Auflösungsprozesses einer historischen Epoche interpretieren.

Dieser Epochenbruch findet in der Allgemeinen Evolutionstheorie seinen Ausdruck. Allerdings gibt er sich nur in verwandelter Gestalt zu erkennen: nämlich bar aller historischen Qualitäten. Die evolutionstheoretischen Grundbegriffe treten jenseits aller historischen Vermittlung als quasi-ontologische Kategorien zutage – und erscheinen gerade deshalb auf die unterschiedlichsten Wissenschaftsbereiche problemlos anwendbar. Damit zieht am Horizont der zeitgenössischen Gesellschaft eine neue Super-Theorie herauf, die sich zutraut, eine tragfähige Brücke zwischen Geistes-, Sozial- und Naturwissenschaften zu schlagen. Die Allgemeine Evolutionstheorie präsentiert sich als zeitgemäße ‚große Erzählung‘ über Entstehung und Prozessverlauf natürlicher wie auch sozialer Systeme (vgl. Scheunpflug 1999a, S. 69). Der Rückgriff auf aktuelle naturwissenschaftliche Denkmodelle steigert ihren Nimbus so sehr, dass (vor allem konstruktivistisch und systemtheoretisch inspirierte) Pädagogen einer evolutionstheoretisch gedeuteten Natur erneut eine Vorbildfunktion für pädagogische Prozesse zusprechen (vgl. Arnold 1993).

Der Versuch, Pädagogik in ‚der Natur‘ zu verankern, hat eine lange, wechselvolle Geschichte. Vor allem wechselte dabei die gesellschaftspolitische Konnotation: Während etwa Rousseaus Postulat naturgemäßer Erziehung einen utopisch aufgeladenen, herrschaftskritischen Naturbegriff beansprucht, gilt dies für seine reformpädagogischen Nachfolger nur noch mit Maßen. Auch in der evolutionären Erziehungswissenschaft bzw. Didaktik überlagern letztendlich selektions- und anpassungsorientierte Aspekte die herrschaftskritischen Untertöne, die ihr Arnold (vgl. Arnold 1993, S. 94) gern verleihen möchte. Ihm zufolge korrespondiert das Weltbild der klassischen Naturwissenschaften mit dem ‚toten Lernen‘ der ‚Instruktionsdidaktik‘, während die Selbstorganisationsforschung bzw. die Theorie komplexer Systeme ein ‚lebendiges Lernen‘ favorisiere, dem die Selbständigkeit und Autonomie ihrer Adressaten ein notwendiges Anliegen sei. Doch weckt die vorschnelle Ineinssetzung von ‚Selbstorganisation‘ und ‚Selbstbestimmung‘ Zweifel daran, ob selbstorganisierte Prozesse per se schon als realisierte Freiheit zu Buche schlagen.

Nicht minder irritiert die unter der Hand eingeführte Maschinen-Metaphorik die Absicht, „Bildung und Erziehung im Licht der Wirkprinzipien der Natur“ (ebd., S. 83) zu beschreiben. Individuen wie auch soziale Systeme sollen

sich als ‚komplexe, nicht-triviale Maschinen' entziffern lassen. Das kybernetische Begriffsbesteck, das sich vor allem von Foersters Lesart des Radikalen Konstruktivismus verdankt (vgl. von Foerster 1985), wird mit dem Vokabular der Selbstorganisation (als ‚Inbegriff des Lebendigen') derart verschränkt, dass sich traditionelle anthropologische Grenzziehungen verwischen. Im Zentrum anthropologischer Reflexion taucht nun nicht mehr das vernunftbegabte Tier, das ‚animal rationale', auf, sondern die ‚sich selbst organisierende Maschine': „Anstelle der Grenze zum Tier scheint der Übergang zur Maschine das Problem der gegenwärtigen Anthropologie zu sein." (Kamper 1997, S. 86)

Gleichgültig jedoch, ob der Horizont anthropologischer Reflexion maschinal vorstrukturiert (vgl. Pongratz 1978, S. 161 ff.) oder von einem nichtdeterministischen Naturverständnis geprägt ist: Im einen wie im anderen Fall tauchen hinter der Freiheits-Rhetorik Kontrollstrategien und wertkonservative Grundmuster auf, die die allenthalben proklamierte Selbstbestimmung hintertreiben. Der ‚naturalistic turn' der neueren Anthropologie fördert weniger Mündigkeitsperspektiven, als vielmehr „organismische Notwendigkeiten" (Promp 1995, S. 111) zutage, die aller Vernunftbestimmtheit des ‚animal rationale' angeblich vorausliegen. Rationalität, heißt es dazu bei Liedtke, könne immer nur in Gang kommen, „wenn sie selbst wiederum schon durch jeweils vorausgesetzte elementare Wertungen, die als die Voraussetzungen von Rationalität [...] diskursiv nicht überprüfbar sind, angestoßen [...] wird." (Liedtke 1995, S. 84) Hinter aller Vernunft verortet die evolutionstheoretisch fundierte Anthropologie eine ‚phylogenetische Vorstruktur', die dem Autonomiepostulat der Moderne ihre Grenzen setzt. In diesem Sinn bestätigt gerade der ‚naturalistic turn', was Odo Marquard schon vor Jahrzehnten anthropologischer Reflexion ins Stammbuch schrieb: „Anthropologie", so formulierte er, „ist und nennt sich nicht jede, sondern allein diejenige philosophische Theorie des Menschen, die durch ‚Wende zur Lebenswelt' möglich und durch ‚Wende zur Natur' fundamental wird." (Marquard 1965, S. 211) Dabei ging Marquard davon aus, dass diese ‚Wende zur Natur' sich als Absetzbewegung von der Geschichtsphilosophie nachzeichnen lässt. Oder anders: In Zeiten fundamentaler Verunsicherungen erscheint Geschichte derart aussichtslos, „dass einzig noch die radikale Nichtgeschichte als Täter der Menschlichkeit zu gelten vermag – die Natur." (Ebd., S. 214)

2. Pädagogische Anthropologie: zwei differente Entwicklungslinien

Im Hinblick auf die aktuelle Lage pädagogischer Anthropologie bleibt Marquardts griffige These, die auf eine Logik der Ausschließung von historischer und anthropologischer Reflexion hinausläuft, allerdings zu unspezifisch. Vielleicht wäre es im pädagogischen Feld eher angebracht, von zwei Entwicklungslinien zu sprechen, die der zeitgenössischen pädagogischen Anthropologie eine gänzlich unterschiedliche Gestalt verleihen.

Die eine Linie reflektiert auf die Verhältnisbestimmung von menschlicher Natur und Geschichte in einem spekulativen, zumal historisch fundierten Sinn. Sie nimmt Impulse postmoderner Zeitdiagnose, der französischen Sozialphilosophie, das wiedererwachte Interesse an Phänomenologie, Ästhetik, Kulturkritik in sich auf – und antwortet darauf mit einem facettenreichen Muster ‚transdisziplinärer' Entwürfe. Deren gemeinsame Überzeugung besteht, paradox formuliert, am ehesten noch darin, dass es angesichts der Frage nach dem Menschen keine gemeinsamen Überzeugungen mehr gibt und geben kann. Jeder substanzielle, identifizierende Begriff vom Menschen hat gleichsam den Boden unter den Füßen verloren. Anthropologische Reflexion stößt, wo sie sich ihres Grundes zu vergewissern versucht, stattdessen auf eine Differenz: eine ‚anthropologische Differenz', die sich querstellt zu allen Bestimmungen einer konsistenten Menschennatur.

Die zentrale Problemstellung eines solchen Differenzdenkens brachte Kamper bereits in den 70er Jahren auf den Punkt. Sie besteht, kurz gesagt, „im begrifflichen Nachweis eines mit Blick auf den Menschen begrifflich nicht Fassbaren." (Kamper 1973, S. 21) In zugespitzter Formulierung umreißt Kamper den Sachverhalt so: „Ein ‚Begriff' vom Menschen, der die Unmöglichkeit eines Begriffs vom Menschen begrifflich nachweist, steht noch aus. Dies genau wäre der Inhalt der ‚anthropologischen Differenz'." (Ebd., S. 26) Zahlreiche Entwürfe der Folgezeit, insbesondere das von Kamper, Wulf u.a. verfolgte Projekt zur ‚Historischen Anthropologie', versuchten dieses anthropologische Differenzdenken zu entfalten (vgl. Forschungszentrum für Historische Anthropologie der FU Berlin (Hrsg.): Reihe historische Anthropologie, Berlin 1988 ff.).

Daneben aber entwickelte sich schon seit den 70er Jahren (vgl. Liedtke 1972) eine ganz anders geartete Linie anthropologischer Reflexion: Sie versteht sich nicht spekulativ-kritisch, sondern dezidiert empirisch-objektivistisch. Ihr Problem besteht nicht in der Entfaltung eines Differenzdenkens, sondern im Ausweis einer evolutionsbiologisch bzw. stammesgeschichtlich sedimentierten, positiv bestimmbaren Menschennatur. Ihre Bezugswissenschaften sind in erster Linie nicht Geschichte oder Sozial- und Geisteswissenschaften, sondern naturwissenschaftliche Disziplinen wie Evolutionsbiologie, Ethologie, Verhaltensgenetik oder Neurobiologie. Und ihr Anspruch im Feld der Pädagogik ist nicht unbescheiden: Die evolutionsbiologisch gedeutete pädagogische Anthropologie will Normen und Erziehungsziele auf ein objektives, gattungsgeschichtliches Fundament stellen. Apodiktisch heißt es dazu etwa bei Liedtke: „Wertbegründung ist nur unter Anerkennung faktisch gegebener Werte möglich." (Liedtke 1995, S. 88) Vorausgesetzt wird dabei ein ‚genetisch vorgegebener Normenrahmen', über den „hinauszufragen sinnlos ist" (ebd., S. 88). Solche Sätze, die aus der behaupteten Objektivität von Evolutionsprozessen ein pädagogisches Moralprogramm destillieren möchten, finden in unsicheren Zeiten zunehmend Akzeptanz.

3. Evolutionsbiologische Vorläufer: Darwin und die Folgen

Zugegeben: Nicht alle evolutionstheoretischen Forschungsansätze kommen so ungenierte normativ daher. (Zur Differenzierung und Kritik unterschiedlicher Ansätze vgl. Miller-Kipp 1992, S. 48 ff.) Gleichwohl lässt sich ein gemeinsam geteilter kategorialer Rahmen ausweisen. Sein historischer Bezugspunkt findet sich in der Selektionstheorie Darwins, genauer: in einem ganzen Bündel theoretischer Grundannahmen, die in der Folgezeit fortentwickelt und generalisiert wurden. Darwins Evolutionstheorie markiert insofern einen Wendepunkt, als sie „erstmals für die grundlegende Frage des Zusammenspiels von Kontingenz und Kausalität ein neues Denkmuster an(bot): Mit dem Umstellen auf Differenzen durch die Beobachtung von Variationen und Selektionen wird es zwingend, Veränderungen als Funktionslösung in einem komplexen Rahmengeflecht zu interpretieren." (Scheunpflug 1999a, S. 62) Es ist dieser funktionalistische Kern des Darwinschen Theorieansatzes, der dazu einlädt, ihn auf natürliche und gesellschaftliche Phänomene gleichermaßen anzuwenden. Dies verleitet Pädagogen immer wieder dazu, pädagogische Prozesse (auf dem Hintergrund eines ursprünglich biologischen Theorieentwurfs) in organologischen Metaphern zu reformulieren: Von sozialen Systemen oder Gruppen heißt es dann, sie ‚wüchsen' – wie natürliche Organismen auch – durch innere Differenzierung und Komplexitätssteigerung (vgl. Arnold 1993, S. 88). Die ‚Prinzipien der Evolution' lägen dem ‚persönlichen Wachstum' ebenso zugrunde wie modernen, stratifizierten Gesellschaften. Die Grundbegriffe der Allgemeinen Evolutionstheorie gewinnen auf diese Weise den Charakter eines Generalschlüssels, der qualitativ höchst unterschiedliche Zusammenhänge aufzuschließen verspricht.

Um die Grenzen der Generalisierung evolutionstheoretischer Vorgaben kritisch zu bestimmen, seien die Irritationen der sogenannten ‚Darwinschen Wende' noch einmal ins Gedächtnis gerufen (vgl. im Folgenden Weber 1996, S.12 ff.): Darwin treibt die Dezentrierung des vormodernen Weltbildes, wie sie Nikolaus Kopernikus im 16. Jahrhundert einleitete und Johannes Kepler und Galileo Galilei weiterführten, in gewissem Sinn auf die Spitze. Zwar liegen in Darwins Evolutionslehre die ersten Ursprünge des Lebens weiterhin im Dunkeln. Aber der Mensch erscheint nun als Schlussglied einer allmählichen Entwicklung, als Aufsteiger aus dem niederen Tierreich und Abkömmling äffischer Vorfahren. Eine Irritation, die sich fortschreibt in Bildern wie: der Mensch sei fassbar als mögliche ‚Entartung' der Natur, als ‚Irrläufer' der Evolution, der gleichsam erst seit einem Augenblick existiere und sich dennoch schon anschicke, seine eigenen Lebensgrundlagen zu zerstören. Und die Erde erscheint als verlorenes Staubkörnchen in den unermesslichen kosmischen Dimensionen von Raum und Zeit. Diese Irritation begründet nicht zuletzt das moderne Motiv der Ohnmacht des Menschen.

Darwins Hauptwerk (dessen vollständiger Titel lautet: „Über die Entstehung der Arten durch natürliche Zuchtwahl oder die Erhaltung der begünstig-

ten Rassen im Kampf ums Dasein“) entwickelt evolutionstheoretische Grundannahmen, die bis in zeitgenössische Theorieentwürfe nachwirken. Darwins Argumentationskette geht von der Grundthese aus, dass sich das Prinzip der ‚künstlichen Zuchtwahl‘ (also die vom Menschen bewusst betriebene Züchtung immer brauchbarerer Rassen und Varietäten) auf die Gegebenheiten in der ‚unbewussten‘ Natur übertragen lasse. Daraus ergibt sich für ihn der paradoxe Schlüsselbegriff der ‚natürlichen Zuchtwahl‘. In der Natur werden von einem Elternpaar in der Regel mehr als zwei Nachkommen hervorgebracht (wie sie zur Konstanterhaltung der Individuenzahl erforderlich wären). Die derselben Art angehörenden Individuen weisen nun durchweg minimale Unterschiede hinsichtlich ihrer erblichen Eigenschaften auf. Im allgemeinen Konkurrenzkampf, im Kampf ums Dasein, haben diejenigen die größeren Überlebenschancen, die ihren jeweiligen Umweltbedingungen am besten angepasst sind. Diesen Prozess bezeichnet Darwin mit der Formel ‚Überleben des Passendsten oder Bestangepassten‘ (survival of the fittest). Die in der Tradition Darwins operierende Theorie autopoietischer Systeme korrigiert diese Überlegungen lediglich in dem Punkt, dass sie das Ausleseprinzip nicht positiv, sondern negativ fasst. Insofern nämlich die Angepasstheit an das Medium zur Grundvoraussetzung autopoietischer Systeme gehört, kann es „keinen einzigen Organismus geben, der zugleich existiert und nicht angepasst ist. Deshalb kann auch die sogenannte positive Auslese (survival of the fittest) kein Prinzip der biologischen Evolution sein; es muss vielmehr ein Prinzip negativer Auslese (death of the unfit) angenommen werden.“ (Rusch 1986, S. 47)

Noch einen weiteren Aspekt bringen neuere evolutionsbiologische Theorien abweichend von Darwin ins Spiel: Darwins theoretisches Konstrukt kombinierte im Wesentlichen zwei Entwicklungsfaktoren, nämlich ‚Natur‘ und ‚Zufall‘. Die daraus resultierenden geringfügigen Änderungen sollten in ihrer allmählichen Summierung eine Erklärungsgrundlage für die stetige Weiter- und Höherentwicklung der Lebensformen liefern (wie sie sich z. B. an der Aufeinanderfolge von fossilen Funden aus einer langen erdgeschichtlichen Vergangenheit ablesen lässt). Die aktuelle Theorie autopoietischer Systeme zieht jedoch noch weitere Faktoren in Betracht, die der prinzipiellen Unvorhersagbarkeit von Systementwicklungen Rechnung tragen sollen: etwa Systemsprünge, kritische Fluktuationen, genetisches Driften, Strukturkopplungen usw. (vgl. Miller-Kipp 1992, S. 82).

Als Charles Darwin seine Theorie einer natürlichen Evolution der Organismen ausarbeitete, musste er weitgehend offen lassen, wie soziale Gesellschaften entstehen. Da es aber letztlich um den Menschen ging und die Gesellschaft offenkundig seine angemessene Lebensform ist, wurde im Anschluss an Darwin dieses Forschungsfeld zu einer eigenen Spezialdisziplin. Es entstand die soziokulturelle Evolutionstheorie, die wiederum die Ethologie, insbesondere die vergleichende Verhaltensforschung, hervorbrachte. Diese untersucht Phänomene des Sozialverhaltens bzw. dessen psychische Mechanismen und interpretiert sie nach Maßgabe ihrer biologischen Angepasstheit an sozio-ökologi-

sche Umwelten. Die Weise, wie sie menschliches Verhalten bis in die Gefühlswelt und die sozialen Beziehungen hinein aus der Evolution heraus zu erklären versucht, provozierte (und provoziert noch immer) heftige Kontroversen, die einen gewissen Höhepunkt erreichten, als Konrad Lorenz, einer der Begründer dieser Disziplin, 1963 sein populärwissenschaftliches Buch „Das sogenannte Böse" (vgl. Lorenz 1963) veröffentlichte. In einem solchermaßen vorbereiteten Umfeld entstanden dann seit den 70er Jahren evolutionsbiologische Entwürfe zur Anthropologie und Pädagogik.

4. Erkenntnistheoretischer Kurzschluss: Leben ist Erkennen

Welche Konsequenzen, so wäre nun zu fragen, zieht die Integration phylogenetischer bzw. evolutionsbiologischer Aspekte im Feld der pädagogischen Anthropologie nach sich? Halten wir zunächst fest: Das evolutionsbiologisch orientierte Modell versteht sich als Kritik am „lange vorherrschenden Alleinvertretungsanspruch von Sozialisationskonzepten" (Ewert 1994, S. 383). Es will den Blick auf „universale Regelhaftigkeiten der intra- und interindividuellen Entwicklung des Menschen" (ebd., S. 383) richten. Und dabei geben die sogenannten ‚Gesetze der Evolution' den Rahmen ab, in dem die Menschheitsgeschichte verlaufen sei. Es kann, so lässt uns etwa Liedtke wissen, keinen Zweifel geben, dass „der Mensch seinen Entwicklungsweg in mikroevolutiven Schritten unter den allgemeinen Gesetzen der Evolution gemacht hat." (Liedtke 1972, S. 47) Erziehung, so lautet entsprechend seine Konsequenz, ist „hinsichtlich ihrer Möglichkeit (Zunahme der Lernfähigkeit, Zunahme an Freiheitsgraden), hinsichtlich ihrer Motivation (Brutpflegetrieb, Rangordnungsstreben usw.) und hinsichtlich ihrer Intention (Dressur, Manipulation, Wachsenlassen, geistige Erweckung usw.) selbst auch der Evolution unterworfen." (Ebd., S. 63) Kurz: Der Mensch schrumpft der Tendenz nach auf seine eruierbare empirische Faktizität zusammen. Er ist, was die ‚Gesetze der Evolution' aus ihm machten.

Dies gilt sowohl gesellschafts- wie erkenntnistheoretisch. Die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit menschlicher Erkenntnis erfährt dabei eine folgenreiche Transformation. Schon Uexküll, so führt z.B. Oeser aus, habe nachgewiesen, dass das Kantische Subjekt sich evolutionär herausgebildet habe (vgl. Oeser 1987, S. 117). Letztlich resultiere das menschliche Erkenntnisvermögen aus einem „schrittweisen Aufbau von Bedingungen der Möglichkeit von Erfahrung aus dem Zusammenwirken von evolutionär erworbenen Verhaltensmustern und deren Akkomodation an neue Umweltkonstellationen" (Ewert 1994, S. 387). Die transzendentale Verfassung des Erkenntnissubjekts erfährt unter diesem Blickwinkel allerdings eine entscheidende Einschränkung: Der transzendentale Erfahrungsbegriff wird seines spekulativen Moments beraubt und stillgestellt. An dessen systematische Stelle tritt der Begriff der Akkomodation. Denn die Grundlage, um einen vernunftbegabten Phänotyp

hervorzubringen – so die evolutionstheoretische Grundüberzeugung – , finde sich in stammesgeschichtlichen Anpassungsmechanismen. Die Vernunft habe „sich notwendig im Zusammenhang mit der Vertretung individuell fortpflanzungsfördernder Interessen entwickelt“ (Promp 1995, S. 102 f.).

Was immer also der Vernunft a priori vorauszugehen scheint, soll sich als a posteriori-Lernprodukt aus phylogenetischer Erfahrung ergeben (vgl. Riedl 1995, S. 13). Der transzendentalphilosophische Einwand, den auch Miller-Kipp ins Feld führt (vgl. Miller-Kipp 1992, S. 69), liegt jedoch auf der Hand: Das Subjekt der Erkenntnis, das sich in Differenz zu den Gegenständen konstituiert, kann nicht zugleich differenzlos in dieser Gegenständlichkeit aufgehen und liegt so gesehen jeglicher Evolutionstheorie voraus. Die einzige Möglichkeit, diesem Dilemma auszuweichen, besteht für die Erkenntnisbiologie darin, sich in einen tautologischen Zirkel zu retten. Entsprechend beharren Maturana/ Varela unermüdlich darauf, dass Leben immer schon Erkennen und Erkennen immer schon Leben sei. In evolutionsbiologischer Diktion lautet dieser Zirkel: Die ‚Erfahrung‘ vor jeder Erfahrung ist ‚phylogenetische Erfahrung‘.

5. Evolutionsbiologische Implikationen: Pädagogik der Anpassung

Es ist diese phylogenetische Betrachtungsweise, die für Evolutionsbiologen den zentralen Schlüssel zum Verständnis des Menschen liefert. Dies gilt für seine biologische Abkunft ebenso wie für seine kulturelle Zukunft. Das bedeutet natürlich nicht, soziokulturelle Entwicklungstendenzen ließen sich umstandslos aus genetischen Voraussetzungen ableiten. Im Gegenteil insistiert Promp darauf, dass die kulturelle Evolution „auf gar keinen Fall einen wie auch immer zu denkenden ‚Ersatz‘ oder auch nur die ‚Verlängerung‘ der biologischen“ (Promp 1995, S. 109) Evolution darstelle. Gleichzeitig aber lässt Voland keinen Zweifel daran, dass, was immer sich kulturell entwickele, sich als „biologisch funktionale Verhaltensstrategie“ (Voland 2000, S. 78) ausweisen müsse. Während also die evolutiven Steuerungsmechanismen – Variation, Selektion und Stabilisierung – in Geltung bleiben, können sich nach dieser Lesart die „kulturabhängigen Selektionsbedingungen“ (Promp 1995, S. 106) ändern. Zwar mag die Umsetzung dieser ‚Umgebungsvariationen‘ in Verhaltensvariationen sich unterschiedlicher Prozesse bedienen (Voland erwähnt z.B. die kontextabhängige Aktivierung spezifischer Gene, den Einfluss von Umweltparametern auf physiologische Prozesse oder auch die kognitive Bewertung von Lebenssituationen), entscheidend bleibt, „ob die evolvierten Mechanismen gewissermaßen im richtigen Moment das richtige Verhalten hervorbringen. Und dass sie das im Durchschnitt auch tatsächlich bewerkstelligen, liegt an der langen, optimierenden evolutiven Geschichte, die alle Arten durchlaufen haben.“ (Voland 2000, S. 78) Auf diese Weise werden soziokulturelle Entwicklungen (zwar nicht unmittelbar, jedoch vermittelt über den evolu-

tiven Gesamtprozess) rückgebunden an ihre phylogenetischen Voraussetzungen. „Das grundlegende Lebensprinzip von Organismen“, so fasst Voland kurz und knapp zusammen, „lautet mithin: Maximierung der reproduktiven Gesamtfitness.“ (Ebd., S. 76)

Das besondere Interesse der evolutionsbiologisch gedeuteten pädagogischen Anthropologie besteht nun darin, Normen und Erziehungsziele aus der Natur der menschlichen Entwicklung zu begründen. Dazu aber ist es notwendig, der Entstehung von Verhaltensweisen im Laufe der menschlichen Stammesgeschichte nachzugehen. Pädagogische Evolutionsforschung versteht sich in diesem Sinn als die „Suche nach Vorformen von Verhalten, deren funktionaler Sinn in Anpassungsleistungen an spezifische Umwelten liegt.“ (Ewert 1994, S. 387) Da aber genetisches wie empirisches Material über das menschliche Verhalten in der Frühzeit nicht ausreichend zur Verfügung steht, bezieht sich dieser Ansatz vor allem auf Ergebnisse der Ethologie.

Vergleiche der menschlichen Entwicklung mit dem Lernverhalten rezenter tierischer Organismen sind daher in der einschlägigen Literatur gängig. Erziehung wird in evolutionsbiologischen Ansätzen kurzgeschlossen mit einem Arterhaltungs- oder auch Brutpflegetrieb. So führt etwa Max Liedtke aus, Erziehung sei „im Sinne intentionaler, aktiver Zuwendung nur möglich, zugleich aber auch gewährleistet, weil sie auf phylogenetisch entstandene Verhaltensformen des Brutpflegekreises zurückgeführt werden kann und weil sie deshalb mit Antrieben besetzt sein muss, die stark genug waren, das Überleben der Organismen durch alle phylogenetischen Stadien hindurch bis zum rezenten Menschen zu sichern.“ (Liedtke 1972, S. 169) Auf diesem Hintergrund lassen sich dann Spekulationen anstellen über das genetisch unvermeidbare Dilemma von Eltern-Kind-Konflikten, über Mutterliebe als ‚gen-egoistische Strategie‘, über soziale Konkurrenz und Kooperation als Angriffsflächen der natürlichen Selektion bis hin zum biogenetischen ‚Prinzip Eigennutz‘. Die Essenz soziobiologischer Anthropologie fasst Voland schließlich folgendermaßen zusammen: „Alles, was wir sind, auch das spezifisch Humane, hat sich unter den Bedingungen der natürlichen Selektion entwickelt, ist also Produkt von Konkurrenz und Verdrängung.“ (Voland 2000, S. 81)

Zur instinktmäßigen Basis von Erziehung aber tritt schließlich ein kulturell provozierter Selektionsdruck hinzu, der den gesamten Erziehungsprozess einspannt in die Grundintentionen von Arterhaltung, Selektion und Konkurrenz. „Der wachsende Druck, den die kulturelle Evolution auf die erzieherischen Aktivitäten der Gesellschaft ausübt“, heißt es entsprechend bei Liedtke, „ist der Maßstab für die Notwendigkeit von Erziehung.“ (Liedtke 1972, S. 178) Die gigantische Drohung, die den Hintergrund dieser evolutionsbiologischen Interpretation von Erziehung ausmacht, besteht im möglichen Untergang der menschlichen Art. Eben deshalb, so wird weiter gefolgert, lässt sich die Selbstdomestikation, die Erziehungsprozesse bewirken sollen, nicht nur als Chance, sondern als Gefährdungspotential der Menschheit begreifen. Denn „durch den Domestikationsschutz werden auch die Mutanten erhalten, die un-

ter dem stärkeren Selektionsdruck von Wildpopulationen ausgelesen würden." (Ebd., S. 185) Und ohne den leisesten Anflug von Selbstzweifel fügt Liedtke hinzu: „Die Nachteile einer Anhäufung pathologischer Gene für die Erhaltung der Menschheit liegen auf der Hand. Die drohende weitere Verschlechterung des Genbestandes macht eugenische Maßnahmen auf die Dauer unumgänglich." (Ebd., S . 185)

Die Logik dieser Argumentation ist ebenso rigide wie fragwürdig, ihre Konsequenzen sind folgenreich: Das Produkt der Erziehung, das Subjekt, ist ebenso wie die Erziehung selbst Folge evolutionärer Entwicklungen, die sich an den grundlegenden Maßnahmen der Evolution orientieren müssen. Menschheitsgeschichte erscheint auf diese Weise als Evolutionsgeschichte, die mit Variationen und Mutationen dem genetischen Programm zu seiner Durchsetzung verhilft. „Die Kulturgeschichte des Menschen", folgert Liedtke, „ist [...] offensichtlich nur eine Spezifikation der umfassenderen [...] Geschichte der Natur." (Liedtke 1995, S. 80)

Zwar sind Veränderungen und ‚erweiterte Freiheitsgrade' im Rahmen der evolutiven Mechanismen möglich; sie lassen sich als Auswirkungen des evolutionären Selektionsdrucks beschreiben. Doch tritt dabei ein typischer Widerspruch in den Blick, den der evolutionäre Ansatz mit sich schleppt: Zum einen werden die Menschen für ihre hausgemachten Probleme zur Verantwortung gezogen, zum anderen wird aber gerade darin eine Selbständigkeit vorausgesetzt, die der Menschheit im Kontext einer evolutionstheoretisch begriffenen Geschichte gar nicht zusteht (vgl. Weber 1996, S. 18). Diese paradoxe Konstellation ist gerade dann von Vorteil, wenn es darum geht, einerseits die Ohnmacht des Menschen gegenüber der Evolution zu unterstreichen, andererseits aber die vermeintliche Überheblichkeit kritischer Bildungsvorstellungen abzuweisen. Angesichts drohender ökologischer Katastrophen erhält das Bedürfnis nach naturwissenschaftlich gesicherten, ‚genkonformen' Erziehungsprogrammen schließlich seinen alternativlosen Impuls. Der forcierte kulturelle Selektionsdruck lässt für prinzipielle Kritik keinen Raum: Pädagogik etabliert sich im Kern als ‚Pädagogik der Anpassung'.

6. Evolutionstheoretische Konsequenzen: Schule als ‚evolutiver Probelauf'

In Anbetracht der normativen Implikationen, die die evolutionsbiologisch inspirierte Pädagogik im Schlepptau führt, bleibt der Rückzug aufs Wertfreiheitspostulat eine angenehme Selbsttäuschung Dies gilt auch für Scheunpflugs Versuch, die Allgemeinen Evolutionstheorie gegen ihre Kritiker in Schutz zu nehmen. Sie möchte die messerscharfe Trennung zwischen Faktizität und Normativität gern restaurieren. Evolutionstheorien, heißt es da, konzentrierten sich auf die „Beschreibung komplexer Zusammenhänge" (Scheunpflug 1999b, S. 175), enthielten sich jedoch jeglicher normativen Forderungen. „Aus einer Beschreibung", so lautet Scheunpflugs lapidare Konsequenz, „lässt sich keine

normative Folgerung ableiten.“ (Ebd., S. 175) Dass sich die Beschreibungen jedoch in einem normativen Horizont konstituieren, dass sie sich einer spezifischen gesellschaftlichen, historischen und diskursiven Formation verdanken, kommt in dieser Argumentation erst gar nicht zum Zug. Statt den „Missbrauch der Evolutionstheorie“ (ebd., S. 175) oder ihre Missinterpretation als „biologischen Determinismus“ (ebd., S. 175) zu beklagen, wäre die Evolutionstheorie vielmehr als historisches Konstrukt, als Teil eines disziplinierenden Dispositivs, in Augenschein zu nehmen. Denn der Aufstieg der Evolutionstheorie seit dem 19. Jahrhundert erfolgte im Kontext einer Machtstrategie, die darauf abzweckte, Individuen wie auch ganze Bevölkerungsschichten erfolgreich in einen neuen, modernen Machttyp einzubinden (den Foucault als ‚Bio-Macht‘ bezeichnet; vgl. Foucault 1983, S. 161 ff.; Dreyfus/ Rabinow 1987, S. 199 ff.).

Von solchen diskurs- und machttheoretischen Überlegungen aber ist Scheunpflug himmelweit entfernt, wenn sie mit sympathischer Geste der Evolutionstheorie ‚Zukunftsoffenheit‘ oder eine ‚elegante Theoriebildung‘ attestiert. Dabei gäbe allein schon ein kritischer Blick auf die evolutionstheoretischen Basiskategorien – Variation, Selektion und Stabilisierung – hinreichend Anlass, das Wertfreiheitspostulat in Zweifel zu ziehen. Denn die Übertragung dieser Basiskategorien auf Unterrichtsprozesse läuft darauf hinaus, Anpassungsleistungen ein eigenes Gewicht zu verleihen. Schule wird zum ‚evolutiven Probelauf‘, mit dem die Überlebensfähigkeit des Systems verbessert werden soll. Gerade weil die Systemevolution „durch das Nadelöhr jeder individuellen Entwicklung hindurch muss“ (Scheunpflug 1999b, S. 176), muss der Zugriff auf die einzelnen nachhaltig und umfassend organisiert werden. Die Schule erscheint unter dieser Perspektive geradezu prädestiniert für die Aufgabe, Selektions- und Anpassungsprozeduren in jedem einzelnen zu verankern. Eben deshalb raten evolutionstheoretisch inspirierte Schultheorien zur „unverkrampfte(n) Praktizierung von Selektion, gegen deren gesellschaftliche Notwendigkeit keine Reformpädagogik schützt.“ (Rustemeyer 1999, S. 477)

Am Ende werden stammesgeschichtliche und gesellschaftliche, biologische und kulturelle Kategorien im dubiosen (und missbräuchlichen) Begriff des ‚Lebens‘ über einen Leisten geschlagen: „Leben ist ein ständiges Spiel zwischen Variation, Selektion und Stabilisierung, und in dieses wird durch Schule eingeübt. Schule ist simuliertes Leben unter herabgesetztem Risiko des Scheiterns. [...] Die ‚Kulturschule‘ trägt durch diese Form der Einübung in das Leben zur Erhaltung von Leben bei.“ (Scheunpflug 1999a, S. 66) Die Zuspitzung der Problemstellung auf den Anpassungswert und Selektionsvorteil, den die Etablierung von Unterricht mit sich bringe, suggeriert, dass sich in gesellschaftlichen Systemen wie der Schule die gleichen Mechanismen reproduzierten, die auch in der stammesgeschichtlichen Evolution der Menschen am Werk seien. Schule werde gleichsam zur Fortsetzung dieser Evolution mit anderen Mitteln, indem sie lehrt, „mit Variationsangeboten, Selektionsstrukturen und Stabilisierungen umzugehen sowie diese z.T. auch selbst zu erzeugen.“ (Scheunpflug 1999b, S. 177)

7. Neoliberale Verheißung: Fortschritt durch Selektion

Scheunpflugs evolutionstheoretische Interpretation von Schule unterstellt, dass die organische und die gesellschaftliche Evolution mit den gleichen Mechanismen operiere: nämlich mit einer bestimmten Form von variierter und selektierter Information. Unterschiede bestünden also nicht in der Veränderungslogik, sondern allenfalls in der ‚evolutionären Einheit', auf die Bezug genommen wird. Sozialen Systemen – wie etwa dem Schulsystem oder dem Klassenverband – liege als Bezugseinheit nicht ein Genotypus, sondern die „Kommunikation und deren Resonanzbildung" (Scheunpflug 1999a, S. 67) zugrunde. Die Generalformel, um natürliche und gesellschaftliche Selektionsprozesse auf diese Weise zusammenzubinden, liefert das ‚Leben': Schule organisiere die „Vorbereitung auf das spätere Leben" (Scheunpflug 1999b, S. 176) durch das Wechselspiel von Kooperation und Wettbewerb. Sie simuliere auf eigene Weise ein evolutives Grundprinzip, denn der Umgang mit knappen Ressourcen erfordere „Leistungsanstrengungen und Wettbewerb" (ebd., S. 178). Bei genauerem Hinsehen taucht hinter den Chiffren von ‚Leben', ‚Selektion' und ‚Anpassung' schließlich der Marktmechanismus moderner Konkurrenzgesellschaften auf.

Die unspezifische Bestimmung des Lebendigen gestattet, zwischen seinen (historisch durchaus wandelbaren) gesellschaftlichen Ausdrucksformen und seiner (gleichsam überhistorisch unterstellten) Prozessform subtil zu changieren. Dadurch erhält die marktförmige Transformation des Schulsystems, die Scheunpflug propagiert, ihre stammesgeschichtliche Legitimation – bis hin zum Ausschluss von ‚Trittbrettfahrern' aus dem Unterricht, die dessen Selektionsvorteile verspielen (vgl. Scheunpflug 1999b, S. 178 f.). Vielleicht würde Scheunpflug nicht so weit vorpreschen wie Riedl, der umstandslos erklärt, „das Naturgesetz, dass die Großen die Kleinen fressen" (Riedl 1995, S. 27), gelte auch „auf der Ebene von Wirtschaft und Industrie" (ebd., S. 27). Doch wiederholt sie die schon von der frühen bürgerlichen Gesellschafts- und Staatsphilosophie vorexerzierte Anthropologisierung historischer Verhältnisse: Die jeweils vorherrschenden gesellschaftlichen Verkehrsformen, die ökonomische Verfassung einer historischen Epoche wird rückgespiegelt in die anthropologische Konstitution des Menschen bzw. in ‚die Natur', in der die Erklärung des gesellschaftlichen Status quo dann umgekehrt ihren Anker finden soll. Auf diese Weise verschwistert sich die evolutionstheoretische Deutung von Pädagogik in unseren Tagen mit der neoliberalen Zurichtung des Bildungssystems. Der evolutionstheoretische Begriffskoffer liefert wesentliche Versatzstücke, um neue, gouvernementale Kontrollstrategien (vgl. Pongratz 2004) im Bildungssektor hoffähig zu machen. Kein Zweifel: Dieser Zuschnitt pädagogischer Anthropologie hat Konjunktur.

Literatur

Arnold, R.: ‚Selbstorganisation' als Modell der Pädagogik, in: Zwierlein, E. (Hrsg.): Natur als Vorbild, Idstein 1993

Dreyfus, H. L./Rabinow, T.: Michel Foucault – Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik, Frankfurt/Main 1987

Ewert, O.: Menschliche Entwicklung als Wiederholung der Stammesgeschichte?, in: Bildung und Erziehung 4/1994, S. 383-396

Foerster, H. von: Sicht und Einsicht, Braunschweig/Wiesbaden 1985

Forschungszentrum für Historische Anthropologie der FU Berlin (Hrsg.): Reihe historische Anthropologie, Berlin 1988 ff.

Foucault, M.: Sexualität und Wahrheit, Bd. 1: Der Wille zum Wissen, Frankfurt/Main 1983

Horkheimer, M.: Egoismus und Freiheitsbewegung, in: ders.: Traditionelle und kritische Theorie, Frankfurt/Main 1968, S. 95-161

Kamper, D.: Geschichte und menschliche Natur, München 1973

Kamper, D..: Stichwort ‚Mensch', in: Wulf, Ch. (Hrsg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie, Weinheim/Basel 1997, S. 85-91

Kron, W./Küppers, G.: Selbstorganisation, in: Information Philosophie 3/1992, S. 22-30

Liedtke, M.: Evolution und Erziehung, Göttingen 1972

Liedke, M.: Pädagogische Anthropologie als anthropologische Fundierung der Erziehung, in: Uher, J. (Hrsg.): Pädagogische Anthropologie und Evolution, Erlangen 1995, S. 73-96

Lorenz, K.: Das sogenannte Böse, Wien 1963

Miller-Kipp, G.: Wie ist Bildung möglich?, Weinheim 1992

Miller-Kipp, G.: Problemlage und Aufgabe pädagogischer Anthroplogie heute, in: Uher, J. (Hrsg.): Pädagogische Anthropologie und Evolution, Erlangen 1995, S. 143-170

Marquard, O.: Zur Geschichte des philosophischen Begriffs ‚Anthroplogie' seit dem 18. Jahrhundert, in: Collegium Philosophicum 1965, S. 209-238

Oeser, E.: Psychozoikum, Berlin/Hamburg 1987

Pongratz, L. A.: Zur Kritik kybernetischer Methodologie in der Pädagogik, Frankfurt/Main/Bern 1978

Pongratz, L. A.: Freiwillige Selbstkontrolle, in: Ricken, N./Rieger-Ladich, M.: Michel Foucault: Pädagogische Lektüren, Opladen 2004

Promp, D.: Die Reichweite der evolutionären Betrachtungsweise in der Erziehungswissenschaft, in: Uher, J. (Hrsg.): Pädagogische Anthropologie und Evolution, Erlangen 1995, S. 97-132

Riedl, R.: Anpassungsmängel der menschlichen Vernunft, in: Uher, J. (Hrsg.): Pädagogische Anthropologie und Evolution, Erlangen 1995, S. 11-31

Rusch, G.: Verstehen – Ein Versuch aus konstruktivistischer Sicht, in: Luhmann, N./Schorr, K. E. (Hrsg.): Zwischen Intransparenz und Verstehen, Frankfurt/M. 1986, S. 40-71

Rustemeyer, D.: Stichwort: Konstruktivismus in der Erziehungswissenschaft, in: Zeitschrift f. Erziehungswissenschaft 4/1999, S. 467-484

Scheunpflug, A.: Evolutionäres Denken als Angebot für die Erziehungswissenschaft, in: Zeitschrift f. Erziehungswissenschaft 1/1999a, S. 59-71

Scheunpflug, A.: Evolutionäre Didaktik, in: Die Deutsche Schule, 5. Beiheft, 1999b, S. 169-185

Uher, J. (Hrsg.): Pädagogische Anthropologie und Evolution, Erlangen 1995

Voland, E.: Kalkül der Elternliebe – Ein soziobiologischer Musterfall, in: Spektrum der Wissenschaft (Hrsg.): Digest: Gene und Verhalten, Heidelberg 2000, S. 74-82

Weber, D.: Zum systemtheoretischen Verständnis von Erziehung und Bildung, unveröff. Magisterarbeit, Darmstadt 1996

Zwierlein, E. (Hrsg.): Natur als Vorbild, Idstein 1993

25.

Subjektivität und Gouvernementalität (2005)

1. Liquidation des Subjekts – Rückblicke auf Adorno

„Das Subjekt ist die Lüge“, schreibt Adorno in der Negativen Dialektik, „weil es um der Unbedingtheit der eigenen Herrschaft willen“ (Adorno 1966, S. 274) sein innerstes Telos, seine eigentliche Wahrheit verleugnet: Diese Wahrheit liegt für Adorno nicht in der rastlosen Selbststeigerung des Subjekts. Denn seine „verwilderte Selbstbehauptung“ (Habermas 1971, S. 184) verstrickt es in eine schier endlose Kette von Widersprüchen und Selbstblockaden. In der widersprüchlichen Konstitution von Subjektivität (vgl. Pongratz 1986 S. 87 ff.) schürzt sich der Knoten neuzeitlicher Rationalität: mit ihrem Siegeszug nimmt auch das Verhängnis seinen Lauf. Die aufgeklärte Vernunft produziert in eins die Irrationalität der bürgerlichen Welt, die schließlich im rational geplanten Wahnsinn von Auschwitz terminiert. Am Ende, so kommentieren Horkheimer und Adorno diese abgründige Dialektik, „schlägt Aufklärung in die Mythologie zurück, der sie nie zu entrinnen wusste.“ (Horkheimer/Adorno 1969, S. 27 f.)

Dass Aufklärung permanent in Gefahr steht, in Mythologie zurückzuschlagen, lässt sich Horkheimer und Adorno zufolge bereits an den frühesten Entwürfen abendländischer Subjektivität entziffern: etwa der homerischen Odyssee. Sie enthält bereits in nuce die Urgeschichte bürgerlicher Subjektivität. „Wie Odysseus Erfüllung nicht kennt und um seiner Selbsterhaltung willen sich nicht erlauben darf, so auch das Mitglied der modernen Tauschgesellschaft nicht: Nur ist sie diesem durch die universelle Herrschaft des Tauschwerts verstellt.“ (Schmucker 1977, S. 65) Nach dem Befund der ‚Dialektik der Aufklärung‘ sind es gesellschaftliche Herrschaftsformen, die die Freiheitspotentiale erweiteter Naturbeherrschung von Beginn an hinterrücks usurpieren. Ähnlich Foucault, dem sich Macht nicht einfach als Resultat oder ‚Überbauphänomen‘ bürgerlicher Ökonomie erschließt (weil die gesamte bürgerliche Ökonomie bereits spezielle Mechanismen der Macht voraussetzt), vermutet auch Adorno eine metaökonomische Restitution der Herrschaft über den Tausch. (Ebd., S. 51 ff.) D. h. in den Strukturen und Vermittlungsformen des abendländischen Zivilisationsprozesses findet sich ein anwachsendes Herrschaftspotential aufgespeichert, das die Selbstentäußerung der Menschen an Leib und Seele erzwingt. „Durch die Vermittlung der totalen, alle Beziehungen und Regungen erfassenden Gesellschaft hindurch werden die Menschen zu eben dem wieder gemacht, wogegen sich [...] das Prinzip des Selbst

gekehrt hatte: zu bloßen Gattungswesen, einander gleich durch Isolierung in der zwangshaft gelenkten Kollektivität. Die Ruderer (in Homers Epos, L. P.), die nicht zueinander sprechen können, sind einer wie der andere im gleichen Takt eingespannt wie der moderne Arbeiter in der Fabrik, im Kino, im Kollektiv.“ (Horkheimer/ Adorno 1969, S. 36)

Schließlich wird Selbsterhaltung im Kontext der warenproduzierenden Gesellschaft zunehmend damit identisch, eine blinde Funktion des universellen Warentauschs zu sein. Während die Individuen zu bloßen Funktionsträgern regredieren, tritt ihnen der gesellschaftliche Vermittlungszusammenhang als undurchsichtiges ‚Ansich‘ gegenüber, dem sie sich fügen sollen. Damit wandelt sich das Moment von Opfer und Entsagung, das schon der homerischen Konzeption von Subjektivität innewohnte, ins Totale. Die Verselbständigung des Ganzen nähert sich einem Grenzwert, der die „Differenz der Herren und Knechte von ehedem zum Verschwinden bringt und keinen Punkt mehr bezeichnen lässt, von dem aus das Ganze zu verändern wäre […].“ (Schmucker 1977, S. 77 f.)

Die Radikalität dieses Gedankens (die Konservative wie Progressive häufig dazu veranlasst, Adornos Negative Dialektik als defätistisch zu schelten), nimmt vorweg, was Foucaults ‚Analytik der Macht‘ Jahrzehnte später reformuliert: dass es kein ‚Jenseits‘ der Macht mehr gibt. Der Brückenschlag von der frühen Kritischen Theorie zu Foucault ist unerwartet kurz, unerwartet auch für Foucault selbst, der 1978 erklärte: „ Heute habe ich begriffen, dass die Repräsentanten dieser Schule – früher als ich – Thesen vertraten, die auch ich seit Jahren geltend zu machen versuche […]. Was mich betrifft, so glaube ich, dass die Philosophen dieser Schule Probleme gestellt haben, mit denen wir uns noch immer abmühen: insbesondere das der Machteffekte in Verbindung mit einer Rationalität, die sich historisch, geographisch, im Abendland vom 16. Jahrhundert an, definiert hat.“ (Foucault 1996, S. 80 f.) Foucaults diskurs- und machtanalytische Untersuchungen legen ebenso wie Adornos Reflexionen zum Ursprung gesellschaftlicher Herrschaft (deren Anfänge er in „archaischen Willkürakten von Machtergreifung“ (Adorno 1966, S. 315) vermutet) einen Blickwechsel nahe: Anstelle der theoretischen Fixierung auf die Macht der Ökonomie scheint es mehr denn je angeraten, die Ökonomie der Macht in den Blick zu nehmen. Damit rückt Foucaults Oeuvre ins Zentrum der Aufmerksamkeit.

2. Genealogie des Subjekts – Rückblicke auf Foucault

Der radikale Skeptizismus, mit dem Adorno der Apotheose des modernen, bürgerlichen Subjekts begegnet, findet sich in Foucaults Studien zur ‚Genealogie des Subjekts‘ fortgeführt. Vor allem die frühen Schriften Foucaults erweisen sich als grenzgängerische Versuche zur Dekonstruktion und Liquidation des Subjekts mitsamt seinen Rationalitätsansprüchen. Denn die Vernunft, so fasst

er kurz und bündig zusammen, ist „die Folter“ (Foucault 1977a, S. 65). Foucaults frühen Arbeiten laufen Sturm gegen das Prinzip begründender Subjektivität, gegen die Idee also, unser Erkennen sei in letzter Konsequenz rückgebunden an die Erkenntnisleistungen eines Erkenntnissubjekts. Entsprechend ist es auch kein Erkenntnissubjekt, das Foucault zufolge die historisch auffindbaren Wissensgebiete zur Einheit einer Ordnung zusammenhält. Vielmehr formieren sich die Aussagesysteme um die Brennpunkte einer diffusen Macht und ihres Widerstands.

Daher konzentrieren sich Foucaults nachfolgende Analysen vor allem darauf, die subtilen „Techniken der Überwältigung zu entdecken, um die sich jeweils ein dominanter Machttyp zusammenzieht, zur Herrschaft gelangt und schließlich vom nächsten Machtkomplex verdrängt wird“ (Habermas 1985, 316). Dabei entdeckt Foucault so etwas wie eine ‚geologische Schichtung‘ von Machtformationen (vgl. Pongratz 1989, S. 132 ff.), also historisch unterscheidbare Typen: etwa den älteren Typ der *Repressionsmacht* (die überwiegend mit Ausgrenzungsmechanismen operiert), die historisch jüngere *Integrationsmacht* (die insbesondere Einschließungsmechanismen handhabt) und schließlich die *Disziplinarmacht*. Dieser Machttyp der gegenwärtigen Gesellschaftsformation beruht nicht mehr wie seine Vorgänger auf der Liquidierung oder Internierung des Abweichenden, sondern wirkt mehr als alle anderen Machttypen präventiv. Er durchdringt die Körper und die ‚normalsten‘ Lebensvollzüge der Menschen, indem er das Leben ‚normalisiert‘. Ziel der Disziplinarmacht ist es, die Kräfte, die sie unterwirft, zugleich größer werden zu lassen. Ihre Wirkungsweisen sind ebenso intentional wie nicht-subjektiv. D.h.: Ihre Absichten können fraglos entschlüsselt werden – und doch trifft es zu, dass kein Subjekt sie entworfen hat. Sie verläuft stets über die Subjekte und durch sie hindurch. Und d.h. auch: Sie gehört auf Dauer niemand. Sie kommt hervor als ‚bebender Sockel‘ von Kräfteverhältnissen und initiiert einen unabschließbaren Kampf. Im Herzen der Macht, von der Foucault spricht, herrscht ein kriegerisches Verhältnis. Dies aber heißt zugleich: Wo es Macht gibt, gibt es auch Gegen-Macht, die Möglichkeit zum Widerstand. Allerdings liegt dieser Widerstand nicht in einem machtfreien Raum, einem ‚Jenseits‘ der Macht (vgl. Foucault 1977b, S. 113 ff.). Unter der Voraussetzung einer Macht, die alles Innergesellschaftliche durchsetzt, gibt es daher letztlich keine Gewähr dafür, dass der subversive Widerstand ‚derer da unten‘ stets nur die Tätigkeit der Macht ‚da unten‘ rehabilitiert.

Ist es also unmöglich, die Seite zu wechseln, ohne der Macht zu entgehen? „Das sieht uns ähnlich [...]“, wandte Foucault Ende der 70er Jahre gegen sich selbst ein, „stets dieselbe Wahl, auf der Seite der Macht, dessen, was sie sagt oder zu sagen veranlasst [...].“ (Foucault, in: Deleuze 1987, S. 131) Gibt es also eine Dimension der Subjektivität, die sich von der Macht herleitet, ohne völlig von ihr abzuhängen? Die Suche nach einer Antwort auf diese Frage führte Foucault – ähnlich wie schon Horkheimer und Adorno – weit hinter jene historischen Ereignisse zurück, die im gängigen Sinn als ‚Aufklärungs-

zeit‘ gefasst werden. „Auch wenn die ‚Aufklärung‘“ (im Original deutsch), so gibt Foucault zu bedenken, „eine sehr wichtige Phase unserer Geschichte und der Entwicklung der politischen Technologie war, glaube ich, dass wir auf sehr viel entferntere Vorgänge zurückgehen müssen, wenn wir verstehen wollen, Kraft welcher Mechanismen wir zu Gefangenen unserer eigenen Geschichte geworden sind.“ (Foucault, in: Dreyfus/Rabinow 1987, S. 245) Der Tenor der ‚selbst bereiteten Gefangenschaft in der Geschichte‘ ist nicht neu; auch die ‚Dialektik der Aufklärung‘ weiß davon ein Lied zu singen. Der Bezug zu konkreten Erfahrungen moderner ‚Pathologien der Macht‘ – Faschismus und Stalinismus – speist die theoretischen Analysen Foucaults und Horkheimers/Adornos gleichermaßen. Foucault ist sich mit letzteren darin einig, dass Faschismus und Stalinismus „trotz ihrer historischen Einmaligkeit nichts Ursprüngliches sind. Sie benutzten und erweiterten Mechanismen, die in den meisten anderen Gesellschaften schon vorhanden waren. Mehr als das: Trotz ihres inneren Wahnsinns haben sie in großem Ausmaße die Ideen und Verfahrensweisen unserer politischen Rationalität benutzt.“ (Ebd., S. 244)

Die Analyse klassischer griechischer Wissens- und Machtformationen führt Foucault schließlich zur Entdeckung einer Dimension im Subjekt, die sich in Differenz zur Macht konstituiert: An den dem Freien – dem Bürger der griechischen Polis – auferlegten Übungen (mit denen er lernt, sich selbst zu regieren, um an der Regierung anderer teilzuhaben) lässt sich zeigen, wie eine ‚Abkopplung‘ im Subjekt Raum greift. Die frühen griechischen ‚Praktiken des Selbst‘ implizieren einen Selbstbezug, der sich aus der Möglichkeit zur Differenz von der Macht als Kräfteverhältnis speist. Das Selbst erscheint so als eigenständige Dimension. Es ist nichts Ursprüngliches, doch in seiner Entstehung auch nicht einfach mehr rückführbar auf die Macht, der es entspringt. Es erscheint gleichsam als ‚Hohlraum‘ der Macht, die sich auf sich selbst zurück biegt. Die ‚Genealogie der Macht‘steht somit vor der Aufgabe, das Verhältnis von drei Forschungsfeldern jeweils neu aufzuschlüsseln: von *Wissen, Macht und Selbst.*

3. Praktiken der Subjektivierung – Einblicke in Strategien der Gouvernementalität

Die Spielräume für Subjektivierungsprozesse, die den ‚Praktiken des Selbst‘ entspringen, variieren mit deren historischen Bedingungen: Zwar ermöglichen sie einen produktiven Selbstbezug – konservieren, gar fixieren lässt er sich jedoch nicht. Stets findet sich das Selbst, das den Differenzierungsprozessen im Gewebe der Macht entspringt, im historischen Prozess auch wieder ‚umcodiert‘. Es wird zum Einsatzort einer Macht, die mit spezifischen Disziplinarstrategien und eigens ausgebildeten Wissensapparaten und ‚Regierungsformen‘ Individualitäten und Identitäten in Beschlag nimmt.

Um diesen Über- und Durchgriff auf die Individuen angemessen beschreiben zu können, justiert der späte Foucault die Genealogie der Macht in neuer Weise: Er entwirft das Konzept der ‚Gouvernementalität' als Bindeglied zwischen strategischen Machtbeziehungen und Subjektivierungsformen, um zu untersuchen, wie sich politische Herrschaftstechniken mit den ‚Technologien des Selbst' verknüpfen. Da Foucault dieses ambitionierte Unternehmen in seinen Vorlesungen nur ansatzweise ausführen konnte, stand es lange im Schatten einer Foucault-Rezeption, die sich vor allem auf den Übergang von genealogischen zu ethischen Fragestellungen konzentrierte. Zahlreiche Kommentatoren vernachlässigten die strukturellen Veränderungen des genealogischen Ansatzes, wie sie vor allem in Foucaults Begriffsschöpfung der ‚Gouvernementalität' – die Regieren (gouverner) und Denkweise (mentalite) miteinander verbindet – zum Ausdruck kommen.

Foucaults Gouvernementalitäts-Studien suchen nach einer analytischen Verbindung von ‚Regierungstechniken' und ‚Regierungslogiken'. „Während Regierung heute einen ausschließlich politischen Sinn besitzt, kann Foucault zeigen, dass sich das Problem der Regierung bis ins 18. Jahrhundert hinein in einen allgemeineren Rahmen stellte. Von Regierung war nicht nur in politischen Texten, sondern auch in philosophischen, religiösen, medizinischen, pädagogischen etc. Arbeiten die Rede. Über die Lenkung des Staates oder der Verwaltung hinaus meinte ‚Regierung' auch Probleme der Selbstbeherrschung, der Leitung der Familie und der Kinder, der Steuerung des Haushalts, die Lenkung der Seele etc. Aus diesem Grund bestimmt Foucault Regierung als Führung, genauer gesagt als ‚Führung der Führungen' (Foucault, in Dreyfus/Rabinow 1987, S. 255), die ein Kontinuum umfasst, das von der ‚Regierung des Selbst' bis zur ‚Regierung der anderen' reicht." (Lemke 2002, S. 46) Foucaults historiographische Rekonstruktion unterscheidet vor allem drei Führungsformen – die antike ‚Führung von Gemeinwesen', die christliche ‚Führung der Seelen' und die seit dem 17. Jahrhundert sich ausbildende ‚Führung von Menschen' (der sich – nebenbei bemerkt – die moderne Pädagogik verdankt) – denen spezifische Staatskonzeptionen entsprechen: Der ‚Gerechtigkeitsstaat', der im 15. und 16. Jahrhundert in einen ‚Verwaltungsstaat' überführt wird, um im 16. und 17. Jahrhundert von einem ‚Regierungsstaat' abgelöst zu werden, der nicht mehr durch Territorialität, sondern durch eine Masse bestimmt wird: die Masse der Bevölkerung.

Um diese Masse jedoch regieren zu können, bedarf es einer spezifischen Regierungstechnologie mit dem Ziel, die Herrschaft abzusichern. Der Liberalismus als Regierungsform moderner Staaten entwickelt diese Sicherungstechnologie, indem er die Bedingungen organisiert, unter denen die Individuen ‚frei' sein können; er ‚fabriziert' oder ‚produziert' die Freiheit. (vgl. Lemke/Krasmann/Bröckling 2000, S. 14) Der Liberalismus garantiert also nicht einfach die rechtliche Freiheit von Individuen, sondern er regiert über sie. Diese Unterscheidung wird wichtig, um die aktuelle Transformation liberaler in neoliberale Strategien verstehen zu können: Während „liberale Ratio-

nalitäten durch die Überwachung und Organisation der ‚Produktionsbedingungen der Freiheit' und damit auch des Marktes gekennzeichnet waren, wird dieser nun selbst zum organisierenden und regulierenden Prinzip des Staates." (Kessl 2001, S. 6) Die neoliberale Restrukturierung von Staat und Gesellschaft muss mehr denn je darauf abzwecken, *Selbsttechnologien zu erfinden* und zu fördern, die *an Regierungsziele angekoppelt* werden können. Im Rahmen neoliberaler Gouvermentalität signalisieren Selbstbestimmung, Verantwortung und Wahlfreiheit „nicht die Grenze des Regierungshandelns, sondern sind selbst ein Instrument und Vehikel, um das Verhältnis der Subjekte zu sich selbst und zu den anderen zu verändern. [...] Der Abbau wohlfahrtsstaatlicher Interventionsformen ist begleitet von einer Restrukturierung der Regierungstechniken, welche die Führungskapazität von staatlichen Apparaten und Instanzen weg auf ‚verantwortliche', ‚umsichtige' und ‚rationale' Individuen verlegt." (Lemke/Krasmann/Bröckling 2000, S. 30)

Im Zuge dieser Gewichtsverlagerung gewinnt Pädagogik eine immense Bedeutung: Schule und Weiterbildung, Erziehungseinrichtungen und Sozialarbeit werden eingebunden in einen strategischen Komplex, der darauf abzweckt, Herrschaftsverhältnisse auf der Grundlage einer neuen, neoliberalen Topographie des Sozialen zu recodieren. Die Frage nach der Funktion pädagogischer Institutionen führt daher geradewegs ins aktuelle Zentrum der Analytik der Macht hinein.

4. Der Diskurs der Selbstorganisation – Ausblicke auf das permanente ökonomische Tribunal

Was derzeit unter den Stichworten ‚Selbstorganisation' bzw. ‚lernende Organisation' zur Schulreform diskutiert wird, trägt auf den ersten Blick zwar das Gesicht der Humanisierung, läuft letztendlich jedoch darauf hinaus, die Zumutungen an die in der Institution lebenden und lehrenden Menschen tiefer zu legen. Dafür sprechen eine Reihe von Indizien (vgl. Helsper 1990, S. 31; 85; 186 f.): Partnerschaftliche Ideale und die größere Zuschreibung von Eigenverantwortlichkeit an Schüler bedeuten, dass das, was ehemals unmittelbarer Fremdzwang oder internalisierte Autorität leisteten, jetzt durch Selbstzwang erreicht werden muss. „Diese Zwangsverhältnisse tarnen sich als egalitäre Kommunikation zwischen Schülern, Lehrern und Schulleitung, wobei häufig verwischt wird, dass den tatsächlichen Entscheidungsspielräumen (durch bürokratische Vorgaben, administrative und ökonomische Strukturen) enge Grenzen gesetzt sind." (Boenicke 1998, S. 178) Zugleich werden damit die Distanz gegenüber schulischen Prozessen und der Schutz des eigenen Selbst erschwert. Es entsteht eine inkonsistente Nähe, die Schüler stärker in die Schule einbindet, verletzbarer und schutzloser macht. Diese Sogwirkung ist Teil des

gouvernementalen Arrangements, mit der das Bildungssystem insgesamt in das politische Projekt des Neoliberalismus eingebunden werden soll.

Das Paradigma der Selbstorganisation bildet dabei gleichsam das Herzstück des Macht-Wissens-Komplexes, der Neoliberalismus und die Ökonomisierung der Bildung mit systemtheoretischen und konstruktivistischen Theoriemodellen verknüpft, um das Bildungssystem umfassender als je zuvor ins Netzwerk von Disziplinarprozeduren einzubinden. Die Verbindung von Selbsttechnologien mit neuartigen gouvernementalen Kontrollstrategien, die ‚freiwillige Selbstkontrolle' der Individuen, lässt sich auf allen Ebenen des Bildungssystems nachzeichnen:

- So wie aus Lohnempfängern ‚Arbeitskraftunternehmer' (vgl. Voß/ Pongratz 1998), ‚Ich-AGs' oder ‚Intrapreneure' werden sollen, so werden Schüler umdefiniert zu Selbstmanagern des Wissens, zu autopoietischen ‚lernenden Systemen', denen vor allem dann Erfolg in Aussicht gestellt wird, wenn sie moderne Managementqualitäten an sich selbst entwickeln, also: sich die Produktionsmittel zur Wissensproduktion aneignen (Lernen des Lernens), sich unter den Selbstzwang permanenter Qualitätskontrolle und –optimierung setzen (Motivationsmanagement), sich gleichermaßen als Kunde wie als Privatanbieter auf dem Bildungsmarkt begreifen lernen (Selbstmanagement), sich permanenten Kontrollen, Prüfverfahren und Zertifizierungen aussetzen (Selbstoptimierung) usw. Jeder Schüler und jeder Lehrer wird zu seinem eigenen Kompetenzzentrum; entsprechend rückt der Kompetenzbegriff ins Zentrum pädagogischer Reflexion. Dabei wird Kompetenz verstanden als individuelle Selbstorganisationsdisposition, als die Gesamtheit der „Voraussetzungen eines Menschen, eines Teams, einer Organisation oder eines Unternehmens, in Situationen mit garantiert unsicherem Ausgang einigermaßen sicher zu handeln." (Erpenbeck, in: Hoffmann/Maack-Rheinländer 2001, S. 206) Kompetenzen sollen „im Dschungel globalisierter Märkte" (ebd. S. 206) die Möglichkeiten zum selbstgesteuerten Lernen sicherstellen. Selbstgesteuert aber sei das Lernen dann, wenn „die Lernziele und die zu ihnen führenden Operationen und Strategien vom lernenden System selbst bestimmt werden." (Ebd. S. 204) Die subtile Transformation von Selbststeuerung in Selbstbestimmung kaschiert jedoch lediglich die sozio-technische Instrumentierung von Lernprozessen, die der Kompetenzdiskurs mittransportiert. Denn Selbststeuerung zielt nur auf ein Segment dessen, was einmal mit Selbstbestimmung gemeint war: auf funktionsgerechtes Verhalten (vgl. Boenicke 1998, S. 2 f.).
- Unter der Hand macht der Begriff der Selbststeuerung klar, dass es nichts mehr gibt, woran das Selbst sich halten könnte – außer an sich. Angesichts der unkontrollierbaren Verhältnisse, die sich über ihm zusammenziehen, ist das herzlich wenig. Dass im Dschungel der Marktverhältnisse keine Sicherheiten mehr existieren, die garantieren könnten, mit den eige-

nen Strategien erfolgreich zu sein, findet seinen Widerhall in der konstruktivistischen These von der ‚Nichtplanbarkeit' und Kontingenz des Lerngeschehens. Dass dennoch jeder sein Letztes geben muss, um den Anschluss nicht zu verlieren, findet seinen Ausdruck in den Maximen der ‚Viabilität' und ‚Anschlussfähigkeit', an denen der Erfolg von Lernprozessen gemessen wird. Auf der Ebene des Unterrichtsprozesses wird so ein neues Vokabular in Umlauf gesetzt, dass Unterrichten als eine Art Lernmanagement begreift, als Arrangement und Steuerung von Lernsituationen, in denen es letztlich den einzelnen überlassen bleibt, das Beste daraus zu machen (oder zu scheitern). In unmittelbarer Übersetzung von Enabeling-Strategien des betriebwirtschaftlichen Managements propagiert die systemtheoretisch-konstruktivistische Pädagogik eine neuartige ‚Ermöglichungsdidaktik' (vgl. Arnold/Siebert 1995). Sie sanktioniert auf didaktisch-methodischer Ebene den ökonomisch fälligen Übergang von fordistischen Formen der Bildungsproduktion (mit operationalisierten Zielvorgaben, definierten Curriculumelementen und einem entsprechenden Methodenset) zu postfordistischen Steuerungsmodellen. Der Modus der sozialen Steuerung wird umgestellt von einer expertenorientierten Reglementierung hin zu einer kunden- und subjektorientierten mobilen Anpassungsstrategie. Ungewissheit bzw. Kontingenz werden dabei subjektiv umdefiniert: Sie sollen „nicht mehr ausschließlich als Bedrohung, [...] sondern als Freiheitsspielraum und damit als Ressource, die es zu erschließen gilt" (Bröckling 2000, S. 133), wahrgenommen werden. Entsprechenden Lernarrangements fällt die Aufgabe zu, die erwünschten Subjektivierungspraktiken in eins zu ermöglichen und funktional zu begrenzen. Zurückgegriffen wird dabei auf ältere reformpädagogische Modelle, deren untergründig-irrationales Strickmuster auch heute noch seine Wirkung tut: „Alle pädagogischen Elemente, die einmal zur autonomen Subjektbildung gedacht waren, Projektlernen, Situationslernen, komplexe Lernarrangements und vieles mehr tauchen als neue Mittel auf, mit denen letztlich die betriebliche Zurichtung eines umfassender benötigten Subjekts bewerkstelligt werden soll." (Röder 1989, S. 186) Eine allgemeine Steuerung soll möglich werden, die in ihren Prämissen irrational, ihrem Instrumentarium nach aber rational und ihrer Tendenz nach umfassend ist.

– Dem dient auf institutioneller Ebene die Reorganisation von Schule als marktorientiertem Service-Center. Ihr Zweck ist nicht mehr ‚Bildung', sondern die Privatisierung und Kommerzialisierung von Wissen; Bildungsprozesse werden umgewandelt in Eigentumsoperationen mit Wissen als Ware. Was ehemals als genuin pädagogische Aufgabe der Institution begriffen wurde (vom Unterrichten und Beurteilen bis hin zur Drogenprävention oder zum Ausrichten von Schulfeiern), wird nun formal nach dem Muster betrieblicher Projektabwicklung gehandhabt. Schulehalten wird zur Projektmanagementaufgabe, mit dem Ziel, neue Produkte einzuführen und betriebliche Umstrukturierungen anzuleiten. ‚Der Absolvent als Mar-

kenartikel – so könnte man das heimliche Programm der aktuellen Bemühungen zu einer Bildungsreform in eine knappe Formel fassen." (Fischbach 2002, S. 11) Entsprechend verschwindet der Lehrer, um als Projektberater oder Evaluationsmanager wieder aufzuerstehen (vgl. Schirlbauer 1998, S. 56) Die moderne Unternehmensführung im Unterricht soll eine ‚corporate identity' – ein unverwechselbares Schulprofil – entwickeln, dem auf der Handlungsebene ein ‚coporate behavior' und auf struktureller Ebene ein ‚coporate design' entsprechen. Die Effektivität und Effizienz des gesamten Unternehmens lässt sich allerdings nicht mehr durch partielle Maßnahmen sicherstellen, sondern erzeugt einen manifesten Bedarf an Organisations- und Personalentwicklung. Es etabliert sich ein ‚permanentes Qualitätstribunal' (vgl. Simons 2003, S. 617 ff.), dass die gesellschaftlich fabrizierten Gesetze der Ökonomie mit dem Schleier der Unvermeidlichkeit und Natürlichkeit umgibt. Zur Naturalisierung gouvernementaler Strategien gehört auch, die Mechanismen der Disziplinierung schönzureden. „Es gibt ein ganzes Spiel mit den Konnotationen und Assoziationen von Wörtern wie Flexibilität, Anpassungsfähigkeit, Deregulierung, das Glauben macht, die neoliberale Botschaft sei eine der allgemeinen Befreiung." (Bourdieu 1998, S. 50) Verschärfte Konkurrenz unter Lehrenden und Lernenden wird als ‚Leistungsgerechtigkeit' ausgegeben; die Einführung von Schul- und Studiengeldern wird zur ‚Kostenbeteiligung' und das Plädoyer für neue Führungsstrukturen kommt als ‚kooperative Autonomie' daher (vgl. Bennhold 2002, S. 293). Dazu passt der zynische Unterton, mit dem die Bertelsmann-AG – geistiger Vater und Promotor des CHE (Centrum für Hochschulentwicklung) – ihr Jahresmotto 1999 präsentierte: „Jeder ist unseres Glückes Schmied." Das Motto decouvriert auf unfreiwillige Weise die raffinierte Kombination von Fremd- und Selbstunterwerfung, der der aktuelle Umbau des Schulsystems zuarbeitet. Sein wesentlicher Effekt besteht darin, das zu erzeugen, was Simons (in Anlehnung an Foucault) den ‚Willen zur Qualität' nennt. In ihm schürzt sich der Knoten von „advanced liberalism, the permanent economic tribunal and the enterprising self" (Simons 2002, S. 619). Die fortgeschrittene Form neoliberaler Gouvernementalität im Schulsystem entsteht aus der Verknüpfung des Schuldispositivs mit dem unaufhörlichen Anspruch zum Selbstmanagement. „Referring to Foucault, we could define actual 'managementality' as management of self-management, with the constitution of an economic tribunal as the permanent point of reference." (Ebd. S. 622)

- Das totale Qualitätsmanagement, das sich als treibender Motor der Transformation von Unterricht und Schule etabliert, wird seinem totalitären Anspruch durchaus gerecht: Indem es unaufhörlich Individualisierungsprozeduren (von einzelnen wie von Organisationen) einfordert, befördert es zugleich die „Totalisierung durch moderne Machtmechanismen" (Foucault 1987, S. 250). Die Freiheit der Firma „Ich & Co." (vgl. Bridges

> 1996) besteht in der freiwilligen Selbstkontrolle und Selbstunterwerfung unter ein permanentes und umfassendes ökonomisches Tribunal (als dessen Ausführungsorgane sich Unternehmensberatungen in Szene setzen). Dem korrespondiert eine beständige Selbstprüfung und Evaluation. Die zeitgenössische ‚Mikrophysik der Macht' lässt die alten Techniken des Überwachens und Strafens hinter sich; stattdessen setzt sie auf Benchmarking, Qualitäts-Audits, Empowerment und Tests (vgl. Bröckling/Krasmann/Lemke 2000, S. 35).

Die PISA-Untersuchung (vgl. Dt. PISA-Konsortium 2001) zieht ihre Attraktion und ihren Schrecken aus einem Gewaltzusammenhang, in dessen Netz PISA selbst als Schaltstelle fungiert. PISA kann daher mit Fug und Recht als ‚Machtverstärker' interpretiert werden, der Disziplinarprozeduren in einen endlos erscheinenden Zeithorizont verlängert. PISA etabliert nicht einfach eine normierende und normalisierende Praktik, die Standards setzt, die erreicht oder verfehlt werden können. Vielmehr handelt es sich um eine dynamische Form der Qualitätsmessung, die im Rahmen von Benchmarking oder der Ausschreibung von Qualitätspreisen (Best-Practice-Einrichtungen) die Jagd nach immer neuen Rekorden auslöst. Weil die eigene Position im Qualitäts-Ranking immer nur relational zu jener der Mitbewerber bestimmt wird, hört der Zwang zur Leistungssteigerung niemals auf. Jeder rückt gleichzeitig und gleichermaßen in die Rolle des Preisrichters und Wettbewerbers, des Gewinners und Verlierers, des Selbst-Unternehmers und Leibeigenen. Wo die Diktatur des Komparativs herrscht, da wird – in einer Variation Hegels – der Weltmarkt zum Weltgericht (vgl. Bröckling 2000, S. 162).

5. Falsche Versprechungen – Glanz und Elend des Subjekts

Die neuesten Praktiken der Subjektivierung – vom Empowerment bis zum Total Quality Management – fungieren als unerbittliche Initiationsrituale in die Kontrollgesellschaft (vgl. Deleuze 1993, S. 255 ff.). Sie restituieren und intensivieren den Widerspruch von Autonomie und (Selbst-)Kontrolle, an dem das bürgerliche Subjekt seit jeher laborierte; sie transformieren seine Ausdrucksgestalten, ohne ihn wirklich aufheben zu können. Daher ist Skepsis am Platz gegenüber der Freiheitsrhetorik, mit der sich die neoliberale Restrukturierung des Bildungswesens in Szene setzt.

Die bundespräsidiale Direktive: „Entlassen wir die Schulen und Hochschulen in die Freiheit!" (vgl. Herzog 1997), mit der Roman Herzog einst Furore machte, wirft einen langen Schatten. Genauso gut könnte die aktuelle Devise lauten: „Unterwerfen wir die Schulen und Hochschulen dem umfassenden Diktat der Märkte!" Denn den Individuen wird ungeniert zugemutet, alle Funktionen eines Unternehmers der eigenen Arbeitskraft zu übernehmen. Dazu gehören z. B. die Kontrolle über die eigene Arbeit, ihre Organisation und

Vermarktung, aber auch die Verantwortung für die ökonomische Verwertung der eigenen Kompetenzen (einschließlich deren Weiterbildung). Als Leitbild des ‚Arbeitskraftunternehmers' wird ein flexibles, risikobereites, sich selbst organisierendes Individuum vorgestellt, das nicht einfach als Verkäufer der Ware Arbeitskraft auftritt, sondern „als Regisseur, Dramaturg, Bühnenbildner und Schauspieler seiner selbst [...]." (Kirchhöfer 2002, S. 73). Dieses anpassungswillige, auf seine Unabhängigkeit bedachte Subjekt wird zum notwendigen und strategischen Element neuester Produktionskonzepte, in denen (zumindest ein Teil der) Arbeit zu personalisierten, nicht formalisierbaren und unbestimmbaren Leistungen zurückkehrt. Dies gilt vor allem für integrierte, informationstechnologisch organisierte Arbeitsformen, die ohne persönliches Engagement und kooperative Verständigung – kurz: ohne subjektive Sinngebung – höchst störanfällig bleiben.

Solche Produktionskonzepte provozieren in ihrer technologischen Verfassung eine Reflexivität, die neue Blütenträume von der ‚Bildungsinstitution Betrieb' und der in ihr sich verwirklichenden ‚Ganzheit der Person' (Erpenbeck/Weinberg 1999, S. 150) reifen lässt. Zu guter letzt erscheint die neue Produktionstechnologien begleitende ‚kompetenztheoretische Wende', als Reinkarnation klassischer Bildung, die Allseitigkeit, Autonomie und Subjektivität wieder in ihr Recht setze. Gleichwohl bleibt festzuhalten, dass es sich um eine durch und durch neoliberale Subjektivitätsform handelt: Zwar durchbricht sie den vormals engen Qualifikationscharakter von Bildung, doch folgt der eingeforderten reflexiven Subjektivität „nicht automatisch ein unabhängiges, [...] emanzipiertes Leben auf dem Fuß." (Schroeder 2002, S. 23) Es ist vielmehr der Zwang zur Subjektivierung, zu einer Lebensführung als ‚Entrepreneur am Markt', der hinter der Flut von Selbstmanagement-Ratgebern, Stressbewältigungskursen und Entspannungstechniken hervorlugt. In gewissem Sinn wird die Entfremdung, die ehedem das Lohnarbeitsverhältnis kennzeichnete, mit dem Zugriff auf die Person in ihrer Ganzheit ebenfalls entgrenzt: Der Arbeitnehmer verkaufte seine Arbeitskraft, der Arbeitskraftunternehmer aber verkauft „sich als Unternehmer seiner Arbeitskraft selbst, als Person." (Kirchhöfer 2002, S. 73)

Am Horizont dieser Subjektivierungsprozesse zeichnet sich eine neue Form der Knechtschaft ab, die Erinnerungen an die Leibeigenschaft feudaler Gesellschaftsformen wachruft. Zumindest verliert die Errungenschaft der bürgerlichen Ära, die die Personen juristisch davor schützte, „ihr Eigentum an sich selbst als Sicherheit gegen Kredit vollstrecken zu lassen" (Lohmann 2002, S. 104) seine Selbstverständlichkeit. Denn nun werden Personen gezwungen, sich in Gänze selbst zu bewirtschaften. Unternehmer seiner selbst bleibt der Einzelne selbst dann noch, wenn er seine Anstellung verliert. „Das Ich kann sich nicht entlassen; die Geschäftsführung des eigenen Lebens erlischt erst mit diesem selbst. Aus dem gleichen Grund greift die Selbstverwaltung des individuellen Humankapitals auch weit über das Berufsleben hinaus und kennt weder Feierabend noch Privatsphäre." (Bröckling 2000, S. 155) Subjektivierung

bedeutet in dieser Perspektive: sich rund um die Uhr auszupowern, sich mit Haut und Haaren zu Markte zu tragen, kurz: sein eigener Sklave zu werden.

Es kann daher nicht verwundern, wenn Subjektivierungspraktiken unter aktuellen Produktionsbedingungen einem ‚Kippbild' gleichkommen: Die Souveränität, die dem Subjekt zugesprochen wird, verliert es im selben Atemzug wieder, weil sie „von Nützlichkeitskriterien bestimmt ist, über die es nicht verfügen kann." (Wimmer 2002, S. 54) Die Freiheiten, die dem Subjekt zuwachsen, entpuppen sich als Zwang zur lebenslangen Selbstbewirtschaftung. Der Richterspruch des permanenten ökonomischen Tribunals, vor dem alle gleichermaßen zur Rechenschaft gezogen werden, lautet: „Ungleichheit für alle!" (Heydorn 1980)

Literatur

Adorno, Th. W.: Negative Dialektik, Frankfurt/Main 1966

Arnold, R./Siebert, H.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung, Hohengehren 1995

Bennhold, M.: Die Bertelsmann Stiftung, das CHE und die Hochschulreform: Politik der ‚Reformen' als Politik der Unterwerfung, in: Lohmann, I./Rilling, R. (Hrsg.): Die verkaufte Bildung, Opladen 2002, S. 279-299

Bridges, W.: Ich & Co. Wie man sich auf dem neuen Arbeitsmarkt behauptet, Hamburg 1996

Boenicke, R.: Bildung, absoluter Durchgangspunkt. H.-J. Heydorns Begründung einer kritischen Bildungstheorie, Habilitationsschrift TU Darmstadt 1998

Bourdieu, P.: Gegenfeuer, Konstanz 1998

Bröckling, U.: Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement, in: Bröckling, U./ Krasmann, S./Lemke, T. (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart, Frankfurt/Main 2000, S. 131-165

Deleuze, G.: Foucault, Frankfurt/Main 1987

Deleuze, G.: Unterhandlungen, Frankfurt/ Main 1993

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001

Erpenbeck, J.: Selbstorganisiertes Lernen – Ausdruck des Zeitgeistes oder Ausdruck der Zeit?, in: Hoffmann, D./Maack-Rheinländer, K. (Hrsg.): Ökonomisierung der Bildung, Weinheim 2001, S. 199-214

Erpenbeck, J./Weinberg, J.: Von der „Teilnehmerorientierung" zur „Kundenorientierung" – Zur Bedeutung von systematischen Begriffen für pädagogische Feldanalysen, in: Arnold, R./Gieseke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft, Bd. 1, Neuwied 1999, S. 145-161

Fischbach, R.: Die Wissensgesellschaft. Maßstab oder Phantom der Bildungsdebatte?, in: Widersprüche, H. 83/2002, S. 9-22

Foucault, M.: Die Folter, das ist die Vernunft, in: Literaturmagazin 8, Reinbek 1977

Foucault, M.: Sexualität und Wahrheit, Bd. 1: Der Wille zum Wissen. Frankfurt/Main 1977

Foucault, M.: Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit, Berlin 1978

Foucault, M.: Das Subjekt und die Macht, in: Dreyfus, H. L./Rabinow, P.: Michel Foucault – Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik, Frankfurt/Main 1987, S. 243-264

Foucault, M.: Der Mensch ist ein Erfahrungstier, Frankfurt/Main 1996

Habermas, J.: Urgeschichte der Subjektivität und verwilderte Selbstbehauptung, in: ders.: Philosophisch-politische Profile, Frankfurt/Main 1971, S. 184-200

Habermas, J.: Der philosophische Diskurs der Moderne, Frankfurt/Main 1985

Helsper, W.: Schule in den Antinomien der Moderne, in: Krüger, H.-H. (Hrsg.): Abschied von der Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft, Opladen 1990, S. 175-195

Herzog, R.: Entlassen wir Schulen und Hochschulen in die Freiheit, in: Frankfurter Rundschau, 6.11.1997

Heydorn, H.-J.: Bildungstheoretische Schriften, Bd. 3: Ungleichheit für alle, Frankfurt/Main 1980

Horkheimer, M./Adorno, Th. W.: Dialektik der Aufklärung, Frankfurt/Main 1969

Kessl, F.: Von Fremd- und Selbsttechnologien – mögliche Perspektiven einer Gouvernementalität der Gegenwart, in: Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau, H. 43/2001, S. 5-13

Kirchhöfer, D.: Neue Lernkulturen im Spannungsfeld von staatlicher, öffentlicher und privater Verantwortung, in: Lohmann, I./Rilling, R. (Hrsg.): Die verkaufte Bildung, Opladen 2002, S. 69-85

Klausenitzer, J.: Altes und Neues, in: Widersprüche, H. 83/2002, S. 53-65

Lemke, T./Krasmann, S./Bröckling. U.: Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung, in: Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, T. (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart, Frankfurt/Main 2000, S. 7-40

Lemke, T.: Stichwort: Gouvernementalität, in: Information Philosophie, H. 3/2002, S. 46-48

Lohmann, I.: After Neoliberalism, in: Lohmann, I./Rilling, R. (Hrsg.): Die verkaufte Bildung, Opladen 2002, S. 89-108

Pongratz, L. A.: Bildung und Subjektivität, Weinheim 1986

Pongratz, L. A.: Bildungstheorie im Prozess der Moderne – Perspektiven einer theoriegeschichtlichen Dekonstruktion, in: Bildungsforschung und Bildungspraxis, 1987, S. 244-262

Pongratz, L. A.: Pädagogik im Prozess der Moderne, Weinheim 1989

Pongratz, L. A.: Freiheit und Zwang – Schulische Strafformen im Wandel, in: Die deutsche Schule, H. 2/1995, S. 183-195

Röder, R.: Funktionalisierung von Bildung im Bereich informations- und kommunikationstechnischen Lernens, in: Gieseke, W./Meueler, E../Nuissl, E. (Hrsg.): Zentrifugale und zentripetale Kräfte in der Disziplin Erwachsenenbildung, Mainz 1989, S. 157-190

Schirlbauer, A.: Vom Verschwinden des Lehrers in der ‚Neuen Lernkultur', in: Giesecke, H. u. a. (Hrsg.): Der Lehrer – Hoffnungsträger oder Prügelknabe der Gesellschaft, Innsbruck 1998

Schmucker, J. F.: Adorno – Logik des Zerfalls, Stuttgart-Bad Cannstatt 1977

Schroeder, J.: Emanzipation durch informatisierte Erwerbsarbeit?, unveröff. Magisterarbeit, TU Darmstadt 2002

Simons, M.: Governmentality, Education and Quality Management, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 4/2002, S. 617-633

Voß, G.G./Pongratz, H. J.: Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft?, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1998, S. 131-158

Wimmer, M.: Bildungsruinen in der Wissensgesellschaft – Anmerkungen zum Diskurs über die Zukunft der Bildung, in: Lohmann, I./Rilling, R. (Hrsg.): Die verkaufte Bildung, Opladen 2002, S. 45-68

26.

Heinz-Joachim Heydorn
Abstand und Nähe
(2006)

An Heinz-Joachim Heydorn scheiden sich noch immer die Geister. Das will schon etwas heißen in einer Zeit, in der theoretische Positionen so auswechselbar erscheinen wie Fahrzeuggetriebe. Zwar gibt sich der aktuelle pädagogische Mainstream, der sich im Fahrwasser des Radikalen Konstruktivismus und der Systemtheorie Luhmannscher Provenienz bewegt, gern cool. Denn wo Theorien nur mehr als fiktive Brücken zu praktischen Resultaten begriffen werden, als ‚Wirklichkeitsfiktionen' (wie der konstruktivistische Terminus lautet), da scheint der Streit um theoretische Positionen eher obsolet. Von Theorien wird nicht mehr verlangt, als ‚viabel' (also: gangbar oder gängig) zu sein. Alles andere überfordere den Wissenschaftsbetrieb und zeuge von einem ‚alteuropäischen Denken' (wie Luhmann abschätzig bemerkt), ein Denken also, das sich noch immer in den Bahnen von Aufklärung und Kritik bewegt.

Bei so viel pragmatischer Selbstrücknahme und Coolness pädagogischer Theorie muss die dezidierte Abwehr Heydorns, die ein Mainstream-Pädagoge wie Heinz-Elmar Tenorth an den Tag legt (der übrigens selbst an der Frankfurter Universität von 1979 bis 1991 Erziehungswissenschaft lehrte) denn doch verwundern. Offensichtlich wird Tenorth, der sich seit den 80er Jahren unermüdlich als Protagonist einer systemtheoretischen Abklärung (statt kritischer Aufklärung) profilierte, den Heydornschen Schatten nicht los, der ihm an dieser Hochschule begegnete. Noch 1997 – also fast ein Vierteljahrhundert nach Heydorns Tod – sieht er sich genötigt, der von ihm so bezeichneten ‚Heydorn-Nachfolge' (womit z. B. meine Darmstädter Kollegen Gernot Koneffke und Peter Euler, vermutlich aber auch ich gemeint sind), die Leviten zu lesen. Er tut dies mit unverhohlener Geringschätzung für den angeblich abgehalfterten Popanz namens ‚Kritische Bildungstheorie' (vgl. Euler/ Pongratz 1995).

Um mehr jedenfalls kann es sich – folgt man Tenorths Invektiven – bei Kritischer Bildungstheorie nicht handeln. Mit ihrer „Rede von den unlösbaren Widersprüchen" (Tenorth 1992, S. 130), so versichert er, betreibe Kritische Bildungstheorie eine „monistische Zuspitzung der pädagogischen Aufgabe" (ebd., S. 130). Der „erhabene Gedanke von den Widersprüchen der Moderne" (ebd., S. 118), so schreibt er weiter, setze „auf Vertagung" (ebd., S. 130) und tauge allenfalls dazu, das Denken zu blockieren (vgl. ebd., S. 130). Natürlich hätte ein kritischer Leser gern gewusst, aus welchen Texten Kritischer Bildungstheorie, die Tenorth mit ironischer Nonchalance abfertigt, er dies alles herausliest. Leider begnügt er sich jedoch zumeist mit einer generalisierten Zitation (z. B.: „Koneffke 1980, 1993; Euler 1995; Euler/ Pongratz 1993" – richtig wäre: Euler/ Pongratz 1995; vgl. Tenorth 1997, S. 977). Vielleicht geht

Tenorth davon aus, dass seine Leserschaft sich nicht der Mühe unterzieht, die Texte Kritischer Bildungstheorie daraufhin zu inspizieren, wo denn in ihnen von der Vertagung unlösbare Widersprüche die Rede sein soll, wo die Überlegungen gar monistisch zugespitzt seien. Andernfalls nämlich hätte er seine liebe Not, dies anhand der Quellenlage unter Beweis zu bringen: Angesichts der dialektischen Konstitution Kritischer Bildungstheorie und ihres prozessualen Charakters, in Anbetracht ihrer expliziten Ablehnung geschichtsteleologischer Deutungen und ihrer Insistenz auf dem Primat gesellschaftlicher Praxis schmelzen Tenorths Behauptungen dahin wie Butter in der Sonne.

Unbekümmert um die Triftigkeit seiner eigenen Rede aber lässt er es sich nicht nehmen, den Pappkameraden namens ‚Kritische Bildungstheorie' für seine Zwecke zurechtzustutzen. Da ist dann von Unmittelbarkeit und Spontaneität, von revolutionärer Umwandlung, von einem personengebundenen Zeugnis oder von Bekehrung (Tenorth 1997, S. 978) in einer Weise die Rede, als handele es sich bei kritischen Theoretikern um eine Art Sekte, die wider besseres Wissen „im Totum des Falschen" (ebd., S. 978) das Ereignis der „Erlösung" (ebd., S. 978) herbeireden möchte. Kritischer Bildungstheorie wird auf diese Weise das unterschoben, was Tenorth am Ende selbst praktiziert: Ein Wunschdenken, das die eigenen Erfindungen mit gehaltvoller Gegenstandsanalyse verwechselt. Entsprechend zimmert er Kritische Bildungstheorie nach eigenem Gusto zurecht: Sie wiege sich in „kapitalismuskritischer Sicherheit" (ebd., S. 980), sie glaube noch immer an die „Vernunft verbürgende Einheit von Begriff und Wirklichkeit" (Rustemeyer 1997, S. 126; zustimmend zitiert bei Tenorth 1997, S. 978), führe andererseits aber „ontologische Unterscheidungen" (ebd., S. 981) – etwa zwischen Erziehung und Bildung – auf eine Weise ein, „dass kein Weg von der einen zu der anderen Welt führe" (ebd., S. 981). Alles in allem legten kritische Theoretiker eine Ignoranz an den Tag, als hätten sie „die Lektüre einschlägiger Texte" (ebd., S. 982) bereits um 1960 aufgegeben. Dabei stellt bereits ein kurzer Blick in einige Grundlagentexte Kritischer Bildungstheorie – etwa Adornos „Theorie der Halbbildung" (zuerst 1959 veröffentlicht), Koneffkes „Integration und Subversion" (von 1969) oder Heydorns „Überleben durch Bildung" (seine letzte Arbeit aus dem Jahr 1974) – klar, dass Tenorths Kritik ein ungenierter Projektionsmechanismus zugrunde liegt: Vielleicht hat er ja selbst die Lektüre der von ihm kritisierten Theoretiker um 1960 aufgegeben. Denn in keinem der von ihm zitierten Texte kritischer Bildungstheorie lässt sich die ‚Vernunft verbürgende Einheit von Begriff und Wirklichkeit' finden, nirgends die unüberbrückbare Differenz zwischen Erziehung und Bildung – und schon gar keine monistische Zuspitzung der pädagogischen Aufgabe.

1. Leseerfahrungen

Hätte ich mein Studium der Erziehungswissenschaft in den 80er oder 90er Jahren aufgenommen, dann wäre mir Heinz-Joachim Heydorn vermutlich nur als abgeschriebene Fußnote der Pädagogikgeschichte des 20. Jahrhunderts (oder gar nicht) in den Blick geraten. Doch zum Glück kam es anders; und wie es beim Glück häufig so ist, kam ihm der Zufall zu Hilfe: Es war im SS 1975. Ein Bielefelder Kommilitone machte mich auf eine Ramschaktion des größten Buchhändlers der Stadt aufmerksam – und auf ein Buch, das ich mir dabei doch unbedingt besorgen sollte: „Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs" von Heinz-Joachim Heydorn. Nie gehört; mal sehen was dran ist...

Ich kam zu spät. Der Rotationsprozess der Kulturindustrie hatte die letzten Exemplare bereits geschluckt. Das ruhmlose Ende des Suhrkamp-Bändchens aber wurde für mich zum Beginn einer intensiven Auseinandersetzung, deren geistige Spuren bis heute nicht zu tilgen sind. Das ist keine Einzelerfahrung. Ich habe später Kollegen kennen gelernt, die, nachdem sie sich einen Weg in Heydorns Denk- und Sprachformen gebahnt hatten, von der Spannweite seines geschichtlichen Horizonts und der Wucht seines kritischen Denkens ebenso getroffen wurden wie ich. Die Unzeitgemäßheit meiner Begegnung mit Heydorn scheint mehr als nur zufällig: Heydorn selbst steht quer zu den gängigen Produktionsformen des Wissenschaftsbetriebs. Unter verlegerischen Gesichtspunkten sind seine Publikationen allemal ein Risiko. So lag das schnelle Ende der „Neufassung" denn auf der Hand: Drei Jahre nach ihrer Erstveröffentlichung und knapp ein Jahr nach dem Tod des Autors selbst wurde Heydorns Arbeit verramscht. Sie landete „im Mülleimer der Verwertungsprozesse" (Heydorn 1979, S. 8), gegen deren nivellierenden Sog der Autor doch zeitlebens gestanden hatte.

Ich musste mir die Arbeit als Kopie besorgen. Und dann begann ein Leseabenteuer, bei dem sich das Glück gefundener Einsicht mit der mühevollen Anstrengung des Begriffs unlöslich verschlang. Die Leseerfahrungen anderer sind identisch: „Wer sich auf Heydorn einlässt, muss wissen, was auf ihn zukommt. Wie er als Autor von sich selbst höchste Konzentration fordert, weil er um das Gewicht des Gegenstandes weiß, so auch vom Leser die Bereitschaft zur produktiven Aneignung." (Christian 1989, S. 37) Belohnt wird die Mühe mit einer Fülle ungewöhnlicher, faszinierender Zugänge zum Problemhorizont von Schule und Bildung. Sie ziehen ihre Sprengkraft aus der intensiven Wiederaneignung von Geschichte, ohne die für Heydorn keine zureichende Ortsvermessung der Gegenwart möglich ist. Heydorn weiß um die Dynamik historischer Prozesse, die unsere Gegenwart in ihren Bann schlagen. Seine intellektuelle Sensibilität erspürt das inwendige Erzittern einer Moderne, deren Funktionsprozesse im Leeren zu rotieren beginnen. Sie drohen, zukünftige Möglichkeiten menschlicher Selbstverständigung zu unterlaufen. Alle Anstrengung des historischen Begreifens hat für Heydorn daher fraglos den einen Sinn: „[…] das Imperfekt zum Futur zu bringen, das Unbeendete zur Zukunft."

(Heydorn 1980 b, S. 161) Der geschichtlich eröffnete Ausblick, die große Aspiration, Menschen in ihre Freiheit zu setzen, soll dem Gedächtnis nicht entfallen. Eben deshalb muss jede Bildungstheorie, die auf der Höhe der Zeit sein will, gleichsam ‚geschichtlich aufgeladen' sein: Sie speichert und erinnert in ihren Begriffen die Mühsal der historischen Selbstkonstitution der Gattung. Für Heydorn ist Bildungstheorie nichts anderes als der Versuch, die objektiven Voraussetzungen der Epoche ins Bewusstsein zu heben, um die Verhältnisse nach ihrer eigenen Melodie zum Tanzen zu bringen. Das lapidare ‚Nichts-anderes-aIs' freilich unterschlägt den dabei tatsächlich zu leistenden intellektuellen Kraftakt: „Um den gegenwärtigen Ort zu bestimmen", schreibt er, „muss die ganze Geschichte eingeholt werden; es gibt keine Entlassung aus der Mühsal." (Heydorn 1979, S. 8)

So wird Heydorns Ortsbestimmung zu einem in der deutschen Nachkriegspädagogik unvergleichlichen Versuch der Neubesinnung über Inhalt und Form von Bildung und Bildungstheorie. Einfühlsam und eindringlich, präzise und luzide zugleich, schlägt er den Bogen über die Zeiten, widersteht er der gesichts- und geschichtslosen Vergesslichkeit der Industriegesellschaft. Sie zahlte es ihm auf ihre Weise heim – indem sie ihn vergaß. Insgesamt ist der Eindruck symptomatisch: Heydorn scheint nicht zitierfähig zu sein. Und dies nicht allein aufgrund seiner dezidiert politischen Position; es ist Heydorns Sprache selbst, die sich implizit gegen bruchstückhafte Vereinnahmung wehrt. Dies ist die *zweite Leseerfahrung*, die sich jedem Rezipienten aufdrängt: Heydorns Sprache leistet Widerstand gegen das blinde Abspulen empirischer Fakten und Zahlenreihen. Seine Sprachästhetik, die stets zugleich Verständigung über die eigene individuelle Existenz wie über die geschichtlich-politischen Horizonte der zur Rede stehenden Sache einschließt, hat mit dem dürren Begriffsgeklapper des normalen Wissenschaftsbetriebs nichts gemein. In seiner eigenen konkreten, bildhaften, pointierten Redeweise hält Heydorn über die Restbestände der Sprache des Computerzeitalters Gericht: „Die neue Sprache", schreibt er „ ‚basic language' aus der Retorte, ist die universelle Sprache des positivistischen Spätkapitalismus, 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. [...] 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." (Heydorn 1980 b, S. 160)

Im zeitgenössischen ‚Schlachthof der Worte' wird Heydorns Sprachform zum inkommensurablen Restbestand, sie wird mit schlechtem Gewissen ausgeschieden. Und dieses schlechte Gewissen gibt sich eine rationalisierte Form: Heydorns Sprache sei zu hermetisch, heißt es dann gern. In solchen Floskeln

aber verkehrt sich die Wahrheit über den gegenwärtigen gesellschaftlichen Zustand: Es ist die hermetisch geschlossene Gesellschaft selbst, die die Sprengkraft Heydornscher Kritik zu neutralisieren versucht. Der Versuch aber muss auf lange Sicht gesehen scheitern. Heydorn weiß das nur zu gut. Denn seine Kritik trifft das System nicht von außen, sondern von innen. Dies ist die *dritte Leseerfahrung*, die sich demjenigen, der sich dem Anspruch Heydornscher Reflexion aussetzt, mitteilt: Hier fordert ein Subjekt – bei aller Authentizität seines Sprechens – die notwendige Kritik nicht voluntaristisch ein, sondern entwickelt die Gegenposition aus den gärenden Widersprüchen im Leib der Gesellschaft selbst. Die Wucht der Kritik verdankt sich daher letztlich den bis zum Zerplatzen aufgespannten Widersprüchen unserer eigenen geschichtlichen Situation. Und Heydorns intellektuelle und moralische Leistung liegt in der Unnachgiebigkeit, mit der er den Kampf um Sache und Begriff der Bildung geführt hat. Seine dialektische Reflexion unternimmt den unablässigen Versuch, die limitierenden historischen Bedingungen von Bildung und die mit ihnen zugleich hervor getriebenen, aber unverwirklichten Möglichkeiten aufeinander zu beziehen. Kritische Bildungstheorie hat für Heydorn diese zentrale Aufgabe: die sich fortschreibenden gesellschaftlichen Widersprüche, in denen Bildung zugleich storniert und vorangetrieben wird, begrifflich zu präzisieren. Die Arbeit an Begriffen aber muss deren innere Differenz aufweisen, „den Vorsprung vor ihnen selbst, den utopischen Gehalt, der in den Begriffen immer schon wirkt." (Koneffke 1980, S. 13) Das ist keine Neuauflage des HegeIschen Bildungsidealismus; kein Weltgeist verbürgt hier den Sinn von Geschichte. Doch verweist die reale Menschheitsgeschichte „auf einen unerledigten Vorgang: Der Mensch ist in ihr als Totum schon da, aber nur in der Form der Tragödie, sein Aufstieg hängt ganz noch im Untergang." (Heydorn 1980 a, S. 184) Wo immer aber Bildung – und sei es nur anfänglich – diese Zerrissenheit in die Helle des Bewusstseins hebt, da ist die Frage nach der Wahrheit des Menschen gestellt. Und diese Wahrheit fordert die Tat. Denn was heißt hier Wahrheit? Heydom sagt es knapp und klar: „Sie ist der Inbegriff gesellschaftlicher Entscheidungen, denen der Mensch um seiner eigenen Verwirklichung willen nicht ausweichen darf."(Ebd., S. 189) Allein im risikoreichen, von kritischer Reflexion geleiteten Handeln setzt sich der Mensch über seine verhängte Grenze.

Es ist dieser politisch-praktische Impuls, der traditioneller pädagogischer Theorie vermutlich nicht minder suspekt erscheint wie die Schärfe dialektischer Begriffsbildung. Denn Heydom versteht sich als intellektueller Waffenschmied. Er will das begriffliche Instrumentarium der Pädagogik zurüsten, um eine Bresche in die Mauer gesellschaftlicher Immanenz zu schlagen; er schlägt sich für die zukünftigen Möglichkeiten der Menschen, um die schon hier und heute der Kampf zu führen ist. Und er weiß besser als alle professionellen Bildungsphilister, was Bildung ihrem eigenen Anspruch nach heute sein muss: „Bildung", schreibt er, „ist mehr denn je eine Waffe. Sie wird nicht genutzt,

wenn man auf dem Boden des Vorgegebenen bleibt, man findet sich als Handlanger wieder.“ (Heydom 1980 b, S. 151)

Keine kritische Bildung kann dieses transzendierende Moment aus sich entlassen. Die Aussichten aber, die die bildungstheoretische Reflexion entbindet, fügen sich nicht sogleich wieder ins Muster irgendeiner emanzipatorischen Strategie. Im Gegenteil: Der angestrengte Versuch, gegen die Paralysierung des Bewusstseins emanzipatorische Strategien in Umlauf zu bringen, gründet nur allzu oft auf voluntaristischen Missverständnissen. Unversehens schlägt der Versuch, historische Prozesse für die eigenen – seien sie noch so gut gemeinten – Ziele zu instrumentalisieren, in die Herrschaftsformen zurück, die er zu bekämpfen verspricht. Da hilft auch keine Sprachakrobatik mit emanzipatorischem Vokabular. Heydom sieht schon sehr früh mit aller Klarheit, wie in den Rationalisierungsprozessen der Bildungsreform der 70er Jahre „die Vokabel der Emanzipation [...] zur negativen Utopie“ (ebd. S. 149) verkommt. Und „wie in vielem besorgt auch hier eine bildungslose Linke die Geschäfte des Kapitalismus mit.“ (Ebd. S. 101) Solche Sätze bleiben für einen Zeitgeist, wie er die damalige Reformeuphorie beseelte, gänzlich unverdaulich. Wer sie aussprach riskierte, zwischen allen Stühlen zu sitzen. Genau damit aber ist *eine weitere Leseerfahrung* verbunden: Es ist die Erfahrung der Unbeugsamkeit des kritischen Urteils, das seinen Wahrheitsgehalt oft erst Jahrzehnte später freigibt. An der Kritik der Gesamtschuldebatte der 60er und frühen 70er Jahre demonstriert Heydorn diese Unbeugsamkeit. Statt ins Loblied progressiver Pädagogen über die Gesamtschulreform einzustimmen, stellt er mit ernüchterndem Unterton klar: „Es handelt sich um einen Schultyp des fortgeschrittenen kapitalistischen Marktes; die Terminologie ist international einheitlich und amerikanischen Ursprungs.“ (Ebd. S. 275) Zwar wird die alte, aufklärerische Egalitätsforderung in diesem neuen Schultyp der Form nach energisch weiter getrieben, aber doch nur, um das unverwirklichte Gleichheits- und Freiheitspostulat dem Inhalt nach zu liquidieren. Denn „der kapitalistische Supermarkt, auf den sich die Bildung hin entwickelt, braucht keine Diener des Geistes, sondern Leute, die die Kasse reparieren können.“ (Ebd. S. 121 f.) So erweist sich für Heydorn die eingeforderte Gesamtschule zu guter Letzt als ein Modell, das zwar „die Einheitsschule in seinem Leibe“ trägt, aber „nicht austragen“ (ebd. S. 276) kann. Doch liegen diese Gedankenschneisen quer zu den etablierten Grenzmarkierungen von links und rechts, konservativ und progressiv.

Wo gibt es das schon: die bohrende Unruhe eines kritischen Denkens, das um seine eigene Fehlbarkeit und Zerbrechlichkeit weiß; die Geradlinigkeit eines Lebens, das sich in Brüchen und Neuanfängen fortschreibt. Heydorns theoretische Entwürfe sind etwas gänzlich anderes als akademische Pflichtübungen; und Heydorns Leben ist mehr als eine Professorenkarriere.

2. Biographische Notizen

Einige wichtige Daten, Ereignisse und Entscheidungen in Heydorns Leben seien hier in Kürze in Erinnerung gerufen: Heinz-Joachim Heydorn wird am 14. Juni 1916 in Hamburg / Altona geboren. Er entstammt dem liberalen Bürgertum Hamburgs. Sein Aufwachsen und Reifen, seine Selbstfindung ist aufs engste verbunden mit der Zerrissenheit der Zeit, mit den Widersprüchen der Weimarer Republik, mit der Überwältigung durch den deutschen Zusammenbruch des Jahres 1933. In diesem Jahr tritt er (noch als Schüler) der Bekennenden Kirche in Altona bei, ein Signal des Einspruchs, des Widerspruchs. Nach dem Abitur nimmt er im Wintersemester 1935/ 36 ein Studium der Philosophie an der Hamburger Universität auf, doch kommt ihm der nach Hitlers Machtergreifung verbliebene Rest von Universitätslehrern eher kümmerlich vor. „Seine Lehrer waren zunächst die Toten, die Großen des deutschen Idealismus, dann die des 19. Jahrhunderts: Kierkegaard, Schopenhauer, Nietzsche, Bahnsen.“ (Koneffke 1980, S. 8) 1938 unterbricht er das Studium, um als Deutschlehrer nach England zu gehen. Eine schwere Erkrankung des Vaters lässt ihn nach Hamburg zurückkehren. Dort überrascht ihn der Kriegsausbruch; er wird unmittelbar eingezogen und zum Nachrichtenwesen des Heeres als Übersetzer für chinesische Sendungen überstellt (denn neben Philosophie und Anglistik hatte er auch das Studium der Sinologie aufgenommen). Auf dem Weg zur Westfront desertiert Heydorn 1944 in Frankreich. Er wird von einem Kriegsgericht in Abwesenheit zum Tode verurteilt, hält sich bei französischen Bauern versteckt. Als die alliierten Truppen vorstoßen, stellt er sich den britischen Truppen.

Gleich nach der Entlassung aus der Kriegsgefangenschaft im September 1945 schließt er sich in Hamburg der SPD an. Er nimmt sein Studium der Philosophie wieder auf, setzt sich vor allem mit der politischen Philosophie Leonard Nelsons auseinander, wird 1946 zum Mitbegründer und ersten Vorsitzenden des Sozialistischen Deutschen Studentenbundes (SDS). Er wird zum Abgeordneten der Hamburger Bürgerschaft gewählt. Eine Laufbahn als Berufpolitiker liegt nahe, eine Kandidatur für den Bundestag. Aber eine Stimme fehlt zum Erfolg. Der Lebensweg nimmt eine Wende. Zwar bleibt Heydorn zeitlebens ein politischer Kopf, doch führt ihn sein Weg nun ganz in die Wissenschaft: Er übernimmt 1950 eine Dozentur an der Pädagogischen Hochschule in Kiel. 1952 wird er an das pädagogische Institut in Jugenheim berufen, eine Bildungsstätte für Grund-, Volks- und Mittelschullehrer in Hessen. Mit der Verlagerung des Jugenheimer Instituts an die Universität Frankfurt übernimmt er von 1961 bis 1963 als gewählter Präsident der ‚Hochschule für Erziehung‘ deren Leitung. Als Hochschullehrer entfaltet Heydorn eine Lehre und Forschung mit eigener, unverwechselbarer Prägnanz und Ausdruckskraft. Es entstehen die philosophischen, politischen und pädagogischen Schriften, aber auch die Lyrik, die vermutlich nur wenige kennen. Seine beiden Hauptschriften, „Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ (1970) und „ Zu ei-

ner Neufassung des Bildungsbegriffs“ (1972) entstehen; sie sind gleichsam gegen den Strom geschrieben. Mit ihnen liegen bildungstheoretische Entwürfe vor, deren theoretische Tiefe und Sprachkraft bis heute nachwirkt.

Die eigentliche Zäsur dieser Jahre aber findet sich im politischen Feld: Heydorn wird 1961 zusammen mit anderen Sozialisten wie Wolfgang Abendroth oder Ossip K. Flechtheim aus der SPD ausgeschlossen. Dieser Parteiausschluss ist die letzte Konsequenz einer langen Entwicklung – nicht nur Heydorns, sondern auch der SPD, die sich ins restaurative Nachkriegsdeutschland zu integrieren sucht. Nach der politischen Wende des Godesberger Parteitags bleibt für kompromisslose Positionen, wie sie der SDS zu formulieren versuchte, wenig Platz. Heydorn gründet mit politischen Freunden einen Förderverband für den SDS. Damit ist für die SPD das Maß voll: die Partei fasst einen Unvereinbarkeitsbeschluss mit dem SDS (samt seinem Förderverband). Heydorns parteipolitisches Schicksal ist damit besiegelt, sein politisches Engagement aber gewinnt umso mehr Profil. Er findet sich als kritischer Begleiter der neuen Bewegungen wieder, die Ende der 60er Jahre die Republik in Unruhe stürzen. „Wie wenige“, so schreibt sein Weggefährte Koneffke, „spürt er das leise Beben des Leviathan, des Kolosses auf seinen tönernen Stützen im Mai 68, wie wenige leidet er unter der Zersetzung der Rationalität, der die Studentenbewegung nach dem vergeblichen Kampf gegen die Notstandsgesetzgebung, fast unmerklich zunächst, dann immer rapider, verfällt.“ (Koneffke, S. 17 f.)

1973 trägt der philosophische Fachbereich der Frankfurter Universität Heydorn die Zweitmitgliedschaft an. Es entstehen Pläne für ein gemeinsames Seminar mit Peter Bulthaup im WS 1974/75. Doch kann Heydorn dieses Seminar nicht mehr zu Ende führen: Er stirbt am 15. Dezember 1974 an Herzversagen.

3. Knechtschaft und Freiheit

Heydorns Werk widersetzt sich allen Formen thesenhafter Bearbeitung; es lässt sich nicht in Kurzformeln konzentrieren, ohne Missverständnisse zu provozieren. Jenseits ihres materialen historischen Gehalts verfangen sich Sätze wie: „Bewusstsein ist alles“ (Heydorn 1980 b, S. 301) blindlings in den Fallstricken des Bildungsidealismus. Dennoch lässt Heydorn seinen späten programmatischen Aufsatz „Überleben durch Bildung“ (ebd., S. 282 ff.) in diesem Satz wie in einem Aufbruchsignal gipfeln. Schon der Titel des Aufsatzes setzt ein Zeichen: Tatsächlich gewinnt das Problem der Bildung heute eine kaum abschätzbare Tragweite. Die Überlebungshoffnungen der Menschheit hängen am gesellschaftlich realisierten Niveau von Bildung. Bildung fällt die unersetzliche Aufgabe zu, den „Umriss einer Aussicht“ fassbar werden zu lassen, wie der Untertitel des Aufsatzes lautet. Eben dazu braucht es die Helle des Bewusstseins. Im Satz „Bewusstsein ist alles“ ist dieser Anspruch kritischer Rationalität gebündelt. Als Quintessenz einer idealistischen Bildungsphiloso-

phie wäre er gründlich missverstanden. Denn so sehr Bewusstsein alles ist, weil ohne dieses Bewusstsein alle Bildung zunichte wäre, so sehr bleibt dieses Bewusstsein auf sein Anderes verwiesen, auf die widerständigen Prozeduren gesellschaftlicher Praxis. „Imago und Realität", schreibt Heydorn, „sind unversöhnt. Aber der Mensch soll Verhängtsein hinter sich lassen, das Licht wahrhaft erfahren, das in ihm ist, sinnlich, greifbar, als verwandelte Welt." (Heydom 1979, S. 337) So ist Bildung ihrem ureigensten Selbstverständnis nach Aufklärung, darin untrennbar der Freiheit und Rationalität der Menschen verbunden. Damit sind zugleich die Prämissen umrissen, ohne die jegliche kritische Bildungstheorie ihre Substanz verlöre: „dass die Menschen vernunftfähige Wesen und als solche zur Freiheit bestimmt sind, dass in diesem Wesen der Anspruch der Menschen auf universelle Verwirklichung begründet liegt, dass die Menschen um diese Prämissen und deren Festigkeit auch wissen und dieses Selbstbewusstsein angesichts der Verhältnisse keine Ruhe lässt." (Koneffke 1980, S. 26)

Es ist zunächst der Zwang des puren Überlebens, der Einspruch gegen die blinde Auslieferung an eine übermächtige, bedrohliche Natur, mit dem der Mensch seiner selbst habhaft zu werden beginnt. Der Mensch fasst sich inmitten der Determination, der er noch lange ausgeliefert bleibt. Selbst wo er um seine eigene Unbedingtheit und Freiheit weiß, verschwindet die Determination nicht einfach. Vielmehr wächst sie „ununterbrochen an, gewinnt den Charakter unübersehbarer Wucherungen, dringt in alle Ritzen," schreibt Heydorn, „aber es ist diese Bedingung, unter der die Bildung ihre historische Mächtigkeit gewinnt, ein durch die Geschichte auch inhaltlich bestimmtes Bewusstsein, das sie freizusetzen hat." (Ebd. S. 16) Bildung hat demnach einen langen, steinigen Weg zurückzulegen; kein plötzlicher Sprung führt daraus ins Reich der Freiheit. Das unter aller Zerrissenheit vorscheinende Glück will erst noch errungen werden; Bildung ist mithin Arbeit, ist konkrete Auseinandersetzung mit den bedrückenden Bedingungen der individuellen und gesellschaftlichen Existenz. Die im Bildungsprozess eingeforderte Rationalität findet sich daher notwendig verwiesen auf ihr Anderes: auf das Naturwesen Mensch und dessen materielle Welt. „Der entscheidende Weg zur Mündigkeit wird über die Auseinandersetzung des Menschen mit der Natur geöffnet." (Heydorn 1980 b, S. 104) Vernunft und Natur, Freiheit und Knechtschaft, Bildung und gesellschaftliche Herrschaft bleiben im Gang der Menschheitsgeschichte widersprüchlich verkoppelt. Der Widerspruch treibt sich selbst fort, er wird in stets neuen geschichtlichen Formen und Inhalten des Kampfes um Mündigkeit fassbar.

Gleichwohl wirft dieser Kampf um Mündigkeit einen langen Schatten. Denn der intensive Versuch, „den Naturzwang zu brechen, indem Natur gebrochen wird", so schreiben Horkheimer und Adorno in der ‚Dialektik der Aufklärung', „gerät nur um so tiefer in den Naturzwang" (Horkheimer/Adorno 1969, S. 15) hinein. Erst in unseren Tagen kommt nachdrücklich zu Bewusstsein, dass die Emanzipation von der Natur einen durchaus widersprüchlichen Prozess in Gang setzt, dem nicht nur die Natur, sondern auch die Subjekte ra-

tionaler Naturbeherrschung zum Opfer zu fallen drohen. Gerade deshalb gehört die ‚Dialektik der Aufklärung' zu den Schlüsseltexten unserer Epoche. Er rückt eindringlich in den Blick, dass alle Versuche des Subjekts, den Naturzwang zu brechen, vor der Natur im Menschen selbst nicht halt machen. Das Subjekt erkauft seine Herrschaft über die äußere Natur durch Entsagung, durch zunehmende Unterdrückung seiner inneren Natur. Dieser Selbstübergriff aber, der Kern aller zivilisatorischen Rationalität, ist zugleich die Zelle fortwuchernder Irrationalität. Heydorns Perspektive, dass der Prozess fortgesetzter Naturbeherrschung das Gegenüber des Menschen ‚aus seiner magischen Verstrickung erlöse', umreißt so gesehen nur die halbe Wahrheit. Und Heydorn weiß das selbst. Die Kehrseite dieser Perspektive lautet, dass die besinnungslos gewordene Aufklärung stets in Gefahr steht, in Mythologie zurückzuschlagen (vgl. Horkheimer/Adorno 1969, S. 27).

Die bürgerliche Aussicht auf die Fülle menschlicher Lebensführung, auf Universalität, bleibt daher tief in sich zerrissen. Denn die universelle Herrschaft, die das Bürgertum sich anschickt anzutreten, gebiert die universelle Knechtschaft, das universelle Bedlam, wie Evers auf der Höhe des Neuhumanismus weitsichtig formuliert (vgl. Heydorn 1980 b, S. 118). Die wachsende Masse des Industrieproletariats jedenfalls hat mit neuhumanistischer Bildung nichts zu schaffen. Die harmonische Entfaltung aller Kräfte bleibt unerfülltes Postulat, konterkariert von der realen Disharmonie zwischen einer Produktionsbildung, die auf bloße Verwertbarkeit abzielt, und einer ästhetischen Bildung, die sich im Elysium des griechischen Menschen verliert. „Ästhetische Befreiung wird Selbstvergiftung, das schöpferische Bewusstsein zur todesverhafteten Größe, der Mensch kehrt nur als Gespenst zu sich zurück." (Ebd. S. 118) Das neuhumanistische Bildungsideal wird unter den Bedingungen sich verschärfender gesellschaftlicher Widersprüche zugleich antiquarisch und elitär. Der Prozess des sich fortschreibenden Widerspruchs von Knechtschaft und Freiheit fordert seinen Preis: Er macht es unmöglich, Ziele, Inhalte, Verfahrensweisen oder Institutionalformen von Bildung gleichsam sakrosankt zu kanonisieren. Wer sie konserviert, wird konservativ.

Aus diesem Grund setzt Heydorn „der Bildung keine Ziele, die der auf den Begriff gebrachte Gesellschaftsprozess nicht schon enthält und erkennbar macht; sie liegen, als geschichtliche Konkretionen der Freiheit, der Kritik selber zugrund, mit der die Bildungstheorie die Aufdeckung der Widersprüche betreibt." (Koneffke 1981, S. 165) Wer also unter den aktuellen gesellschaftlichen Verhältnissen die Idee von Bildung neu umreißen will, steht vor einer doppelten Aufgabe: Nicht nur hat er die Geschichte des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft für unsere Gegenwart einzuholen, sondern er muss zugleich eine hinreichende soziale Zeitdiagnose leisten. Denn was Bildung heute heißen kann, bestimmt sich nicht zuletzt aus der Kenntnis der gesellschaftlichen Produktions- und Verwertungsprozesse, aus der Höhe des erreichten Niveaus gesellschaftlicher Rationalität, aus den objektiv entwickelten und vorenthaltenen Möglichkeiten menschlicher Lebensführung, aus den Widerstand-

spotentialen im sozialen System. Von hier aus muss die Aufgabe der Bildung heute umrissen werden.

Zunächst bleibt festzuhalten: „Die Entwicklung der Produktivkräfte ist weit vorangeschritten, aber das Bewusstsein hat diese Entwicklung nicht erreicht. Bildung könnte ins Freie gelangen nach Beseitigung einer elementaren Not, aber sie bleibt ohne Perspektive. [...] Es kommt darauf an, den Hinweis auf eine Bildung zu geben, die ihre materielle Basis als Freiheitsausgang erkennt." (Heydorn 1979, S. 322) Doch sieht sie sich dabei neuen, ungeahnten Bedrohungen ausgesetzt. Sie gären im Leib der Gesellschaft. Der wachsenden materiellen Reife entspricht eine bisher unbekannte Paralysierung des Bewusstseins. Und die moderne Schule, der Superkomplex von business education, spielt bei der allgemeinen Enteignung des Bewusstseins ihren eigenen, unverzichtbaren Part: „Die Denkfabrik des pauperisierten Menschen ist aufgebaut, die Planungsboys arbeiten unermüdlich, schleppen die Inhalte unseres Unterbewusstseins in ihre Umsatzproduktion. Alle Unmittelbarkeit wird manipuliert. Die res extensa frisst die res cogitans, aber nicht spinozistisch, als Koinzidenz von Gott, Vernunft und Materie, sondern als Müllhaufen." (Ebd. S. 326) Darin findet der Widerspruch von Knechtschaft und Freiheit seine zeitgemäße Form; er wird auf künstlicher Stufe in die Menschen hineinverlagert, um ihre Deformation auf Dauer zu stellen. Die schulische Institution selbst aber bleibt unangetastet. Die alten Versuche, eine Tür in die Mauem der Institution zu schlagen, sind längst funktionalistisch integriert. „Sinnlos, Lebensnähe zu fordern", schreibt Heydorn; „der Kapitalismus verbürgt Lebensnähe, hebt Wohlstand, schließlich auch Lehrergehälter. [...] Sinnlos, Eignung für Produktion zu verlangen; das wird besorgt. Die monopolisierte Industrie kann Produktionseignung besser vermitteln als jede Schule; von daher gesehen könnte man die Schule abschaffen, ein paar Techniken ausgenommen. [...] Polytechnik wird integriert, zur leeren, emanzipatorischen Hülse, der die Realität davongelaufen ist. Der Vorstoß muss an einer anderen Stelle einsetzen, muss von der erkannten Wirklichkeit ausgehen. Es geht um den Gegenschlag des Bewusstseins." (Ebd. S. 327)

Dieser Gegenschlag aber muss seine Kraft aus der Institution selbst holen. Tatsächlich unterwirft die moderne Gesellschaft eine ständig wachsende Zahl von Menschen einem institutionalisierten Bildungsprozess. Mit ihm sucht die Gesellschaft ihren Bedürfnissen planend zu dienen. Gleichzeitig damit rückt sie den Bildungsprozess zusehends unter den Begriff der Verwertung. Der umfassende Verwertungscharakter von Bildung, womit in Wahrheit nur noch Ausbildung für Verwertungsprozesse gemeint ist, verstümmelt zwar ihren Begriff. Doch kann er nicht verhindern, dass gerade jetzt die Gefahr objektiv zunimmt, dass die Subjekte aus der Summe ihrer Funktionen hervortreten, um sich selbst zu bestimmen. Denn die technologische Gesellschaft akkumuliert unaufhörlich Rationalität, die sich als Mittel menschlicher Befreiung anbietet. Dazu aber müsste Rationalität in unverstümmelter Form entbunden werden. „Die formale Rationalität kann zur inhaltlichen, die partielle zur universellen

werden. Man kann eine geschlossene Tür einschlagen.“ (Ebd. S. 313) Und die Risse im Mauerwerk sind für Heydorn schon sichtbar. Es ist die Vision einer humanisierten, nicht instrumentalisierten polytechnischen Bildung (oder eines polytechnischen Humanismus), die die Kritik der herrschaftlichen Verfassung von Bildung nährt.

4. Form und Inhalt

Heydorns Vision einer Bildung, die die großen Bildungsentwürfe des Realismus und Humanismus verwandelt mitnimmt, mag den Bildungsforschern unserer Tage – den ‚Planungsboys‘, wie er sie nennt – abhanden gekommen sein. Gleichwohl handelt es sich um kein Wolkenkuckucksheim. Denn „Bildung“, so schreibt er, „hat die Humanisierung der Welt über ihre konkreten Gebilde zu vollziehen, über vorgefundene Größen; sie hat mit den realen Kräften zu rechnen, innerhalb derer sich die Vernunft gewinnen soll.“ (Ebd. S. 167) Diese Kräfte sind in den Produktions- und Reproduktionsprozessen der Gesellschaft am Werk; sie wälzen beständig deren Basis um, damit die Formen von Bildung allmählich für den überschießenden Inhalt reif werden. Die historischen Bedingungen – zumal der Anfangszeit der bürgerlichen Welt – decken beileibe nicht den Inhalt ab, der sich im Begriff der Bildung ausspricht. So muss die frühbürgerliche Theorie zunächst auf eigenes Risiko die Abgründe der Geschichte überspringen, muss der Realität zeitweilig weit vorauseilen, um der Universalität des Bildungsanspruchs gerecht zu werden. An Comenius lässt sich dieses utopische Moment anschaulich zeigen: „Die chiliastische Zusage hilft, über den Abgrund der Geschichte zu kommen [...]." (Ebd. S. 199) Sie ist notwendiger Bestandteil der comenianischen Hoffnung, dass am Abend der Welt ein Licht aufgehe, wie es in der ‚Pampaedia‘ heißt. Doch ist dieses Licht schon jetzt allen zugesagt; es ist wirklich. Eben deshalb macht Comenius mit seinen Forderungen ernst: Er entwirft ein Einheitsschulsystem, dessen Verwirklichung nicht für den Sankt Nimmerleinstag bestimmt ist, sondern für seine eigene Zeit. Doch gibt seine Zeit die Bedingungen zur Realisation nicht her: Die zur Verfügung stehende Form kann den Inhalt nicht fassen. Also muss sie ihm in mühevollen historischen Schritten nachwachsen.

Erst mit dem Beginn der großen Industrie reifen die geschichtlichen Bedingungen für ein Einheitsschulwesen, wie es Comenius vorgeschwebt haben mag. Humboldts Entwurf eines einheitlich gegliederten Schulsystems hat, so gesehen, den materialen historischen Prozess auf seiner Seite. Der immense ökonomische Schub, der den Ausbau des Bildungssystems im 19. Jahrhundert vorantreibt, bestätigt dies auf Schritt und Tritt. Doch gerade dort, wo die formalen und ökonomischen Bedingungen der inhaltlichen Bestimmung von Allgemeinbildung entgegen wachsen, zerschlägt das Bürgertum die einheitlich konzipierte Form, reißt einen tiefen Graben zwischen Elementarschulwesen und gymnasialer Bildung auf. Die Dichotomie des Bildungssystems soll hel-

fen, den Klassencharakter der Bildung abzusichern. Allerdings wird diese Teilung in dem Moment historisch überfällig, wo das Bürgertum in Agonie versinkt. „Mit der Liquidation der alten bürgerlichen Klasse, ihrem Untergang in die monopolkapitalistische Entwicklung, entfällt auch der Restbestand von Bildung; ihre Legitimationsfunktion wird zudem überflüssig.“ (Heydorn 1980 b, S. 289) Was bleibt, ist urwaldhaft fortwuchernder Kapitalismus, ein allgemeines Nivellement in der Entfremdung: „Ungleichheit für alle.“ (Heydorn 1980 a, S. 272)

Bildung wird uneingeschränkt unter den Aspekt der Verwertung gerückt; eine rationellere industrielle Mobilisierung kündigt sich an. Es wird klar, dass die technologische Gesellschaft partielle, funktionsbezogene Rationalität massenhaft vermitteln muss, dass sie niemanden von dieser Vermittlung ausschließen darf. Das ist die Geburtsstunde der Gesamtschule. Die universale, allgemeine Form der Bildungsinstitution, um die Comenius und Humboldt den Kampf führten, bereitet sich vor. Doch liegt der Egalität des neuen Bildungsverständnisses die Allgemeinheit in der Entfremdung zugrunde. Reichte ehedem die beschränkte Form nicht zu, um dem universellen Bildungsanspruch Raum zu schaffen, so storniert die Bildungsreform der späten 60er und frühen 70er Jahre die Möglichkeit universeller Bildung über die Ausdünnung der Inhalte. Die Allgemeinheit des zeitgenössischen Bildungsverständnisses, schreibt Heydorn, enthält eine doppelte Notwendigkeit: „den Menschen für die Revolutionierung der Produktionskräfte zuzurüsten und die Revolutionierung seines Bewusstseins zu verhindern.“ (Heydorn 1980 b, S. 291) Beide Momente analysiert Heydorn akribisch an den bestimmenden Dokumenten der Bildungsreform der Nachkriegszeit (vgl. Heydorn 1979, S. 272 ff.). Es zeigt sich: Form und Inhalt des Bildungsprozesses klaffen weiterhin auseinander, diesmal jedoch aufgrund einer verkrüppelten lnhaltlichkeit, der der kritische Stachel des Vernunftanspruchs gezogen wurde.

Zwar vertraut Heydorn darauf, dass der universellen Form moderner Bildungsinstitutionen die Universalität kritischer Bildung zuwachsen könne. Von selbst jedoch geschieht dies nicht. „Ein Bildungskonzept ist nur so weit progressiv, als die Kräfte, die es vertreten, zugleich einen direkten Kampf um die Veränderung der Gesellschaft führen. Nur damit werden die Möglichkeiten der Bildung aktualisiert [...]." (Heydorn 1980 b, S. 109) Bildung ist keine List der Vernunft, die die Menschheit auf Schleichwegen zum Ziel führt. Nichts schützt davor, in historischen Sackgassen zu enden. Dass der Widerspruch von Bildung und Herrschaft in den Bildungsinstitutionen tatsächlich eine eigene Sprengkraft entfalten kann, bestätigten die Schüler- und Studentenunruhen der späten 60er Jahre eindrucksvoll. Die schleichende Verödung von Bildungseinrichtungen in den letzten beiden Jahrzehnten hingegen weckt Zweifel, ob die Zuspitzung des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft die Institutionen allgemeiner Bildung auch weiterhin an- und umtreibt. Zumindest wäre zu fragen, ob sich die Ausdrucksformen dieses Widerspruchs nicht institutionell verschieben, um in anderen Feldern in neuer Weise in Erscheinung zu treten.

Heydorn selbst erwägt diese Möglichkeit durchaus: „Wesentliche Aufgaben der Ausbildung und Forschung“, so gibt er zu Bedenken, „können vom Monopolkapitalismus unmittelbar und durchaus rationeller übernommen werden. Damit wird eine neue Tendenz erkennbar, mit der die Institution entleert [...] wird.“ (Ebd. S. 150) Diese Tendenz scheint sich zu verstärken. Die Schule wird zum Babysitter der Nation, zur überdimensionalen Bewahranstalt, „zu einer Art Wildpark mit ‚do it yourself‘ und verfrühter Libido“ (ebd. S. 151), wie es bei Heydorn heißt. Der Widerspruch von Bildung und Herrschaft wird auf diese Weise unterlaufen, still gestellt, verschoben, um möglicherweise an anderer Stelle – etwa im System der Berufs- oder Weiterbildung – erneut aufzutauchen.

Dennoch hält Heydorn daran fest: Soll Bildung heute auf den Weg gebracht werden, so wird es darauf ankommen, das formal sich entwickelnde Einheitsschulwesen mit seinem adäquaten Inhalt zu füllen. Adäquat aber heiß hier: die partielle, zerrissene, zu Zwecken bloßer Verwertbarkeit reduzierte Vernunft über sich hinauszuführen. Denn wo Rationalität ist, ist Differenz, ist die Möglichkeit einer großen Bezweiflung (nicht zuletzt der instrumentalisierten Vernunft selbst). Kritischer Bildung bleibt es aufgegeben, aus der realisierten technologischen Rationalität die humane herauszuarbeiten. Doch fasst Heydorns Diktum, „die humane Rationalität (sei) auf die Höhe der technischen“ (Heydorn 1980 a, S. 310) zu bringen, diesen Zusammenhang noch nicht präzise genug. Denn es geht nicht um die Angleichung unterschiedlicher Rationalitätsniveaus, sondern um die Entfaltung der inneren Differenz von Rationalität, die im Prozess gesellschaftlicher Technologisierung schon enthalten ist (vgl. Euler 1999). Diese Entfaltung aber überschreitet den herrschenden gesellschaftlichen Status quo. Das System der modernen Industriegesellschaft weiß um diese Verwundbarkeit. Eben deshalb versucht es, technologische Rationalität mit allen Mitteln systemgerecht abzusichern, um sie gleichsam vor ihrem eigenen Reflexivwerden zu schützen.

Als Hauptmittel dieser Selbstverstümmelung der Vernunft nimmt Heydorn den neopositivistischen Wissenschaftsbegriff mitsamt seien behavioristischen Spielarten ins Visier. Der Positivismusstreit der 60er Jahre markiert dabei den Horizont der Kritik. Dieser aber hat sich inzwischen verändert. Selbst die Rationalitätsstandards des Kritischen Rationalismus sind mittlerweile vom gesellschaftlichen Inflationsprozess der Vernunft korrumpiert. Hinter dem erkenntnistheoretischen Relativismus (vgl. Pongratz 2004 a) von Systemtheorie und Konstruktivismus macht sich ein Sozialbiologismus breit, der das handelsübliche ‚survival of the fittest‘ als „bessere Anpassung der jeweiligen Wirklichkeitsfiktion“ (Watzlawick 1992, S. 99) neu aufpoliert. Der Wahrheitsanspruch demissioniert. Erkenntnis löst sich auf in ‚rationalistische Illusionen‘; „hinter ihnen gibt es nur das Nichts“, schreibt Heydorn (Heydorn 1979, S. 291). Gegenüber einer Wirklichkeit, deren Zusammenhang der Begreifbarkeit entzogen ist, soll auch das Subjekt sich nicht mehr als Einheit er-

fahren und fassen können: „Es wird sich zum Bündel von Bedürfnissen, Funktionen und Qualifikationen." (Koneffke 1981, S. 187)
Diese Funktionalisierung demonstriert Heydorn an der Bildungsreform der späten 60er Jahre. Die Taylorisierung des Bildungsprozesses, dem diese Reform zuarbeitete, dürfte mit dem Übergang zur postfordistischen Ökonomie ihr innovatives Potential eingebüßt haben. Die neuesten, gouvernemental verfassten Herrschaftspraktiken allerdings, die allesamt die ‚freiwillige Selbstkontrolle' des Subjekts propagieren (vgl. Pongratz 2004 b), restituieren und intensivieren den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, an dem das bürgerliche Subjekt seit jeher laborierte. Sie transformieren seine Ausdrucksgestalten, ohne ihn wirklich aufheben zu können. Daher ist Skepsis am Platz gegenüber der Freiheitsrhetorik, mit der sich die aktuelle neoliberale Restrukturierung des Bildungswesens in Szene setzt.

5. Falsche Versprechungen

Die PISA-Untersuchung – hochstilisiert zum Menetekel einer veralteten (weil ineffizienten) Bildungsverfassung – zieht ihre Attraktion und ihren Schrecken aus einem Gewaltzusammenhang, in dessen Netz PISA selbst lediglich als Schaltstelle fungiert. PISA kann mit Fug und Recht als ‚Machtverstärker' interpretiert werden, der Kontroll- und Disziplinarprozeduren in einen endlos erscheinenden Zeithorizont verlängert. PISA etabliert nicht einfach eine normierende und normalisierende Praktik, die Standards setzt, die erreicht oder verfehlt werden können. Vielmehr handelt es sich um eine dynamische Form der Qualitätsmessung, die im Rahmen von Benchmarking oder der Ausschreibung von Qualitätspreisen (Best-Practice-Einrichtungen) die Jagd nach immer neuen Rekorden auslöst. Weil die eigene Position in Qualitäts-Ranking immer nur relational zu jener der Mitbewerber bestimmt wird, hört der Zwang zur Leistungssteigerung niemals auf. Jeder rückt gleichzeitig und gleichermaßen in die Rolle des Preisrichters und Wettbewerbers, des Gewinners und Verlierers, des Selbst-Unternehmers und Leibeigenen. Wo die Diktatur des Komparativs herrscht, da wird – in einer Variation Hegels – der Weltmarkt zum Weltgericht. (vgl. Bröckling 2000, S. 162)

Die bundespräsidiale Direktive: „Entlassen wir die Schulen und Hochschulen in die Freiheit!" (vgl. Herzog 1997), mit der Roman Herzog einst Furore machte, wirft einen langen Schatten. Genau so gut könnte die aktuelle Devise lauten: „Unterwerfen wir die Schulen und Hochschulen dem umfassenden Diktat der Märkte!" Denn den Individuen wird ungeniert zugemutet, alle Funktionen eines Unternehmers der eigenen Arbeitskraft zu übernehmen. Dazu gehören z. B. die Kontrolle über die eigene Arbeit, ihre Organisation und Vermarktung, aber auch die Verantwortung für die ökonomische Verwertung der eigenen Kompetenzen (einschließlich deren Weiterbildung). Als Leitbild des ‚Arbeitskraftunternehmers' wird ein flexibles, risikobereites, sich selbst

organisierendes Individuum vorgestellt, das nicht einfach als Verkäufer der Ware Arbeitskraft auftritt, sondern „als Regisseur, Dramaturg, Bühnenbildner und Schauspieler seiner selbst [...]." (Kirchhöfer 2002, S. 73). Dieses anpassungswillige, auf seine Unabhängigkeit bedachte Subjekt wird zum notwendigen und strategischen Element neuester Produktionskonzepte, in denen (zumindest ein Teil der) Arbeit zu personalisierten, nicht formalisierbaren und unbestimmbaren Leistungen zurückkehrt. Dies gilt vor allem für integrierte, informationstechnologisch organisierte Arbeitsformen, die ohne persönliches Engagement und kooperative Verständigung – kurz: ohne subjektive Sinngebung – höchst störanfällig bleiben.

Zwar durchbricht diese durch und durch neoliberale Subjektivitätsform den vormals engen Qualifikationscharakter von Bildung, doch folgt der eingeforderten reflexiven Subjektivität „nicht automatisch ein unabhängiges, [...] emanzipiertes Leben auf dem Fuß." (Schroeder 2002, S. 23) Es ist vielmehr der Zwang zur Subjektivierung, zu einer Lebensführung als ‚Entrepreneur am Markt', der hinter der Flut von Selbstmanagement-Ratgebern, Stressbewältigungskursen und Entspannungstechniken hervorlugt. In gewissem Sinn wird die Entfremdung, die ehedem das Lohnarbeitsverhältnis kennzeichnete, mit dem Zugriff auf die Person in ihrer Ganzheit ebenfalls entgrenzt: Der Arbeitnehmer verkaufte seine Arbeitskraft, der Arbeitskraftunternehmer aber verkauft „sich als Unternehmer seiner Arbeitskraft selbst, als Person." (Kirchhöfer 2002, S. 73) Am Horizont dieser Subjektivierungsprozesse zeichnet sich eine neue Form der Knechtschaft ab, die Erinnerungen an die Leibeigenschaft feudaler Gesellschaftsformen wachruft. Zumindest verliert die Errungenschaft der bürgerlichen Ära, die die Person juristisch davor schützte „ihr Eigentum an sich selbst als Sicherheit gegen Kredit vollstrecken zu lassen" (Lohmann 2002, S. 104) ihre Selbstverständlichkeit. Denn nun werden Personen gezwungen, sich in Gänze zu bewirtschaften. ‚Unternehmer seiner selbst' aber bleibt der Einzelne selbst dann noch, wenn er seine Anstellung verliert. „Das Ich kann sich nicht entlassen; die Geschäftsführung des eigenen Lebens erlischt erst mit diesem Selbst. Aus dem gleichen Grund greift die Selbstverwaltung des individuellen Humankapitals auch weit über das Berufsleben hinaus und kennt weder Feierabend noch Privatsphäre." (Bröckling 2000, S. 155) Subjektivierung bedeutet in dieser Perspektive: sich rund um die Uhr auszupowern, sich mit Haut und Haaren zu Markte zu tragen, kurz: sein eigener Sklave zu werden.

Gleichwohl provozieren solche Produktionskonzepte in ihrer technologischen Verfassung eine Reflexivität, die neue Blütenträume von der ‚Bildungsinstitution Betrieb' und der in ihr sich verwirklichenden ‚Ganzheit der Person' (vgl. Erpenbeck/Weinberg 1999, S. 150) reifen lässt. Weil die neueste Bildungsreform mitsamt ihrer Frischwärts-Rhetorik ahnungslos bleibt gegenüber den Widersprüchen von Bildung und Herrschaft, nimmt sie die Versprechungen des Neoliberalismus für bare Münze. Zu guter Letzt erscheint die (neue Produktionstechnologien begleitende) ‚kompetenztheoretische Wende' als

Reinkarnation klassischer Bildung, die Allseitigkeit, Autonomie, Subjektivität wieder in ihr Recht setze. Wahr ist daran lediglich, dass der z. Z. immens forcierte ökonomische Verwertungsprozess seinen Widerpart mit sich schleppt und offensichtlich nicht loswerden kann: die Aktualisierung autonomer Subjektivität. Die ‚Gefahr' wächst objektiv, dass das Subjekt „aus der Summe seiner Funktionen hervortritt und sie auf sich selber bezieht […]." (Heydorn 1980 b, S. 290). Entsprechend wird das Subjekt der Bildung zum lautlosen Dauerthema, wenngleich in der Form permanenter Integration und Kontrolle. Die neuen Integrationsmodi sollen eine widersprüchliche Leistung absichern helfen, die den Subjekten zugemutet wird. Sie sollen – um ihres effizienten und funktionalen Einsatzes willen – über sich hinaus wachsen, ohne wirklich groß zu werden. Denn „nur als Selbständige dienen sie der Verwertung von Kapital", schreibt Koneffke, „nur so bestimmen sie sich unablässig zur Abhängigkeit von den Märkten. Selbständig jedoch sind die Personen nur dadurch, dass sie real über die [...] (Verhältnisse) um das Stück hinaus sind, um dass sie sich je und je selbst wieder zurückholen müssen." (Koneffke 1993, S. 202)

Diese tagtäglich aufgenötigte Selbstenteignung ist gleichsam die Unruh aktueller Bildungsprozesse. Sie provoziert neue Widerspruchslagen, die einerseits Herrschaft subtil und effizient verstärken, andererseits aber auch neue Ansatzpunkte von Einsprüchen, Widerständen und kritischen Gestaltungsmöglichkeiten hervorbringen. Darauf muss Kritische Bildungstheorie heute eine sensible Antwort finden. Der eigenen Intention nach geht es dabei nicht nur um mehr und lebenslängliche, sondern vor allem um eine ‚andere Bildung'. Ihre Umrisse sind inmitten der gesellschaftlichen Widersprüche stets aufs Neue auszuloten. Heydorn inspiriert die aktuelle Bildungskritik, die ihr kritisches Erbe nur dadurch bewahrt, dass sie es weiterführt und weiterdenkt. Kritische Bildungstheorie gewinnt Gestalt als Überschreitung. „Sie ist Selbstversuch. Dies ist ihr antizipatorischer Charakter, mit dem sie den Menschen über seine verhängte Grenze setzt. Sie ist Zukunft im Gegenwärtigen. [...] Sie beginnt jetzt." (Heydorn 1980 b, S. 179)

Literatur

Adorno, Th. W.: Theorie der Halbbildung, in: ders.: Gesellschaftstheorie und Kulturkritik, Frankfurt/Main 1975, S. 66-94

Bröckling, U.: Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement, in: Bröckling, U./ Krasmann, S./ Lemke, T. (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart, Frankfurt/Main 2000, S. 131-165

Christian, W.: Heinz-Joachim Heydorn: Pädagogik der Befreiung, in: päd. extra u. demokratische Erziehung 2/1989

Erpenbeck, J./ Weinberg, J.: Von der „Teilnehmerorientierung“ zur „Kundenorientierung“ – Zur Bedeutung von systematischen Begriffen für pädagogische Feldanalysen, in: Arnold, R./ Gieseke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft, Bd. 1, Neuwied 1999, S. 145-161

Euler, P./ Pongratz, L. A. (Hrsg.): Kritische Bildungstheorie. Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns, Weinheim 1995

Euler, P.: Das Subjekt zwischen Hypostasierung und Liquidation, in: Euler, P./ Pongratz. L. A. (Hrsg.): Kritische Bildungstheorie. Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns, Weinheim 1995, S. 203-221

Euler, P.: Technologie und Urteilskraft. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs, Weinheim 1999

Herzog, R.: Entlassen wir Schulen und Hochschulen in die Freiheit, in: Frankfurter Rundschau, 6.11.1997

Heydorn, H.-J.: Unser Satz endet mit einem Komma, Gedichte 1955-1967, Darmstadt 1969

Heydorn, H-J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft (Bildungstheoretische Schriften Band 2), Frankfurt/Main 1979

Heydorn, H-J.: Zur bürgerlichen Bildung. Anspruch und Wirklichkeit (Bildungstheoretische Schriften Band I), Frankfurt/Main 1980 a

Heydorn, H.-J.: Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs (Bildungstheoretische Schriften Band. 3), Frankfurt/Main 1980 b

Horkheimer, M./Adomo Th. W.: Dialektik der Aufklärung, Frankfurt/Main 1969

Kirchhöfer, D.: Neue Lernkulturen im Spannungsfeld von staatlicher, öffentlicher und privater Verantwortung, in: Lohmann, I./ Rilling, R. (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. Opladen 2002, S. 69-85

Koneffke, G.: Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft, in: Das Argument 54/1969

Koneffke, G.: Einleitung zu: H.-J. Heydorn: Bildungstheoretische Schriften, Band 1, Frankfurt/M 1980 (neu in: I. Heydorn/ H. Kappner/ G. Koneffke/ E. Weick (Hrsg.): Heinz-Joachim Heydorn, Werke, Band I: Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1949-1967, Liechtenstein 1994

Koneffke, G.: Überleben und Bildung. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs bei H.-J. Heydom, in: Schule und Erziehung VIII. Die Wertfrage in der Erziehung, Argument Sonderband 58, Berlin 1981

Koneffke, G.: Bildung und Herrschaft. Überlegungen zur Bildungsreform vor der Jahrhundertwende, in: Lingelbach, K.-Ch./ Zimmer, H. (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik 1993, Frankfurt/ Main 1993

Lohmann, I.: After Neoliberalism, in: Lohmann, I./Rilling, R. (Hrsg.): Die verkaufte Bildung, Opladen 2002, S. 89-108

Pongratz, L. A.: Konstruktivistische Pädagogik als Zauberkunststück, in: Pongratz, L.A./ Nieke, W./ Masschelein, J. (Hrsg.): Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik, Opladen 2004 a, S. 108-133

Pongratz, L. A.: Freiwillige Selbstkontrolle. Schule und Disziplinargesellschaft , in: M. Ricken/ M. Rieger-Ladich (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren, Wiesbaden 2004 b

Schroeder, J.: Emanzipation durch informatisierte Erwerbsarbeit?, unveröff. Magisterarbeit, TU Darmstadt 2002

Tenorth, H.-E.: Paradoxa, Widersprüche und die Aufklärungspädagogik – Versuch, die pädagogische Denkform vor ihren Kritikern zu bewahren, in: Zeitschrift für Pädagogik, 28. Beiheft, Weinheim/ Basel 1992, S. 117-134

Tenorth, H.-E.: Bildung – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft, in: Zeitschrift für Pädagogik, 6/1997, S. 969-984

Watzlawick, P.: Wirklichkeitsanpassung oder angepasste ‚Wirklichkeit'? Konstruktivismus und Psychotherapie, in: Gumin, H./ Meier, H. (Hrsg.): Einführung in den Konstruktivismus, München/Zürich 1992

27.

Plastikwörter
Notizen zur Bildungsreform
(2007)

1. Plastikwörter

Plastikwörter, schrieb Uwe Pörksen bereits 1988, „sind der elementare Bausatz des Industriestaats. Diese Chiffren bahnen den Weg in die großräumige Geometrie: hindernislos, unbeengt ist alles auf reibungslose Durchfahrt eingestellt, wo sie in Gebrauch sind." (Pörksen 1988, S. 19) Pörksen führt ein ganzes Arsenal solcher Plastikwörter vor: ‚Entwicklung', ‚Beziehung', ‚Fortschritt', ‚Modell', ‚System', ‚Information' etc. In der Liste fehlen verständlicherweise die Chiffren, die uns die neueste Bildungsreform beschert. Nachzutragen wären daher (alphabetisch sortiert) z. B.: ‚Controlling', ‚employability', ‚lebenslanges Lernen', ‚Modualisierung', ‚Monitoring', ‚Profilbildung', ‚Qualitätsmanagement', ‚self-commodification' (was im Deutschen vielleicht mit ‚Selbst-Verwertungsfähigkeit oder –bereitschaft' übersetzt werden könnte), ‚Standardisierung' oder ‚Zertifizierung'. Die Liste ließe sich verlängern.

Ein entscheidender Begriff fehlt natürlich: ‚Autonomie'. Er ist es, mit dem uns die neuen Bildungsreformen schmackhaft gemacht werden sollen. Er ist es auch, mit dem die Brücke zu den neuhumanistischen Reformern geschlagen werden soll. Doch gibt es nicht den geringsten Grund anzunehmen, dass die nationalen und internationalen Agenturen, die uns die aktuelle Reform bescheren, bei Humboldt in die Lehre gegangen sein könnten. Wenn die OCED von ‚Autonomie' spricht, dann handelt es sich dabei um ein Steuerungselement innerhalb einer spezifischen neoliberalen Regierungstechnik, deren Sinn vor allem darin besteht, das Erziehungssystem für ökonomische Interessen besser zugänglich zu machen. Die Anrufung der ‚Autonomie' gewinnt unter diesen Umständen den Charakter einer Erpressung: Wer sie verwirft, verliert sein Existenzrecht in der Tauschgesellschaft. Wer sie annimmt, muss sich verkaufen. ‚Autonomie' heißt: wechselseitige Selbstverpflichtung im Rahmen eines neuen Kontraktmanagements, das eine flexiblere Kontrolle aller durch alle sicherstellen soll. Autonomie heißt bestenfalls: Wahlfreiheit als Kunde oder Konsument eines Bildungsmarkts, der – widersprüchlich genug – um der ‚Autonomie' willen mit Gewalt durchgesetzt werden soll.

‚Reibungsverluste' werden einkalkuliert. Die Reformagenturen rechnen durchaus mit Nebenfolgen – die vielleicht gar nicht so ungewollt sind, wie es auf den ersten Blick scheinen mag (vgl. Bellmann 2005, S. 15 ff.). Dass diese kontraproduktiven Effekte nicht sofort durchschaubar sind, hängt nicht alleine

mit dem Sprachnebel zusammen, den die neoliberale Reform fortwährend produziert, sondern auch mit der Gleichzeitigkeit der Prozesse. Der „Zwang, alles gleichzeitig zu verändern, ist ein zentraler Mechanismus der Durchsetzung der Reform." (Radtke 2003, S. 287) Es kann den Reformern nicht schnell genug gehen und dies nicht allein aus Gründen einer Überrumpelungstaktik. Denn der Druck, den die Reformagenturen ausüben, sitzt ihnen selbst im Nacken: in der Form krisenhafter Entwicklungen des Weltwirtschaftsystems.

Bereits in den 60er Jahren begann z. B. die Weltbank damit, eigene Forschungskapazitäten zu Bildungsfragen aufzubauen. Den theoretischen Rahmen lieferte die Humankapital-Theorie, die davon ausgeht, dass über gesteigerte Qualifikationen die Produktivität von Betrieben erhöht und schließlich auch das Wirtschaftswachstum von Gesamtgesellschaften verbessert werden könne. Diese Theorie hat durchaus ihre Schwachstellen (vgl. Weber 1998). Sie schlugen sich in typischen Theoriekonjunkturen nieder. Der Humankapital-Ansatz blieb in seiner Entwicklung abhängig von politischen Großwetterlagen (vgl. Weiß 2003). Erst seit den 90er Jahren ist sein Kurswert wieder gestiegen. Seitdem fordert die Weltbank vermehrt z. B. staatliche Maßnahmen zur Stärkung der Grundbildung. Die Übernahme von Kosten für weiterführende Bildungswege hingegen soll privaten Haushalten (etwa in Form von Studiengebühren) aufgebürdet werden. Der Kurs folgt neoliberalen Prämissen. Er favorisiert die „Durchsetzung einer veränderten Definition staatlicher Aufgaben unter den Bedingungen gezielt verknappter öffentlicher Mittel: Privatisierung, Wettbewerb und Dezentralisierung im öffentlichen Sektor, Ersetzung bzw. Ergänzung bürokratischer Regulation durch größere Anteile von Marktelementen und Kontrolle durch verstärkte Einführung von zentralen Prüfungen, Tests und Evaluationen." (Klausenitzer 2001, S. 243)

Unter diesen Voraussetzungen kommt Humboldts Bildungsidee, die ihren Maßstab an der „inneren Verbesserung und Veredelung" (Humbold 1968, S, 57) der Menschen gewinnen sollte, unter die Räder. Die verwertungs- und zweckorientierten Anklänge der aktuellen Reform sind unüberhörbar. Plädiert wird u. a. für: eine Rückführung des Grades der Verwissenschaftlichung in den Hochschulen, eine größere Praktikabilität und ‚Anschlussfähigkeit' der Ausbildung, effizientere Ausbildungsgänge und die (Teil-)Privatisierung des Bildungswesens. Die Folgen dieses Systemumbaus lassen sich schon jetzt absehen: Es wird zu deutlichen Exklusions-, Auslagerungs- bzw. Outsourcing-Prozessen kommen. Dem korrespondiert ein schleichender oder offener Verlust wesentlicher Funktionen des staatlichen Bildungssystems: etwa der Selektionsfunktion (die von Unternehmen oder privaten Testagenturen übernommen wird) oder der Qualifizierungs- und Vermittlungsfunktion (die private Bildungsanbieter, Personalberatungsfirmen und Vermittlungsagenturen aller Art in steigendem Maß übernehmen werden).

Der radikale Umbruch erzeugt Druck und Angst. Versüßt werden die Verunsicherungen jedoch mit dem Versprechen, am Ende winke ein Bildungseldorado, das die Bildungsbedürfnisse von mehr Menschen als je zuvor zufrieden

stellen könne. Leider sprechen die bisherigen Erfahrungen dagegen. Man muss nicht erst an Milton Friedmanns Voucher-Konzept erinnern, mit dem er das Chile der Pinochet-Diktatur „in einem nationalen Feldexperiment an die Grenze des Soziozids“ (Hackl 2003/04, S. 96) führte. Eindrucksvolle Beispiele liefern auch die angelsächsischen Länder. Dort führen die von Schulbehörden oder kommerziellen Instituten organisierten Tests und Evaluationen von Schulen bzw. Schülern „zu einer gewollten oder ungewollten neuen Hierarchisierung der [...] Schullandschaft“ (Zymek 2001, S. 98), zu neuen Formen kultureller, sozialer und ökonomischer Ungleichheit, zu einem „höheren Einfluss schichtspezifischer Herkunftsmilieus auf die Schulwahl“ und zu „einer politisch wie pädagogisch nicht wünschenswerten Rehomogenisierung sozialer Milieus.“ (Drewek/ Tenorth 2001, S. 76)

Im Klartext heißt das: ‚Services for the pour are poor services.‘ Die soziale Spaltung der Gesellschaft wächst, soziale Konfliktlagen verschärfen sich und das Bildungseldorado existiert nur für eine zahlungskräftige Mittel- und Oberschicht. Am Ende werden die Krisen und Widersprüche der Weltwirtschaft (Wachstumskrisen, Währungskrisen, Verschuldungskrisen; vgl. Sablofski 2004, S. 27 ff.) mit Hilfe von internationalen und nationalen Bildungsagenturen durchgereicht bis auf die unterste Ebene lokaler Bildungseinrichtungen und individueller Lernbiographien. Die negativen Konsequenzen verschwinden jedoch hinter einem euphemistischen Sprachnebel, mit dem die Reform schön geredet wird. Wir können unsere Liste von Plastikwörtern also verlängern. Neben der bereits erwähnten ‚Autonomie‘ wären z. B. zu ergänzen:. ‚Kompetenz‘, ‚Excellenz‘, ‚Internationalität‘, ‚Wissen‘, ‚Qualität‘, ‚Flexibilität‘ oder ‚Lernen des Lernens‘.

2. ‚Kompetenz‘, ‚Wissen‘, ‚Lernen des Lernens‘

Wenn man den Sinn solcher Wörter verstehen will, sollte man tunlichst nicht an den gängigen Begriffsgebrauch anknüpfen. ‚Autonomie‘ – dies dürfte inzwischen deutlich geworden sein – muss als ‚freiwillige Selbstkontrolle‘ (vgl. Pongratz 2004) gelesen werden, als Internalisierung eines flexiblen, sevilen und selbstorganisierenden Habitus. ‚Qualität‘ bzw. ‚Total Quality Management‘ entziffert Bröckling als ‚totale Mobilmachung‘ (vgl. Bröckling 2000). Und ‚Kompetenz‘ lässt sich als allgegenwärtige Bereitschaft und Fähigkeit zur Indienstnahme für Verwertungsprozesse dechiffrieren. Dies setzt voraus, dass der Begriffsinhalt vielgestaltig, auswechselbar und diffus bleibt, denn nur als Wechselbalg kann er stets neu gefüllt werden. ‚Kompetenz‘ ist gewissermaßen das Plastikwort par excellence. Denn das Plastik – schreibt Roland Barthes, auf den Pörksen explizit verweist – „ist weniger eine Substanz als vielmehr die Idee ihrer endlosen Umwandlung.“ (Barthes 1964, zitiert nach Pörksen 1988, S. 21) Genau dies erhebt der Kompetenzbegriff zum Programm; seine

abstrakte und formalisierte Übersetzung findet es im Begriff der „Selbstorganisationsdisposition“ (vgl. Erpenbeck 2001).

Schaut man sich z. B. die Kompetenztypologie an, die Tippelt, Mandl und Straka präsentieren (vgl. Tippelt/ Mandl/ Straka 2003), wird schnell klar, dass der Kompetenzbegriff dem Muster der Afri-Cola Werbung („Alles ist in Afri-Cola!“) folgt. Er soll so ziemlich alles abdecken: sensomotorische Fertigkeiten und Technikverständnis, Selbstmanagement und Moralität, Teamfähigkeit und persönliches Erfahrungswissen. ‚Kompetenz‘ kann eben alles sein, solange sie die Anpassung an die jeweiligen Bedürfnisse des Marktes sicherstellt. Im Kern läuft diese ‚Allgemeinbildung‘ auf eine permanente Selbstanpassung hinaus, die mal als unausweichlicher Zwang, mal als stets erneuerte Chance daher kommt.

Die Einstimmung in den Kompetenzdiskurs fängt zunächst ganz brav und praxisbezogen an: etwa wenn Tenorth seine Kompetenzmodelle präsentiert (vgl. Tenorth 2003 S. 159 ff.) und dabei seinen Kompetenzbegriff (nicht statt, sondern) als Bildung auszugeben versucht: Die „Kompetenz zur Selbstregulation des Wissens“, heißt es da, „das erinnert an Humboldt [...].“ (Ebd., S. 162). Noch mehr aber erinnert es an Theorien der Selbstorganisation, denen Humboldt ein wenig reflexionsphilosophische Aura verleihen soll. Sprachbildung kommt als ‚kommunikative Kompetenz‘ daher; Selbstbildung wird zum ‚durch Lernen gesteuerten Lebenslauf‘ und die Focussierung auf Mindeststandards atmet den Geist des ‚No-one-left-behind-act‘ der Bush-Administration (vgl. Bilstein 2006): Ihr Ziel sei, niemand „unter einem bestimmten Niveau allein zurück zu lassen.“ (Tenorth 2003, S. 156)

Dass hinter der Verbreitung der neuesten Schlüsselbegriffe eine langfristige politische Strategie stehen könnte, macht der entpolitisierte Begriffsgebrauch unkenntlich. Stattdessen umgeben sich kompetenzorientierte Tests mit der Aura des Objektiven und Wertneutralen. Nur hin und wieder lassen Testkonstrukteure die Katze aus dem Sack und bekennen, dass ihre Konzeptionen normativ sind. (Vgl. Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) 2001, S. 19; S. 30) Die Normen aber fallen nicht vom Himmel; sie stammen „aus zentralen Positionen der OECD und der in ihr wirkenden relevanten Akteure.“ (Fuchs 2003, S. 168) Die Entpolitisierung des Kompetenz-Konzepts geht mit seiner Dekontextualisierung Hand in Hand. Kompetenzen orientieren sich nicht an spezifischen Curricula oder an Schul- und Unterrichtssituationen, sondern an einer von der OECD zusammengebrauten Vorstellung davon, was „in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben“ (Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) 2001, S. 16) notwendig sei. Um dies überhaupt testen zu können, werden Kompetenzen ‚gestuft‘ gedacht und ‚domänenspezifisch‘ zurechtgeschnitten. Das Ganze erinnert nicht zufällig an gut sortierte Apothekerschränke, wobei – je nach Bedarf – hin und wieder umsortiert werden muss.

Im Zuge solcher dekontextualisierten Modelle kommt ein Wissensbegriff in Umlauf, dem zufolge Wissen wie ein Transportgut behandelt werden kann. Wissen, so die Unterstellung, sei eine konservierbare, transportable, werthaltige und verwertbare Ware. Man kann sie angeblich speichern, managen, ins Unermessliche steigern oder entsorgen. So kommt es dann zum Mythos von der ‚Halbwertzeit' des Wissens und dem „Kalauer von der Wissensexplosion" (Schirlbauer 2005, S. 191). Das Wort ‚Wissensexplosion', so kommentiert Schirlbauer ironisch, „ist geschickt gewählt. Vor Explosionen sollte man sich in der Tat in Sicherheit bringen. Nur: In Wahrheit explodiert ja gar nichts. Viele der so genannten neuen Erkenntnisse sind durchaus strittig. Nicht alles, was in neuen Publikationen steht, ist eine Erkenntnis, schon gar nicht eine bahnbrechende. Explodieren tut nicht das Wissen. Was hier explodiert, ist die Zahl der Publikationen [...]. Wissen kann man überhaupt nicht zählen. Zählen kann man nur Stückzahlen, und die haben wir hier nicht." (Ebd., S. 191)

Doch kann sich das epidemisch gewordene Verwertungsinteresse mit dieser Auskunft nicht beruhigen. Also wird versucht, das Nichtzählbare zählbar zu machen: durch Dekontextualisierung. (Man könnte auch sagen: durch warenförmige Zurichtung.) Sie unterschlägt, dass innovatives Wissen immer situatives Wissen ist, eingelagert in konkrete Prozesse der Produktion und Kommunikation (vgl. Polanyi 1985). Sie unterschlägt auch, dass „Wissen immer Wissen von Subjekten ist, ohne andere Subjekte von der Teilhabe auszuschließen, und dass ein wahrer Sachverhalt erst Wissen wird, wenn subjektive Gewissheit und rationale Rechtfertigung in einem Bewusstsein zusammentreffen, das nicht nur organische Voraussetzungen hat, sondern ohne gesellschaftlichen Austausch nicht denkbar ist." (Fischbach 2002, S. 12) Bleibt hinzuzufügen, dass informationstechnische Geräte „weder Information noch Wissen bewahren, verbreiten oder verarbeiten, sondern Signale konservieren, transportieren und transformieren. Information entsteht daraus erst durch Interpretation, die sich mittels kultureller Codes vollzieht. Wissen bildet sich nicht unmittelbar durch Aufnahme von Information, sondern setzt deren kritische Bewertung voraus." (Ebd., S. 12 f.)

Schlagwörter wie ‚Halbwertzeit des Wissens' oder ‚Wissensexplosion' bleiben demgegenüber nicht nur ahnungslos und naiv, sondern erzeugen zugleich einen irritierenden Effekt: Sie legen Relevanzverlust und Bedeutungssteigerung des Wissens gleichermaßen nahe. Ob ich nichts mehr lerne, weil Übermorgen eh alles überholt ist, oder ständig lerne – das läuft im Endeffekt auf dasselbe hinaus. In dieser Situation werfen die Bildungsstrategen der EU einen Rettungsanker aus. Die Lösung der Quadratur des Kreises heißt: ‚lebenslanges Lernen' (und eng damit verbunden ‚Lernen des Lernens'). Lebenslanges Lernen bedeutet immer beides zugleich: Ballast abwerfen (z. B. Erstausbildungsphasen kürzen) und neue Rationen aktuell erforderlicher ‚Kompetenzen' in stets wiederkehrenden Phasen an Bord nehmen. Lebenslanges Lernen, heißt es im entsprechenden Memorandum der EU, müsse zum „Grundprinzip" werden, denn alle Europäer sollen „ohne Ausnahme [...] gleiche Chancen haben, um

sich an die Anforderungen des sozialen und wirtschaftlichen Wandels anzupassen [...].“ (Europäische Kommission 2000, S. 3) Dass diese ausnahmslose Chance sich zum ausnahmslosen Zwang auswächst, steht auf einem anderen Blatt. Die alte Idee des ‚Aufstiegs durch Bildung‘ verkehrt sich in die lebenslange Pflicht zur marktkonformen Selbstoptimierung.

Der Zauber, den die Leerformel vom ‚Lernen des Lernens‘ verbreitet, lässt jedem die Möglichkeit, beliebige Vorstellungen hineinzupacken. Nur eine entscheidende Einsicht findet kein Gehör: dass man das Lernen womöglich gar nicht lernen kann. „Man kann zwar vieles lernen, man kann dividieren lernen, die richtige Übersetzung des Ablativus absolutus im Lateinischen, man kann Rückenschwimmen lernen [...], nur das Lernen kann man nicht lernen, weil das Lernen kein Inhalt ist, sondern sich auf Inhalte richtet, genau genommen eine Tätigkeit ist, welche sich *nach* Inhalten richtet, welche als solche primär eine Eigenschaft haben, nämlich heterogen zu sein.“ (Schirlbauer 2005, S. 192) Hinter dem Plastikwort ‚Lernen des Lernens‘ lugt die abstrakte Trennung von Form und Inhalt hervor. In ihr kommt ein verdinglichter, entfremdeter Bewusstseinszustand zum Ausdruck – Adorno hätte vermutlich von Halbbildung gesprochen –, dem die Transformation von Schulen und Hochschulen zu Bildungs-Discountern zuarbeitet.

3. Bildungs-Discounter

Discountläden sind für Käufer durchaus attraktiv. Nicht zufällig wirbt die Edeka-Gruppe mit dem Slogan: „Wir wollen für Sie besser sein!“ Dies ist gleichsam der kategorische Imperativ des Qualitätsmanagements, den sich selbstverständlich auch Schulen und Hochschulen zueigen machen sollen. Der Slogan ist zustimmungsfähig – solange die Frage unterbleibt, woran sich denn das Bessere bemessen lasse. Wird sie gestellt, tun sich unerwartete Gräben auf. In diesen Grabenkämpfen müssen sich Reformpädagogen alten Schlags darüber belehren lassen, dass die ‚bessere Qualität‘ ihr Maß habe, mithin quantifizierbar sei. Da nun einmal alles am Gelde hänge und zum Gelde dränge seien dabei vor allem Kosten-Nutzen-Kalkulationen zu berücksichtigen. Die ‚bessere Bildung‘ müsse sich gegenüber dem verknöcherten, bürokratischen, alten staatlichen Bildungssystem als die effizientere und effektivere, flexiblere und innovativere erweisen. Dies aber gehe nur, wenn sich Bildung endlich dem Wettbewerb aussetze, damit die ‚invisible hand‘ des Marktes ihre heilsame Wirkung entfalten kann. Der Genauigkeit halber müsste man von Quasi-Märkten sprechen, die die neuen Bildungsreformer propagieren. Denn gewisse hoheitliche Funktionen sollen partout zentralisiert in der Hand des Staates bleiben. Dazu zählen vor allem die Formulierung rechtlicher Rahmenbedingungen und die Zielkontrolle: „Die Geschäftsgrundlagen müssen klar sein, ebenso die Ziele, die erreicht werden sollen. Mehr wird jedoch nicht festgelegt.“ (Oelkers/ Mangold 2003, S. 10)

Das ist auf den ersten Blick herzlich wenig. Die Humboldtsche Vision vom Staat als ‚selbstlosem Treuhänder der Bildung des Volkes' jedenfalls hat sich in Luft aufgelöst. Statt dessen kommen nun zentralisierte Steuerungsinstrumente mit unausweichlicher Konsequenz durch die Hintertüre der Bildungsinstitutionen wieder hereinspaziert: Standardisierung, Leistungsstandserhebungen, permanente Evaluationen und Qualitätskontrollen, neuen Verwaltungssteuerung, Nutzer- bzw. Studiengebühren usw. Wer A sagt, muss auch B sagen – wer Output-Steuerung sagt, der muss sich auch zur neuen ‚performance-oriented culture' bekennen.

Auf diese Weise wird das Verhältnis von Schul- bzw. Hochschulsystem und Wirtschaftssystem neu justiert. Die ‚Ökonomisierung' der Bildung zielt nicht einfach auf eine Auflösung der Systemgrenzen, sondern auf die Übertragung betriebswirtschaftlicher Organisations- und Steuerungsformen in systemfremde Bereiche. Bildungseinrichtungen und Wirtschaft sollen dadurch so aufeinander abgestimmt werden, „dass in beiden Systemen gleichermaßen ökonomische Kalküle die wesentliche handlungsorientierende Größe darstellen." (Hoffacker 2001, S. 3) So gesehen ist die Rede von der ‚Ökonomisierung' der Bildung dahingehend zu präzisieren, dass es sich um eine ‚Verbetriebswirtschaftlichung' handelt, durch die die Logik der Verwertung unmittelbarer denn je im Bildungsbereich zur Anwendung gebracht werden soll.

Dass das öffentliche Bildungswesen immer der Reproduktion der Gesellschaft diente und insofern im Rahmen eines ökonomischen Kalküls operierte, ist nicht neu. Neu aber ist, dass die Eigenlogik von Bildungsprozessen dem betriebswirtschaftlichen Kalkül nun unmittelbar unterstellt werden soll. Und dies, obwohl der Erfolgsnachweis der neuen Managementtechniken weiterhin aussteht: „Die Behauptung, dass Wettbewerb Schulen verbessere, lässt sich empirisch nicht bestätigen." (Levacic/ Hardman/ Woods 1998; zitiert nach: Weiß 2003, S.219; vgl. auch: Klausenitzer 2004, S. 151) Doch hält dies zahlreiche Zeitgenossen nicht davon ab, die angeblich fälligen Konsequenzen bereits jetzt zu ziehen. Schulen und Hochschulen sollen den Charakter von Service-Agenturen annehmen, die unterschiedliche Märkte mit unterschiedlichen Kundenstämmen bedienen. Dies setzt natürlich voraus, dass die Kunden sich als Kunden und die Anbieter sich als Anbieter begreifen lernen. Dem dienen besondere Lehrangebote, die praktisch alle Schulen und Hochschulen in ihr Standardprogramm integrieren: Rhetorik- und Selbstdarstellungskurse, Präsentations- und Moderationsverfahren, Soft-Skill-Techniken und Bewerbungstrainings. Am intensivsten aber wirkt der stumme Zwang der Verhältnisse selbst: durch die Verkürzung und Straffung von Studienzeiten, durch die Vervielfachung und Verstetigung von Prüfungen, durch die Einführung von Studiengebühren oder das Ausloben von Studienpreisen.

Der Umbau von Hochschulen zu Service-Agenturen mit einem qualifizierten Warenangebot findet vor allem in der Modularisierung von Studiengängen seinen Niederschlag. An die Stelle von Studiengängen, die sich an der Struktur einer Disziplin orientieren, treten nun Studienprogramme, die den Anspruch

erheben, Studienzeit und Studienbelastung objektivieren zu können. Module fungieren demnach als Tauschobjekte bzw. käufliche (Bildungs-)Waren, die von Kunden geordert werden können. Modularisierte Studiengänge (oder Lehrgänge) entsprechen einem bestimmten Waren-Sortiment, wobei den Käufern bestimmte Wahlmöglichkeiten eingeräumt werden (z. B. wann sie welche Module erwerben wollen). Die Flexibilität des ‚Einkaufs' von Modulen hält sich dabei in (von Studienordnungen) abgesteckten Grenzen. Die Module selbst gewinnen den Charakter präparierter Warenpakete, die unterschiedliche Ingredienzien enthalten können (Fertiggerichten vergleichbar, die unterschiedliche Nahrungsmittel zu einem Standardgericht kombinieren). „So kann ein Modul als eine Einheit aus Lehrstoff, Unterrichtsmethoden und Evaluationsmethoden aufgefasst werden, die gemeinsam zu einem bestimmten Set von Wissen, Fertigkeiten und Haltungen beitragen müssen. Diese ‚Pakete' lassen sich miteinander verkoppeln und können dem Studenten als Bausteine angeboten werden, so dass dieser […] in sich selbst investieren kann." (Masschelein/Simons 2005, S. 75 f.)

Allerdings teilen die Anbieter solcher Module (also Schulen und Hochschulen) die Grundsituation aller Konkurrenten des Bildungsmarkts: nämlich das Risiko, auf ihren Modulen als ‚Ladenhütern' möglicherweise sitzen zu bleiben, wenn sich nicht genügend Käufer finden. Andererseits treibt sie die Aussicht auf Gewinn (denn Module sind ihrer eigenen Logik nach privatwirtschaftlich produzierte, vermarktbare Bildungsgüter). Entsprechend müssen sich Bildungseinrichtungen auf dem Markt positionieren, ein Werbe-Image entwickeln (am besten mit eigenem, geschütztem Warenzeichen).

Dabei könnte es Bildungseinrichtungen als Anbietern von Bildungsgütern im Prinzip gleichgültig sein, was ihre ‚Kunden' damit anfangen – Hauptsache, sie zahlen pünktlich den geforderten Preis (etwa in Form von Schulgeldern oder Studiengebühren). Doch machen Bildungsinstitutionen gewöhnlich ein doppeltes Angebot: Sie stellen nicht nur Bildungsgüter zur Verfügung, sondern arrangieren auch Lernumgebungen für deren individuelle Aneignung.

Bildungseinrichtungen sind unter unternehmerischen Gesichtspunkten also nicht nur Verkaufs-Agenturen von ‚Bildung', sondern zugleich auch Produktionsstätten von Kompetenzen. Schüler und Studierende kommen in dieser Perspektive nicht allein als Konsumenten von Bildungsangeboten, sondern zugleich als ‚Markenartikel' von Bildungsunternehmungen in den Blick. Sie besetzen als Kunden und High-End-Produkte ein und derselben Einrichtung eine Doppelposition, die sich nicht bruchlos ineinander fügt. Während Hochschulen als Bildungs-Discounter an einem langfristigen Kunden-Verhältnis interessiert sein müssten, erscheinen ihnen als Produktionsstätten von Kompetenzen lange Studienzeiten von Übel. Je kürzer der Produktionsprozess (unter Wahrung festgelegter Standards) organisiert werden kann, umso besser. In gewissem Sinn, so Lutz Koch, werden unter Rationalisierungsgesichtspunkten Studierende zu personae non gratae, „die um so lieber gesehen werden, je schneller sie wieder verschwinden. Am liebsten sähe man diejenigen, die mit der Im-

matrikulationsurkunde zugleich ihre Examensurkunde in Empfang nehmen. Das ist bekanntlich nicht möglich, stellt aber den Limes dar, dem sich der Prozess anzunähern strebt.“ (Koch 2004, S. 41)

4. Markenartikel

Dies setzt natürlich voraus, dass Bildung produziert werden kann; und zwar nach einer Logik und mit Steuerungsinstrumenten, die sich an betriebswirtschaftlichen Prozessverläufen orientieren. Tatsächlich ist die aktuelle Bildungsreform inspiriert von der Vorstellung, man könne Bildungsinstitutionen – vom Kindergarten bis zur Universität – mit Hilfe von Privatisierung und Kommerzialisierung in Wirtschaftsunternehmen transformieren. Die Verbetriebswirtschaftlichung von Studienabläufen soll das Erfolgsrezept liefern, um die Absatzbedingungen der jeweiligen ‚Markenartikel‘ auf internationalen Bildungsmärkten zu steigern. Insofern ist die „neue Studienstruktur die unabdingbare Voraussetzung für den Eintritt der deutschen Universitäten in den globalen Bildungsmarkt.“ (Lohmann 2004, S. 166). Die Optimierung der Bildungsproduktion bedient sich aller im Unternehmensbereich üblichen Rationalisierungs- und Kontrollverfahren (Eingangskontrollen, Indikatoren- bzw. Kennziffernsysteme, permanente Fertigungskontrollen, Endabnahme und anschließende Vermarktung). Es versteht sich von selbst, dass Bildungseinrichtungen die Selektion der ‚Rohprodukte‘, die Eingang in ihren Produktionsprozess finden sollen, nun in die eigene Hand nehmen müssen. Auswahlgespräche und Assessments werden ebenso zur Regel wie so genannte ‚Portfolios‘, die einen Gesamtüberblick über alles Wissen, alle Kompetenzen und Einstellungen anstreben, an denen sich die ‚Qualität‘ des Produkts bemessen lassen soll.

Dabei spielt der Nimbus des Produktionsortes eine eigene Rolle; er gilt als eigener Qualitätsausweis und überlagert, was immer als faktische Qualität bestimmt werden könnte. Jede Bildungseinrichtung sieht sich veranlasst, Imagepflege zu betreiben und die eigene Reputation hoch zu reden. „Bei den bekannteren Managern scheint der Hinweis auf den Besuch eines bestimmten Internats oder einer international anerkannten Hochschule bereits als Ausweis von Qualifikation zu gelten.“ (Demirovic 2004, S. 506) Offensichtlich folgt die Selektion von ‚Eliten‘ sozialen Kriterien (vgl. Hartmann 2002) – und nicht objektivierten Qualitätsstandards. Die zugrunde gelegten Bewertungskennzahlen (z. B. ECTS-Punkte) erzeugen nur den Schein der Vergleichbarkeit von Studienleistungen. Letztlich sind sie nicht minder fiktiv wie die proklamierte Einheit des ‚Europäischen Hochschulraums‘, in dem diese Leistungspunkte die Anschlussfähigkeit von Studienmodulen sichern sollen.

Die ‚Einheit‘ des Systems dürfte eher in Machtkonfigurationen zu suchen sein als im viel beschworenen ‚europäischen Geist‘. Doch kommen die neuen Machtverhältnisse ohne Mystifikationen ebenso wenig aus wie die alten. Ohne ‚Vision‘, so versichern Organisationsentwickler, geht heute eben nichts. „Kei-

ne Universität, kein Institut, keine Schule, keine Firma ohne Firmenphilosophie, ohne ‚mission statement', ohne Leitbild." (Schirlbauer 2004, S. 62) Im Zentrum aller ‚Visionen' aber steht die Anrufung des unternehmerischen Selbst. Sie stellt Kants ‚sapere aude', den Wahlspruch aller Aufklärung, geradezu auf den Kopf: „Unternehmerisch sein ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unproduktivität. Unproduktivität ist das Unvermögen, sich seines menschlichen Kapitals ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unproduktivität, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel an Humankapital, sondern am Mangel an Entschlossenheit und Mut liegt, sich seines Humankapitals ohne Leitung eines anderen zu bedienen. ‚Wage es, das Selbst zu mobilisieren!' ‚Habe den Mut, dich deines eigenen Kapitals zu bedienen'! ist also der Wahlspruch des Unternehmertums." (Masschelein/Simons 2005, S. 84 f.)

5. Das Milchmädchen rechnet

Das Versprechen der Bildungsreform lautet: kostengünstige, qualitativ hochwertige Produktion von Bildung. Dennoch steckt ein Fehler in der Rechnung. Denn die Gewissheit, mit der Schüler und Studierende zu High-End-Produkten entwickelt werden sollen, existiert nicht. Bereits seit Beginn des 20. Jahrhunderts wissen wir aus empirischen Untersuchungen, dass die bildende Wirkung von Institutionen in erster Linie nicht in den organisatorischen Bedingungen – noch nicht einmal im Wissen von Lehrern – zu suchen ist, sondern dass die ‚nature of teaching' den entscheidenden Unterschied macht. (vgl. Gonon 2003, S. 294; Wayne/ Youngs 2006.) Offensichtlich bleibt Bildung an face-to-face-Interaktionen und singuläre, situative Kontexte gebunden. Dies macht es unmöglich, die Ressourcenwirksamkeit von Bildungsinvestitionen hinreichend zu bestimmen. Eine Meta-Analyse von 377 Studien zur ‚Produktions-Funktions-Schätzung', die Hanushek 1997 vorlegte (vgl. Hanushek 1997; Radtke 2003, S. 298;), führte zu dem ernüchternden Ergebnis, dass sich eine konsistente Beziehung zwischen „variations in school resources and student performance" nicht finden ließ. Die irritierten Forscher schlossen messerscharf, dass nicht sein kann, was nicht sein darf – und kamen zur Vermutung, irgendwelche Variablen oder Variablen-Konstellationen übersehen zu haben. Viel näher aber liegt der Schluss, dass das, was übersehen wurde, nicht zu sehen ist: nämlich das unveräußerliche Moment subjektiver Selbstkonstitution, die Reflexivität des Subjekts. In klassischer Terminologie ließe sich auch sagen: Jeder Bildungsprozess bedarf der reflektierenden Urteilskraft, einer spekulativen Leistung von Subjekten also, die selbst nicht wieder funktionalisierbar ist (vgl. Pongratz 2003, S, 37 f.; Fuchs/ Schönherr 2007). Bildungsprozesse, die ihren Umweg über die reflektierende Urteilskraft von Subjekten nehmen, gelten zu Recht als langwierig, instabil und unsicher. Gleichwohl kommen Schulen und Hochschulen um diese Klippe nicht herum. Es ist so gesehen

das sich bildende Subjekt selbst, das den Bildungsökonomen und Reformstrategen in die Quere kommt.

Damit es sich dennoch in die Rolle fügt, die ihm zugedacht ist, muss es gefügig gemacht werden. Dies geschieht mal mit sanfter Überredung, freundlichem Zuspruch oder Versprechungen, mal mit Zwang. Die Überredung bedient sich des tradierten Vokabulars pädagogischer Reform: Die alten rhetorischen Figuren der Wende zum 20. Jahrhundert werden neu aufpoliert und als ‚neue Lernkultur' oder ‚humanes Lernen' noch einmal unters Volk gebracht. Zwar erweist sich der humanistische Flair bei genauerem Hinsehen als Mogelpackung, doch entfaltet er damals wie heute eine suggestive Wirkung: „Die Thesen der Reform zwingen an keiner Stelle zum Denken. Ohne jeglichen analytischen Charakter scheinen sie unmittelbar einzuleuchten." (Schirlbauer 2005, S. 11) Wer dennoch zweifelt, den bestraft das Leben. Denn die Reform entfaltet einen unnachgiebigen Druck, um Theorie und Praxis an die Kette zu legen. Bildungstheorie soll sich als Kompetenztheorie bescheiden, Pädagogik soll sich auf empirische Bildungsforschung fixieren und Selbstvermarktung soll sich als zeitgemäße, alternativlose Form der Selbstverfügung erweisen.

Das Versprechen der Selbstverfügung aber geht angesichts der widersprüchlichen Resultate des immer weiter getriebenen Reformprozesses zu Protest. An den Krisen, die die neueste Reform zu lösen vorgibt und zugleich verschärft, werden die Bruchlinien erkennbar, an denen Selbstverfügung und Selbstvermarktung auseinander treten. Dass beides zueinander finde, gehört zur Milchmädchenrechnung der Reform. Es wäre nicht das erste Mal, dass Reformer sich verkalkulieren.

Epilog

Eher zufällig stieß ich in den vergangenen Wochen auf Jacques Lusseyrans Autobiographie „Das wiedergefundene Licht" (München 1989). Dort beschreibt er seine Gymnasialzeit an einem Pariser Gymnasium der 30er Jahre des letzten Jahrhunderts. In seiner Erinnerung entsteht ein Bild, das mit staubtrockener Humanistengelehrsamkeit oder skurriler Feuerzangenbowlenromantik ebenso wenig zu tun hat wie mit den Effizienzmythen unserer Tage. Er schreibt:

> „Es wäre sehr wohl möglich, dass die Zeit, wo das humanistische Gymnasium verschwindet, nicht mehr fern ist. 1935, an einem Pariser Gymnasium, war es jedoch noch fest fundiert. Unsere Arbeit war in zwei fast gleiche Teile geteilt: die Welt von heute und die Welt von einst, die Träume der Antike und die Träume der Neuzeit. Es will mir scheinen, als sei das nicht schlecht gewesen. [...]
> Ganze Stunden lang hatten wir mit außerordentlichen Persönlichkeiten oder vielmehr Wesenheiten Umgang zu pflegen: mit Zeus und Aphrodite, den Nixen und Elfen, dann wieder mit Zeus, Prometheus, Hephaist und Apollon. Das war, wirtschaftlich gesehen, eine Zeitverschwendung, geradezu ein Blutsturz des Wissens,

vom Gesichtspunkt der praktischen Vernunft eine Verrücktheit. Vielleicht war es eine Verrücktheit, doch wer kann das schon beweisen, und für mich, so kann ich versichern, war es eine glückbringende Verrücktheit.
Auf alle Fälle war es von 1934 bis 1939 meine Aufgabe als Schüler, gleichzeitig Leute so verschiedener Kategorien wie Newton und Athene, Franklin D. Roosevelt, Leon Blum, Adolf Hitler, Herakles und Poseidon bei mir zu empfangen und mit Ihnen in harmonischer Gemeinschaft zu leben. Das Erstaunliche dabei war, dass gerade diese seltsame Mischung besonderes Licht hervorrief.
Ja, ich konnte in dieser Atmosphäre klarer sehen. Ich lernte mich besser kennen. Denn auch in mir war das Universum nicht zwei-, sondern dreidimensional. Es bewegte sich in der Gegenwart ebenso wie in der Vergangenheit. Es offenbarte sich im Sichtbaren wie im Unsichtbaren, in dem, was sich wägen lässt, und in dem, was nicht gewogen werden kann, in Dingen, die einen Namen tragen, die man in ihren Elementen erforschen oder die man schaffen kann, doch nicht minder in der Metamorphose.
In meinem Kopf herrscht ein ungeheuerer Aufruhr, eine unaufhörliche Gärung, als ob man mehrere Flüssigkeiten in dasselbe Gefäß gegossen und durcheinander geschüttelt hätte; doch diese setzten sich mühelos, in sauberen Schichten, voneinander ab: Adolf Hitler sank zu Boden, während Apollon wieder an die Oberfläche kam.
Alles, was ich von der griechischen Mythologie und, durch ihr weitreichendes Vermächtnis, von Homer über Racine bis Giraudoux hörte, schien mir klar. Es war indes eine Klarheit, von der ich nur mit größter Mühe Rechenschaft ablegen konnte, besonders wenn ich es schriftlich zu fixieren hatte.“ (S. 59 f.)

Literatur:

Barthes, R.: Mythen des Alltags, Frankfurt/ Main 1964

Bellmann, J.: Ökonomische Dimensionen der Bildungsreform, in: Neue Sammlung, H.1/2005

Bilstein, J.: Tüchtige und Verworfene. Zur Ideen- und Imaginationsgeschichte von „Auslese“, in: Ecarius, J./ Wigger, L. (Hrsg.): Elitebildung – Bildungselite. Erziehungswissenschaftliche Diskussionen und Befunde über Bildung und soziale Ungleichheit, Opladen 2006

Bröckling, U.: Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement, in: Bröckling, U./ Krasmann, S./ Lemke, T. (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart, Frankfurt/Main 2000

Demirovic, Alexander (2004): Wissenschaft oder Dummheit, in: PROKLA 137/2004

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001

Drewek, P./Tenorth, H.-E.: Das deutsche Bildungswesen im 19. und 20. Jahrhundert, in: Apel, H.-J./ Kemnitz, H./ Sandfuchs, U. (Hrsg.): Das öffentliche Bildungswesen. Historische Entwicklung, gesellschaftliche Funktionen, pädagogischer Streit, Bad Heilbrunn 2001

Erpenbeck, J.: Selbstorganisiertes Lernen – Ausdruck des Zeitgeistes oder Ausdruck der Zeit?, in: Hoffmann, D./ Maack-Rheinländer, K. (Hrsg.): Ökonomisierung der Bildung, Weinheim 2001

Europäische Kommission (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen, Brüssel 2000

Fischbach, R.: Die Wissensgesellschaft. Maßstab oder Phantom der Bildungsdebatte?, in: Widersprüche, H. 3/2002

Fuchs, B./Schönherr, Ch. (Hrsg.): Pädagogische Urteilskraft, Würzburg 2007

Fuchs, H.-W.: Auf dem Weg zu einem Weltcurriculum?, in: ZfPäd, H. 2/2003

Gonon, P.: Erziehung als Managementproblem: Bildungsinstitutionen zwischen Charisma und Taylorismus, in: Mangold, Max/ Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Demokratie, Bildung und Markt, Bern 2003

Hanushek, E. A.: Assessing the Effects of School Resources on Student Performance: An Update, in: Educational Evaluation and Policy Analysis 1997

Hartmann, M.: Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft, Frankfurt /Main 2002

Hackl, B.: Eyes wide shut. Über die Verwechslung von Markt und Freiheit, in: Pädagogische Korrespondenz, H. 31/2004/04

Hoffacker, Werner: Reform oder Systemänderung, in: http://www.Forschung-und-lehre.de/archiv/08-01/hoffacker.html (zuletzt aufgerufen am 27.12.2010)

Humboldt, W.: Theorie der Bildung des Menschen, in: Röhrs, H. (Hrsg.): Bildungsphilosophie, Bd. 2, Frankfurt/Main 1968

Klausenitzer, J.: Thesen zur Rationalisierung und Privatisierung im Bildungsbereich, in: Huffschmid, J./Attac (Hrsg): Die Privatisierung der Welt, Hamburg 2004

Klausenitzer, J.: Bildung und globaler Paradigmenwechsel, in: Die deutsche Schule, H. 2/2001

Koch, L.: Normative Empirie, in: Heitger, M. u. a.: Kritik der Evaluation von Schulen und Universitäten, Würzburg 2004

Levacic, R./Hardman, I. /Woods, P. A. (1998): Relating competition to school performance, Ljubljana 1998

Lohmann, I.: EHEA-Testgelände. Universität, Technologie und Bildungsmarkt, in: Huffschmid, J./Attac (Hrsg.): Die Privatisierung der Welt, Hamburg 2004

Lusseyran, J.: Das wiedergefundene Licht, München 1989

Masschelein, J./ Simons, M.: Globale Immunität, Zürich/Berlin 2005

Oelkers, J./ Mangold, M.: Einleitung, in: Mangold, Max/ Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Demokratie, Bildung und Markt, Bern 2003

Polanyi, M.: Implizites Wissen, Frankfurt/Main 1985

Pongratz, L. A.: Zeitgeistsurfer, Weinheim 2003

Pongratz, L. A.: Freiwillige Selbstkontrolle, in: Ricken, N./ Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren, Wiesbaden 2004

Pongratz, L. A.: Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik, Wetzlar 2005

Pörksen, U.: Plastikwörter. Die Sprache einer internationalen Diktatur, Stuttgart 1988

Radtke, O.: Die Erziehungswissenschaft der OECD. Aussichten auf die neue Performanz-Kultur, in: Nittel, D./ Seitter, W. (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen, Bielefeld 2003

Sablofski, T.: Privatisierung und Kapitalakkumulation, in: Huffschmid, J./Attac (Hrsg.): Die Privatisierung der Welt, Hamburg 2004

Schirlbauer, A.: Menschenführung durch Evaluation und Qualitätsmanagement, in: Heitger, M. u. a.: Kritik der Evaluation von Schulen und Universitäten, Würzburg 2004

Schirlbauer, A.: Die Moralpredigt. Destruktive Beiträge zu Pädagogik und Bildungspolitik, Wien 2005

Tenorth, H.-E.: Bildungsziele, Bildungsstandards und Kompetenzmodelle – Kritik und Begründungsversuche, in: RdJB, H.2/2003

Tippelt, R./Mandl, H./Straka, G.: Entwicklung und Erfassung von Kompetenz in der Wissensgesellschaft, in: Gogolin, I./ Tippelt, R. (Hrsg.): Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der DGfE in München, Opladen 2003

Wayne, A. J./Youngs, P.: Die Art der Ausbildung von Lehrern und die Lerngewinne der Schüler. Eine Übersicht über aktuelle empirische Forschung, in: ZfPäd, 51. Beiheft, Weinheim/Basel 2006

Weber, P. J.: Humankapital, Schulbildung und Wirtschaftswachstum, in: von Weizsäcker, K. (Hrsg.): Bildung und Wirtschaftswachstum, Berlin 1998

Weiß, M.: Bildungsökonomie in den 90er-Jahren, in: Mangold, M./ Oelkers, J. (Hrsg.): Demokratie, Bildung und Markt, Bern 2003

Zymek, B.: Re-Partikularisierung universalistischer Bildungssysteme?, in: Apel, H.-J./ Kemnitz, H./ Sandfuchs, U. (Hrsg.): Das öffentliche Bildungswesen. Historische Entwicklung, gesellschaftliche Funktionen, pädagogischer Streit, Bad Heilbrunn 2001

28.

Glücksritterakademien
Die Anrufung des unternehmerischen Selbst
(2008)

1. Im Rückspiegel: Die Bildungsreform der sechziger und siebziger Jahre

Schaut man mit einem Abstand von rund vierzig Jahren auf die Bildungsreform der sechziger und siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts zurück, macht sich Enttäuschung breit. Von den großen Reformaspirationen scheint nicht viel übrig geblieben zu sein. Die emanzipatorischen Ideale, die die Reformer anfangs beflügelten, kamen mit der Zeit selbst unter die Räder der ‚rollenden Reform'. Kein Wunder also, dass in der aktuellen Erziehungswissenschaft der Eindruck vorherrscht, der ‚kritische Geist' der sechziger und siebziger Jahre habe sich mit dem Ende der Reformphase „tot gelaufen." (Lenzen 1994, S. 30) Es lohne sich nicht, an diese Ära anzuknüpfen.

Doch erscheint der Abgesang übereilt. Denn die Rückbesinnung stößt mitunter auf Texte, die – auch wenn sie weit zurück liegen – bis heute eine eigene Wirkung entfalten. Ihr Effekt besteht nicht darin, eine publikumswirksame Resonanz hervorzurufen, sondern eine anhaltende Beunruhigung. Solche Texte zeugen nicht nur von einem langen historischen Atem, sondern erzeugen selbst eine untergründige Rezeptionsgeschichte. Auch wenn sie vom jeweils dominanten theoretischen Mainstream nicht absorbiert wurden und stattdessen geradezu gegen alle Theoriemoden anrennen, bleiben sie sublim präsent: Man kommt immer wieder auf sie zurück. Solch ein Text ist Gernot Koneffkes „Integration und Subversion" (Koneffke 1969).

Koneffkes Analyse stellt die Reformmaßnahmen der späten sechziger Jahre in einen weiten theoriegeschichtlichen und gesellschaftstheoretischen Horizont. Ansatzpunkt seiner Überlegungen ist die These, dass die bürgerliche Herrschaftsgesellschaft im Bildungswesen einen ihrer „verwundbarsten Punkte" (ebd., S. 391) habe. In ihm komme ein Widerspruch zum Zug, der als ‚Widerspruch von Integration und Subversion' gefasst werden könne. Dieser Widerspruch kennzeichne auch die (damals gerade in Gang gesetzte) Bildungsreform. Ihre Vorbilder fand sie (kaum anders als heute) im allgemein bildenden Schulwesen der USA sowie im sozialstaatlich orientierten Schweden (dem heute Finnland als Mekka reformfreudiger Bildungspolitiker den Rang abgelaufen hat). Koneffkes Untersuchung kommt zu dem Ergebnis, der Zweck der Reformmaßnahmen bestehe vor allem darin „die wirtschaftliche Effizienz der Bildung" (ebd., S. 407) zu steigern. Dem diene z. B. die „Entintellektualisierung" (ebd.) und „Pragmatisierung" (ebd., S. 408) von Bildungsinhalten, die

„Nivellierung und zugleich […] funktionelle Steigerung“ (ebd.) von Schulleistungen, die Produktion einer „spezialisierten Intelligenz“ (ebd.) in Abhängigkeit vom jeweiligen Bedarf des Arbeitsmarktes. Die ökonomische Determination des schwedischen Reformmodells ist mit Händen zu greifen.

Gleichwohl insistiert Koneffke darauf, dass sich neben der ökonomischen Überformung ein anderer, gegenläufiger Impuls durchsetzte: ein subversives Moment, das zur Bildung in der bürgerlichen Welt gehöre und nicht einfach auszulöschen sei: „Der aufs Bildungswesen übergreifende Integrationsprozess offenbart einen Impetus, der nicht allein durch die ökonomische Zweckbestimmung, sondern nur unter Einbeziehung der Annahme subversiv wirkender Potenzen auch in der spätkapitalistischen Reform erklärt werden kann. Das ist für die Frage nach den Aussichten dieser Reform von grundlegender Bedeutung.“ (Ebd., S. 409 f.) Im Kern läuft Koneffkes Analyse darauf hinaus zu zeigen, wie der subversive Impetus bürgerlicher Bildung zwar verdrängt oder verschoben, nicht jedoch still gestellt werden kann. „Das System, das sich in seinem Fortbestand verewigen will, kann sich nur als Ganzes sichern: Die Selbsterhaltung des Systems konserviert auch dessen historische Voraussetzungen. Erst im Kontinuum bürgerlicher Geschichte weist sich eine Reihe von Elementen der Reform als emanzipatorisch aus.“ (Ebd., S. 411 f.) Dies betrifft vor allem die institutionelle Seite des Reformprozesses. Während die Bildungsinhalte einerseits funktionalistisch zurechtgeschnitten und ihres kritischen Gehalts beraubt werden, kommt das Bildungswesen seiner institutionellen Form nach dem Anspruch allgemeiner Bildung immer näher: Eine ständig wachsende Zahl von Menschen wird einem organisierten Bildungsprozess unterworfen. Mit ihm sucht die Gesellschaft ihren Bedürfnissen planend zu dienen. „Die Gegensätze in der Reform“, schreibt Koneffke, „stellen sich dann so dar, dass die einstweilen perfekteste Entleerung des Bildungsprozesses in Formen sich vollziehen muss, die sich mit dem alten Gedanken einer erzieherischen Ermächtigung aller Menschen zur Freiheit verbinden.“ (Ebd., 412)

Der Widerspruch der Bildung gewinnt so gesehen seinen markanten Ausdruck in der Zerrissenheit, mit der Form und Inhalt des Bildungsprozesses historisch auseinander treten. Reichte zu Beginn der bürgerlichen Welt die beschränkte Form nicht zu, um dem universellen Bildungsanspruch Raum zu schaffen, so storniert die Gegenwart die Möglichkeit universeller Bildung über die Ausdünnung der Inhalte. „Die Umkehrung in der Trennung von Form und Inhalt des Bildungswesens ist ein Novum.“ (Ebd., S. 417) Ihre Konsequenzen liegen auf der Hand: Mehr denn je geht es nun darum, die inhaltliche Seite des Bildungsprozesses aus ihrer Erstarrung zu lösen, Bildung in unverkrüppelter Gestalt zur Wirkung kommen zu lassen, indem den Menschen „ein Licht aufgesteckt wird.“ (Ebd., S. 419)

Die Bedingungen scheinen Koneffke dafür günstig, denn die von der Reform eingeforderte Mobilität und Beweglichkeit von Arbeitskräften führt zu einer „Aufwertung des potentiell selbständigen Faktors.“ (Ebd., S. 421) Das gleiche System, das die Gefahr eines „postliterarischen Analphabetentums“

(ebd., S. 420) herauf beschwört, kultiviert andererseits die „unerlässlichen Voraussetzungen einer reflektierten Distanzierung vom System." (Ebd., S. 423) Daraus folgt zwar keine historische Notwendigkeit, mit dem System zu brechen, doch drängt sich zumindest eine historische Möglichkeit auf, die ergriffen sein will. Und nur wenn sie ergriffen wird, könnte das zum Zuge kommen, worum sich Koneffkes Analysen im Kern drehen: die „Wiederherstellung der subversiven Funktion, die das Bildungswesen als bürgerliches von Anfang an hatte." (Ebd., S. 414)

2. Schöne Aussichten: Reformperspektiven nach der Jahrtausendwende

Blickt man im Kontext der aktuellen Reformdebatten auf diese inzwischen fast vierzig Jahre alte Analyse zurück, so fällt zunächst die Kontinuität der Begründungsmuster in den Blick, auf die die (ansonsten differenten) Reformprozesse Bezug nehmen: Da findet sich die bereits erwähnte und immer wieder beschworene ‚Mobilität', die erhöht werden müsse; da taucht ein funktionalistischer Begabungsbegriff auf (vgl. ebd., S. 405), der damals Begabungsreserven ‚mobilisieren' sollte, während er heute dazu dient, ‚Eliten' zu selegieren; da findet sich der Verweis auf transnationale Rahmenbedingungen, der damals den europäischen Integrationsprozess in den Blick rückte und heute globale Ausmaße angenommen hat; und schließlich fällt die „offene ökonomische Argumentation" (ebd., S. 401) ins Augen, die heute offensichtlich bereits so weit ins Alltagsbewusstsein eingewandert ist, dass Begriffe wie ‚Lehrimport und -export' oder ‚Credit-points' niemanden mehr zu irritieren scheinen.

Damals wie heute ging es um die effiziente Produktion „von Wissen und wirtschaftlich verfügbarer Intelligenz" (ebd., S. 393), auch wenn der Begriff der ‚Wissensgesellschaft' damals noch nicht erfunden war. Und damals wie heute diente das amerikanische Modell als Kopiervorlage, um die Reformmaßnahmen einzunorden. Seine zentralen Elemente umreißt Koneffke wie folgt: „Bezeichnend […] ist […] die Orientierung des Lehrplans an den individuellen Neigungen und Fähigkeiten der Schüler sowie der pragmatische Habitus der Unterrichtsarbeit. Die Schullaufbahn ist gekennzeichnet durch eine von Stufe zu Stufe zunehmende Wahlfreiheit von Fächern, Kursen und Schwierigkeitsgraden. Damit verliert die in Europa geläufige Klassengemeinschaft der Schüler ihre Funktion; die individuellen Lehr- und Stundenpläne und die Kursusgruppen treten an ihre Stelle. Der Bezugspunkt der Leistungsbewertung ist nicht die Klasse, in der man ‚sitzen bleibt' oder mit der man aufsteigt, sondern der Fachkursus, den man erfolgreich absolviert oder wiederholt. Die Leistungsmessung tendiert zu nationaler Vereinheitlichung durch Einführung objektiver Maßstäbe. Die Unterrichtsinhalte orientieren sich weitgehend am unmittelbaren gesellschaftlichen Bedürfnis." (Ebd., S. 399)

Gleichwohl zeigen sich im historischen Vergleich auch gravierende Unterschiede. Sie kommen z.B. in der grundlegenden Umstellung der Steuerungslo-

gik von Bildungsprozessen zum Ausdruck, die sich nicht mehr an den Ressourcen orientiert, die dem System zur Verfügung gestellt werden, sondern an seinen vorzeigbaren Leistungen. Mit dem Übergang von der Input- zur Outputsteuerung verschiebt sich die Aufmerksamkeitsrichtung: von staatlichen Interventionen zu Bildungsmärkten, vom Gleichheitspostulat zu Exzellenzgesichtspunkten, von der Quantität von Bildungsabschlüssen zum Qualitätsmanagement, von der Expansion des Bildungssektors zur Verknappung von Ressoucen.

Vor allem aber zeigt sich der Unterschied in einem gewandelten Verhältnis von Form und Inhalt des Bildungsprozesses. Die von Koneffke diagnostizierte Bruchlinie zwischen dem „progressiven Gehalt organisatorischer Formen" (ebd., S. 417) und der inhaltlichen „Verkehrung der Bildung in Unbildung" (ebd., S. 409) gewinnt an Komplexität, erscheint gleichsam in sich selbst gebrochen. Einerseits kündigen die aktuellen Reformmaßnahmen das einheitsstiftende Moment der Vorgängerreform auf: Statt eines Einheitsschulsystems werden nun vielfältige Spezialeinrichtungen – von Eliteuniversitäten bis zu privaten Schulgründungen – propagiert. Andererseits aber findet sich diese Vielfalt von Formen zusammengeschlossen in einem neuen, umfassenden Kontrollregime, das das gesamte Leben der Menschen ergreift: im System des lebenslangen Lernens (vgl. Pongratz 2007). Mit ihm soll es möglich werden, die Klippen vorausgegangener Reformen zu umschiffen. Weder soll es zu einer ‚Überfüllungskrise' weiterführender Bildungseinrichtungen kommen, noch zu einer Entwertung des kulturellen Kapitals, das die höheren Bildungsabschlüsse repräsentieren. Die ‚Quadratur des Kreise', die die neueste Bildungsreform zu lösen vorgibt, besteht gerade darin, das Bildungssystem für neue Formen der Aufstiegsqualifizierung zu öffnen, ohne seine Selektionsfunktion in Frage zu stellen. Öffnung und verschärfte Selektivität sollen ebenso ineinander greifen wie erhöhte Flexibilität und Hierarchisierung der Bildungsabschlüsse. Die gesellschaftlichen Kategorien von , oben und unten' bleiben erhalten, nur sollen Aufstieg und Absturz nun rascher aufeinander folgen können. Alles soll also anders werden – und alles soll so bleiben, wie es ist.

Aus der Fülle der vorgehaltenen Maßnahmen lässt sich eine Doppelstrategie herausdestillieren: Auf der einen Seite werden die Menschen ökonomisch mehr denn je unter Zugzwang gesetzt, ihre Haut zu Markte zu tragen. Andererseits werden sie moralisch zugerüstet, sich für die Ausschöpfung ihrer Potentiale mitverantwortlich zu fühlen, die Umverteilung von Finanzierungslasten mit zu tragen und einen „verschwenderischen Umgang mit Lern- und Arbeitszeit" (vbw 2004, S. 25) zu bekämpfen. Die Faustformel für diesen intensivierten Zugriff auf die Lernfähigkeit der Menschen lautet: „Verfrühung, Verdichtung und Verstetigung" (vbw 2003, S. 125). Ebenso gut ließe sich auch von Integration, Verwertung und Gleichschaltung sprechen. Denn was immer in den Lernprozess Eingang findet, muss sich bildungsökonomisch ausweisen.

Es erhält seine Bedeutsamkeit einzig durch „eine konsequente Arbeits- und Berufsorientierung des Lernens.“ (Ebd., S. 27)

Diese Arbeits- und Berufsorientierung steckt den Horizont der aktuellen Reformmaßnahmen ab. Es sind vor allem zwei Prinzipien, die dabei zum Tragen kommen: Modularisierung und Individualisierung. Die Lösung, die älteren Reformmodellen vorschwebte, um Konformität und Spezialisierung, gesellschaftliche Integration und individuellen Wettbewerb auszutarieren – nämlich der Rückgriff auf ein Kern-Kurs-System – reicht längst nicht mehr aus. Gefragt ist der „flexible Ein-, Auf- und Umstieg im System“ (vbw 2004, 15). Nur den Jüngsten wird noch zugestanden, „in stabilen Stammgruppen zu lernen.“ (Ebd., S.104) Alle anderen sollen von früh auf lernen, in projektorientierten Teams ihr unternehmerisches Denken und Handeln zu entwickeln. Lerngruppen werden daher entsprechend altersheterogen, aber voraussetzungshomogen zusammengesetzt. Folgt man der von Dieter Lenzen maßgeblich mit initiierten Expertise der Vereinigung der bayerischen Wirtschaft (vbw) zur aktuellen Bildungsreform, so soll es stabile Stammgruppen jenseits der Primarstufe nur dann noch geben, „wenn dies über weitestgehend gemeinsame Curricula erforderlich ist“ (vbw 2003, 196). Gemeinsame Curricula aber bilden die Ausnahme, nicht die Regel, denn das Prinzip der Modularisierung soll völlig differente Lernwege eröffnen. Mit ihm soll es möglich werden, auch „separate Teilqualifikationen zu erwerben, die in einer gegebenen Situation funktional für den Erhalt der Wettbewerbsfähigkeit bzw. für den Betrieb sind.“ (Ebd., S. 223)

3. Glücksritterakademien: Die Zukunft unsere Bildungsanstalten

Damit ist der Rahmen abgesteckt, in dem das Verhältnis von Schul- bzw. Hochschulsystem und Wirtschaftssystem neu justiert werden soll. Die ‚Ökonomisierung‘ der Bildung zielt nicht einfach auf eine Auflösung der Systemgrenzen, sondern auf die Übertragung betriebswirtschaftlicher Organisations- und Steuerungsformen in systemfremde Bereiche. Bildungseinrichtungen und Wirtschaft sollen dadurch so aufeinander abgestimmt werden, „dass in beiden Systemen gleichermaßen ökonomische Kalküle die wesentliche handlungsorientierte Größe darstellen.“ (Hoffacker 2001, S. 3) So gesehen ist die Rede von der ‚Ökonomisierung‘ der Bildung dahingehend zu präzisieren, dass es sich um eine ‚Verbetriebswirtschaftlichung‘ handelt, durch die die Logik der Verwertung unmittelbarer als je zuvor im Bildungsbereich zur Anwendung gebracht werden soll.

Dass das öffentliche Bildungswesen immer der Reproduktion der Gesellschaft diente und insofern im Rahmen eines ökonomischen Kalküls operierte, ist nicht neu. Neu aber ist, dass die Eigenlogik von Bildungsprozessen dem betriebswirtschaftlichen Kalkül nun unmittelbar unterstellt werden soll. Und dies, obwohl der Erfolgsnachweis der neuen Managementtechniken weiterhin

aussteht: „Die Behauptung, dass Wettbewerb Schulen verbessere, lässt sich empirisch nicht bestätigen“ (vgl. Weiß 2003, S. 219; Klausenitzer 2004, S. 151). Doch hält dies zahlreiche Zeitgenossen nicht davon ab, die angeblich fälligen Konsequenzen bereits jetzt zu ziehen. Schulen und Hochschulen sollen den Charakter von Service-Agenturen annehmen, die unterschiedliche Märkte mit unterschiedlichen Kundenstämmen bedienen. Dies setzt natürlich voraus, dass die Kunden sich als Kunden und die Anbieter sich als Anbieter begreifen lernen. Dem dienen besondere Lehrangebote, die praktisch alle Schulen und Hochschulen in ihr Standardprogramm integrieren: Rhetorik- und Selbstdarstellungskurse, Präsentations- und Moderationsverfahren, Soft-Skill-Techniken und Bewerbungstrainings. Am intensivsten aber wirkt der stumme Zwang der Verhältnisse selbst: durch die Verkürzung und Straffung von Studienzeiten, durch die Vervielfachung und Verstetigung von Prüfungen, durch die Einführung von Studiengebühren oder das Ausloben von Studienpreisen.

Der Umbau von Hochschulen zu Service-Agenturen mit einem qualifizierten Warenangebot findet vor allem in der Modualisierung von Studiengängen seinen Niederschlag. An die Stelle von Studiengängen, die sich an der Struktur einer Disziplin orientieren, treten nun Studienprogramme, die den Anspruch erheben, Studienzeit und Studienbelastung objektivieren zu können. Module fungieren demnach als Tauschobjekte bzw. käufliche (Bildungs-)Waren, die von Kunden geordert werden können. Modularisierte Studiengänge (oder Lehrgänge) entsprechen einem bestimmten Waren-Sortiment, wobei den Käufern bestimmte Wahlmöglichkeiten eingeräumt werden (z. B. wann sie welche Module erwerben wollen). Die Flexibilität des ‚Einkaufs‘ von Modulen hält sich dabei in (von Studienordnungen) abgesteckten Grenzen. Die Module selbst gewinnen den Charakter präparierter Warenpakete, die unterschiedliche Ingredienzien enthalten können (Fertiggerichten vergleichbar, die unterschiedliche Nahrungsmittel zu einem Standardgericht kombinieren). „So kann ein Modul als eine Einheit aus Lehrstoff, Unterrichtsmethoden und Evaluationsmethoden aufgefasst werden, die gemeinsam zu einem bestimmten Set von Wissen, Fertigkeiten und Haltungen beitragen müssen. Diese ‚Pakete‘ lassen sich miteinander verkoppeln und können dem Studenten als Bausteine angeboten werden, so dass dieser […] in sich selbst investieren kann.“ (Masschelein/Simons 2005, S. 75 f.)

Allerdings teilen die Anbieter solcher Module (also Schulen und Hochschulen) die Grundsituation aller Konkurrenten des Bildungsmarkts: nämlich das Risiko, auf ihren Modulen als ‚Ladenhütern‘ möglicherweise sitzen zu bleiben, wenn sich nicht genügend Käufer finden. Andererseits treibt sie die Aussicht auf Gewinn (denn Module sind ihrer eigenen Logik nach privatwirtschaftlich produzierte, vermarktbare Bildungsgüter). Entsprechend müssen sich Bildungseinrichtungen auf dem Markt positionieren, ein Werbe-Image entwickeln (am besten mit eigenem, geschütztem Warenzeichen).

Dabei könnte es Bildungseinrichtungen als Anbietern von Bildungsgütern im Prinzip gleichgültig sein, was ihre ‚Kunden‘ damit anfangen – Hauptsache,

sie zahlen pünktlich den geforderten Preis (etwa in Form von Schulgeldern oder Studiengebühren). Doch machen Bildungsinstitutionen gewöhnlich ein doppeltes Angebot: Sie stellen nicht nur Bildungsgüter zur Verfügung, sondern arrangieren auch Lernumgebungen für deren individuelle Aneignung. Bildungseinrichtungen sind unter unternehmerischen Gesichtspunkten also nicht nur Verkaufs-Agenturen von ‚Bildung', sondern zugleich auch Produktionsstätten von Kompetenzen. Schüler und Studierende kommen in dieser Perspektive nicht allein als Konsumenten von Bildungsangeboten, sondern zugleich als ‚Markenartikel' von Bildungsunternehmungen in den Blick. Sie besetzen als Kunden und High-End-Produkte ein und derselben Einrichtung eine Doppelposition, die sich nicht bruchlos ineinander fügt. Während Hochschulen als Bildungs-Discounter an einem langfristigen Kunden-Verhältnis interessiert sein müssten, erscheinen ihnen als Produktionsstätten von Kompetenzen lange Studienzeiten von Übel. Je kürzer der Produktionsprozess (unter Wahrung festgelegter Standards) organisiert werden kann, umso besser. In gewissem Sinn, so Lutz Koch, werden unter Rationalisierungsgesichtspunkten Studierende zu personae non gratae, „die um so lieber gesehen werden, je schneller sie wieder verschwinden. Am liebsten sähe man diejenigen, die mit der Immatrikulationsurkunde zugleich ihre Examensurkunde in Empfang nehmen. Das ist bekanntlich nicht möglich, stellt aber den Limes dar, dem sich der Prozess anzunähern strebt." (Koch 2004, S. 41).

Dies setzt natürlich voraus, dass Bildung produziert werden kann; und zwar nach einer Logik und mit Steuerungsinstrumenten, die sich an betriebswirtschaftlichen Prozessverläufen orientieren. Die Optimierung der Bildungsproduktion bedient sich aller im Unternehmensbereich üblichen Rationalisierungs- und Kontrollverfahren (Eingangskontrollen, Indikatoren- bzw. Kennziffernsysteme, permanente Fertigungskontrollen, Endabnahme und anschließende Vermarktung). Es versteht sich von selbst, dass Bildungseinrichtungen die Selektion der ‚Rohprodukte', die Eingang in ihren Produktionsprozess finden sollen, nun in die eigene Hand nehmen müssen. Auswahlgespräche und Assessments werden ebenso zur Regel wie so genannte ‚Portfolios', die einen Gesamtüberblick über alles Wissen, alle Kompetenzen und Einstellungen anstreben, an denen sich die ‚Qualität' des Produkts bemessen lassen soll.

Das heimliche Ideal, das durch alle Modularisierungs-, Qualitäts- und Kompetenztheoreme hindurch scheint, ist der sich selbst organisierende, hochflexible Robinson, der gelernt hat, auf dem stürmischen Ozean der Weltmärkte seinen eigenen Untergang zu überstehen. Ob als Selbst-Unternehmer oder Ich-AG: der zeitgenössische Robinson lässt ein altes Leitmotiv bürgerlicher Existenz wieder anklingen: die Idee der Selbsterhaltung bzw. Selbststeigerung. Doch ist der Erfolg weniger denn je gewiss. Seine Unvorhersagbarkeit kompensieren Bildungsinstitutionen gemeinhin mit einem Glücksversprechen: ‚Wir bringen dich nach vorne! Wir gehören zur Spitze! Wir sind die beste Versicherung gegen das Risiko des Scheiterns!' So wird die neueste Reform zum

Geburtsbett von ‚Glücksritterakademien', die nicht weniger marktschreierisch auf sich aufmerksam machen wie die Philanthropine des 18. Jahrhunderts.

4. Das Milchmädchen rechnet

Das Versprechen der Bildungsreform lautet: kostengünstige, qualitativ hochwertige Produktion von Bildung. Dennoch steckt ein Fehler in der Rechnung. Denn die Gewissheit, mit der Schüler und Studierende zu High-End-Produkten entwickelt werden sollen, existiert nicht. Bereits seit Beginn des 20. Jahrhunderts wissen wir aus empirischen Untersuchungen, dass die bildende Wirkung von Institutionen in erster Linie nicht in den organisatorischen Bedingungen – noch nicht einmal im Wissen von Lehrern – zu suchen ist, sondern dass die ‚nature of teaching' den entscheidenden Unterschied mach. (vgl. Gonon 2003, S. 294; Wayne/Youngs 2006). Offensichtlich bleibt Bildung an face-to-face-Interaktionen und singuläre, situative Kontexte gebunden. Dies macht es unmöglich, die Ressourcenwirksamkeit von Bildungsinvestitionen hinreichend zu bestimmen. Eine Meta-Analyse von 377 Studien zur ‚Produktions-Funktions-Schätzung', die Hanushek 1997 vorlegte (vgl. Hanushek 1997; Radtke 2003, S. 298), führte zu dem ernüchternden Ergebnis, dass sich eine konsistente Beziehung zwischen „variations in school resources and student performance" nicht finden ließ. Die irritierten Forscher schlossen messerscharf, dass nicht sein kann, was nicht sein darf – und kamen zur Vermutung, irgendwelche Variablen oder Variablen-Konstellationen übersehen zu haben. Viel näher aber liegt der Schluss, dass das, was übersehen wurde, nicht zu sehen ist: nämlich das unveräußerliche Moment subjektiver Selbstkonstitution, die Reflexivität des Subjekts.

In klassischer Terminologie ließe sich auch sagen: Jeder Bildungsprozess bedarf der reflektierenden Urteilskraft, einer spekulativen Leistung von Subjekten also, die selbst nicht wieder funktionalisierbar ist (vgl. Pongratz 2003, S. 37 f.; Fuchs/Schönherr 2007). Bildungsprozesse, die ihren Umweg über die reflektierende Urteilskraft von Subjekten nehmen, gelten zu Recht als langwierig, instabil und unsicher. Gleichwohl kommen Schulen und Hochschulen um diese Klippe nicht herum. Es ist so gesehen das sich bildende Subjekt selbst, das den Bildungsökonomen und Reformstrategen in die Quere kommt. Damit es sich dennoch in die Rolle fügt, die ihm zugedacht ist, muss es gefügig gemacht werden. Dies geschieht mal mit sanfter Überredung, freundlichem Zuspruch oder Versprechungen, mal mit Zwang. Die Überredung bedient sich des tradierten Vokabulars pädagogischer Reformen: Die alten rhetorischen Figuren der Wende zum 20. Jahrhundert werden neu aufpoliert und als ‚neue Lernkultur' oder ‚humanes Lernen' noch einmal unters Volk gebracht (vgl. Schirlbauer 1996, S. 11 ff.; 105 ff.). Zwar erweist sich der humanistische Flair bei genauerem Hinsehen als Mogelpackung, doch entfaltet er damals wie heute eine suggestive Wirkung. Wer dennoch zweifelt, den bestraft das Leben.

Denn die aktuelle Reform entfaltet einen unnachgiebigen Druck, um Theorie und Praxis an die Kette zu legen. Bildungstheorie soll sich als Kompetenztheorie bescheiden, Pädagogik soll sich auf empirische Bildungsforschung fixieren und Selbstvermarktung soll sich als zeitgemäße, alternativlose Form der Selbstverfügung erweisen.

Das Versprechen der Selbstverfügung aber geht angesichts der unübersehbaren Resultate des immer weiter getriebenen Verwertungsprozesses zu Protest. Die innere und äußere Dekomposition des Subjekts, die Verwüstung innerer und äußerer Natur lassen sich nicht unbegrenzt kaschieren. So treibt die tendenzielle Universalität der Verwertung „die negative Realität einer universellen Kritik“ (Koneffke 1993, S. 216) hervor. An den Krisen, die die neueste Reform zu lösen vorgibt und zugleich verschärft, werden die Bruchlinien erkennbar, an denen Einzelnes und Allgemeines auseinander treten: Selbstvermarktung und Selbstverfügung lassen sich ebenso wenig über einen Leisten schlagen wie ehedem Brauchbarkeit und Glückseligkeit.

So wird der Blick zurück zum Blick nach vorn: In der neuhumanistischen Kritik konzentrierte sich bereits eine entscheidende Erfahrung des frühbürgerlichen Subjekts, die sich auch in den Widersprüchen der Gegenwart wieder finden lässt: dass die Selbstbefreiung, die die Wende zur Neuzeit einleitete, „ohne die Individuen, die sich selbst als freie setzen“ (Koneffke 2004, S. 242), nicht zu denken ist. Allerdings steht dieser unbedingte Mündigkeitsentwurf selbst noch unter historischen Bedingungen. Sie werden fassbar als Marktgesellschaft. „Das Subjekt gibt sich die Form des Marktes, die ihm entspricht, um in einen Wirkungsraum seiner gesellschaftlichen Durchsetzung einzutreten: um als dessen Produzent auch Produkt des Marktes zu werden.“ (Ebd., S. 244) Als Produkte des Marktes aber werden die Menschen dazu verhalten, ihr Leben zu veräußern, ihre Haut zu Markte zu tragen. Damit verkehrt sich ihre individuelle Selbstsetzung in die Verselbständigung des Wertgesetzes. „Namentlich in der Globalisierung, der Durchsetzung der Geltung des Wertgesetzes, ist der Impuls von Freiheit und Mündigkeit negiert.“ (Ebd., S. 240) Doch bedeutet ‚negiert‘ nicht: verschwunden. „Denn“, so führt Koneffke den Gedanken weiter, „kein Element des Marktgeschehens lässt sich ohne Geltung individueller Freiheit, sei sie auch noch so domestiziert, erklären. Dem Markt, ob als Wochen- oder Weltmarkt notwendiges Moment in der Verwertung arbeitsteiliger Produktion, ist seinerseits die Freiheit der Individuen notwendig vorausgesetzt, wenn auch negativ, als Freiheit, die sich unablässig die Form der Selbstunterwerfung gibt.“ (Ebd., S. 240). Oder anders: Die bürgerliche Gesellschaft *ist* schon die Gesellschaft der Mündigen, aber – wie Bloch sagen würde – sie *hat* sich noch *nicht* (vgl. Koneffke 2006, S. 42).

Dieser Selbstwiderspruch der bürgerlichen Welt, den die aktuellen Reformmaßnahmen weitertreiben, versetzt die bildungstheoretische Reflexion und Praxis in permanente Spannung. Die Plastikwörter der Reform, die als Beruhigungspillen verabreicht werden (um die Widersprüche schönzureden oder funktionalistisch verschwinden zu lassen), erweisen sich als Placebos. An ih-

nen entzündet sich die theoretische Kritik. Kritische Bildungstheorie macht erkennbar, wie im Reformprozess das Potential der Selbstbestimmung wächst – wenngleich in negativer, verhexter Gestalt. Ihre Umkehr aber bleibt an die Kraft empirischer Subjekte gebunden. Kritische Bildungstheorie kennt keine List der Vernunft; sie „kompensiert keinen einzigen politischen Mangel oder Ausfall." (Koneffke 1993, S. 203)

Nichts ist vorentschieden. Denkbar ist, dass mit der Zuspitzung der Widersprüche die Gewaltförmigkeit des gesellschaftlichen Verkehrs wächst, dass die bürgerliche Welt ihre eigenen Legitimationsgrundlagen aufzuzehren beginnt, indem sie ihre menschenrechtliche Verfassung schleichend dementiert. Damit käme allgemeine Bildung tatsächlich an ihr Ende. Es fiele zusammen mit dem Umschlag bürgerlicher Herrschaft in offene Barbarei. Denkbar ist aber auch, dass Pädagogik sich von den Schüben veränderter Vergesellschaftung soweit erfassen lässt, dass sie Gesellschafts- und Selbstkritik als notwendige Beziehung begreifen lernt. Dann könnte sie, im Wissen um das, was aussteht, ihren Aufstieg „zum Vollmitglied der Weltbetriebswirtschaft" (Euler 2003, S. 414) beherzt in den Wind schlagen.

Literatur

Euler, P.: Bildung als ‚kritische' Kategorie, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 3, 2003, S. 413-421

Fuchs, B./Schönherr, C. (Hrsg.): Pädagogische Urteilskraft, Würzburg 2007

Gonon, P.: Erziehung als Managementproblem: Bildungsinstitutionen zwischen Charisma und Taylorismus, in: Mangold, M./Oelkers, J. (Hrsg.): Demokratie, Bildung und Markt, Bern 2003, S. 281-301

Hanushek, E.A.: Assessing the Effects of School Resources on Student Performance: An Update, in: Educational Evaluation and Policy Analysis 1997, S. 141 ff.

Heydorn, H.-J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. In: ders.: Werke, Band 3, Studienausgabe, Wetzlar 2004

Hoffacker, W.: Reform oder Systemänderung (2001), in: http://www.forschung-und-lehre.de/archiv/08-01/hoffacker.html

Klausenitzer, J.: Thesen zur Rationalisierung und Privatisierung im Bildungsbereich, in: Huffschmid, J./Attac (Hrsg): Die Privatisierung der Welt, Hamburg 2004, S. 140-157

Koch, L.: Normative Empirie, in: Heitger, M. u. a.: Kritik der Evaluation von Schulen und Universitäten, Würzburg 2004, S. 39-55

Koneffke, G.: Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft in: Das Argument, Heft 54/1969, S. 389-430

Koneffke, G.: Bildung und Herrschaft. Überlegungen zur Bildungsreform vor der Jahrhundertwende, in: Jahrbuch für Pädagogik 1993, S. 201-218

Koneffke, G.: Globalisierung und Pädagogik – Bemerkungen zu einer alten, vertrackten Beziehung, in: Jahrbuch für Pädagogik 2004, S. 237-254

Koneffke, G.: Einige Bemerkungen zur Begründung materialistischer Pädagogik, in: Keim, W. (Hrsg.): Bildung und gesellschaftlicher Widerspruch, Frankfurt/Main 2006, S. 29-44

Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs, Reinbek 1994

Masschelein, J./Simons, M.: Globale Immunität, Zürich/Berlin 2005

Pongratz, L. A.: Zeitgeistsurfer, Weinheim 2003

Pongratz, L. A.: Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik, Wetzlar 2005 (Erweiterte Neuauflage: Paderborn 2009)

Pongratz, L.A.: Sammeln Sie Punkte? Notizen zum Regime des lebenslangen Lernens, in: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 1/2007, S. 5-18

Pongratz, L. A.: Heydorn reloaded – Einsprüche gegen die Bildungsreform, in: Bünger, C./Euler, P./Gruschka, A./Pongratz, L.A. (Hrsg.): Heydorn lesen!, Paderborn 2009, S. 89-108

Radtke, O.: Die Erziehungswissenschaft der OECD. Aussichten auf die neue Performanz-Kultur, iIn: Nittel, D./Seitter, W. (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen, Bielefeld 2003

Rumpf, H.: Belebungsversuche. Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur, Weinheim 1987

Rumpf, H.: Mit fremdem Blick, Weinheim 1986

Schirlbauer, A.: Im Schatten des pädagogischen Eros, Wien 1996

vbw (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft) (Hrsg.): Bildung neu denken!, Band 1 (Das Zukunftsprojekt), Opladen 2003; Band 2 (Das Finanzkonzept), Opladen 2004

Wayne, A.J./Youngs, P.: Die Art der Ausbildung von Lehrern und die Lerngewinne der Schüler. Eine Übersicht über aktuelle empirische Forschung, in: Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft, Weinheim/Basel 2006, S. 71ff.

Weiß, M.: Bildungsökonomie in den 90er-Jahren, in: Mangold, M./Oelkers, J. (Hrsg.): Demokratie, Bildung und Markt, Bern 2003, S. 209-230

29.

Freiheit und Kontrollgesellschaft
Gouvernementale Strategien der Bildungsreform
(2008)

Folgt man dem Deutungsangebot etablierter Parteien und Verbände, so steht Deutschland zurzeit an einer Wegscheide: zwischen Stagnation und Neuaufbruch, zwischen Versorgungsmentalität und Leistungsanspruch, zwischen sozialer Hängematte und individueller Risikobereitschaft, zwischen Florida-Rolf und Ich-AG, kurz: zwischen wohlfahrtsstaatlichen Fesseln und entfesselter Freiheit. Wir alle, so wird uns versichert, stehen vor unausweichlichen Entscheidungen: durch Deutschland müsse ‚ein Ruck gehen'(vgl. Herzog 1997). Das ist mehr als eine bloß aufmunternde Ermahnung – es ist eine (mehr oder weniger ausgesprochene) Drohbotschaft. Hinter den landauf landab propagierten Zielvorgaben – etwa: ökonomische ‚Standortsicherung', beschleunigter technologischer Wandel, effizientere Bildung – lugt ein Katastrophenszenario hervor, das Hans-Olaf Henkel (ehemaliger Präsident des BDI wie auch der Leibniz-Gemeinschaft) kurz vor der Jahrtausendwende auf einen einfachen Nenner brachte: „Wer sich jetzt nicht bewegt, der wird bald zu den Verlierern gehören." (Sudmann 1999, S. 10) Solche Unkenrufe sollten sich, so scheint es, schneller als erwartet bestätigen. Das Kürzel ‚PISA' – so zumindest legt es die bildungspolitische Diskussion mehrheitlich nahe – markiert das befürchtete und angekündigte Desaster.

1. Freiheitsrhetorik: Entfesselung, Entgrenzung, Deregulierung

Nun ist also guter Rat teuer – oder besser: an Ratschlägen herrscht kein Mangel, wohl aber an öffentlich bereitgestellten Mitteln, um dem Missstand aufzuhelfen. Entsprechend verknüpfen sich mit den unterschiedlichsten Vorschlägen zur Verbesserung des Bildungssystems ökonomische Interessen ganz eigener Art. In gewisser Weise bilden die Zielvorgaben und Sprachregelungen globaler Institutionen (wie OECD, WTO, Weltbank oder IWF) die Hintergrundmusik für all die aufgeregten Debatten zur Bildungsreform. Die vorgeschlagenen Lösungen fügen sich in eine globale politische Agenda, deren Kernforderungen lauten: Durchsetzung privatwirtschaftlicher Steuerungsprinzipien im öffentlichen Sektor, betriebswirtschaftliche Umgestaltung von Bildungs- und Wissenschaftsinstitutionen, Einführung von Markt- und Managementelementen auf allen Prozessebenen einschließlich neuer Verwaltungssteuerung, Budgetierung und Sponsoring bis hin zu Zertifizierung, zentralisierter Leistungs-

kontrolle, Credit-Point-System, Total-Quality-Management – und nicht zuletzt: PISA (als fortlaufender internationaler Vergleichstest).

Allerdings sind die Schattenseiten der aktuelle Top-Down-Reform unverkennbar: Wer immer sich auf den steinigen Weg des endlosen Testing, Ranking und Controlling macht (oder machen muss), der unterwirft sich einem ganzen Netz neuartiger Kontrollprozeduren. Sie tragen dazu bei, dass globale Strategien und ökonomische Imperative (mit Hilfe eines immer umfangreicheren Arsenals von ‚Reforminstrumenten') sich rücksichtsloser denn je bis in die kleinste pädagogische Alltagsszene durchsetzen können. Alle noch so gut gemeinten Reformvorschläge, die Deutschland wieder ‚nach vorn' bringen sollen, verbleiben im Koordinatensystem eines mit Macht vorangetriebenen Transformationsprozesses, mit dem die ‚Kontrollgesellschaft' ihre Effekte zur Wirkung bringt.

2. Kontrollgesellschaft: Modulation, Chiffre, Marketing

Damit ist der Terminus gefallen, um den unsere weiteren Überlegungen kreisen: ‚Kontrollgesellschaft'. Im Jahre 1990 – also nur fünf Jahre vor seinem abrupten Tod – verfasste der französische (Sozial-)Philosoph Gilles Deleuze (1925-1995) einen kurzen, inzwischen viel zitierten Text mit dem lapidaren Titel „Postskriptum über die Kontrollgesellschaften" (Deleuze 1993, S. 254 ff.). Auf nur wenigen Seiten skizziert Deleuze dort den vor sich gehenden gesellschaftlichen Wandel. Aus heutiger Perspektive (und mit den Erfahrungen des aktuellen Umbruchs der Bildungslandschaft im Rücken) gewinnt dieser Text etwas Visionäres. „Entscheidend ist", schreibt Deleuze, „dass wir am Beginn von etwas Neuem stehen." (Ebd., S. 261) Aber was ist dieses Neue, dessen inneres Erzittern Deleuze spürt und in eindrucksvollen Bildern und Begriffen zum Ausdruck zu bringen versucht? Es ist eine insgesamt neue Figur der Vergesellschaftung, die Deleuze am Horizont der Gegenwart heraufziehen sieht. Er gibt ihr den Namen ‚Kontrollgesellschaft': „Die Kontrollgesellschaften sind dabei, die Disziplinargesellschaften abzulösen" (ebd., S. 255) – so lautet die Deleuze'sche Diagnose.

Nun hilft es bekanntlich wenig, den Inhalt eines zunächst noch unbestimmten Begriffs (nämlich: ‚Kontrollgesellschaft') durch einen anderen, möglicherweise ebenso ungeklärten (‚Disziplinargesellschaft') zu erläutern. Daher scheint es angeraten, einen kurzen Umweg über den Terminus der ‚Disziplinargesellschaft' zu machen.

2.1.Notizen zur Disziplinargesellschaft

Dieser Begriff stammt von Michel Foucault (1926 – 1984). Um zu verstehen, wie Foucault den Begriff verwendet, sollte man alle gängigen, negativen Kon-

notationen, die sich mit dem Begriff der Disziplin verbinden (wie: Zwang, Sanktion, Bedrohung, Bestrafung usw.), verabschieden. Zwar lassen sich in der modernen Gesellschaft noch immer solche rigiden Disziplinarformen finden, doch gehören sie nicht zum Kern ihrer Disziplinartechnik. Die moderne Disziplinargesellschaft findet nicht dadurch zu ihrer größten Wirkung, dass sie das Leben beschneidet oder vernichtet, sondern dadurch, dass sie es organisiert und zu immer größerer Leistung anstachelt. Foucault zeigt, wie sich seit dem 18. Jahrhundert eine Form der Machtausübung entwickelt hat, die nicht mehr über den Gesellschaftskörper wirkt, sondern ganz in ihm, die in die Tiefe der Körper eindringt, die ‚in Fleisch und Blut' übergeht. Ihr Ziel ist es, die Kräfte, die sie unterwirft, zugleich größer werden zu lassen. Wo die Disziplinarmacht repressiv auftritt, spielen ihre negativen Elemente nur eine lokale und taktische Rolle in größeren positiven Produktionsstrategien. Prinzipieller Ausschluss oder Vernichtung brächte sie nämlich um ihren Erfolg.

Deshalb fasst Foucault die Disziplinarmacht auch nicht in Begriffen ausschließlicher Verfügung; sie ist weder Eigentum, noch fixierbares Privileg. Wer ihr Netzwerk erfassen will, muss es noch unterhalb der institutionalisierten Machtzentren aufsuchen. Was dabei in den Blick tritt, ist nicht die Existenz eines souveränen Mittelpunkts der Macht, sondern vielmehr ein bebender Sockel von Kräfteverhältnissen. Die Disziplinarmacht, von der Foucault spricht, verläuft über die Individuen und durch sie hindurch. Die Individuen der modernen Gesellschaft zirkulieren in den Maschen der Disziplinarmacht, d. h. sie sind stets in einer Position, in der sie diese Macht zugleich erfahren und ausüben. Sie sind zugleich Produkt von Machtwirkungen, wie deren Verbindungselemente. Sie halten einen Mechanismus in Gang, der sie gegen sich selber ausspielt.

Wie dies geschieht, zeigt Foucault in exemplarischer Weise an einem Gefängnismodell: an Bentham's Entwurf des ‚Panopticon': Das ‚Panopticon' ist ein ringförmiger Gefängnisbau, bei dem die Zellen um einen Turm in der Mitte des Gebäudes angesiedelt sind. Die Zellen selbst sind zur Innen- und Außenseite des Gebäudes hin offen, wodurch die Gefangenen (aus der Perspektive des Wärters, der sich im zentralen Turm der Anlage befindet) in einem Zustand permanenter Sichtbarkeit gehalten werden. Der Wärter selbst aber kann sich hinter Sehschlitzen im Turm verborgen halten, so dass kein Gefangener genau wissen kann, wann und ob er sich im Blickfeld des Wärters befindet. Mehr noch: Das Zentrum der Anlage könnte durchaus leer sein – und doch brächte sie ihre disziplinierende Wirkung zur Geltung.

Dies ist mehr als ein raffinierter Gefängnisbau: Es liefert für Foucault das verallgemeinerungsfähige Funktionsmodell, mittels dessen sich die Beziehungen der Macht zum Alltagsleben der Menschen in der modernen Welt umreißen lassen. Das Panopticon funktioniert gewissermaßen als ‚Machtverstärker', der die Effekte der Disziplinarmacht so weit perfektioniert, dass ihre tatsächliche Ausübung sich einem unteren Grenzwert nähert. Die Macht wird tendenziell unkörperlicher, je beständiger, tiefer, feinmaschiger sie Sichtbarkeiten und

Sagbarkeiten produziert. Die Macht ‚läuft durch', lautet eine von Foucault häufig benutzte Formel.

Das Panopticon repräsentiert einen Typus der Disziplinierung, der sich ‚sanfter Kontrollformen' bedient. Sie lösen zu Beginn des 20. Jahrhunderts die rigiden, mechanischen Drilltechniken ab, deren sich die Disziplinierung im 19. Jahrhundert noch bediente. Dieser Wandel wurde damals (nicht anders als heute) emphatisch als Anbruch einer neuen, freiheitlichen Ära begrüßt. Die reformpädagogische Transformation von der alten Lern- und Drillschule zu dynamischeren, innengeleiteten Arbeitsformen zielte darauf ab, möglichst früh Fremd- in Selbstregulierung zu überführen: Unterricht wurde zum ‚Gemeinschaftsunterricht', die Klasse wurde eine ‚Lebens- und Arbeitsgemeinschaft'. Die Schüler wurden dabei in ihrer Eigenständigkeit zwar mehr als früher ernst genommen, aber nicht zuletzt deshalb, um sie in den institutionell vorgegebenen Rahmen der Schule mit geringeren Reibungsverlusten integrieren zu können.

Man kann diesen Wandel von der alten Drill- zur Reformpädagogik am Verhältnis des Pädagogen zur Hosentasche des Schülers beispielhaft illustrieren: Kontrollierte die ‚alte' Pädagogik die Hosentaschen darauf hin, ob sie ein sauberes Taschentuch aufwiesen, so lässt die ‚neue' Pädagogik gerade umgekehrt das darin befindliche Sammelsurium auf den Tisch kehren, um Einblicke ins Schülerleben zu gewinnen und um sich die jugendliche Sammelleidenschaft pädagogisch nutzbar zu machen (vgl. Kost 1985, S. 109 f.). Das subjektive Interesse am Schüler wird so unmerklich verkoppelt mit dem objektiven Interesse des Schulsystems an individueller Kraftentfaltung und ihrer Reintegration in einen Gesamtzusammenhang, dessen Funktionsprinzipien den Einzelnen verborgen bleiben – gerade weil alles scheinbar offen zu Tage liegt. Die Lernsituation wird auf diese Weise reorganisiert nach den Prinzipien des Panoptismus, wobei das disziplinierende Netzwerk nun nicht mehr über administrative Verfügungen (wie im 19. Jahrhundert) geknüpft wird, sondern über den flexibel gehandhabten Steuerungsmechanismus des ‚Schullebens'. Auf diese Weise gewinnt die sanfte Kontrolle die Gestalt einer – wie Foucault sagt – allgemeinen „politischen Technologie" (Foucault 1976 a, S. 264).

Voraussetzung dieser politischen Technologie aber ist die Etablierung von ‚Einschließungsmilieus' (wie sie sich im 19. und 20. Jahrhundert herausbildeten). Die Ringmauer des Panopticon symbolisiert recht anschaulich die institutionellen Voraussetzungen, unter denen die (harten oder sanften) Disziplinartechniken ihre Wirkung entfalten: Sie brauchen einen Rahmen, einen ‚Lebenskreis' (wie es etwa beim Reformpädagogen Gaudig heißt), ein spezifisches Milieu. Die reformpädagogischen Effekte des ‚Schullebens', hängen an überschaubaren ‚Gemeinschaften', in denen jeder jeden sehen kann (bzw. jeder sich zeigen und beweisen muss). Die Ablösung der Kanzlei alten Stils durch moderne Großraumbüros produziert in gleicher Weise ein eigenes Milieu der Sichtbarkeit, dem keiner mehr entgeht. Praktisch alle großen Einschließungsmilieus des 19. und 20. Jahrhunderts (die bürgerliche Kleinfamilie, das Kran-

ken- und das Irrenhaus, das Gefängnis, die Schule, die Fabrik) handhaben die gleichen Disziplinarstrategien. Deleuze fasst ihre Grundoperationen wie folgt zusammen: „Konzentrieren; im Raum verteilen; in der Zeit anordnen; im Zeit-Raum eine Produktivkraft zusammensetzen, deren Wirkung größer sein muss als die Summe der Einzelkräfte." (Deleuze 1993, S. 254)

Was aber geschieht, wenn die Einschließungsmilieus in eine Krise geraten? Dass sie nämlich (seit dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts) in einer Krise sind, pfeifen inzwischen die Spatzen von den Dächern. Wie immer, tauchen in solchen Krisenzeiten die Herolde einer neuen Freiheit auf, die den Untergang abgelebter Disziplinarformen zum Morgenrot eine neue Autonomie verklären möchten. Doch finden sich in solchen Zeiten auch wagemutige Denker, die ihre Perspektiven aus einer nüchternen (und ernüchternden) Analyse gewinnen: „Wir befinden uns in einer allgemeinen Krise aller Einschließungsmilieus", heißt es entsprechend bei Deleuze. „Eine Reform nach der anderen wird von den zuständigen Ministern für notwendig erklärt: Schulreform, Industriereform, Krankenhausreform, Armeereform, Gefängnisreform. Aber jeder weiß, dass diese Institutionen über kurz oder lang am Ende sind. Es handelt sich nur noch darum, ihre Agonie zu verwalten und die Leute zu beschäftigen, bis die neuen Kräfte, die schon an die Tür klopfen, ihren Platz eingenommen haben. Die Kontrollgesellschaften sind dabei die Disziplinargesellschaften abzulösen." (Ebd., S. 255)

2.2. Von ‚freien' Selbstunternehmern

Fand die Disziplinarmacht ihren genuinen Ausdruck in Akten der Disziplinierung, Normierung und Normalisierung, so entwickeln Kontrollgesellschaften demgegenüber ein neues Repertoire von Führungstechniken: ‚Disziplin' und ‚Norm' garantieren heute längst keine Produktivität mehr; an ihre Stelle treten ‚Flexibilität', ‚Motivation', ‚Zielvereinbarung', ‚Selbstorganisation' oder ‚Modualisierung'. Deleuze thematisiert diesen Wandel als Übergang von der ‚Fabrik' zum ‚Unternehmen': „Die Fabrik", schreibt er, „setzte die Individuen zu einem Körper zusammen... Das Unternehmen jedoch verbreitet ständig eine unhintergehbare Rivalität als heilsamen Wetteifer und ausgezeichnete Motivation, die die Individuen zueinander in Gegensatz bringt, jedes von ihnen durchläuft und in sich selbst spaltet." (Ebd., S. 257) In seiner eigenen, prägnanten Bildsprache tastet sich Deleuze an den Unterschied, um den es ihm geht, heran: „Die Einschließungen sind unterschiedliche Formen, Gussformen, Kontrollen jedoch sind eine Modulation, sie gleichen einer sich selbst verformenden Gussform, die sich von einem Moment zum anderen verändert [...]" (ebd., S. 256).

Das ‚Unternehmen' löst jedoch nicht nur die ‚Fabrik' ab; es wird zum verallgemeinerbaren Modell der neuen Kontrollformen überhaupt. Sie verbinden Freiheit und Herrschaft in der paradoxen Figur „freiwilliger Selbstkontrolle"

(vgl. Pongratz 2004). „Familie, Schule, Armee, Fabrik“, schreibt Deleuze, „sind keine unterschiedlichen analogen Milieus mehr, die auf einen Eigentümer konvergieren, Staat oder private Macht, sondern sind chiffrierte, deformierbare und transformierbare Figuren ein und desselben Unternehmens, das nur noch Geschäftsführer kennt.“ (Deleuze 1993, S. 260) Hätte Deleuze den Terminus der ‚Ich-AG‘ bereits gekannt, an diesem Punkt seiner Überlegungen hätte er fallen müssen. Die Grundfiguren des Transformationsprozesses jedenfalls sind weit vorausgesehen: Deleuze formuliert den vorweggenommenen Kommentar zur aktuellen Bildungsreform: Wie „das Unternehmen die Fabrik ablöst, löst die permanente Weiterbildung tendenziell die Schule ab, und die kontinuierliche Kontrolle das Examen. Das ist der sicherste Weg, die Schule dem Unternehmen auszuliefern. In der Disziplinargesellschaft hörte man nie auf anzufangen (von der Schule in die Kaserne, von der Kaserne in die Fabrik), während man in den Kontrollgesellschaften nie mit irgendetwas fertig wird.“ (Ebd., S. 257) Das ganze Leben wird zur Vorbereitung aufs Leben. Oder anders: das ganze Leben erscheint als eine einzige, schwankende Modulation. In Deleuzes Sprachbild: Der Mensch der Kontrollgesellschaft erscheint „wellenhaft. [...] Überall hat das Surfen schon die alten Sportarten abgelöst.“ (Ebd., S. 258). Wir sind umgeben von Surfern: Freizeitsurfern, Internetsurfern, Zeitgeistsurfern (vgl. Pongratz 2003).

„Vielleicht kommt im Geld noch am besten der Unterschied der beiden Gesellschaften zum Ausdruck, weil die Disziplin immer im Zusammenhang mit geprägtem Geld steht, zu dem das Gold als Eichmaß gehört, während die Kontrolle auf schwankende Wechselkurse, auf Modulationen verweist, die einen Prozentsatz der verschiedenen Währungen als Eich-Chiffre einführen.“ (Ebd., S. 258) Man könnte auch sagen: Die Kontrollgesellschaft setzt nicht mehr auf Individuen, auf lokalisierbare, fixierbare Identitäten, sondern auf Stichproben, Durchschnittswerte, Wechselkurse oder ‚Banken‘ (von Datenbanken bis zu Genbanken). „Die Individuen“, so kommentiert Deleuze, „sind ‚dividuell‘ geworden [...].“ (Ebd., S. 258) Ihre Signatur, ihr authentischer Schriftzug, verliert zusehends an Wert. Denn die Sprache der Kontrolle besteht aus Nummernkombinationen, Passwörtern, Chiffren. Sie organisieren den Zugang zu oder den Ausschluss von Informationen und Transaktionen. Das ‚Unternehmen‘ bedient sich der numerischen Sprache der Kontrolle (vom Bildungscontrolling bis zur Rankingliste, von der Drittmittelquote bis zum Zitationsindex). Die Eroberung der Märkte läuft über die Kontrolle von Datenflüssen – und umgekehrt: Die neuen Kontrollformen bedienen sich des Marketing. „Man bringt uns bei“, schreibt Deleuze, „dass die Unternehmen eine Seele haben, was wirklich die größte Schreckensmeldung der Welt ist. Marketing heißt jetzt das Instrument der sozialen Kontrolle und formt die schamlose Rasse unserer Herren. Die Kontrolle ist kurzfristig und auf schnellen Umsatz gerichtet, aber auch kontinuierlich und unbegrenzt, während die Disziplin von langer Dauer, unendlich und diskontinuierlich war. Der Mensch ist nicht mehr eingeschlossen, sondern der verschuldete Mensch.“ (Ebd., S. 260) Man braucht diese Sät-

ze nur auf dem Hintergrund der aktuellen Debatte um Studiengebühren zu diskutieren, um zu verstehen, was kommt: die dauerhafte Verschuldung aller, die sich zum Hüter ihres eigenen Humankapitals machen müssen, um ein halbes Leben abzuzahlen, was ihnen in der anderen Hälfte ihres Lebens an Bildung verkauft wurde.

Doch wird niemand gezwungen sich in Schulden zu stürzen. Es ist die ‚freie' Entscheidung von ‚freien' Selbst-Unternehmern, aus sich selbst etwas zu machen (oder abgeschrieben zu werden). Darin gerade liegt das Perfide der neuen Kontrollformen. Ihr Hauptmerkmal besteht – wie es bei Deleuze heißt – darin, von „freiheitlichem Aussehen" (ebd., S. 255) zu sein. Sie verlagern Führungskapazitäten von zentralisierenden Instanzen weg auf ‚selbst-verantwortliche' und ‚selbst-organisierende' Einzelne. Darin kündigt sich ein grundlegender Wandel an: der Umbruch der politischen Technologie der Disziplinierung hin zu neuen Formen der ‚Gouvernementalität'.

3. Gouvernementalität: Disziplinarprozeduren, (Selbst-) Führungstechniken, Subjektivierungspraktiken

Damit ist ein weiteres Stichwort unserer Überlegungen gefallen: ‚Gouvernementalität'. Wir verdanken es dem ‚späten Foucault' (Ende der 70er/Anfang der 80er Jahre). Foucault war ebenso wenig wie Deleuze verborgen geblieben, dass sich die alte Disziplinargesellschaft längst in Auflösung befand: „Wir stehen", so schrieb er, „vielleicht am Beginn einer großen krisenhaften Neueinschätzung des Problems der Regierung." (Foucault zit. n. Lemke 1997, S. 240) Allerdings: wenn hier von ‚Regierung' die Rede ist, dann nicht in unserem heutigen, engen Sprachgebrauch. Während ‚Regierung' von uns heute ausschließlich politisch verstanden wird, zeigt Foucault, „dass sich das Problem der Regierung bis ins 18. Jahrhundert hinein in einen allgemeineren Rahmen stellte. Von Regierung war nicht nur in politischen Texten, sondern auch in philosophischen, religiösen, medizinischen, pädagogischen etc. Arbeiten die Rede. Über die Lenkung des Staates oder der Verwaltung hinaus meinte ‚Regierung' auch Probleme der Selbstbeherrschung, der Leitung der Familie und der Kinder, der Steuerung des Haushalts, die Lenkung der Seele etc. Aus diesem Grund bestimmt Foucault Regierung als Führung, genauer gesagt als "Führung der Führungen" (Foucault 1987, S. 255), die ein Kontinuum umfasst, das von der ‚Regierung des Selbst' bis zur ‚Regierung der Anderen' reicht." (Lemke 2002, S. 46)

Was Foucault im Rahmen seiner Untersuchung von Regierungsformen vor allem interessiert, das ist das Beziehungsnetz von subtilen Zwängen, die sich zusehends der Individuen bemächtigen, indem sie sie zu permanenter Selbstprüfung, Selbstartikulation, Selbstdechiffrierung und Selbstoptimierung anstacheln. Kurz: Foucault interessiert sich für die ‚Subjektivierungspraktiken' der

Gegenwartsgesellschaft (vgl. Pongratz 2005, S. 28 ff.). Zu diesem Zweck entwirft er das Konzept der ‚Gouvernementalität'. Foucault geht dabei der Frage nach, wie sich politische Regierungsformen mit spezifischen (Selbst-)Führungstechniken verbinden; oder anders: wie ‚Regierungslogiken' und ‚Subjektivierungspraktiken' miteinander verknüpft sind.

Foucaults Rekonstruktion unterscheidet vor allem drei Führungsformen: die antike ‚Führung von Gemeinwesen', die christliche ‚Führung der Seelen' und die seit dem 17. Jahrhundert sich ausbildende ‚Führung von Menschen' (der sich – nebenbei bemerkt – die moderne Pädagogik verdankt). Diesen Führungsformen entsprechen spezifische Staatskonzeptionen, wobei für unsere Überlegungen vor allem der (sich seit dem 16. und 17. Jahrhundert herausbildende) moderne ‚Regierungsstaat' Bedeutung gewinnt. Diese Staatsform ist in erster Linie nicht mehr durch Territorialität bestimmt, sondern durch eine Masse: die Masse der Bevölkerung. Um diese Masse regieren zu können, bedarf es einer spezifischen ‚Regierungstechnologie' mit dem Ziel, die Herrschaft abzusichern.

Der Liberalismus als Regierungsform moderner Staaten entwickelt diese Sicherungstechnologie, indem er die Bedingungen organisiert, unter denen die Individuen ‚frei' sein können. Man könnte auch sagen: Er ‚fabriziert' oder ‚produziert' die Freiheit. (vgl. Lemke/Krasmann/Bröckling 2000, S. 14) Foucault rückt also unsere landläufige Auffassung vom Liberalismus zurecht: Der Liberalismus garantiert nicht einfach die rechtliche Freiheit von Individuen, sondern er regiert über sie. Diese Unterscheidung wird wichtig, um die aktuelle Transformation liberaler Strategien verstehen zu können: Während der traditionelle Liberalismus durch die Überwachung und Organisation der ‚Produktionsbedingungen der Freiheit' und damit auch des Marktes gekennzeichnet war, wird der Markt nun selbst zum organisierenden und regulierenden Prinzip des Staates (vgl. Kessl 2001, S. 6).

Dieser Transformationsprozess ruft neuartige gouvernementale Strategien auf den Plan. Foucault zeigt, wie die Restrukturierung von Staat und Gesellschaft mehr denn je darauf abzwecken muss, Selbsttechnologien zu erfinden und zu fördern, die an Regierungsziele angekoppelt werden können. Im Rahmen neoliberaler Gouvernementalität signalisieren Selbstbestimmung, Verantwortung und Wahlfreiheit daher „nicht die Grenze des Regierungshandelns, sondern sind selbst ein Instrument und Vehikel, um das Verhältnis der Subjekte zu sich selbst und zu den anderen zu verändern. Der Abbau wohlfahrtsstaatlicher Interventionsformen wird flankiert von Regierungstechniken, die die Führungskapazität von staatlichen Apparaten und Instanzen weg auf ‚verantwortliche', ‚umsichtige' und ‚rationale' Individuen verlegen (vgl. Lemke/Krasmann/Bröckling 2000, S. 30).

Im Zuge dieser Gewichtsverlagerung gewinnt Pädagogik eine immense Bedeutung: Schule und Weiterbildung, Erziehungseinrichtungen und Sozialarbeit werden eingebunden in einen strategischen Komplex, der darauf abzielt, die gesellschaftlichen Verhältnisse auf der Grundlage einer neuen Topographie des

Sozialen zu recodieren. Die Bildungsreform erweist sich in dieser Perspektive als gouvernementale Strategie par excellence.

4. Bildungsreform: Kommerzialisierung, Totalisierung, Selbstvermarktung

Die Verbindung von politischen Regierungsformen mit neuartigen (Selbst-) Führungs- und Kontrolltechniken, kurz: die ‚freiwillige Selbstkontrolle' der Individuen lässt sich auf allen Ebenen des Bildungssystems nachzeichnen (vgl. Pongratz 2004, S. 253 ff.):

So wie aus Lohnempfängern heute ‚Arbeitskraftunternehmer' (vgl. Voß/ Pongratz 1998), ‚Ich-AGs' oder ‚Intrapreneure' werden sollen, so werden auf individueller Ebene Teilnehmer von (Weiter-) Bildungsveranstaltungen umdefiniert zu Selbstmanagern des Wissens, zu autopoietischen ‚lernenden Systemen', denen vor allem dann Erfolg in Aussicht gestellt wird, wenn sie moderne Managementqualitäten an sich selbst entwickeln, also: sich die Produktionsmittel zur Wissensproduktion aneignen (Lernen des Lernens), sich unter den Selbstzwang permanenter Qualitätskontrolle und -optimierung setzen (Motivationsmanagement), sich gleichermaßen als Kunde wie als Privatanbieter auf dem Bildungsmarkt begreifen lernen (Selbstvermarktung), sich permanenten Kontrollen, Prüfverfahren und Zertifizierungen aussetzen (Selbstoptimierung) usw. Alle – Schüler wie Lehrer, Teilnehmer wie Kursleiter – werden zu ihrem eigenen Kompetenzzentrum; entsprechend rückt der Kompetenzbegriff ins Zentrum pädagogischer Reflexion. Der Kompetenzbegriff kann seine Verwandtschaft mit ‚competition', mit Wettbewerb und Konkurrenz nicht verleugnen. (Verwundert es da noch, dass Kompetenzmessverfahren wie PISA die Bildungskonkurrenz unablässig anstacheln?) Kompetenzen sollen „im Dschungel globalisierter Märkte" (Erpenbeck 2001, S. 206) die Möglichkeiten zum selbstgesteuerten Lernen sicherstellen. Selbstgesteuert aber sei das Lernen dann, wenn „die Lernziele und die zu ihnen führenden Operationen und Strategien vom lernenden System selbst bestimmt werden." (Ebd. S. 204) Die subtile Transformation von Selbststeuerung in Selbstbestimmung verschleiert jedoch lediglich die sozio-technische Instrumentierung von Lernprozessen, die der Kompetenzdiskurs mittransportiert.

Auf der Ebene von Unterrichtsprozessen wird ein neues Vokabular in Umlauf gesetzt, das Unterrichten als eine Art Lernmanagement begreift, als Arrangement und Steuerung von Lernsituationen. In unmittelbarer Übersetzung von Enabeling-Strategien des betriebwirtschaftlichen Managements propagiert die systemtheoretisch-konstruktivistische Pädagogik eine neuartige ‚Ermöglichungsdidaktik' (vgl. Arnold/ Siebert 1995). Sie sanktioniert auf didaktisch-methodischer Ebene den ökonomisch fälligen Übergang von fordistischen Formen der Bildungsproduktion (wie ihn die Bildungsreform der 70er Jahre kann-

te: mit operationalisierten Zielvorgaben, definierten Curriculumelementen und einem entsprechenden Methodenset) zu postfordistischen Steuerungsmodellen, die auf kunden- und subjektorientierte mobile Anpassungsstrategien setzen. Ungewissheit bzw. Kontingenz werden dabei subjektiv umdefiniert: Sie sollen „nicht mehr ausschließlich als Bedrohung (wahrgenommen werden) [...], sondern als Freiheitsspielraum und damit als Ressource, die es zu erschließen gilt." (Bröckling 2000, S. 133) Entsprechenden Lernarrangements fällt die Aufgabe zu, die erwünschten Subjektivierungspraktiken zu ermöglichen und zugleich funktional abzusichern. „Alle pädagogischen Elemente, die einmal zur autonomen Subjektbildung gedacht waren, Projektlernen, Situationslernen, komplexe Lernarrangements und vieles mehr tauchen als neue Mittel auf" (Röder 1989, S. 186), um die Individuen in gouvernementale Strategien einzubinden.

Dem dient auf institutioneller Ebene die Reorganisation von Bildungseinrichtungen als marktorientierten Service-Centern. Ihr Zweck ist nicht mehr ‚Bildung', sondern die Privatisierung und Kommerzialisierung von Wissen; Bildungsprozesse werden umgewandelt in Eigentumsoperationen mit Wissen als Ware, deren Abwicklung formal nach dem Muster betrieblichen Projektmanagements gehandhabt wird. Weiterbildung wird zur Projektmanagementaufgabe, mit dem Ziel, neue Produkte einzuführen und betriebliche Umstrukturierungen anzuleiten (wobei auch der Teilnehmer selbst als solch ein ‚Betrieb' betrachtet wird). „Der Absolvent als Markenartikel – so könnte man das heimliche Programm der aktuellen Bemühungen zu einer Bildungsreform in eine knappe Formel fassen." (Fischbach 2002, S. 11) Die Effektivität und Effizienz des gesamten Unternehmens aber lässt sich nicht mehr durch isolierte Maßnahmen sicherstellen, sondern erzeugt einen manifesten Bedarf an Organisations- und Qualitätsentwicklung. Das ‚totale Qualitätsmanagement', das sich als treibender Motor der Transformation von Schule und Weiterbildung etabliert, wird seinem totalitären Anspruch durchaus gerecht: Die Freiheit der Firma „Ich & Co." (vgl. Bridges 1996) besteht in der freiwilligen Selbstunterwerfung unter ein permanentes und umfassendes ökonomisches Tribunal (als dessen Ausführungsorgane sich Unternehmensberatungen in Szene setzen). Dem korrespondiert eine beständige Selbstprüfung und Evaluation. Die zeitgenössische ‚Mikrophysik der Macht' (vgl. Foucault 1976 b) lässt die alten Techniken des Überwachens und Strafens weit hinter sich; stattdessen setzt sie auf Benchmarking, Qualitätsaudits, Empowerment und Tests (vgl. Bröckling/Krasmann/Lemke 2000, 35).

Weil jedoch in diesen Prüfprozessen die eigene Position immer nur relational zu jener der Mitbewerber bestimmt wird, hört der Zwang zur Leistungssteigerung niemals auf. Jeder rückt gleichzeitig und gleichermaßen in die Rolle des Preisrichters und Wettbewerbers, des Gewinners und Verlierers, des Selbst-Unternehmers und Leibeigenen. Wo die Diktatur des Komparativs herrscht, da wird – in einer Variation Hegels – der Weltmarkt zum Weltgericht

(vgl. Bröckling 2000, S. 162). Entsprechend setzen sich Consulting-Unternehmen als berufene Agenten des Weltgeistes in Szene.

5. ‚Sollbruchstellen': Diskontinuität, Reflexivität, Kritik

Angesichts dieser Lagebeschreibung gäbe es gute Gründe, die Flinte ins Korn zu werfen. Doch wäre damit die ambivalente Wirkung der neuen Kontrollstrategien bei weitem unterschätzt. So sehr diese Strategien auch darauf abzielen, sich einer ‚freiwilligen Selbstkontrolle' zu unterwerfen, so sehr sind sie zugleich darauf angewiesen, neue Spielräume der Selbstsetzung, neue Subjektivierungspraktiken nicht nur zuzulassen, sonder geradezu einzufordern. Tatsächlich sind gouvernementale Strategien in sich widersprüchlich: Sie erfordern die aktive, selbst gewählte und gewollte Integration von Individuen in strategisch organisierte Kontexte. Dazu aber müssen sie permanent Freiheitsspielräume eröffnen und dazu auffordern, sich ihrer auch zu bedienen. (Daher rührt die Dauerpropaganda der Bildungsreform, die Lehrern und Weiterbildnern unablässig nahe legt, die neuen Freiheiten auch anzunehmen.)

So gesehen enthalten alle gouvernementalen Strategien eine ‚Sollbruchstelle', ein notwendiges Moment von Differenz, an dem sich die Kritik entzünden kann. Angesichts des Sogs, den die Reformmaßnahmen im Bildungssystem derzeit entwickeln, scheint es nicht ganz einfach, die ‚Sollbruchstellen' pädagogischer Praxis in den Blick zu rücken. Daher sei ein kurzer Umweg gestattet: ein Seitenblick auf innovative Produktionssektoren der Industrie, vor allem auf das Feld der informatisierten Erwerbsarbeit. Wenn dort von ‚managementality', ‚employability' oder ‚entrepreneurship' die Rede ist, dann finden sich unter diesen Schlagwörtern besondere Subjektivierungspraktiken gebündelt, ohne die die neuen Produktionsanforderungen ins Leere liefen. Denn für die neuen, ‚subjektivierten Arbeitsformen' erweist sich (im Gegensatz zu früheren Produktionskonzepten) Subjektivierung nicht als Hindernis einer reibungslosen Produktion, sondern als Produktionsbedingung. Systemische Produktionskonzepte arbeiten mit Steuerungsmodellen, die sich in einem Spannungsfeld von Autonomie und Kontrolle bewegen (vgl. Schroeder 2002, S. 41 ff.). Informationstechnisch gesteuerte Produktionsketten erzeugen einen prinzipiellen Subjektivitätsbedarf: „Arbeit wird unter dem Eindruck ihrer systemischen Einbindungen reflexiv, sie macht sich zum Gegenstand ihrer selbst." (Baukrowitz/Boes 1996, S. 145) Sie erzwingt eine subjektive Verständigung über die Sinnstrukturen des Produktionsprozesses. Wer es an Reflexivität, an „Initiative, Anpassungsfähigkeit, Dynamik, Mobilität und Flexibilität fehlen lässt, zeigt objektiv seine […] Unfähigkeit, ein freies […] Subjekt zu sein." (Lemke/Krasmann/Bröckling 2000 S. 30) Freiheit wird ein unverzichtbares – aber auch risikoreiches – Moment der Produktionsbedingungen.

Entsprechend haben Unternehmensleitungen ein verständliches Interesse daran, die geforderte Reflexivität sowohl einzufordern, wie auch auf betriebli-

che Rationalisierungsziele einzuschränken. Doch lässt sich diese Selbstbegrenzung nicht mehr einfach dekretieren. Daher arbeiten moderne Unternehmen mit ‚weichen' Führungsformen, mit Animation oder Suggestion, kurz: mit einer „eingeflüsterten Emanzipation" (Fach 2000, S. 121). Sie rücken den Individuen so weit auf den Leib, bis sich das Netzwerk von Ein- und Ansprüchen verdunkelt. Ihr Ziel aber lässt sich klar dechiffrieren: nämlich Fremd- in Selbststeuerung zu überführen, die Menschen dazu anzuhalten, ihre ‚inneren Betriebsabläufe' zu optimieren, ihr eigener Qualitätsmanager zu werden – also nicht nur ‚Entrepreneur' sondern ‚Intrapreneur'. Doch lässt sich das reflexive Moment des Arbeitsprozesses nicht wie ein Geist in der Flasche unter Verschluss halten. Die neue Unternehmensführung bringt ihre eigenen Diskontinuitäten immer wieder selbst hervor: die Möglichkeit zur kritischen Bezugnahme auf die eigenen Voraussetzungen und Haltungen, die Möglichkeit zur Selbstdistanzierung, zur Selbstsetzung. In der Weise, wie die technologische Gesellschaft selbstreflexiv werden muss, bringt sie auch das Mittel hervor, um zum Gesamtzusammenhang auf Distanz zu gehen (vgl. Pongratz 2003, S. 23). Die ‚Gefahr' wächst nun objektiv, dass – wie es bei Heydorn heißt – das Subjekt „aus der Summe seiner Funktionen hervortritt und sie auf sich selber bezieht." (Heydorn 1980 b, S. 290)

Aus industriesoziologischer Perspektive springt die Ambivalenz der neuen Produktionsbedingungen ins Auge. Um wie viel mehr muss sie ein Berufsfeld bestimmen, in dem Subjektivierungspraktiken – also: Fragen der Selbst- und Fremdführung, der Selbstartikulation und -steigerung, kurz: der Bildung – den Kern des beruflichen Selbstverständnisses und Alltagshandelns ausmachen. Es kann so gesehen nicht verwundern, dass die Etablierung gouvernementaler Strategien vor allem über das Bildungssystem bewerkstelligt werden soll. Noch weniger aber kann verwundern, dass die Widersprüche dieses Implementationsprozesses im Bildungssystem besonders augenfällig zu Buche schlagen.

6. Kritische Perspektiven: erfahren, (sich) aussetzen, widerstehen

Damit stehen wir vor schwierigen Fragen: Wie können wir uns inmitten dieser Widersprüche klug verorten. Welche Alternativen stehen zur Wahl? In welcher Weise können wir uns kritisch verhalten? Eins zumindest liegt auf der Hand: Es verbieten sich alle abstrakten Alternativen. Denn alle Versuche, den gordischen Knoten gouvernementaler Kontrolle mit einem Schlag zu durchtrennen, bleiben Wunschdenken. Stattdessen wären neue Formen der Kritik zu entwickeln. So jedenfalls lautet Foucaults Resümee. Die Kritik, von der er spricht, kommt nicht mehr in der Robe des Richters daher, nicht als richterliche Gewalt, die Wahrheitstribunale abhält, Beweisverfahren prüft und Behauptungen widerlegt, um wissenschaftliche Erkenntnisansprüche im Namen einer universellen Vernunft durchzusetzen. Denn Foucault weiß nur zu gut, dass Wahrheit,

Macht und Subjektivität untrennbar miteinander verfilzt sind. Entsprechend insistiert Foucaults Kritikverständnis nicht mehr auf einen unangreifbaren, utopischen Ort der Wahrheit; vielmehr konzentriert Foucault seine Aufmerksamkeit auf die Brüche und Grenzlinien unserer Gegenwart – und auf die Positionen, die wir darin einnehmen. Die Frage nach dem Selbstverständnis von Kritik wandelt sich zur Frage nach der Kritik unseres Selbstverständnisses. Und das heißt auch: nach den Subjektivierungspraktiken und Unterwerfungsweisen, die uns durchdringen. Vor allem aber: nach den Formen der Unterbrechung und Umkehrung, mit denen wir uns diesen Zugriffsweisen entziehen können.

Kritik wird so zu einer experimentellen Praxis, die den Raum der Gegenwart nach Möglichkeiten veränderter (und verändernder) Erfahrungen abtastet. „Wie ist es möglich", fragt Foucault in seinem viel zitierten Vortrag „Was ist Kritik?", „dass man nicht derartig, im Namen dieser Prinzipien da, zu solchen Zwecken und mit solchen Verfahren regiert wird – dass man nicht so und nicht dafür und nicht von denen da regiert wird?" (Foucault 1992, S. 11 f.) Die Antwort auf solche Fragen übersteigt die Grenzen traditioneller Ideologiekritik. Denn sie erfordert die Bereitschaft zu ‚Grenzerfahrungen', die Bereitschaft also, bis an die Grenze zu gehen, um aus solchen Erfahrungen verändert hervorzugehen (vgl. Foucault 1996, S. 24). Grenzerfahrungen sind das Movens der Kritik; sie exponieren uns in der Gegenwart, setzen uns dem aus, was geschieht. Kritik ist daher kein „Akt der Begrenzung, sondern ein Grenz-Akt und eine Grenz-Haltung, eine Haltung von Rezeptivität und Empfänglichkeit für die Grenzen der Gegenwart." (Masschelein u. a. 2004, S. 23) Sie zeigt, was gegenwärtig auf dem Spiel steht (wobei wir dabei immer selbst mit auf dem Spiel stehen). Kritik wird so zu einer Praxis der Selbst-Transformation.

Wohin es führt, wenn man sich in dieser Weise der Gegenwart aussetzt, haben Deleuze und Foucault auf eindrucksvolle Weise vorgeführt. Ihr Weitblick ist Ergebnis ihrer Ex-Position: neugierig, riskant – und durchaus unkomfortabel. Von ihrer Erbschaft werden wir nur profitieren, indem wir selbst dem Komfort gesicherter Positionen entraten (sei es dem Autonomieversprechen der Reformstrategen, sei es dem Profitversprechen der Marktstrategen). Sicher scheint nur die historisch wie empirisch belegbare Erfahrung, dass die ‚Privatisierung der Welt' früher als erwartet ihre Grenzen finden wird, dass der Ausverkauf von Gemeingütern (vom Wasser bis zur Alterssicherung, vom Gesundheitswesen bis zur Bildung) mit massiven gesellschaftlichen Verwerfungen erkauft wird. Die ersten Revolten um Grundgüter des Lebens haben sowohl in den ärmsten Ländern der Welt wie in den Randzonen der Metropolen bereits stattgefunden. Die Lage wird bedrohlich. Dies kann die Menschen lähmen; es kann jedoch auch neue Kräfte wecken: die Kraft, bis an die Grenze zu gehen, an den Grenzen zu sein, dort also, wo die Einbrüche bedrohlich, die Aufbrüche möglich und die Einsichten nötig sind. Der Widerstand gegen die Zwangsprivatisierung der Welt formiert sich global: „Education is not for sale!" Dies wäre der aktuellen Bildungsreform ins Stammbuch zu schreiben.

Literatur

Attac / Huffschmid, J.: Die Privatisierung der Welt, Hamburg 2004

Arnold, R., Siebert, H.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung, Hohengehren 1995

Baukrowitz, A./Boes, A.: Arbeit in der ‚Informationsgesellschaft', in: Schmiede, R. (Hrsg.): Virtuelle Arbeitswelten, Berlin 1996, S.129-158

Bennhold, M.: Die Bertelsmann Stiftung, das CHE und die Hochschulreform: Politik der ‚Reformen' als Politik der Unterwerfung, in: Lohmann, I./ Rilling, R. (Hrsg.): Die verkaufte Bildung, Opladen 2002, S. 279-299

Bridges, W.: Ich & Co. Wie man sich auf dem neuen Arbeitsmarkt behauptet, Hamburg 1996

Bourdieu, P.: Gegenfeuer, Konstanz 1998

Bröckling, U.: Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement, in: Bröckling, U./ Krasmann, S./ Lemke, T. (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart, Frankfurt/Main 2000, S. 131-165

Deleuze, G.: Postskriptum über die Kontrollgesellschaften, in: ders.: Unterhandlungen 1972-1990, Frankfurt/Main 1993, S. 254-262

Erpenbeck, J.: Selbstorganisiertes Lernen – Ausdruck des Zeitgeistes oder Ausdruck der Zeit?, in: Hoffmann, D./ Maack-Rheinländer, K. (Hrsg.): Ökonomisierung der Bildung, Weinheim 2001, S. 199-214

Fach, W.: Staatskörperkultur. Ein Traktat über den ‚schlanken Staat', in: Bröckling, U./ Krasmann, S./ Lemke, T. (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart, Frankfurt/Main 2000, S. 110-130

Fischbach, R.: Die Wissensgesellschaft. Maßstab oder Phantom der Bildungsdebatte?, in: Widersprüche, H. 83/2002, S. 9-22

Foucault, M.: Das Subjekt und die Macht, in: Dreyfus, H. L./ Rabinow, P.: Michel Foucault – Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik, Frankfurt/Main 1987, S. 243-264

Foucault, M.: Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit, Berlin 1978

Foucault, M.: Überwachen und Strafen Frankfurt/Main 1976 a

Foucault, M.: Mikrophysik der Macht, Berlin 1976 b

Herzog, R.: Entlassen wir Schulen und Hochschulen in die Freiheit, in: Frankfurter Rundschau, 6.11.1997

Kessl, F.: Von Fremd- und Selbsttechnologien – mögliche Perspektiven einer Gouvernementalität der Gegenwart, in: Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau, H. 43/2001, S. 5-13

Kost, F.: Volksschule und Disziplin, Zürich 1985

Lemke, T.: Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität, Berlin 1997

Lemke, T.: Stichwort: Gouvernementalität, in: Information Philosophie, H. 3/2002, S. 46-48

Lemke, T./ Krasmann, S./ Bröckling. U.: Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung, in: Bröckling, U./ Krasmann, S./ Lemke, T. (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart, Frankfurt/Main 2000, S. 7-40

Masschelein, J. u. a.: Das Ethos kritischer Forschung, in: Pongratz, L. A. u. a. (Hrsg.): Nach Foucault, Wiesbaden 2004, S. 9-29

Pongratz, L. A.: Zeitgeistsurfer. Beiträge zur Kritik der Erwachsenenbildung, Weinheim 2003

Pongratz, L. A.: Freiwillige Selbstkontrolle, in: Ricken, N./ Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, 2004, S. 243-260

Pongratz, L. A.: Subjektivität und Gouvernementalität, in: Hafeneger, B. (Hrsg.). Subjektdiagnosen, Schwalbach/Ts. 2005, S. 25-38

Pongratz, L. A. u. a.: The Learning Society from the Perspective of Governmentality, Oxford 2006

Schroeder, J.: Emanzipation durch informatisierte Erwerbsarbeit? Magisterarbeit TU Darmstadt, Inst. f. All. Päd. u. Berufspäd., Darmstadt 2002

Sudmann, J.: Auf in den Wettkampf, in: Deutsche Universitätszeitung 21/ 1999, S. 8-10

Voß, G. G./ Pongratz, H. J. : Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft?, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1998, S. 131-158

30.

In Unruhe versetzen
Leseerfahrungen mit Deleuze
(2008)

Den Text „Postskriptum über die Kontrollgesellschaften“ von Gilles Deleuze entdeckte ich auf Umwegen. Ich hatte mich zuvor mit dem ‚späten‘ Foucault auseinander gesetzt, vor allem mit seinen Studien zur Gouvernementalität. Dadurch verschob sich auch meine Aufmerksamkeitsrichtung. Offensichtlich – und nicht zum ersten Mal – versuchte Foucault, sein Denken neu zu justieren. Den Mittelpunkt seiner Überlegungen bildeten nicht mehr die Disziplinargesellschaften, sondern neue Subjektivierungsformen und Regierungspraktiken. „Wir stehen“, so schrieb er, „vielleicht am Beginn einer großen krisenhaften Neueinschätzung des Problems der Regierung.“ (Foucault 2005, S. 116) Dieser Transformationsprozess ruft neuartige, gouvernementale Strategien auf den Plan, die die bisherigen Disziplinargesellschaften hinter sich lassen. Doch welche neue Gesellschaftsformation zeichnet sich am Horizont ab? Und welchen Namen sollte man ihr geben?

Auf der Suche nach einer Antwort stieß ich schließlich auf Deleuzes „Postskriptum über die Kontrollgesellschaften“. Ich entdeckte den Text rund zehn Jahre nachdem er im französischen Original (1990) veröffentlicht worden war. Ich kam also reichlich spät. Als ich den Text zum ersten Mal las, erschien er mir befremdlich. Die Metaphern und Redewendung erschlossen sich mir nur langsam. Aber zugleich ahnte ich: Das war der Text, nach dem ich gesucht hatte. Hier versuchte jemand, den Horizont der Gegenwartsgesellschaft auf neue Weise abzutasten – nicht systematisch, sondern eher exemplarisch. Zwar wirkt der Text seiner äußeren Form nach streng: Historik – Logik – Programm, so lauten seine Abschnitte. Der innere Aufbau hingegen ist eher assoziativ. Er setzt Puzzleelemente zu einem Bild zusammen, das den heraufziehenden Kontrollgesellschaften Kontur verleihen soll. Diesem experimentellen, tentativen Denken verdankt der Text vermutlich seine unprätentiöse Gestalt. Deleuze bezeichnet ihn als „Nachschrift“. Das erinnert ein wenig an den legendären Inspektor Columbo (alias Peter Falk), wie er im Hinausgehen bereits die Türklinke gedrückt hält und sich dann beiläufig noch einmal umdreht: „Ach, was ich noch sagen wollte: Die Kontrollgesellschaften sind dabei, die Disziplinargesellschaften abzulösen.“

Diese Unaufgeregtheit steht in einem wohltuenden Gegensatz zu dem Wissenschaftsspektakel, das die erste PISA-Studie (2001) auslöste. Beide Texte überraschten mich etwa zeitgleich. Doch was für ein Kontrast: Der Deleuze-Text war für mich eine unerwartete Entdeckung; die PISA-Studie nahm

mich als aufdringlicher Event in Anspruch. Dem PISA-Schock sollte keiner entkommen; er war Teil einer politischen Strategie. Den Deleuze-Text hingegen musste ich erst aufspüren und enträtseln. Insofern haben die besonderen Zeitumstände meine Leseerfahrungen mit dem Deleuze-Text geprägt: hier das Unprätentiöse, dort das Spektakuläre; hier das Irritierende, dort die scheinbar unbezweifelbaren Resultate und Rankings; hier der kritische Zweifel, dort ein neues Kontrollregime in Form eines Testverfahrens. Es brauchte einige Zeit, bis ich verstand, dass – in Umkehrung der üblichen Chronologie – der zehn Jahre ‚ältere' Deleuze-Text erklärt, was die PISA-Studie bewirkt (während die PISA-Studie etwas anderes bewirkt, als sie erklärt).

Dabei werden beide Texte von gemeinsamen Fragen angetrieben. Sie beschäftigt, welches gesellschaftliche Szenario uns in den nächsten Jahrzehnten erwartet. Die PISA-Studie macht die Prognose zukünftiger gesellschaftlicher Erwartungen geradezu zum Dreh- und Angelpunkt ihres Kompetenz-Verständnisses. Denn ‚Basiskompetenzen' sollen die Voraussetzungen „für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben" (Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) 2001, S. 16) umreißen. Die PISA-Testkonstrukteure beanspruchen also nicht nur zu wissen, was eine ‚befriedigende Lebensperspektive' ist, sondern projizieren diese Vorstellung in die Zukunft derjenigen, die sich dem Test unterziehen sollen. Heraus kommt ein Szenario, dass von internationalen Wirtschaftsorganisationen, Unternehmerverbänden und Testagenturen in erstaunlicher Einmütigkeit beschworen wird. Es besagt, dass der Wandel zur ‚Wissensgesellschaft' unaufhaltsam in Gang gesetzt sei, dass dieser Wandel von jedem einzelnen ein erhöhtes Maß an Selbststeuerung und Selbstaktivierung verlange, dass diese Formen der Selbstführung lebenslängliche Lern- und Umlernprozesse nach sich zögen, die wiederum neue Strategien der Prozesssteuerung einforderten, dass diese Steuerung ein Qualitätsmanagement mit eigenen Leistungskontrollen notwendig mache – was am besten durch fortlaufende internationale Vergleichstests a la PISA bewerkstelligt werde.

Solche Szenarien bestätigen ohne jeden Anflug von Selbstzweifel, was Deleuze in kritischer Perspektive thematisiert: die Etablierung neuartiger gesellschaftlicher Kontrollregime. Während jedoch der aktuelle pädagogische Mainstream geradezu enthusiastisch dazu auffordert, sich diesen Regimes auszuliefern, sie – durch permanente Selbstbeobachtung, Selbstevaluation und Selbstoptimierung – gewissermaßen zum Zentrum der individuellen und gesellschaftlichen Existenz zu machen, schürt Deleuze den Zweifel am Versprechen von Freiheit, das die neuen Kontrollregimes propagieren. Seiner Einschätzung zufolge erweisen sich die „ultra-schnellen Kontrollformen mit freiheitlichem Aussehen" (Deleuze 1993, S 255) als höchst fragil und widersprüchlich. In „ihnen stehen Befreiung und Unterwerfung einander gegenüber." (Ebd., S. 255)

Deleuze thematisiert das Diskontinuierliche, den Bruch mit den überlieferten Einschließungsmilieus wie auch die Brüchigkeit der neuen Kontrollregi-

mes. Texte wie die PISA-Studie hingegen erzeugen lediglich kurzlebige Schockwirkungen, die vergessen machen sollen, dass das gesamte Testverfahren als Teil eines neuartigen Kontrolleregimes fungiert. Mit dem PISA-Test wird eine ‚Wahrheitsmaschine' in Gang gesetzt, die – einmal angelaufen – nie mehr zum Stillstand kommen soll. An ihr wird das Dilemma traditioneller Widerstandsformen fassbar: Wer sich den Tests verweigert, ist ‚draußen', ein ‚niemand', ohne Einfluss und Wirkung; wer sie auf sich nimmt, ist ‚drin' – und hält damit selbst die Maschine in Gang. Der Kampf, wie er ehedem in den Einschließungsmilieus geführt wurde (vgl. ebd., S. 262), war von der Hoffnung beseelt, alle Räder zum Stillstand zu bringen. Deleuze stellt die entscheidende Frage: Erlaubt unsere gegenwärtige Situation, „neue Widerstandsformen gegen die Kontrollgesellschaften" (ebd., S. 262) zu finden, genauer: sie zu erfinden?

Der dazu nötige Erfindungsreichtum aber ist von anderer Art als die allenthalben beschworenen pädagogischen ‚Innovationen'. Was uns diese Innovationen bescheren, lässt sich an so genannten ‚Trendstudien' (vgl. Barz 2006) anschaulich ablesen. Sie beliefern uns mit Ergebnissen des ‚Trendscreening' und ‚Trendsurfing'. Sie reden uns ein, dass ‚Balancing' (Motto: Lebenskunst zwischen Muss und Muße), ‚Resourcing' (Motto: Aus und in sich selber schöpfen) oder ‚New Ludism' (Motto: Im Spiel zum Ziel) unsere Zukunft bestimmten. Das ganze Arsenal zeitgenössischer „Plastikwörter" (vgl. Pörksen 1988; Pongratz 2007) wird aufgeboten, um allen „Zeitgeistsurfern" (vgl. Pongratz 2003) das Gefühl zu geben, auf der Höhe der Zeit zu sein. Ihre intendierte Wirkung ist affirmativ; sie sollen einstimmen, einfügen, einbinden. Die Fixierung auf so genannte ‚Megatrends' beschwört die Kontinuität. Deleuze tut genau das Gegenteil. Er ersetzt die fantasielosen Szenarien durch einen skeptischen, mikrologischen Blick. An „ziemlich winzigen Beispielen" (Deleuze 1993, S. 262) zeigt er, was auf uns zukommt. Um dies jedoch zu sehen, braucht man soziale Imagination. Genau dies hat er den Trendstudien und so genannten ‚Expertisen' voraus. Die beliebten Delphi-Studien machen ihrem Namen alle Ehre. Sie sind häufig nichts anderes als rationalisierte, modische Orakel. Deleuze hingegen zeigt Weitsicht. Als angemessene sprachliche Form wählt er die exemplarische, metaphorische Rede.

Diese Redeweise mag auf den ersten Blick orakelhaft erscheinen: „Die Windungen einer Schlange sind noch viel komplizierter als die Gänge eines Maulwurfbaus." (Ebd., S. 262) Oder: Das ' Unternehmen' „ist kein Körper, sondern eine Seele, ein Gas." (Ebd., S. 256) Oder: Der 'Mensch der Kontrolle' ist „eher wellenhaft […] ‚in einem kontinuierlichen Strahl, in einer Umlaufbahn." (Ebd., S. 258) Solche Metaphern erschließen sich nicht von selbst. Sie müssen enträtselt und angeeignet werden. Sie versetzen das Denken in eine vibrierende Spannung. Die zeitgemäßen Orakel hingegen geben sich empirisch und abstrakt. Ihr Kennzeichen sind Chiffren, „Stichproben, Daten, Märkte oder Banken'" (ebd., S. 258). Gerade weil sich die Kontrollgesellschaften (und ihnen adäquate Instrumente wie der PISA-Test) der numerischen Sprache

bedienen, greift deren Kritik auf andere Sprachformen zurück. Deleuze lässt uns an einem gewagten Denkexperiment teilhaben: denkend aus dem Zauberkreis der Immanenz aufzubrechen, um den Aufbruch zu denken. Sicher, solch ein Experiment ist riskant; es hat seine Grenzen, denen z. B. Rehmann (2004) akribisch nachgeht. Doch gibt es nur wenige Schlüsseltexte zur Gegenwartsgesellschaft, die wie Deleuzes „Postskriptum" das gesellschafts- und bildungstheoretische Denken dermaßen aufstören und in Unruhe versetzen. Davon werden wir noch lange zehren.

Literatur

Barz, H.: Innovation in der Weiterbildung. Was Programmverantwortliche heute wissen müssen, Augsburg 2006

Deleuze, G.: Postskriptum über die Kontrollgesellschaften, in: ders.: Unterhandlungen 1972 – 1990, Frankfurt/Main 1993, S. 254-262

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001

Foucault, M.: Gespräch mit Ducio Trombadori, in: ders.: Dits et Écrits, Schriften, Bd. 4, Frankfurt/ Main 2005, S. 51-119

Pörksen, U.: Plastikwörter. Die Sprache einer internationalen Diktatur, Stuttgart 1988

Pongratz, L. A.: Zeitgeistsurfer. Beiträge zur Kritik der Erwachsenenbildung, Weinheim 2003

Pongratz, L. A.: Plastikwörter. Notizen zur Bildungsreform, in: engagement, H. 3/2007, S. 161-170

Rehmann, J.: Postmoderner Links-Nietzscheanismus. Deleuze und Foucault. Eine Dekonstruktion, Hamburg 2004

31.

Die Austreibung der Bildung aus den Bildungswissenschaften Abschiedsvorlesung (2009)

Meine Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen,
liebe Studierende,
liebe Freundinnen und Freunde,

als Sie die Ankündigung zu meiner Abschiedsvorlesung gelesen haben, hat Sie möglicherweise die Vermutung beschlichen, dass Sie diesen Titel so oder so ähnlich schon einmal gehört haben. Mit dieser Vermutung liegen Sie richtig. Der Titel meines Vortrags ist abgekupfert von einem Buchtitel, mit dem der Literaturwissenschaftler Friedrich Kittler Anfang der 80er Jahre Furore machte: „Die Austreibung des Geistes aus den Geisteswissenschaften" lautete sein Buch mit dem programmatischen Untertitel „Programme des Poststrukturalismus" (vgl. Kittler 1980). Meine freihändige Transposition dieses Buchtitels ist etwas gewagt, denn der Terminus ‚Bildungswissenschaften' ist nicht überall üblich. Genauer müsste ich sagen: *war* bisher nicht überall üblich. Denn seitdem die OECD die von ihr propagierte ‚learning science' unter dem Label ‚Bildungswissenschaft' unters Volk bringt, kommt der Begriff in Mode. Nur hat er mit dem – zumindest in deutschen Landen – heiß umkämpften Terminus ‚Bildung' nichts mehr zu schaffen.

Insofern gewinnt mein Vortagstitel im Kontext der aktuellen Reformen eine eigene Stoßrichtung. Der Titel fasst die Quintessenz meiner Überlegungen pointiert zusammen. Und diese Quintessenz ist negativ. Nun könnte man gleich zu Beginn meines Vortrags einwenden: Ist das notwendig? Fällt die Bilanz von 17 Jahren Hochschullehrertätigkeit tatsächlich so negativ aus? Nun, bevor ich um des lieben Friedens willen rhetorische Beruhigungspillen verteile (etwa der Art: ‚Wo Schatten ist, ist auch Licht') werde ich tatsächlich die Negativität der aktuellen Reformprozesse unterstreichen. Allerdings: mein ‚böser Blick' auf die Reformen ergeht sich nicht einfach in Schwarzmalerei. Vielmehr folgt er einem theoretischen Vorbehalt, wie ihn bereits der Sozialphilosoph und Gesellschaftskritiker Adorno erhob: Kritisches Denken, so wandte er immer wieder ein, dürfe sich nicht allenthalben den Pass auf die Praxis abverlangen lassen. Denn ein Denken, das sich ungebrochen-direkt auf Praxis ausrichtet, verkürze sich um jenes kritische Moment, mit dem es dem herrschenden Betrieb vielleicht noch widerstehen könnte (vgl. Adorno 1971, S. 147).

Indem ich Sie gleich zu Beginn mit einer Einsicht Adornos konfrontiere, wird ein Stück des theoretischen Horizonts deutlich, mit dem ich meine Arbeit an der Technischen Hochschule in Darmstadt vor 17 Jahren begann. Adornos intellektuelle Resistenz, mit der er sich quer stellte gegen den Geist seiner Zeit, war mir in all den Jahren immer wieder eine Inspirationsquelle. Sie begleitet mich auch bei meinem heutigen Versuch eines sporadischen Rückblicks auf meine Darmstädter Jahre. Ich gebe ihm die Überschrift: „Die Austreibung der Bildung aus den Bildungswissenschaften".

Zugegeben: das hätte ich mir zu Beginn dieser Zeit so nicht träumen lassen. Als ich 1992 meine Arbeit aufnahm, stellte sich die Situation noch anders dar: zwar krisenhaft, aber von der Überzeugung getragen, dass der ‚Darmstädter Pädagogik' (wie sie der Nestor des Darmstädter Instituts, Hans-Jochen Gamm gerne nennt) ein besonderer Stellenwert zukommt. Ich halte diese Einschätzung auch heute noch für zutreffend, doch bin ich weniger denn je sicher, ob die Hochschule, dieses ‚Alleinstellungsmerkmal' (wie der zeitgenössische Begriff lautet) überhaupt zur Kenntnis nimmt. Vielleicht muss man das Wort Alleinstellungsmerkmal viel desillusionierter interpretieren: dass die ‚Darmstädter Pädagogik' allein da steht und keineswegs der Anerkennung durch die Hochschule sicher sein kann, die sie verdiente.

1. Von den ‚roaring sixties' zu den ‚iron eighties'

Diese Unsicherheit charakterisiert m. E. nicht erst die aktuelle Situation. Sie kennzeichneten bereits die Übergangssituation Ende der 80er Jahre. Schon damals waren skeptische Anfragen zu hören, ob das theoretische Profil des Instituts (wie es vor allem Hans-Jochen Gamm und Gernot Koneffke repräsentierten) noch zeitgemäß sei. Denn die Rahmenbedingungen hatten sich seit den Gründertagen des Instituts – Ende der 60er Jahre – erheblich verschoben. Bereits die konservative, von Kanzler Kohl so bezeichnete ‚geistig-moralische Wende' gegen Ende der 70er Jahre brachte gesellschaftskritische Positionierungen in Misskredit. Tatsächlich waren etliche Erziehungswissenschaftler bereit, die ausgerufene ‚geistig-moralische Wende' pädagogisch zu ratifizieren. Zudem wünschte sich eine wachsende Zahl theoriefrustrierter Reform-Praktiker am liebsten eine ‚theorielose Theorie' – oder schlicht: pragmatischen Zuspruch, um mit den Verhältnissen, wie sie nun einmal waren, zu recht zu kommen (vgl. Pongratz 2009 a, S. 19 f.)

In dieser Situation konnten systemtheoretisch und konstruktivistisch orientierte Theoriekonzepte ihren vermeintlichen Vorteil effektvoll herauskehren. Sie präsentierten sich als normativ entschlacktes, theoretisches Entlastungsangebot. Mit ihnen ließ sich der Abschied von emanzipatorischen bzw. kritischen Theoriefiguren elegant in Szene setzen, ohne intellektuell anspruchslos daher zu kommen. Rückblickend resümierte Diederichsen diesen Umschwung in der Frankfurter Rundschau im Januar 2001 wie folgt: „Die empirischen 68er sind

in Deutschland im Verlaufe der 80er Jahre Luhmannianer geworden. Das hält zwar nicht jung aber cool. […] Nur Luhmann stellte eine theoretisches Angebot dar, mit 68 zu brechen, ohne sich zu fühlen, als sei man hinter 68 zurückgegangen oder gar vollständig reaktionär geworden." (Diederichsen 2001)

So warben führende Erziehungswissenschaftler in den 80er und 90er Jahren für eine vertrauensvolle Akzeptanz der (von kritischen Pädagogen angeblich verkannten) Möglichkeiten moderner (systemtheoretisch gesprochen: funktional ausdifferenzierter) Gesellschaften. Entsprechend propagierte etwa Heinz-Elmar Tenorth einen funktionalistisch vereinnahmten (in seinen Worten: nüchternen) Pragmatismus. Denn es sei gerade ein pragmatisches Defizit gewesen, das den Niedergang der so genannten Kritischen Erziehungswissenschaft besiegelte. So zumindest sieht es rückblickend auch Dieter Lenzen, der sich gegenwärtig gern als Speerspitze einer neoliberalen Bildungsreform präsentiert. Für ihn sind die großen ‚theoretischen Meta-Erzählungen' über Aufklärung, Subjekt, Emanzipation und Bildung definitiv am Ende. Sie hätten schlicht ihre Überzeugungskraft und Bedeutung verloren. Dieser „unübersehbare Referenzverlusrt" (Lenzen 1995, S. 158), schreibt er, kennzeichne den postmodernen Zustand, in den wir inzwischen eingetreten seien. „Der Bezug auf Emanzipation", folgert zustimmend mein Frankfurter Kollege Jochen Kade, „kann somit irreversibel nicht mehr die theoretische Einheit" (Kade 1999, S 534) der Erziehungswissenschaft stiften.

Damit sind die beiden zentralen Theorieströmungen zumindest angeklungen, die die 80er und 90er Jahre bestimmten: Systemtheorie (bzw. Konstruktivismus) und postmoderne Philosophie. Vor diesem Hintergrund gewinnt die geistige Situation des Darmstädter Instituts zu Beginn der 90er Jahre im wörtlichen Sinn etwas Ex-Zentrisches. Denn hier wurde und wird keine Mainstream-Theorie verfochten, sondern in einem sehr grundsätzlichen Sinn die Bedeutung und Dialektik von Bildungsprozessen im Kontext der Gegenwartsgesellschaft kritisch reflektiert. Diese umfassende Aufgabenstellung machte den besonderen Reiz aus, als ich nach Darmstadt kam. Gleichzeitig aber musste ich mich von Beginn an mit einem zweifachen Missverständnis auseinandersetzen: Zum einen mit dem zeitbedingten Vorurteil, in Darmstadt werde eine Theorietradition gepflegt, die innerhalb der deutschen Erziehungswissenschaft längst abgemeldet sei und nach der kein Hahn mehr krähe. Zum anderen mit der landläufigen Zuordnung der Darmstädter Pädagogik zur so genannten ‚Kritischen Erziehungswissenschaft'. Diese Zuordnung liegt in gewisser Weise nahe – beruht aber auf einem Kurzschluss. Er lautet so: In Darmstadt wird eine von der Kritischen Theorie inspirierte Pädagogik entwickelt; damit zählt sie zur ‚Kritischen Erziehungswissenschaft'(vgl. Koller 2006); diese gehörte zu den Wegbereitern der inzwischen abgeschriebenen Reformen der 60er und 70er Jahre; also ist die ‚Darmstädter Pädagogik' selbst inzwischen überholt und abgeschrieben.

Bei diesem Kurzschluss fällt das Spezifische der kritischen Darmstädter Position völlig unter den Tisch: dass nämlich in Darmstadt die Kritik vor nichts

Halt macht – schon gar nicht vor den jeweils propagierten Reformmaßnahmen. Mein Kollege Peter Euler thematisiert diese selbstreflexive Theoriefigur unter dem Stichwort ‚Kritik der Kritik'. Doch kennzeichnet sie dezidiert bereits Heinz-Joachim Heydorns Auseinandersetzung mit der Reform der 70er Jahre (wohlgemerkt: der 70er Jahre!). Dies macht Heydorn auch heute noch zu einem zentralen Bezugspunkt ‚Kritischer Bildungstheorie', die den Kern der ‚Darmstädter Pädagogik' markiert (vgl. Bünger u. a. 2009). Heydorn wird nicht müde, den Selbstbetrug einer Reform zu entlarven, die sich als Demokratisierungs- und Emanzipationsunternehmen stilisiert. In seiner eigenen, bildhaften, pointierten Redeweise nimmt Heydorn die theoretischen Versatzstücke der damaligen Reform unter Kritik: „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 rationalisierter Ausweidung wie bei Libbys und Armour auf den Chicagoer Schlachthöfen." (Heydorn 2004. Bd. 4, S. 124) Heydorn sah schon sehr früh mit aller Klarheit, wie sich in den Rationalisierungsprozessen der Bildungsreform der 60er und 70er Jahre die Vokabel der Emanzipation entleert. „Wie in vielem", schrieb er, „besorgt auch hier eine bildungslose Linke die Geschäfte des Kapitalismus mit." (Ebd., S. 6) Solche Sätze blieben für einen Zeitgeist, wie er die damalige Reformeuphorie beseelte, gänzlich unverdaulich. Zwanzig Jahre danach, zu Beginn der 90er Jahre, waren sie nicht weniger anstößig. Doch schien sich niemand mehr an ihnen zu stören, weil mit dem Ende der Emanzipationspädagogik auch deren Kritik abgemeldet erschien.

Zu Beginn der 90er Jahre zog die Technische Hochschule aus den gewandelten Rahmenbedingungen den Schluss, dass die ‚Geschäftsgrundlage' der Darmstädter Pädagogik neu auszuhandeln sei. Angesichts sinkender Absolventenzahlen sollte die Darmstädter Pädagogik ihre Funktionalität unter Beweis bringen. In der Broschüre „Zwanzig Jahre Allgemeine Pädagogik" hat Hans-Jochen Gamm 1987 eine Bilanz der Arbeit des Instituts vorgelegt (vgl. Gamm 1987). An den ausgewiesenen Absolventenzahlen lässt sich deren Anstieg und Rückgang anschaulich nachzeichnen: Betrug der Anteil der Lehramtsstudierenden im Verhältnis zur Gesamtstudentenzahl der Technischen Hochschule im Anfangsjahr des Instituts (1967) lediglich 7,6%, so stieg er bis zum Sommersemester 1970 auf rund 21%. 1987 hingegen erreichte er einen Tiefstand von ca.3%. Ähnliches lässt sich vom Magisterstudiengang Pädagogik sagen, in dem im zweiten Jahr seines Bestehens (1972) rund 85% aller Magisterstudierenden der Technischen Hochschule studierten. Dieser Anteil sank bis zum Jahre 1987 auf etwa 14%.

Angesichts dieser Gewichtsverlagerungen geriet das Institut unter wachsenden Legitimationsdruck. Im Rückblick zeigt sich, dass es eben doch recht unterschiedliche Interessen waren, die dem Darmstädter Institut ihren Stempel aufdrückten: einerseits der funktionale Anspruch, ‚Studentenberge' zu bewältigen, andererseits der Impetus einer gesellschaftskritischen Theorieentwick-

lung. In gewisser Weise waren gesellschaftskritische Forschungs- und pragmatische Ausbildungsinteressen am Ende der 60er Jahre ein Zweckbündnis eingegangen. Mit dem Ende der Reformära aber traten die unterschiedlichen Interessenlagen nun auseinander. So geriet das Institut in ein zweifaches Dilemma: die theoretische Ausrichtung erschien dem pädagogischen Mainstream der 80er Jahre antiquiert; die pragmatischen Effekte erschienen der Hochschule zu gering. Die aufgebrochenen Spannungen aber ließen sich weder durch die Rücknahme theoretischer Ambitionen lösen, noch durch die Vernachlässigung von Effizienzgesichtspunkten. Das eine hätte die Darmstädter Pädagogik um ihr Selbstverständnis gebracht, das andere die Funktionalität des Instituts in Frage gestellt. Der Kompromiss, der sich in dieser Situation anbot, fand in der so genannten ‚Neuausrichtung' der Professuren des Instituts seinen Ausdruck. Die zu Beginn der 90er Jahre neu zu besetzenden Professuren wurden zwar für Allgemeine Pädagogik ausgeschrieben, doch wurden ihnen Schwerpunkte zugeordnet, die zum Ausdruck brachten, was die Hochschule vom Institut für Pädagogik erwartete: eben auch einen effizienteren Support von Systemfunktionen.

So kam es zur Ausschreibung einer Professur für ‚Allgemeine Pädagogik mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung', die ich schließlich übernahm. Die Kompromissformel (‚Allgemeine Pädagogik mit dem Schwerpunkt …') aber ist dazu angetan, das anhaltende Dilemma zu überspielen, mit dem sich alle akademischen Bildungsprozesse konfrontiert sehen: nämlich eine der Selbstreflexion fähige, d. h. kritische Wissenschaft zu betreiben (wie Jürgen Habermas bereits 1963 formulierte; vgl. Habermas 1963, S. 176 f.) und zugleich instrumentell-praktischen Interessen erfolgreich nachzukommen. Selbstverständlich muss sich die Pädagogik wie jede andere Disziplin an ihren Erfolgen messen lassen. In Frage aber steht, an welchen Kriterien dieser Erfolg zu messen ist. Absolventenzahlen jedenfalls sind eine trügerische Größe, weil sie den Blick auf eine ‚Bringschuld' verengen, die von Instituten erbracht werden soll. Die besondere Leistung der ‚Darmstädter Pädagogik – die selbstreflexive Kritik von Reformprozessen – bleibt dabei ohne Resonanz. Doch liegt genau hier der Beitrag, den eine institutionalisierte pädagogische Reflexion in universitäre Bildungsprozesse einzubringen hat.

Mit den neusten Reformmaßnahmen, die spätestens der Beginn des Bologna-Prozesses markiert, bietet sich der Darmstädter Reformkritik so gesehen ein genuines Themenfeld von unerwarteter Aktualität. Es wäre schlicht abwegig, die Legitimationsproblematik als ‚theoretische Einbahnstraße' zu behandeln, d.h. von der Pädagogik ständig zu verlangen, ihre Nützlichkeit zu demonstrieren, ohne sich in gleicher Weise der Herausforderung zu stellen, die Relevanz der eingeleiteten Reformen bildungstheoretisch auszuweisen (wobei das Nützlichkeitskriterium dabei selbst noch unter Kritik steht).

2. Reformmythen: die Bildungsreform vor und nach der Jahrtausendwende

Als ich 1992 meine Arbeit im Institut für Pädagogik aufnahm, war mir keineswegs klar, was mich am Ende des Jahrzehnts erwarten würde. Klar war, dass die ‚splendid isolation', in der sich das Institut befand, überwunden werden sollte. Es ging mir darum, die Theorietradition des Instituts in eine vielschichtige Auseinandersetzung mit zeitgenössischen Theorieströmungen zu führen. Ich hatte mich bereits früh mit poststrukturalistischen und postmodernen Theoriekonzeptionen in der Pädagogik auseinandergesetzt. Ich gehörte vermutlich zu den Ersten, die die pädagogische Rezeption Foucaults vorantrieben. Ich verfolgte nachhaltig die Absicht, der theoretischen Erbschaft des Instituts im nationalen und internationalen Diskurs Gehör zu verschaffen. Denn nur in der lebendigen Auseinandersetzung lassen sich die eigenen Auffassungen klären und korrigieren. Ich hoffe, es wird mir nicht als Unbescheidenheit angekreidet, wenn ich rückwirkend den Eindruck habe, dass mir diese Aufgabe im Großen und Ganzen gelungen ist.

Andererseits war aber auch klar, dass das Institut Initiativen ergreifen musste, um seine Lehrpraxis zu erneuern und (soweit es überhaupt in seiner Hand liegt, deren Wirksamkeit zu steigern). Entsprechend habe ich mich an der Initiative zur Einführung von Lernzentren im eigenen Institut wie im Fachbereich federführend beteiligt und das „Praxislabor" aus der Taufe gehoben, das heute aus unserem Institut nicht mehr weg zu denken ist. Gleichwohl verdichtete sich schon damals, Mitte der 90er Jahre, mein Verdacht, dass die national und international lancierten Programme zur Verbesserung von Studienergebnissen nicht reiner Menschfreundlichkeit geschuldet waren. Sie waren bereits Vorboten einschneidender Reformen, die dann gegen Ende der 90er Jahre als Bologna-Prozess ins Werk gesetzt wurden. Als die Hochschulrektorenkonferenz 1996 die „Inkompatibilität der deutschen Studienstrukturen zu dem weltweit dominierenden Modell anglo-amerikanischen Typs" (HRK 1996, S. 10) anmahnte, befand sie sich bereits ganz im Fahrwasser des Weißbuchs der Europäischen Kommission „Lehren und Lernen – auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft" (Luxemburg 1996). Dieses Weißbuch versuchte, die Zielmarken des europäischen Transformationsprozesses zu umreißen, indem es „drei große Umwälzungen" (ebd., S. 10) prognostizierte: die Globalisierung der Wirtschaft, die Herausbildung einer wissenschaftlich-technischen Zivilisation und die Umwandlung Europas in eine Informationsgesellschaft. Hinter diesen plakativen Zielmarken lugten bereits bare ökonomische Interessen hervor. Denn es ging in erster Linie und Standortsicherung, internationale Wettbewerbsfähigkeit und globale Dominanz. Sollte Bildung im ‚Europa der Bürger' ehedem eine primär partizipatorische Rolle spielen, so wurde sie jetzt vor allem als ökonomisch motivierte Zukunftsinvestition begriffen.

Der Bologna-Prozess, der schließlich ins Rollen kam, resultierte also aus einem ökonomischen und technologischen Anpassungsdruck, der den Mitgliedssaaten der Europäischen Union im Nacken saß. Der unbedingte Wille, mit die-

sem Reformprogramm erfolgreich zu sein, lässt Anfragen kaum noch zu, ob die Reform-Logik mitsamt ihren Voraussetzungen, Annahmen und Folgen überhaupt einer kritischen Prüfung standhält. Es etablieren sich Reform-Mythen, die ähnlich den Alltagsmythen funktionieren, wie sie etwa Roland Barthes (vgl. Barthes 1964) analysierte. Solche Reform-Mythen beziehen ihre Überzeugungskraft nicht aus einer kritischen Reflexion der jeweiligen Verhältnisse, sondern aus gemeinsam geteilten, letztlich unbewiesenen Überzeugungen. Es geht den Reform-Protagonisten in dieser Hinsicht nicht anders als Finanz-Jongleuren auf den Devisenmärkten: Man muss nur fest genug daran glauben, dass sich die Finanz- oder Reformhoffnungen auszahlen – bis die ‚Blase' platzt. Man braucht kein Prophet zu sein um abzusehen, dass die Reform-Blase platzen wird. Einstweilen aber werden die Reform-Mythen weiter in Umlauf gehalten. Sie fungieren als irrationale Schemata zur Bewältigung der Realität; sie stellen Pseudo-Orientierung her, indem sie das Unbekannte auf vermeintlich Bekanntes reduzieren (vgl. Pongratz 1988, S. 300 ff.). Einige dieser Mythen will ich im zweiten Abschnitt meines Vortrags kurz skizzieren.

2.1 Der Mythos vom Normal- bzw. Normstudenten

Den *ersten Mythos*, der den Bologna-Prozess begleitet, könnte man den *‚Normalitäts-Mythos'* nennen, genauer: es handelt sich um den *‚Mythos vom Normal- bzw. Normstudenten'*. Schaut man sich die Berechnungsgrundlagen von Bachelor-Studiengängen an, dann tritt uns die Figur eines studentischen Vollzeit-Arbeiters entgegen. Der Mythos des Norm-Studenten verwandelt Studierende in Lohnarbeiter im Hochschulbetrieb, die in einer 40-Stunden-Woche unter einem engmaschigen Kontrollnetz vorab definierte Arbeitspensen absolvieren sollen (vgl. Ruhloff 2006, S. 31 f.). Dass sich spätestens seit den 80er Jahren die Arbeitsgesellschaft in einer tief greifenden Krise befindet, dass der immer wieder proklamierten Vollbeschäftigung die Realität längst davon gelaufen ist, dass Vollzeit-Beschäftigungen inzwischen mehr zum Glücks- als zum Normalfall zu werden scheinen – all dies tangiert den Mythos von Norm-Studenten nicht. Studierende werden darauf verpflichtet, ihr Leben an einer arbeitsgesellschaftlichen Fiktion auszurichten.

Dabei ist die Krise der Arbeitsgesellschaft längst nicht mehr eine Frage konjunktureller Auf- und Abschwünge. Konnte man in den 70er Jahren Arbeitslosigkeit noch im Rahmen von Wachstumsdefiziten diskutieren, so hat sich die Auffassung, Wachstum garantiere Arbeitsplätze, längst als Mythos enttarnt. „‚Jobless Growth' ist das Stichwort, das eine neue historische Qualität in der kapitalistischen Entwicklung markiert." (Weiß 2007, S. 93) Es wird offenkundig, dass Erwerbsarbeit in zunehmendem Maße überflüssig wird. Jeremy Rifkin etwa verweist auf Schätzungen, dass von 3 Milliarden arbeitsfähigen Menschen weltweit ein Drittel arbeitslos ist oder kurzarbeitet (vgl. Rifkin 2005, S. 246). Entsprechend konstatiert auch Ulrich Beck eine „Ausbreitung

des Prekären, Diskontinuierlichen, Flockigen, Informellen hinter den Fassaden der immer gespenstischer werdenden offiziellen Beschäftigungsstatistik." (Beck 2005, S. 33f.) Es entsteht die Figur des Arbeits-Nomaden, der zwischen verschiedenen Tätigkeiten, Beschäftigungsformen und Ausbildungen hin und herpendelt.

Das Wegbrechen der Anfangs hohen Absolventenzahlen des Institutes in den 80er Jahren lässt sich so gesehen als nachvollziehbare Reaktion auf die Strukturkrise der Arbeitsgesellschaft dechiffrieren. Wo Unsicherheit zum Normalfall wird, wird die geradlinige Studienkarriere mit erfolgreichem Ausgang tendenziell zur Ausnahme. An die Stelle der Normalbiografie tritt der Zwang, das eigene Leben auf vielfache, immer wieder neue Weise zu organisieren. Der Einzelne wird, wie der Soziologe Beck formuliert, „zum biografischen Planungsbüro seiner selbst. […] Es kann aber auch sein, dass er ein dilettantischer Situationsbastler bleibt. Oder er scheitert. Oder alles zugleich und nacheinander der Fall ist." (Beck 1996, S. 42)

In dieser Situation kann sich die Universität nicht mehr sicher sein, ob bzw. welche Bedeutung ihrem Studienangebot im ‚biografischen Planungsbüro' der Einzelnen zukommt. Die Rolle der Universität changiert zwischen ‚Geisterbahnhof', ‚Aktivitätszentrum' und ‚Rückzugsraum' für sinnstiftende Reflexionen. Die Relevanz eines Studiums bemisst sich mehr als früher an unüberschaubaren Lebensentwürfen, weniger hingegen am rational kalkulierten Output für wechselnde Marktinteressen. Es kann daher durchaus Sinn machen, ein Studium aufzunehmen, auch wenn die Arbeitsmarktlage aussichtslos erscheint; und es kann ebenso Sinn machen, ein Studium abzubrechen, obwohl die Arbeitsmarktlage Perspektiven bieten könnte.

Der Mythos des Norm-Studenten hingegen klammert sich an die Fiktion der Normalbiografie. Er ist nicht nur wirklichkeitsfremd, sondern auch elitär. Denn er fungiert als Selektionsinstrument: Alle, die nicht der ‚Norm' entsprechen (und deren Zahl wächst, wie wir gesehen haben) werden unter Kuratel gestellt oder abgeschrieben. Dabei wissen wir über den Verbleib ehemaliger Studierender de facto relativ wenig und kaum etwas über die Bedeutung, die das Studium in ihrem Leben hatte. Wie schwierig es ist, ein Urteil über abgebrochene Studienverläufe zu fällen, führen mir immer wieder Anfragen ehemaliger Studierender vor Augen. Was würden Sie zu einer Studentin sagen, die von 1989 bis 1999 (also insgesamt 10 Jahre!) an der TU Darmstadt Pädagogik studierte und dann die Hochschule ohne Abschluss verließ? War sie eine ‚Bummelantin'? Oder unbegabt? Oder nur an den Vorteilen des Studierendenstatus interessiert? Hier kommt ein Auszug einer Mail, die mich am 06. Juni 2009 erreichte (und Sie können mir glauben, es ist nicht die einzige dieser Art in all den Jahren):

> „Lieber Herr Professor Pongratz,
> mein Name ist XY und habe von 1989 bis 1999 an der TH Darmstadt Pädagogik auf Magister studiert, Nebenfächer waren Psychologie und Soziologie. Das Stu-

> dium hat mich sehr interessiert und ich habe neben allen Wochenstunden 17 Scheine absolviert (2 bei Ihnen) und Fachschaftsarbeit gemacht.
> Wie das so ist, tickte die innere Uhr und so habe ich im Juni 1992 meine Tochter bekommen und danach weniger intensiv mein Ziel des Abschlusses verfolgt. 1994 war zwar noch immatrikuliert, habe aber in meinem Beruf als Erzieherin wieder angefangen zu arbeiten, da mein Anspruch auf elternunabhängige Förderung ausgelaufen war. Danach habe ich immer weniger Lehrveranstaltungen besucht und auch keine Scheine mehr gemacht.
> Inzwischen habe ich in verschiedenen Bereichen gearbeitet und bin seit zwei Jahren hier in xy-Stadt für das Diakonische Werk als Leitung Fachberatung angestellt, d.h. für die Beratung, Fort- und Weiterbildung von 80 Kindertagesstätten und deren Träger zuständig. Ebenso gehört zu meinem Aufgabenbereich Personalentwicklung, Ausschusssitzungen mit der xy-Stadt und deren Dachverbänden. Mich interessieren die Themen ‚Bildung von Anfang an', ‚Bildung im Kontext zur Stadtentwicklung', ‚gesellschaftliche Veränderung', ‚Kinderarmut', ‚Qualitätsmanagement in Kitas' und vieles mehr.
> Ich habe viel erreicht und doch fehlt mir dieser Abschluss. Meine Frage an Sie wäre, gibt es eine Möglichkeit …"

Natürlich liegt meine Antwort auf der Hand: Wir sollten diese Möglichkeit selbstverständlich eröffnen. Nun könnte es durchaus sein, dass mir reformgesinnte Kolleginnen und Kollegen dabei freundlich auf die Schulter klopfen und erklären: ‚Willkommen im Club der Reformer! Genau das ist ja unser Ziel: vielfältige (Wieder-)Einstiegsluken ins Bildungssystem zu eröffnen.' Statt alles auf wenige Abschlussprüfungen zu konzentrieren, sollen die neuen Studienstrukturen zu einer Verteilung von Prüfungsleistungen über die Studiendauer führen. Dies ist eine der gut gemeinten Absichten, die hinter der Einführung von Creditpunkten stand: nichts geht verloren, jeder folgt seinem Lerntempo und jeder kommt – früher oder später – zum Ziel. De facto aber bleibt der Mythos des Norm-Studenten in Geltung. Wer aus der vorgesehenen Zeitstruktur heraus fällt, bekommt eine Zwangsberatung verpasst. Wer sich mehr Zeit als vorgesehen nimmt, gerät in Misskredit (zumindest bei späteren Arbeitgebern). Denn das Studium soll sich rechnen: schnell, effizient, pragmatisch. Damit die Kalkulation nicht aus dem Ruder läuft, muss bei Zeitverlust gegengesteuert werden. Und damit sind wir beim *zweiten Reform-Mythos* angekommen: dem *‚Mythos der Steuerbarkeit'* von Bildungsprozessen.

2.2. Der Mythos der Steuerbarkeit von Bildungsprozessen

Genau genommen begleitet der ‚Steuerungsmythos' nicht nur die jüngste Reformphase, sondern er prägte bereits die Vorgängerreform (auch wenn die damalige Reform sich anderer Steuerungsmechanismen bediente). Egon Becker und Gerd Jungbluth haben bereits 1972 die damaligen Reformmaßnahmen als ‚technologische Wendung' beschrieben. Ihr Kern bestand, wie sie schreiben,

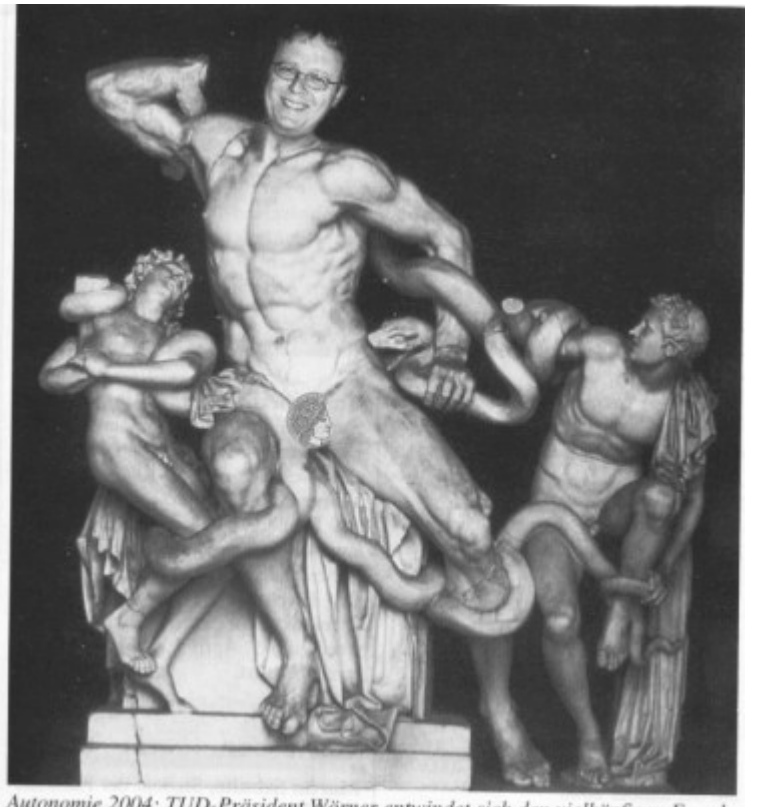
in der „systemorientierten Konstruktion qualifikationserzeugender Lernprozesse“ (Becker/Jungbluth 1972, S. 208). Das klingt nach Reform-Chinesisch. Inzwischen hat sich eingebürgert, diese Vorgehensweise als ‚inputorientiert‘ zu kennzeichnen, während die derzeitige Reformmaßnahmen ‚output- bzw. outcomeorientiert‘ ansetzen. Die inputorientierte Reform folgte – nicht anders als zentrale Sektoren der Industrie – der Idee der ‚Taylorisierung‘: Lernprozesse sollten wie in der industriellen Fertigung in Teilschritte zerlegt und in bestimmten Verlaufsfiguren wieder zusammengesetzt werden. In Frage stand dabei, wie sich die jeweiligen Inhalte auswählen und begründen lassen. Der heftig geführte Streit um Curricula ließ fast in Vergessenheit geraten, was aus den empirischen Ansätzen zur Curriculumreform wurde. Sie versandeten, noch ehe sie recht begonnen hatten: „Das von der Volkswagen-Stiftung hoch dotierte Projekt einer Gesamtrevision des Curriculums endete nach wenigen Jahren, ohne dass ein einziger Lernplan entwickelt, geschweige denn diskutiert und erprobt worden wäre.“ (Benner 2002, S. 72)

Doch noch in anderer Hinsicht blieb diese Reform hinter ihren hochgesteckten Erwartungen zurück: Die Taylorisierung von Lernprozessen, mit denen ein optimiertes Planungskalkül in den Schulen Einzug halten sollte, folgte ausgesprochen oder unausgesprochen der Vorstellung, Bildungssystem und Produktionssektor ließen sich flexibel aufeinander abstimmen. Diese Abstimmung aber gelingt bis heute nicht – auch wenn die aktuelle Reform den Berufsfeld- bzw. Praxisbezug zur ultima ratio stilisiert. Zugleich propagiert sie eine Gewichtsverlagerung der Steuerungsmedien von staatlichen und normativ-rechtlichen Modellen hin zu pekuniären, entparlametarisierten und kontraktualen Steuerungsformen. Das klingt schon wieder nach Reform-Chinesisch. Im Klartext: Bildungseinrichtungen sollen wie Wirtschaftsunternehmen agieren, gegeneinander in Konkurrenz treten, möglichst effektiv produzieren, Profit erwirtschaften und eine marktdominante Stellung erringen. Dazu aber scheinen traditionell bürokratische Steuerungsmittel (Gesetze, Erlasse oder Vorschriften) wenig hilfreich; Geld, Erfolg oder ‚weiche Führungsformen‘ besorgen das weitaus besser. So entsteht ein manifester Bedarf an Organisations- und Personalentwicklung, der den Steuerungs-Mythos stets aufs Neue antreibt.

Dabei wandert der Angriffspunkt der Interventionen gleichsam von außen nach innen. Die neueste Reform treibt den Steuerungsimpuls gerade dadurch auf die Spitze, dass sie die Autonomie der Subjekte nicht als Grenze des Zugriffs begreift, sondern ‚Autonomie‘ selbst noch als Steuerungsmittel einzusetzen versucht. Daher rührt der inflationäre Gebrauch des Begriffs ‚Autonomie‘, wie wir ihn auch an unserer Hochschule in den letzten Jahren erlebt haben. Kein präsidialer PowerPoint-Vortrag, kein Internet-Auftritt, in dem nicht das Wort ‚Autonomie‘ ins Auge sprang. Die Anrufung der Autonomie wird zum integrativen Bestandteil des Steuerungsmythos.

Unmittelbar einsichtig wird dieser Sachverhalt an einer Fotomontage, die wir der TU-internen Betriebszeitung – die inzwischen den gestelzten Namen

‚hoch3' trägt – verdanken. Sie überraschte vor einigen Jahren ihre Leser mit folgendem Bild.



Autonomie 2004: TUD-Präsident Wörner entwindet sich den vielköpfigen Fesseln der Ministerialbürokratie.

Der offizielle Untertitel lautet: „TUD-Präsident Wörner entwindet sich den vielköpfigen Fesseln der Ministerialbürokratie". Allerdings stellt dieser Kommentar den mythologischen Kontext völlig auf den Kopf. Denn in der abgebildeten Szene kommt kein Akt der Befreiung zum Ausdruck, sondern ein Strafgericht: Laokoon und seine beiden Söhne ereilt die gerechte Strafe der Götter. Diese Bildmontage demonstriert auf unfreiwillige Weise, wie sehr die neoliberale Freiheitsrhetorik sich selbst als Mythos inszeniert. Der unterschwellige, unthematisierte Titel der Bildmontage müsste eigentlich lauten: „Autonomie schlägt in Mythologie zurück…" Genau das ist der berühmte Schlüsselsatz in Horkheimers und Adornos ‚Dialektik der Aufklärung'. Ich könnte daher ergänzen: „…der sie nie zu entrinnen wusste." (Horkheimer/ Adorno 1969, S. 27 f.)

De facto geht es also gar nicht um Autonomie in einem aufgeklärten Sinn, sondern um eine spezifische neoliberale Regierungstechnik, deren Sinn v. a.

darin besteht, Bildungsinstitutionen für ökonomische Interessen besser zugänglich zu machen. Die Anrufung der ‚Autonomie' gewinnt unter diesen Umständen den Charakter einer Erpressung: wer sie verwirft, verliert sein Existenzrecht in der Tauschgesellschaft. Wer sie annimmt, muss sich verkaufen. Die viel gepriesene Autonomie ist stets die Autonomie des Selbst-Vermarkters oder Selbst-Unternehmers. Sie dient dazu, eine spezifische Haltung aufzurufen, eine kalkulierende Denkungsart, die dem Habitus der Selbstvermarktung entspringt. Studierende sollen sich als ‚unternehmerische Subjekte' verstehen lernen, die mit jedem Lernschritt in sich selbst investieren. Um Fehlinvestitionen zu vermeiden, sind sie aufgerufen, die eigenen Bedürfnisse aufzuspüren, ihr eigenes Lernvermögen zu entdecken und sich um sich selbst zu sorgen. Diese „Sorge um sich", wie Foucault es nennt (vgl. Foucault 1989), läuft darauf hinaus, das gesamte eigene Leben als eine Art ‚Unternehmung' zu betrachten; es geht um „die Kapitalisierung des Lebens" (Masschelein/Simons 2005, S. 26) durch Selbstverwaltung, Selbstkontrolle und Selbststeigerung.

2.3. Der Mythos der Kausalität von Ressourceneinsatz und Erfolg

Hinter der Aufforderung zu permanenter Selbststeigerung aber lugt ein weiterer Mythos hervor; ich nenne ihn den *‚Kausalitätsmythos'*. Er vernebelt die schlichte Tatsache, dass der angestrebte Erfolg weniger denn je gewiss ist. Seine Unvorhersagbarkeit kompensieren Bildungseinrichtungen gemeinhin mit einem Glücksversprechen: ‚Wir bringen dich nach vorne! Wir gehören zur Spitze! Wir sind die beste Versicherung gegen das Risiko des Scheiterns!' Auf diese Weise verwandelt die neuste Reform Universitäten in Trainingszentren für potentielle Selbst-Unternehmer, in ‚Glückritterakademien'. In dieser Wortschöpfung klingen die Anfänge der modernen Pädagogik noch einmal an. Denn unsere gegenwärtigen ‚Glückritterakademien' machen auf sich nicht weniger marktschreierisch aufmerksame als die Ritterakademien und Philantropine des 18. Jahrhunderts.

Ihr Versprechen lautet wie eh und je: kostengünstige, qualitativ hochwertige Produktion von Bildung. Dennoch steckt ein Fehler in der Rechnung. Denn die Gewissheit, mit der Schüler und Studierende zu High-End-Produkten entwickelt werden sollen, existiert nicht. Bereits seit Beginn des 20. Jahrhunderts wissen wir aus empirischen Untersuchungen, dass die bildende Wirkung von Institutionen in erster Linie nicht in den organisatorischen Bedingungen – noch nicht einmal im Wissen von Lehrern – zu suchen ist, sondern dass die ‚nature of teaching' den entscheidenden Unterschied macht (vgl. Gonon 2003, S. 294; Wayne/Youngs 2006.). Offensichtlich bleibt Bildung an face-to-face-Interaktionen und singuläre, situative Kontexte gebunden. Dies macht es unmöglich, die Ressourcenwirksamkeit von Bildungsinvestitionen hinreichend zu bestimmen. Eine Meta-Analyse von 377 Studien zur ‚Produktions-Funktions-Schätzung' führte zu dem ernüchternden Ergebnis, dass sich eine konsis-

tente Beziehung zwischen „variations in school resources and student performance“ (vgl. Hanushek 1997; Radtke 2003, S. 298) nicht finden ließ. Die irritierten Forscher schlossen messerscharf, dass nicht sein kann, was nicht sein darf – und kamen zur Vermutung, irgendwelche Variablen oder Variablen-Konstellationen übersehen zu haben. Viel näher aber liegt der Schluss, dass das, was übersehen wurde, nicht zu sehen ist: nämlich das unveräußerliche Moment subjektiver Selbstkonstitution, die Reflexivität des Subjekts. In klassischer Terminologie ließe sich auch sagen: Jeder Bildungsprozess bedarf der reflektierenden Urteilskraft, einer spekulativen Leistung von Subjekten also, die selbst nicht wieder funktionalisierbar ist (vgl. Pongratz 2003, S. 37 f.; Fuchs/Schönherr 2007).

2.4. Der Mythos der Selbsterschaffung des Systems

Die Steuerungslogik der aktuellen Reformmaßnahmen stößt also auf prinzipielle Grenzen. Doch bereiten Sie überzeugten Reformern offensichtlich so lange kein Kopfzerbrechen, wie sie glauben, sie könnten jederzeit auf eine Art Kontrastprogramm zurückgreifen: auf den *‚Selbstschöpfungsmythos‘* . Er fungiert gewissermaßen als Kehrseite des ‚Kausalitätsmythos‘. Während das eine Mal ‚Autonomie‘ als Steuerungselement innerhalb einer subtilen Regierungstechnik verstanden wird, wird sie das andere Mal als unvermittelte, ursprüngliche Eigenschaft des Subjekts (oder genauer: eines lernenden autopoietischen Systems) begriffen. Welches Autonomieverständnis jeweils die Führung übernimmt, ist nach konstruktivistischer Auffassung abhängig vom Beobachterstandpunkt. Er erlaube, zwischen Innen- und Außenperspektive des lernenden Systems – in meiner Lesart: zwischen Kausalitäts- und Selbstschöpfungsmythos – zu changieren, mehr noch: beides zugleich zu behaupten: unverfügbare Autonomie und permanente Beeinflussbarkeit. „Die Sichtweise der Beschreibung“, so versichert beispielsweise der systemische Pädagoge Barthelmess, „legt fest, ob […] ein System als autonom oder als kontextabhängig (zu betrachten ist). Beides ist im Sinne eines Sowohl-als-Auch richtig.“ (Barthelmess 2002, S. 67) Während also auf der einen Seite versichert wird, ‚lernende Systeme‘ seien strukturdeterminiert, d. h. für gezielte äußere Steuerungsimpulse unerreichbar, wird auf der anderen Seite ein subtiles Netz indirekter Steuerungsformen erprobt und empfohlen. Der Grundtenor lautet: Interventionen ‚von außen‘ sind fragwürdig, ineffektiv und illegitim; Transformationen ‚von innen‘ sind angemessen, Erfolg versprechend und wünschenswert.

Die Urszene dieser indirekten Interventionsformen ist keine pädagogische, sondern eine kriegerische: es ist der Fall Trojas mit Hilfe der bekannten List, die Gegner unerkannt (im Bauch des trojanischen Pferdes) in die Stadt zu schleusen. Ganz ungeniert plaudert der Soziologe Willke das Geheimnis systemischer Interventionen aus: „Im Kern geht es darum, eine für das System externe Intervention so anzusetzen, dass sie sich in das interne Operationsge-

flecht des Systems einschleust und innerhalb seiner Operationsweise Veränderungen bewirkt, obwohl das System einer von außen kommenden Intervention Widerstand entgegen setzen würde." (Willke 1999, S. 122) Im Klartext: das ‚lernende System' wird ausgetrickst Damit die Finte glückt, darf sie jedoch nicht als Finte daher kommen. Daher umhüllt sie sich mit dem Sprachnebel der Autonomierhetorik.

Der Selbstschöpfungsmythos wird vor allem dann bemüht, wenn eine ‚Chakka-Mentalität' erzeugt werden soll. Sie attestiert jedem Individuum vorbehaltlos, es fände in sich alle Bedingungen vor, aus denen es seine Freiheit schöpfe. So wird das Urgestein liberaler Ideologie im aktuellen Reformprozess wieder aufpoliert. Doch haben sich seine gesellschaftlichen Grundlagen längst aufgelöst. „Die Kategorie des Individuums", so notierte Max Horkheimer bereits 1942, „an die trotz aller Spannungen die Idee der Autonomie geknüpft war, hat der großen Industrie nicht standgehalten. Die Vernunft ist so weit zerfallen, wie sie die ideologische Projektion der schlechten Allgemeinheit war, an der die scheinbar autonomen Subjekte jetzt ihre Nichtigkeit erfahren. Der Zerfall der Vernunft und der des Individuums sind eines." (Horkheimer 1976, S. 56 f.)

Diesen Satz müsste ich eigentlich zweimal vorlesen. Er ist vermutlich auf Anhieb nicht sofort verständlich. Die notwendigen Erläuterungen (vgl. Pongratz 1986, S. 254 ff.) gehören eher in eine Vorlesung zu Bildungstheorie – nicht in eine Abschiedsvorlesung. Nur so viel sollte angedeutet werden: der Selbstschöpfungsmythos ist Schein. Er ist Teil des gesellschaftlichen Verblendungszusammenhangs, an dem die Vernunft irr wird. „Einstweilen ist Vernunft pathisch", heißt es bei Adorno; „Vernunft wäre erst, davon sich zu kurieren." (Adorno 1966, S. 174) Dass solche Heilung gelinge, ist der innerste Impuls *kritischer Bildung*. Ihr Sinn bestünde darin, *das Falsche des gesellschaftlichen Zustands mitsamt seinen mythischen Verklärungen zu Bewusstsein zu bringen*. Bildung setzt auf Selbstbesinnung, auf *Urteilskraft, Einbildungskraft und Widerstandskraft*. Die Reformmythen aber haben damit nichts zu schaffen. Sie besiegeln, was der Titel meines Vortrags auf den Punkt zu bringen versucht: die Austreibung der Bildung aus den Bildungswissenschaften.

Indes: Diese Austreibung will nicht so recht gelingen Oder anders: Sie führt zu Risiken und Nebenwirkungen (über die man nicht Ärzte oder Apotheker befragen sollte, sondern Bildungstheoretiker und -soziologen). Damit sind wir beim dritten und letzten Teil meines Vortrags angelangt. Er lautet

3. Ausblick: Zwischen Selbstblockade und Widerstand

und tastet den Horizont nach möglichen Entwicklungen ab. Es wird immer offensichtlicher, dass angesichts der Widersprüche, mit denen sich die Reform herumschlägt, die Reformmaßnahmen inzwischen zur Disposition stehen. Die ‚Reform der Reform' wird kommen. Das Wehklagen über fehlgeleitete Re-

formmaßnahmen hat die Tagespresse längst erreicht. Ein Blick z. B. in die Aachener Zeitung (die Zeitung meines Wohnorts also) kehrt die nostalgischen Anklänge der gängigen Reformkritik hervor: „Für nichts und wieder nichts", heißt es da, „sei die Marke Diplom-Ingenieur gekillt worden, um die Deutschland die halbe Welt beneidet habe. […] Eine Berufsbefähigung […] kann in sechs Semestern nicht annähernd erreicht werden." (AZ vom 15.07.2009) Daher solle nachgebessert werden, schreibt die Zeitung weiter, „was bei der Hochschulreform um Bachelor und Master verpfuscht wurde. Weniger Stoff, weniger Prüfungsstress, mehr Mobilität und mehr Freiraum soll es künftig geben." (Ebd., S. 7) Solche kritischen Kommentare sind getragen von der Sorge um die zukünftige Funktionselite. Letztlich geht es darum, doch noch wahr werden zu lassen, was eins der Bologna-Handbücher im Titel verspricht: „Making Bologna work" (Froment u. a. 2006).

Im Unterschied dazu finden sich im Chor der Kritiker aber auch kritische Stimmen, die die Reformlogik grundsätzlich in Zweifel ziehen. Der Wiener Philosoph Liessmann listet eine ganze Reihe von Ungereimtheiten auf, an denen die Universitätsreform laboriert: „Einerseits soll die Akademikerrate signifikant erhöht werden, andererseits sollen Studienplätze kontingentiert werden; einerseits soll die Qualität der Studiengänge steigen, andererseits sollen sie kostengünstiger werden; einerseits sollen die Universitäten autonom agieren, andererseits müssen sich alle den gleichen Standards beugen; einerseits sollen die Anforderungen erhöht werden, andererseits soll es mehr Absolventen geben; einerseits soll die Mobilität zunehmen, andererseits soll in Mindestzeit studiert werden; einerseits sollen die Grundstudien berufsqualifizierend sein, andererseits sollen sie die Grundlagen für eine weitere wissenschaftliche Ausbildung liefern. Die Liste ließe sich fortsetzen." (Liessmann 2009, S. 9)

Solche Widerspruchslagen halten die Reform in Bewegung. Doch ist kaum zu erwarten, dass die Richtung, die der Reformprozess eingeschlagen hat, sich leicht korrigieren ließe. Folgende drei Tendenzen, die sich vermutlich weiterhin vertiefen und ausprägen werden, scheinen mir charakteristisch für den Gesamtprozess: die Etablierung einer *Zwei-Klassen-Hochschule*; die *funktionale Zurichtung des Lehrbetriebs* unter der Chiffre ‚Berufsorientierung'; und die *Entdemokratisierung* von Entscheidungsprozessen.

3.1. Die Zwei-Klassen-Hochschule

Die Hierarchisierung der Hochschullandschaft wurde in den letzten Jahren systematisch vorangetrieben. Rankings und Wettbewerbe um künstlich verknappte Gratifikationen haben die Polarisierung verschärft. Die Ausschreibung von Preisen grassiert. Es gibt gute Gründe, nicht mitzuspielen. Die ‚Exzellenz-Initiative' war ein weiterer Schritt auf dem Weg, die Hochschullandschaft in wenige reiche ‚Klein-Harvards' und viele Arme zu unterteilen. „Mit den ‚Exzellenz-Clustern' wurde auch innerhalb der einzelnen Unis die Mög-

lichkeit einer Polarisierung in einige wenige prominente Forschungsprofessuren (‚Leuchttürme') mit reduziertem Lehrdeputat und ein Mittelfeld von gewöhnlichen Lehr-Professuren geschaffen, dazu ein Unterbau von Hochdeputats-Lehrenden, die weder forschen können noch sollen" (Steinert 2009, S. 192)

Selbst wenn man in Rechnung stellt, dass die nächste Reform kommt (weil sie kommen muss), wird sich an der Zwei-Klassen-Universität vermutlich nicht viel ändern. Der Frankfurter Soziologe Steinert entwirft dazu folgendes Szenario: Er geht davon aus, dass die Einführung des Bachelor-Abschlusses eh eine „Mogelpackung" (ebd., S. 192) war: „Was bisher Vordiplom oder Studienabbruch gewesen war", schreibt er, „sollte damit zum ersten akademischen Abschluss gemacht werden." (Ebd., S. 192) Die Verschulung des Studiums „wird gemeinsam mit der Unbrauchbarkeit des BA-Abschlusses dazu führen, dass die ersten Jahre des Studiums als Verlängerung des Gymnasiums und Nachholen dessen, was dort nicht erreicht wurde, fungieren werden. […] Es wird sich also ein Zustand einspielen, in dem der BA ein Verbindungsglied zwischen Gymnasium und Universität, tatsächlich eine Verlängerung des Gymnasiums ist. Man wird damit auch der Tatsache gerecht, dass man selbst mit dem abgeschlossenen BA auf dem Arbeitsmarkt nicht mehr erreichen können wird als bis vor kurzem mit dem Abitur. Aufgabe der nächsten Reform wird es wahrscheinlich sein, den BA auf zwei (statt jetzt gewöhnlich drei) Jahre zu reduzieren. […] Damit bekommen wir Luft für einen mindestens 3jährigen MA, der wieder zum ersten und eigentlichen Universitätsabschluss wird. Möglicherweise wird die nächste Reform ihn wieder auf vier Jahre verlängern, zumindest faktisch, später dann auch geplant. Damit wäre dann einigermaßen wieder der Zustand hergestellt, den wir mit dem gut funktionierenden und jetzt mutwillig zerschlagenen Diplom und Magister schon hatten." (Ebd., S. 200) Soweit die Überlegungen Steinerts.

3.2. Die Zurichtung des Lehrbetriebs

Nun der zweite Punkt: Selbst wenn man den eventuell wachsenden Spielraum des Master-Studiums als Gewinn verbucht, ist damit noch nichts darüber ausgesagt, wie dieser Spielraum inhaltlich gestaltet wird. Es wäre zumindest wünschenswert, wenn an die Stelle feinmaschig reglementierter Studienbedingungen vielfältige informelle Lernkontexte träten, Möglichkeiten, „einfach drauflos zu lesen und zu diskutieren" (Demirovic 2004, S. 505), in kleinen Arbeitsgruppen und Tutorien zu lernen, um eine problemorientierte, flexible Studienhaltung aufzubauen. Dazu sind dialogische, prozessorientierte Lernformen in Gruppen, die eine unmittelbare, direkte Begegnung und Auseinandersetzung fördern, unabdingbar.

Das derzeit favorisierte E-Learning wird ihnen nicht den Rang ablaufen. Der E-Learning-Hype wird über kurz oder lang abebben. Allein unter wirt-

schaftlichen Gesichtspunkten bietet die Pädagogik nur begrenzte Aussichten. „Die hohen Investitionskosten für eine anspruchsvolle multimediale, netzbasierte Selbstlernumgebung“, resümiert mein ehemaliger Gießener Kollege Forneck, „amortisieren sich in einer pluralen und sich andauernd wandelnden Wissensgesellschaft nur in wenigen Feldern der Erwachsenen- und Weiterbildung.“ (Forneck 2001, S. 160) Die Aura des Innovativen, die die Technologisierung von Lernprozessen heute wie früher (man denke nur an den Kybernetik-Hype der 60er und 70er Jahre; vgl. Pongratz 1978) umgibt, ist nicht weniger fragwürdig, wie die allerorts proklamierte Berufsorientierung. „Als Praxis ist das, was im BA in der Regel angeboten wird, Fassadenkunst und sogar Betrug,“ schreibt der Siegener Linguist Knobloch, “weil es sowohl den Studierenden als auch den (neuerdings Abnehmer geheißenen) Arbeitgebern etwas suggeriert, das nicht der Fall ist. […] Wer ein paar ‚berufsbezogene‘ Kurse an einer Universität absolviert hat, der ist damit keineswegs auf das berühmte Berufsleben vorbereitet. Paradoxerweise wäre eine fachlich und methodisch vertiefte, forschungsnahe Auseinandersetzung mit modellbildenden Gegenständen (in den Philologien, in der Linguistik, in den Sozialwissenschaften etc.) viel praktischer als der populistische Praktizismus der Hochschulen. Nichts ist so praktisch wie eine gute Theorie. Und um zu verstehen, dass gerade das vermeintlich Konkrete im schlimmsten Sinne abstrakt, das Abstrakte an einer methodisch-wissenschaftlichen Hochschulbildung hingegen in der Wirklichkeit sehr konkret ist, muss man ein bisschen Hegel verstehen. Und der wird in den ‚berufsbezogenen Studien‘ nicht gelehrt.“ (Knobloch 2009, S. 108 f.)

3.3. Die Entdemokratisierung von Entscheidungsprozessen

Ob allerdings – und damit sind wir beim dritten Punkt – solche theoriegesättigten, kritischen Bildungsprozesse von den Hochschulleitungen und -verwaltungen flankiert werden, lässt sich mit guten Gründen bezweifeln. Denn Hochschulverwaltungen vertreten – inzwischen ausgestattet mit Instrumenten des ‚Qualitätsmanagements‘ – „nicht mehr die Interessen einer selbstbewussten Universität gegenüber Erwartungen von außen, sondern (übersetzen) solche Erwartungen in interne Ziele.“ (Radtke 2008, S. 124) Der Hochschulinterne Umbau der letzten Jahre hat einen Rückbau demokratischer Strukturen in Gang gesetzt. Die allseits propagierte ‚Abflachung von Hierarchien‘ hat ihre Kehrseite: eine unverhältnismäßige Ausweitung der Verwaltung (einschließlich externer Akkreditierungs- und Evaluationsagenturen). Der Prozess, so die Einschätzung Steinerts, läuft auf „Präsidialdiktaturen“ (Steinert 2009, S. 193) zu. In der Selbstverwaltung von ehedem konnte niemand autoritär auftreten (zumindest nicht auf Dauer). „Präsidenten tun das heute durchaus. Manche pflegen neben einem Mikromanagement durch jetzt mögliche Dauereingriffe in die Entscheidungen der Fachbereiche eine byzantinische Hofhaltung, einen

Politikstil des eingeforderten Wohlverhaltens und der demonstrativen Ehrerbietung […]“ (ebd., S. 199), resümiert Steinert.

Es wird schwer werden, innerhalb der Hochschule genügend Kräfte zu mobilisieren, um sich der Privatisierung und Entdemokratisierung zu widersetzen. Die Studierenden entfalten längst nicht mehr den Druck, mit dem vor rund vierzig Jahren die Drittelparität erstritten wurde. Und sie können es vermutlich auch nicht, so lange die engen Studienstrukturen sie an der Kandare halten. Die Professoren wiederum haben sich angesichts des Umbaus der Hochschullandschaft als „umfassen anpassungs- und hinnahmebereit erwiesen.“ (Ebd., S. 199) Das mag daran liegen, dass Professoren, wie Steinert schreibt, sich als einzelkämpferische, hochkonkurrente und narzisstische Persönlichkeiten erweisen müssen, um in ihrem Feld zu reüssieren. (Ebd., S. 199) Der Politikwissenschaftler Bodo Zeuner erklärte diesen Sachverhalt in seiner Abschiedsvorlesung von der FU Berlin im Juli 2007 so: „In der Wissenschaft aufgestiegene Menschen, vor allem die Professoren sind […] im Allgemeinen sozial sehr viel dümmer als etwa Fabrikarbeiter, die ziemlich früh durch Erfahrung lernen, dass es ihnen schlechter geht, wenn sie nur für sich ihr Glück versuchen, statt sich zusammen zu schließen: allein machen sie dich ein, lautet die Formel für diese Solidarität. Der Normal-Wissenschaftler macht in seiner Karriere vielleicht noch die Erfahrung, dass er ‚allein eingemacht‘ wird, aber nicht die Gegenerfahrung, dass sich dagegen Solidarität organisieren lässt.“ (Zeuner 2007, S. 20 f.)

Diese Erfahrung – die Auseinandersetzung mit narzisstisch geprägten Charakteren wie auch das Zerbrechen solidarischer Kooperationen – kann ich gut nachvollziehen. Insofern bin ich hinsichtlich der Erwartung skeptisch, ob die Hochschule aus ihren eigenen Reihen genügend Widerstand gegen die neoliberale Zurichtung aufbieten kann. Daher gewinnen die langfristigen, gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen an Gewicht. So wie die aktuelle Reform der Hochschulen nicht über Nacht über uns herein brach und von einem langfristigen neoliberalen Systembau getragen war, so wird sich ein demokratischer, kritischer Aufbruch zukünftig auf gesamtgesellschatliche Transformationen stützen können müssen. Zumindest lassen die aktuellen Krisenerfahrungen vermuten, dass die ‚Privatisierung der Welt‘ früher als erwartet ihre Grenzen finden wird, dass der Ausverkauf von Gemeingütern (vom Wasser bis zur Alterssicherung, vom Gesundheitswesen bis zur Bildung) mit massiven gesellschaftlichen Verwerfungen erkauft wird. Die Dauerkrise des Systems wird zur Dauerkrise aller, die davon einstmals profitierten.

Aus dem Krisenszenario aber könnte eine neue Kraft erwachsen: die Kraft zu theoretischen wie praktischen ‚Grenzgängen‘, die Kraft, sich an den Grenzen aufzuhalten, dort also, wo die Einbrüche bedrohlich, die Aufbrüche möglich und die Einsichten nötig sind. Der Widerstand gegen die Zwangsprivatisierung der Welt formiert sich global: „Education is not for sale!“ Dies wäre den Protagonisten der Reform ins Stammbuch zu schreiben.

Literatur

Adorno, Th. W.: Negative Dialektik, Frankfurt/Main 1966

Adorno, Th. W.: Erziehung zur Mündigkeit, in: ders.: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969, Frankfurt/Main 1971, S. 105-119

Barthelmess, M.: Pädagogische Beeinflussung als Fremdorganisation, Weinheim 2002

Beck, U.: Das ‚eigene Leben' in die eigene Hand nehmen, in: Pädagogik, H. 7-8/1996, S. 41-47

Beck, U.: Was zur Wahl steht, Frankfurt/Main 2005

Becker, E./Jungbluth, G.: Strategien der Bildungsproduktion, Frankfurt/Main 1972

Bünger, C./Euler, P./Gruschka, A./Pongratz, L. A (Hrsg.): Heydorn lesen!, Paderborn 2009

Demirovic, A.: Wissenschaft oder Dummheit, in: PROKLA 137/ 2004, S. 497-514

Diederichsen, D.: Luhmann mit langem U, in: Frankfurter Rundschau, 17.1.2000

Europäische Kommission: Weißbuch ‚Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft', Luxemburg 1996

Forneck, H. J.: Die große Aspiration, in: Erwachsenenbildung H. 4/2001, S. 158-163

Foucault, M.: Die Sorge um sich, Frankfurt/Main 1989

Froment, E. u. a.: EUA Bologna Handbook: Making Bologna work, Berlin 2006

Fuchs, B./Schönherr, C. (Hrsg.): Pädagogische Urteilskraft, Würzburg 2007

Gamm, H.-J.: Zwanzig Jahre Allgemeine Pädagogik, Darmstadt 1987

Gonon, P.: Erziehung als Managementproblem: Bildungsinstitutionen zwischen Charisma und Taylorismus, in: Mangold, M./ Oelkers, J. (Hrsg.): Demokratie, Bildung und Markt, Bern 2003, S. 281-301

Habermas, J.: Vom sozialen Wandel akademischer Bildung, in: Universität und Universalität, Berlin 1963, S. 165-180

Hanushek, E. A.: Assessing the Effects of School Resources on Student Performance: An Update, in: Educational Evaluation and Policy Analysis 1997, S. 141-164

Heydorn, H.-J.: Werke in 9 Bänden, Studienausgabe, Wetzlar 2004

Hochschulrektorenkonferenz: Attraktivität durch internationale Kompatibilität, Berlin 1996

Horkheimer, M./Adorno, Th. W.: Dialektik der Aufklärung, Frankfurt/Main 1969

Horkheimer, M.: Vernunft und Selbsterhaltung, in: Ebeling, H. (Hrsg.): Subjektivität und Selbsterhaltung, Frankfurt/Main 1976

Kade, J.: System, Protest und Reflexion, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft H. 4/ 1999, S. 527-544

Kittler, F. (Hrsg.): Die Austreibung des Geistes aus den Geisteswissenschaften, Paderborn 1980

Koller, H.-Ch.: Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft, Stuttgart 2006

Knobloch, C.: Berufsfassaden – der BA als ‚berufsqualifizierender Abschluss', in: Liesner, A./Lohmann, I. (Hrsg.): Bachelor bolognese, Opladen 2009 , S. 95-110

Lenzen, D.: Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts, in: Dürr, W. (Hrsg.): Selbstorganisation verstehen lernen, Frankfurt/M 1995, S. 151-175

Liessmann, K. P.: Vorwort, in: Liesner, A./Lohmann, I. (Hrsg.): Bachelor bolognese, Opladen 2009, S. 7-10

Masschelein, J./Simons, M.: Globale Immunität – oder: Eine kleine Kartographie der europäischen Bildungsraums, Zürich/Berlin 2005

Pongratz, L. A.: Zur Kritik kybernetischer Methodologie in der Pädagogik, Frankfurt/Main 1978

Pongratz, L. A.: Bildung und Subjektivität. Historisch-systematische Studien zur Theorie der Bildung, Weinheim 1986

Pongratz, L. A.: Bildung und Alltagserfahrung – Zur Dialektik des Bildungsprozesses als Erfahrungsprozess, in: Hansmann, O./Marotzki, W. (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie I, Weinheim 1988, S. 293-310

Pongratz, L. A.: Zeitgeistsurfer, Weinheim 2003

Pongratz, L. A.: Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik, Paderborn 2009 a

Pongratz, L. A.: Bildung im Bermuda-Dreieck. Bologna-Lissabon-Berlin, Paderborn 2009 b

Radtke, F.-O.: Das neue Erziehungsregime, in: Frost, U. (Hrsg.): Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform, Sonderheft der Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Paderborn 2006, S. 45-49

Radtke, F.-O.: Die außengeleitete Universität, in: WestEnd, H. 1/2008, S.117-133

Rifkin, J.: Die H2-Revolution, Frankfurtt/Main 2005

Ruhloff, J.: Die Universität ist kein Wirtschaftsbetrieb, in: Frost, U. (Hrsg.): Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform, Sonderheft der Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Paderborn 2006, S. 31-37

Steinert, H.: Die nächste Universitäts-Reform kommt bestimmt, in: Liesner, A./ Lohmann, I. (Hrsg.): Bachelor bolognese, Opladen 2009 , S. 191-202

Wayne, A. J./Youngs, P.: Die Art der Ausbildung von Lehrern und die Lerngewinne der Schüler. Eine Übersicht über aktuelle empirische Forschung, in: Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft, Weinheim/Basel 2006, S. 71-96

Weiß, E.: Die Zukunft der Arbeit und die pädagogische Perspektive auf Arbeitslosigkeit, in: Kirchhöfer, D./Weiß, E. (Hrsg): Jahrbuch Pädagogik 2007, S. 87-116

Willke, H.: Systemtheorie II: Interventionstheorie, Stuttgart 1999

Zeuner, B.: Die Freie Universität Berlin vor dem Börsengang? Bemerkungen zur Ökonomisierung der Wissenschaft;

http://www.polsoz.fu-berlin.de/polwiss/dokumentation/aktdok/Zeuner-FreieUniversitaetBerlin-AbschVorl-3a.pdf (aufgerufen am 16.12.2010)

32.

Kannitverstan
Eine Replik
(2010)

1. Kannitverstan

In seiner bekannten Kalendergeschichte „Kannitverstan“ erzählt Johann Peter Hebel von einem deutschen Handwerksburschen, den es nach Amsterdam verschlägt. Voller Bewunderung fragt er Passanten nach dem Besitzer eines prachtvollen Hauses, das es ihm besonders angetan hat. Da er auf deutsch nachfragt, erhält er von seinem niederländischen Gesprächspartner die zutreffende Antwort: „Kannitverstan“. Er schließt daraus, der Besitzer heiße ‚Kannitverstan‘, was im Verlauf der Geschichte zu weiteren Missverständnissen führt.

Hier sollen uns nicht die mehr oder weniger tiefsinnigen Deutungen interessieren, die diese Geschichte im Laufe der Zeit erfahren hat. Vielmehr möchte ich das Augenmerk auf die unterschiedlichen Formen des Missverständnisses lenken, mit denen die Geschichte spielt: Da gibt es einerseits ein reflektiertes Nichtverstehen, das in der Antwort »Kannitverstan« zum Ausdruck kommt. Der Gesprächspartner weiß, dass er den Fragenden nicht verstanden hat und spiegelt ihm dies zurück. Der Handwerksbursche aber versteht nicht, dass er nichts verstanden hat – und reimt sich den Sinn der Antwort nach eigenem Gusto zusammen. Es gibt also eine Form des irreflexiven Nichtverstehens: ein Nichtverstehen, das nicht versteht, dass es falsch oder nichts verstanden hat. Das macht es für Korrekturen nur schwer zugänglich, weil es angeblich schon weiß, was der andere gemeint oder gesagt hat.

2. Irreflexives Nichtverstehen

Diese Geschichte kann mir in den Sinn, als mir kürzlich eine Publikation von Rolf Arnold in die Hände fiel: ein Essay, in dem er sich mit der Bedeutung Michel Foucaults für die Theorie der Erwachsenenbildung auseinandersetzt. Der Aufsatz mit dem Titel “Die Erwachsenenbildung als ‚Regierung des Selbst‘. Anmerkungen zur Foucault-Euphorie in der Erwachsenenpädagogik“ ist in einer Festschrift für Hermann J. Forneck erschienen (vgl. Klingovsky u. a. 2010) und verdient m. E. aus zwei Gründen Aufmerksamkeit: Zum einen befasst sich Arnold hier mit einem Theoretiker, der nach meinem Eindruck bisher nicht so deutlich im Zentrum seiner theoretischen Bemühungen stand.

Zum anderen prononciert Arnold sein Foucault-Verständnis in Form einer Kritik (eher müsste man sagen: eines Verrisses) meiner theoretischen Auseinandersetzungen mit Foucault. Sein Vorwurf lautet, ich betriebe eine „fundamentalistische Foucault-Rezeption“ (Arnold 2010, S. 78), die letztlich auf eine „missbrauchte Machtanalyse“ (ebd., S. 78) hinauslaufe.

Nun ist es nicht das erste Mal, dass Arnold ein Zerrbild von mir zeichnet, in dem ich mich nicht recht wieder erkennen kann (vgl. Pongratz 2009 a, S. 203 ff.). Meine Einwände und Argumente aber fruchteten bisher wenig, so dass sich bei mir der Eindruck verstärkt, Arnold praktiziere jene Form des irreflexiven Nichtverstehens, gegen die kein rechtes Kraut gewachsen zu sein scheint. Statt sich um ein Verständnis meiner – für ihn offensichtlich befremdlichen – theoretischen Arbeiten zu bemühen, reimt er sich im hier zur Rede stehenden Essay relativ freihändig zusammen, was ich angeblich in meinen Publikationen vertrete.

Dagegen hilft gewöhnlich nur der beharrliche, präzise Hinweis auf das, was ich tatsächlich geschrieben habe, verbunden mit der Korrektur dessen, was mir angedichtet wird. Die hier publizierte Aufsatzsammlung macht es mir in dieser Hinsicht leicht, weil meine Replik nicht endlos zu wiederholen braucht, was ich andernorts bereits geschrieben habe. Es reichen kurze Verweise auf einzelne Beiträge dieser Textsammlung, die jeder, der es genau wissen will, schnell recherchieren und nachlesen kann. (Die Verweise beschränken sich auf Angaben zur Nummer des Beitrags in der vorliegende Textsammlung; eventuell werden Hinweise zu relevanten Abschnitten des jeweiligen Textes hinzugefügt; Beispiel: vgl. Text 12/ Abschn. 1)

3. Fehlermeldung

Schauen wir uns nun genauer an, was Arnold über mich und meine Foucault-Rezeption zu Tage fördert. Zunächst fällt auf, dass Arnold seine Kritik nach dem aus Kriminalfilmen bekannten Muster ‚good cop, bad cop‘ aufbaut. Der ‚good cop‘ ist in diesem Fall Forneck – was nahe liegt, denn Arnolds Aufsatz ist als ein Festschrift-Beitrag ausgelegt; es wäre einfach unschicklich, dem Jubilar ein schlechtes Zeugnis auszustellen. Weniger Skrupel hingegen hat Arnold damit, mich in gewisser Weise gegen Forneck auszuspielen; denn ich fungiere als ‚bad cop‘. Fornecks Foucault-Interpretation, so lässt uns Arnold wissen, sei „behutsam“ (Arnold 2010, S. 81) und „machtanalytisch differenziert“ (ebd., S. 83), während er meine Foucault-Rezeption als „fundamentalistisch“ brandmarkt, mir sogar einen Missbrauch der Analytik der Macht in die Schuhe schieben möchte. Arnold behauptet nämlich, ich nutzte Foucault „als Steinbruch, um die gesellschaftliche Modernisierung […] im Horizont der Differenz Macht versus Freiheit mit neuen Belegstellen auszustatten.“ (Ebd., S. 76) Ich betriebe – entgegen Foucault – einen „präskriptiven Diskurs“ (ebd., S. 77), mein Weltbild sei dualistisch (Macht versus Freiheit) und ich miss-

brauchte Foucault, um lediglich „das zu verstehen, was man selbst immer schon sagte.“ (Ebd., S. 76)

Hinter diesen Behauptungen stecken mehrere Missverständnisse; sie beziehen sich sowohl auf Foucault wie auch auf mich. Beginnen wir zunächst mit Foucault: Arnold präsentiert uns Foucault als Historiker, der seine Untersuchungen angeblich „auf das Historische“ (ebd., S. 76) eingrenze, dessen Analysen also nicht „als Zustandsbeschreibungen der Moderne“ (ebd., S. 76) gelesen werden dürften. Das lässt sich mit guten Gründen bestreiten. Zwar verwehrt Foucaults ‚vagabundierendes Denken‘ eindeutige Zuschreibungen, in gewisser Weise spielt Foucault sogar mit wechselnden Selbst-Stilisierungen (vgl. Pongratz 2009 b, S. 194 f.), doch sollte man ihm kein historisierendes Interesse unterschieben (Text: 9/ Einl. u. Abschn. 1). Denn er schreibt nach eigenem Verständnis die ‚Geschichte der Gegenwart‘. Sein Blick ‚zurück nach vorn‘ zielt nicht zuletzt darauf, die Gegenwart in ein kritisches Licht zu rücken. Andernfalls wäre z. B. ein programmatischer Buchtitel wie „Gouvernementalität der Gegenwart“ (vgl. Bröckling u. a. 2000) – inzwischen ein ‚Klassiker‘ der Foucault-Rezeption – ein glatter Fehlgriff. Foucault selbst schlägt in seinen Schriften und Interviews ausdrücklich immer wieder Brücken zu den bewegenden Auseinandersetzungen seiner Zeit. Warum sonst sollte er seinen Lesern den viel zitierten Ratschlag mit auf den Weg geben, seine Bücher wie kleine Werkzeugkisten zu benutzen, um die Systeme der Macht kurzzuschließen (vgl. Foucault 1976, S. 53)? In der Interviewpassage, die Arnold als dürftige Belegstelle für seine These aufruft, Foucault grenze seine Analyse „ausdrücklich auf das Historische ein“ (Arnold 2010, S. 76), warnt Foucault lediglich davor, sein Buch ‚Überwachen und Strafen‘ als „Beschreibung der gegenwärtigen Gesellschaft als Gesellschaft der Einschließung“ (Foucault 1996, S. 29) aufzufassen. Arnold möchte aus dieser Äußerung einen „grundlegenden“ Einwand Foucaults gegen eine „gegenwartsbezogene Ausdeutung“ (Arnold 2010, S. 77) seiner Texte herauslesen. Doch handelt es sich hier eher um den Hinweis auf ein spezifisches Missverständnis, das Foucault korrigieren möchte: Die Einschließungsmilieus, die in ‚Überwachen und Strafen‘ den Focus der Analyse bildeten, charakterisieren nicht länger den Kern der Gegenwartsgesellschaft. Sie haben sich im Verlauf des 20. Jahrhunderts weitgehend aufgelöst; dem muss die theoretische Analyse Rechnung tragen. Beim ‚späten Foucault‘ findet dieser Wandel im Übergang zu gouvernementalitätstheoretischen Untersuchungen seinen Ausdruck (vgl. Text 29/Abschn. 3).

Man kann darüber nachsinnen, warum sich Arnold zu dieser eklektischen Lesart Foucaults versteigt. Nach meinem Eindruck geht es um ein taktisches Interesse: Er möchte auf diese Weise Foucault gegen mich in Stellung bringen. Denn er unterstellt mir – neben einer Reihe weiterer abschätziger Zuschreibungen wie: ‚erkenntnistheoretischer Inkonsistenz‘ (Arnold 2010, S. 78), einem ‚selektiven Blick‘ (ebd., S. 77) oder ‚perspektivischer Antiquiertheit‘ (ebd., S. 77) – eine „missbrauchte Machtanalyse a la Foucault“ (ebd., S. 78). Das ist ein starkes Stück. Oder genauer: das ist eine starke Behauptung, für die

Arnold entsprechend starke Argumente und Belege vorbringen müsste. Doch bereits bei der Suche nach Belegen hapert es. Bezeichnenderweise erfolgt seine Auseinandersetzung mit mir nicht en detail, sondern durch unspezifische Texthinweise der Art: ‚vgl. Pongratz 2005' oder ‚Pongratz 2004'. Vielleicht geht Arnold ja davon aus, dass seine Leser sich nicht die Mühe machen, genau nachzuschauen. Täten sie es, lösten sich manche Behauptung Arnolds in Luft auf. Etwa folgende: Meine „gegenwartsbezogenen Ausdeutungen" (ebd., S. 77) Foucaults blickten „auf die Entwicklungen der modernen Formen der Erwachsenenbildung aus den alten Erfahrungen einer ‚Kontrollgesellschaft' und […] finden so das, was sie schon immer zu wissen glaubten." (Ebd., S. 77) Offensichtlich macht Arnold in dieser Textpassage vom Begriff der ‚Kontrollgesellschaft' einen anderen Gebrauch, als er von Deleuze intendiert ist und von mir verwendet wird. Arnold unterstreicht sein Missverständnis sogar wenig später noch, indem er sich dazu berufen sieht, die moderne Gesellschaft gegen „Pauschaletikettierungen als Kontrollgesellschaft" (ebd., S. 78) zu verteidigen. Dass Deleuze mit diesem Begriff gerade die jüngsten Transformationen der Gegenwartsgesellschaft zu fassen versucht (vgl. Text 29/ Abschn. 2), ist Arnold völlig entgangen. Man kann nur vermuten, was Arnold sich unter „den alten Erfahrungen einer ‚Kontrollgesellschaft'" (Arnold 2010, S. 77) vorstellt. Vermutlich reimt er sich den Begriff assoziativ zusammen: er klingt nach disziplinierendem Drill und rigider Kontrolle. Zumindest ergäbe dann die Behauptung, ich blickte ‚perspektivisch antiquiert' aus den alten Formen der Kontrollgesellschaft auf die neuen Formen der Erwachsenenbildung einen Sinn. Dass sie in der Sache haltlos, ja geradezu absurd ist, steht auf einem anderen Blatt. Dazu bräuchte man nur das, was ich geschrieben habe, aufmerksam lesen (vgl. Text 30).

Dass Arnold den Begriff der ‚Kontrollgesellschaft' in Unkenntnis falsch verwendet, ist eine Zurechtweisung in der Sache. Doch ahne ich schon, was mich möglicherweise erwartet: die erneute Charakterisierung als ‚besserwisserisch' oder ‚rechthaberisch', wie sie Arnold schon andernorts zu Protokoll gab (vgl. Arnold/ Siebert 2006, S. 129). Sei's drum. Es wären noch weitere ‚Fehlermeldungen' nachzutragen. Eine davon bezieht sich auf den Vorwurf, meine Argumentation sei dualistisch; ich setzte Macht und Freiheit abstrakt gegeneinander. Woher Arnold solche forschen Behauptungen nimmt, bleibt unerfindlich. In meinen Schriften jedenfalls wird er solche undialektischen Denkfiguren nicht finden (vgl. Text 12/ Abschn. 1). Insofern ist die Rückfrage erlaubt, ob er sich ernsthaft die Mühe gemacht hat, meine Texte zu lesen. Denn es ist gerade das unaufgelöste Ineinander von Disziplinierung und Individualisierung, Unterwerfung und Subjektivierung, Kontrolle und Autonomie, das mich dazu veranlasste, Foucaults Gesellschaftsanalysen einer pädagogischen Relektüre zu unterziehen. Schon in meinen frühen Arbeiten zu Foucault (vgl. Pongratz 1989, S. 130 ff.) bin ich solchen Widerspruchslagen, in denen sich Selbstermächtigung und Selbstunterwerfung gleichsam die Hand reichen, nachgegangen. Die Tatsache, dass Foucault seinen Begriff der Macht nicht ne-

gativ und auch nicht dichotomisch (als unvermittelten Gegensatz von Macht und Freiheit) konzipiert, dass er vielmehr Macht „nicht-repressiv“ und „als ein produktives Verhältnis“ (Forneck, in: Arnold 2010 ,S. 79) umreißt, findet sich bereits dort explizit erläutert. Insofern verwundert, dass Arnold diese Einsicht erst einer – wie er es nennt – „neuen Art von Machtkritik und Machtanalyse (Rezeption zweiter Ordnung)“ (Arnold 2010, S. 73) zuerkennt, denen meine umfangreichen Arbeiten zu Foucault Arnold zufolge jedoch nicht das Wasser reichen. Die mir unterschobene Dichotomie von Macht und Freiheit kommt über Arnolds ‚Rezeptionsstufe erster Ordnung‘ angeblich nicht hinaus. Sie betreibe lediglich „eine illustrative Nutzung“ (ebd., S. 73) Foucaults zur „Unterfütterung einer – grundsätzlich – machtkritischen Pädagogik.“ (Ebd., S. 73)

Einmal abgesehen davon, dass Arnold mit seinen aus dem Ärmel geschüttelten Rezeptionsstufen den subtilen Sinn von Rankings offenbart – nämlich: zu disqualifizieren -, bleibt sein gesamtes Verständnis der ‚Analytik der Macht‘ fragwürdig. Arnolds Einwand, die Indienstnahme Foucaults „als Theoretiker einer Kritik der Macht“ (S. 73) sei einseitig, wäre in zweifacher Hinsicht zu präzisieren. Zum einen: wenn Arnold meint, diese Einseitigkeit kennzeichne meine Foucault-Rezeption, so irrt er. Zum zweiten: die gesamte Rede vom ‚Theoretiker einer Kritik der Macht‘ ist schief; in ihr kommt ein grundsätzliches Missverständnis der Arbeiten Foucaults zum Ausdruck. Weder formuliert Foucault eine ‚Theorie der Macht‘ (sondern er konzipiert eine ‚Analytik der Macht‘), noch betreibt er eine ‚Kritik der Macht‘ (sondern er entwirft eine ‚Ontologie der Gegenwart‘, in der Sinn und Bedeutung von Kritik insgesamt neu justiert werden; vgl. Foucault 1992; Text 29/Abschn. 6). Es handelt sich hierbei nicht um lediglich terminologische, sondern um epistemologische Differenzen, also: um einen Unterschied ums Ganze.

Nun könnte es sein, dass ich mir mit diesem Hinweis wieder Vorwürfe der Art einhandle, ich argumentierte ‚auftrumpfend‘ und ‚gewissheitsgetränkt‘ (vgl. Arnold/ Siebert 2006, S.129;142).Versuchen wir es daher statt mit ‚Fehlermeldungen‘ einmal mit einer Einverständniserklärung: Arnold unterstreicht, wie sehr „die Triebkräfte des Bildungsanliegens [...] überwiegend funktionaler Art“ (Arnold 2010, S. 77) waren. Doch hätten gerade solche Funktionsansprüche eine – wenngleich ungewollte – „Dialektik der erwachsenenpädagogischen Modernisierung“ (ebd., S. 77) in Gang gesetzt, indem sie „zur Ausbildung reflexiver Potenziale beitrugen, die über das Funktionale hinauswiesen.“ (Ebd., S. 77) In dieser Konsequenz bin ich mit Arnold völlig d‘accord (vgl. Text 20/ Abschn. 3; Text 28/ Abschn. 4; Text 29/ Abschn. 5). Gerade an gouvernementalen Praktiken kann man diese Dialektik ablesen: So sehr sie auch darauf abzwecken, dass sich Einzelne und Institutionen einer ‚freiwilligen Selbstkontrolle‘ unterwerfen, so sehr sind sie zugleich darauf angewiesen, neue Spielräume der Selbstsetzung, neue Subjektivierungspraktiken, nicht nur zuzulassen, sonder geradezu einzufordern.

Nicht einverstanden bin ich allerdings mit Arnolds Unterstellung, meine Analysen betrieben nichts anderes als eine „Abwertung der funktionellen Er-

wachsenenbildungsangebote“ (Arnold 2010, S. 77). Um dies zu untermauern, nimmt Arnold zu einer geradezu furiosen Philippika Anlauf, die (anstatt die von Arnold andernorts so gelobte theoretische Sensibilität an den Tag zu legen) mir alles mögliche (besser: unmögliche) anzukreiden versucht. So behauptet er, ich legte es darauf an, „alles, was in irgendeiner Nähe zur funktionalen Ertüchtigung des Subjektes vermutet wird, [...] mit dem altehrwürdigen Verzweckungsvorwurf zu erschlagen, ohne (mich) auch nur ansatzweise gegenüber der Einsicht zu öffnen, dass der Zweck zwar nicht die Mittel heilige, aber auch nicht grundsätzlich verderbe.“ (Ebd., S. 78) Offensichtlich hat Arnold noch nicht realisiert, dass mich die neusten Reformstrategien gerade deshalb interessieren, weil sie – wie Arnold richtig bemerkt – zeigen, dass Subjektivierungspraktiken „mit einem überschüssigen Reflexionspotenzial verbunden (sein können), welches deutlich über eine bloße ‚Selbstökonomisierung‘ (Voss 2000) hinausweist […].“ (Ebd., S. 82) Dass bereits Heydorn diese Dialektik von Funktionalisierung und transzendierender Kritik im Blick hatte, sieht Arnold völlig richtig (vgl. Text 26/ Abschn. 4). Warum er jedoch mit diesem Hinweis Heydorn gegen mich in Stellung zu bringen sucht, bleibt ebenso rätselhaft wie seine Behauptung, ich ließe die „bürgerliche Bildungstheorie“ (Arnold 2010, S. 78) wieder aufleben. Er schreibt: „Es ist wahrhaft ein Treppenwitz der Pädagogik, dass sich solche Modernisierungskritiker dabei derselben Argumente bedienen, mit denen die bürgerliche Bildungstheorie einst den schier unüberbrückbaren Gegensatz zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung herbeigeredet hat, um letztlich die eigenen Kinder von dem Rest der Gesellschaft abzugrenzen.“ (Ebd., S. 78) Ohne den kleinsten Hinweis oder Beleg, von welchen ‚Argumenten‘ denn hier die Rede ist, bleibt alles heiße Luft. Mag sein, der Sinn solcher Sätze liegt nicht im Argumentieren, sondern im Denunzieren: dem kritischen Bildungstheoretiker Pongratz wird angekreidet, mit Bildungseliten bzw. elitären Bildungsdenkern gemeinsame Sache zu machen. Solche Vorwürfe sind zwar in der Sache haltlos (vgl. Text 11), treffen aber die Person. Berechtigte Einsprüche werden bei Gelegenheit mit der abschätziger Rückmeldung abgebügelt, man sei halt zu ‚überempfindlich‘. Von der Sensibilität für Theorien und Theoretiker, die Arnold gerne reklamiert, keine Spur.

Der hemdsärmelige Rundumschlag Arnolds lässt die notwendige Präzision vermissen. Das gilt nicht nur für den Ausweis von Behauptungen, sondern auch für den Begriffsgebrauch. Einerseits reklamiert er die „konstitutive Dialektik der erwachsenenpädagogischen Modernisierung“ (Arnold 2010, S. 77) Was also läge näher, als dieser Dialektik weiter nachzugehen? Stattdessen aber vollzieht Arnold eine begriffliche Kehrtwende, indem er erklärt, es handele sich dabei um eine „Ausdrucksform der unhintergehbaren Paradoxie, die nur systemtheoretisch angemessen gedeutet [...] werden“ (ebd., S. 78 f.) könne. Dass nur die systemtheoretische Deutung angemessen sei, ist schlichte Dogmatik; sie lässt sich mit guten Gründen bezweifeln (vgl. Text 21/ Abschn. 4; Messerschmidt/ Pongratz 2009).

4. Rasender Ajax

Man kann Vermutungen darüber anstellen, warum Arnolds Kritik die Bodenhaftung verliert und einen ‚phantasmatischen Pongratz' generiert, den meine Publikationen so nicht hergeben. Handelt es sich lediglich um eine nachlässige und undifferenzierte Auseinandersetzung mit meinen Schriften? Oder ist ein Projektionsmechanismus im Spiel, der mir andichtet, was Arnold selbst praktiziert? Doch würden solche Spekulationen nur Arnolds Tendenz wiederholen, Sachanalysen in subjektive Zuschreibungen aufzulösen. Dass Arnolds Kritik ein Phantasma hervorbringt, scheint mir vor allem mit der Intention konstruktivistischer Theoriebildung verbunden, Realität einzig als subjektive Konstruktion bzw. Wirklichkeit als ‚Wirklichkeitsfiktion' auszuweisen. Sobald Konstruktivisten versuchen, die Gegenstände der Erkenntnis vollkommen ins Subjekt hinein zu verlegen, verfallen sie dem Trugschluss, den ‚leidigen Rest' – die irrreduzible Gegebenheit von Etwas – los zu sein. Doch verfangen sie sich dabei regelmäßig in Widersprüche (vgl. Pongratz 2009 a, S. 72 ff.), weil ein irgendwie geartetes ‚Außen', eine ‚Realität', hinter dem Rücken immer wieder auftaucht. Dieser irrreduzible Rest irritiert die theoretische Absicht nicht minder wie meine Einsprüche Arnolds Praxis irritieren, sich ‚seinen Pongratz' zurechtzuschneidern. Darüber sollte Arnold froh sein. Wohin es nämlich führt, wenn das widerständige Moment vollkommen verschwindet, hat Adorno – in erkenntnistheoretische Perspektive – längst klar gemacht: Der Geist läuft dann gewissermaßen Amok und verfällt „wie ein von der Hybris erfasster antiker Held, wie der rasender Ajax, gewissermaßen der Strafe des Wahnsinns" (Adorno o. J., S. 247).

Literatur

Adorno, Th. W.: Vorlesung zur Einleitung in die Erkenntnistheorie, Junius-Drucke, Frankfurt/Main o. J.

Arnold, R.: Die Erwachsenenbildung als ‚Regierung des Selbst'. Anmerkungen zur Foucault-Euphorie in der Erwachsenenpädagogik, in: Klingovsky, U./ Kossack, P./ Wrana, D. (Hrsg.): Die Sorge um das Lernen, Bern 2010, S. 72-84

Arnold, R./ Siebert, H.: Die Verschränkung der Blicke. Konstruktivistische Erwachsenenbildung im Dialog, Baltmannsweiler 2006

Bröckling, U./ Krasmann, S./Lemke, T. (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart, Frankfurt/Main 2000

Foucault, M.: Mikrophysik der Macht, Berlin 1976

Foucault, M.: Was ist Kritik, Berlin 1992

Foucault, M.: Der Mensch ist ein Erfahrungstier, Frankfurt/Main 1996

Klingovsky, U./ Kossack, P./ Wrana, D. (Hrsg.): Die Sorge um das Lernen, Bern 2010

Messerschmidt, A./ Pongratz, L. A.: Kritische Theorie und Bildungstheorie als Grundlagen der Erwachsenenbildung, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO), hrsg. von H. Faulstich-Wieland, Weinheim 2009 (www.erzwissonline.de)

Pongratz, L. A.: Pädagogik im Prozeß der Moderne – Analysen zur Sozial- und Theoriegeschichte der Schule, Weinheim 1989

Pongratz, L. A.: Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik, Paderborn 2009 a

Pongratz, L. A.: Pädagogische Gouvernementalität und neoliberale Regierungsweise – Gewinn und Grenze pädagogischer Gouvernementalitäts-Studien, in: Bernhard, A. u. a. (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik, Frankfurt/Main 2009 b, S. 187-199

Textnachweise

1. Kybernetische Mystifikationen. Kritische Anmerkungen zu Karl Steinbuchs lerntheoretischen Exkursen, in: Vierteljahrsschrift für wiss. Pädagogik 4/1978, S. 594-602
2. Kritische Anmerkungen zur Informationsästhetik, in: Zeitschrift für Ästhetik und Allgem. Kunstwissenschaft, 2. Jahreshalbband 1979, S. 203-209
3. Erziehungswissenschaft im Bannkreis instrumenteller Vernunft. Bemerkungen zu Felix von Cubes Entwurf einer logisch-empirischen Erziehungswissenschaft und Didaktik, in: Vierteljahrsschrift für wiss. Pädagogik 3/1981, S. 349-363
4. Konflikt als Leitkategorie didaktischer Theorie, in: Bildung und Erziehung 3/1982, S. 251-264
5. Das Veralten der Adoleszenz. Notizen zum aktuellen Verlauf der Adoleszenzkrise, in: Vierteljahrsschrift für wiss. Pädagogik 1/1985, S. 127-138
6. Pädagogik und Antipädagogik. Über die Widersprüchlichkeit des Erziehungsprozesses, in: Vierteljahrsschrift für wiss. Pädagogik 3/1985, S. 340-354
7. Pädagogik und Subjektivität. Zur Paradigmenkrise der Erziehungswissenschaft, in: Pädagogische Rundschau 3/1986, S. 337-352
8. Ein tagtäglicher Drahtseilakt. Ethik in der Sozialpädagogik, in: Neue Praxis 6/1986, S. 529-534
9. Michel Foucault: Seine Bedeutung für die historische Bildungsforschung, in: Information zur erziehungs- und bildungshistorischen Forschung (IZEBF), Heft 32/1988, S. 155-168
10. Vergangene Zukunft? Notizen über Pädagogik und Postmoderne, in: Neue Sammlung, 2/1989, S. 226-239
11. Bildung und Halbbildung. Zur Logik des Zerfalls von Subjektivität, in: W. Gieseke/E. Meueler/E. Nuissel (Hrsg.): Nur gelegentlich Subjekt?, Heidelberg 1990, S. 188-201
12. Schule als Dispositiv der Macht. Pädagogische Reflexionen im Anschluß an Michel Foucault, in: Vierteljahrsschrift für wiss. Pädagogik 3/1990, S. 289-308
13. Zeitgeistsurfer. Oder: Die Legende vom Ende emanzipatorischer Erwachsenenbildung, in: Grundlagen der Weiterbildung 3/1994, S. 122-124
14. Ohne Leitbild. Reflexionen zur Theoriegeschichte und Aktualität von Bildung, in: Universitas 1/1995, S. 43-52

15. Freiheit und Zwang. Schulische Strafformen im Wandel, in: Die Deutsche Schule 2/1995, S. 183-195
16. Ökologische Bildung, Erfahrung und Alltagsbewusstsein. Aufforderung zu einer widerständigen Erwachsenenbildung, in: A. Bernhard/L. Rothermel (Hrsg.): Überleben durch Bildung, Weinheim 1995, S. 157-178
17. Krise der Aufklärung? Pädagogik zwischen Kritik und neuem Konservativismus, in: Komitee für Grundrechte und Demokratie (Hrsg.): Menschenrechte und Demokratie: Weltweites 'Projekt' oder antiquiert? – Eine Ortsbestimmung, Köln 1997, S. 173-175
18. Kritische Theorie und Erwachsenenbildung, in: Hessische Blätter für Volksbildung 3/1998, S. 275-287
19. Aufklärung und Erwachsenenbildung, in: K. Derichs-Kunstmann/P. Faulstich/J. Wittpoth (Hrsg.): Politik, Disziplin und Profession in der Erwachsenenbildung, Frankfurt/M. 1999, S. 111-124
20. Bildung als Ware? Zur Kritik neoliberaler Strategien im Bildungssektor, in: Engagement 3 / 2000, S. 176-181
21. Totgesagte leben länger. Zur Aktualität Kritischer Erwachsenenbildung, in: B. Heger/ K.-P. Hufer (Hrsg.): Autonomie und Kritikfähigkeit. Gesellschaftliche Veränderung durch Aufklärung, Schwalbach/ Ts. 2002, S.48-64
22. fremd ● verstehen: Anmerkungen zur interkulturellen Pädagogik, in: E. Mazza (Hrsg.): „Und du hast keine Ruhe dort und keine Ruhe da“. Lebenserfahrungen und Biographien von Migrantinnen der ersten Generation, Darmstadt 2004, S. 179-195
23. Konstruktivistische Pädagogik als Zauberkunststück. Vom Verschwindenlassen und Wiederauftauchen des Allgemeinen, in: L. Pongratz/ W. Nieke/ J. Masschelein (Hrsg.): Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik, Opladen 2003, S. 108-133
24. Natur als Vorbild? Kritische Notizen zur evolutionstheoretischen Deutung pädagogischer Anthropologie, in: Lehren und Lernen 2/ 2004, S.17- 25
25. Subjektivität und Gouvernementalität, in: B. Hafeneger (Hrsg.): Subjektdiagnosen, Wochenschau-Verlag/ Schwalbach/Ts. 2005, S. 25-38
26. Heinz-Joachim Heydorn. Abstand und Nähe, in: M. Brumlik / B. Ortmeyer (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Pädagogik in Frankfurt, Frankfurt/ M. 2006, S. 68 – 86
27. Plastikwörter. Notizen zur Bildungsreform, in: Engagement 3/ 2007, S. 161-170
28. Glücksritterakademien. Die Anrufung des unternehmerischen Selbst, in: H. Bierbaum/ P. Euler/ K. Feld/ A. Messerschmidt/ O. Zitzelsberger

(Hrsg.): Nachdenken in Widersprüchen. Gernot Koneffkes Kritik bürgerlicher Pädagogik, Wetzlar 2008, S. 103-113

29. Freiheit und Kontrollgesellschaft. Gouvernementale Strategien der Bildungsreform, in: R. Göppel/ V. Lenhart/ Th. Rihm/ B. Schön/ V. Strittmatter-Haubold (Hrsg.): Bildung ist mehr. Potentiale über PISA hinaus, Heidelberg 2008, S. 33-47
30. In Unruhe versetzen. Leseerfahrungen mit Gilles Deleuze, in: A. Dzierzbicka/ J. Bakic/ W. Horvath (Hrsg.): In bester Gesellschaft. Einführung in philosophische Klassiker der Pädagogik. Von Diogenes bis Baudrillard, Wien 2008, S. 185-188
31. Die Austreibung der Bildung aus den Bildungswissenschaften (Abschiedsvorlesung, TU Darmstadt 2009), Originalbeitrag 2009
32. Kannitverstan. Eine Replik, Originalbeitrag 2010