

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 55

FRÜHJAHR 2017

*Zeitschrift für
kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS

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

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main

Redaktion:

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

Schriftleitung

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

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

Abonnements und Einzelbestellungen:

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

Copyright:

© 2017 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht, Leverkusen

Anzeigen und Gesamtherstellung:

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

4 IN MEMORIAM

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

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

Christiane Thompson/Sabrina Schenk

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

17 *Eva Borst*

Über die kritische Bildungstheorie Heinz-Joachim Heydorns

30 *Carsten Bünger/Ludwig A. Pongratz*

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

46 *Rahel Hünig*

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

59 *Yvonne Kehren*

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

72 *Astrid Messerschmidt*

Bildungswidersprüche in Zeiten nationaler Gemeinschaftssehnsucht

84 *Andreas Gruschka*

Heydorns Aktualität, auch für die Erziehungswissenschaft

91 NACHZULESEN

Heinz-Joachim Heydorn

Zur Aktualität der klassischen Bildung (1971)

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

Mit Rainer Bremer verliert die Pädagogische Korrespondenz einen ihrer Mitbegründer und den Autor pointiertester Essays. Er war es, der mir 1985 Mut machte, ein unabhängiges Institut aufzubauen und gegen das damalige Sterben und den Rückzug von pädagogischen Zeitschriften selbst eine neue ins Leben zu rufen. Wir wollten demonstrieren, was man zur Diagnose der Lage in der Pädagogik herausarbeiten kann, wenn man sich der Denkmittel der klassischen Kritischen Theorie bedient. Rainers Hausheilige waren Max Horkheimer und Karl Marx. Mit ihnen hatte ich ihn früh erfolgreich infiziert.

Rainer half als Gegengewicht und als Ergänzung zu mir, das „Institut für Pädagogik und Gesellschaft“ auf den Weg zu bringen. Er packte überall an, wo er helfen konnte. Im Umgang mit den Kollegen im Institut war er im besten Sinne fordernd und fördernd. Von ihm war zu lernen, wie man polemische Schärfe mit analytischer Erhellung verbinden kann. Rainer war in seiner Unbestechlichkeit vielen ein Vorbild, auch als es darum ging, durch Drittmittel mit dem Institut im größeren Maßstab als zuvor erfolgreich zu werden. In seinem Arbeitseifer ließ er sich nicht so gerne von anderen übertrumpfen.

Zur Pädagogik war er erst auf Umwegen gekommen. Zunächst studierte er Physik, fühlte sich aber durch die universitären Veranstaltungen nicht recht angesprochen. Dafür zerlegte er lieber seinen 2CV und den Thunderbird seines Vaters in alle Teile, um sie dann wieder genussvoll zusammenzuführen. Kurz flirtete er mit dem Studium der Betriebswirtschaftslehre. Als man aber in einer Vorlesung vorführte, wie man Panzer verkaufen könne, verließ er fluchtartig die Universität und betrieb anschließend ein Privatstudium mit den großen Büchern der großen Autoren. Als er mit seinem ersten Pensum durch war, begann er eine Dissertation. Mit der wollte er zur Wissenschaftlichkeit der Kritik das Nötige sagen. Der zunächst von ihm gewählte Doktorvater erklärte sich von dem ganz und gar selbständig formulierten unorthodoxen Text überfordert. Wir konnten ihn davon überzeugen, dass es ungleich geeignetere Gutachter in Hannover geben würde, die mit ihren Kenntnissen der Kritischen Theorie die Arbeit willkommen heißen würden. So geschah es.

Auf der Suche nach einer Stelle für den promovierten Soziologen kam er bei der Pädagogik an und wurde Bildungsplaner im Kollegsulversuch des Landes NRW. Hier konnte er seine Nähe zu technologischen Problemen in die

Reform der Berufsbildung so erfolgreich einbringen, dass er bald vom Bremer (sic!) „Institut für Bildung und Technik“ abgeworben wurde.

Rainer konnte ganz und gar praktisch technisch handeln und denken, das Handeln technologisch überdenken und die Berufsbildung als Bildung verstehen, weil er in der Technik die vorhandenen wie die möglichen bildenden Momente erkannte. Er wurde im Bremer Institut bald der Intellektuelle unter den Technikern. Sein vielleicht einschlägigster Text in der Pädagogischen Korrespondenz ist der zu „Technik und Bildung“ (Heft 10, 1992).

Auch nachdem er nach Bremen gewechselt hatte, ließ er es sich nicht nehmen, jede Woche am Montag zu den Sitzungen der Redaktion nach Münster zu reisen. Mit seinem Erfolg an der dortigen Stelle hat sich das dann freilich nicht mehr lange aufrechterhalten lassen. Aber vor etwa 10 Jahren gelang es, ihn wieder als Autor für die Korrespondenz zu gewinnen, und er mischte kräftig mit bei den Versuchen, einen öffentlich gut wahrnehmbaren Einspruch gegen das Falsche der anhaltenden Reform des Bildungswesens im Rahmen der „Gesellschaft für Bildung und Wissen“ zu institutionalisieren.

Jeder, der Rainer Bremer näher kennenlernte, wurde eingenommen von diesem äußerst humorvollen und direkt zugewandten Menschen. Er beeindruckte mit seinem eigenständigen Kopf wie auch mit seinem mutigen Eigensinn. Beidem verdankten wir seine gedankenreichen scharfen Diagnosen. Dabei entfernte er sich lustvoll von dem, was man sich in seiner Denkfaulheit als wohl geltend angeeignet hatte und überraschte uns nicht selten mit Urteilen, die Kopfschütteln auslösten, welches dann aber oft zum Eingeständnis führte, dass man, so wie Rainer es tat, nicht nur anders, sondern besser und weiter sehen konnte.

Je älter Rainer Bremer wurde, desto rückhaltloser kritisierte er die Phänomene der Gegenaufklärung, insbesondere bei denen, die sich nicht nur für völlig aufgeklärt hielten, sondern selbstverständlich auf der richtigen Seite wähen. Aus seiner Lust an der Grotteske wurde bitterer Sarkasmus. Es ist ein Jammer, dass so wenig von dem, was er augenscheinlich so gut durchdacht hatte, zu Papier gebracht wurde, bzw. in seinen vielfach gesicherten Laufwerken verschwunden bleiben dürfte.

Vor etwa fünf Jahren zog er sich eine tückische Lungenerkrankung zu. Die Ärzte gaben ihm eine schwarze Prognose. Dann erhielt er die Chance einer Organtransplantation, die beim zweiten Mal so erfolgreich war, dass Rainer als Wiedergeborener große Pläne für die nächsten zehn Jahre machte. Aber eine erneute schwere Erkrankung der Leber, zu spät als solche wahrgenommen, hat ihn nun ums Leben gebracht, kurz vor Vollendung seines 64. Lebensjahres.

Ich verliere mit ihm den Freund, der mich mit einer längeren Unterbrechung die vergangenen 47 Jahre in allen Belangen begleitet hat. Die Pädagogische Korrespondenz ist dankbar dafür, dass er solange mit uns war.

Andreas Gruschka

Christiane Thompson/Sabrina Schenk

Zur Geschichte und Aktualität kritischer Bildungstheorie

Frankfurter Symposium anlässlich des 100. Geburtstags von
Heinz-Joachim Heydorn

Am 17. Juni 2016 hat der Fachbereich Erziehungswissenschaft der Goethe-Universität ein Symposium¹ zu Ehren von Heinz-Joachim Heydorn veranstaltet, der am 14. Juni 2016 100 Jahre alt geworden wäre. Der Name Heydorns ist unauflöslich mit dem Fach „Erziehungswissenschaft“ an der Goethe-Universität verbunden; denn Heinz-Joachim Heydorn war maßgeblich an der Gründung der „Hochschule für Erziehung“ (HfE) im Jahr 1961 beteiligt, jener Einrichtung, mit der sich, wie an anderen Standorten auch, die Verlagerung der Lehrerbildung für Grund-, Volks- und Mittelschule an die Universität vollzog. Heydorns Mitgestaltung dieses Prozesses hat in organisationaler wie in persönlicher Hinsicht Folgen für die universitäre Verankerung der Erziehungswissenschaft in Frankfurt gehabt, ihr eine spezifische, eine kritische Prägung verliehen. Es ist die Konfrontation mit der Bildungswirklichkeit der Gegenwart und den ihr inhärenten Widersprüchen, die Heydorns theoretisch-systematische wie auch seine hochschulpolitische Arbeit bestimmt hat. Die vorliegende Einführung zeigt diesen Zusammenhang über eine biographische Skizze Heydorns (I) und sein Wirken im Rahmen der Gründung der „Hochschule für Erziehung“ auf (II), um abschließend einen Vorblick auf die Beiträge des Symposiums zu werfen (III).

I

Für einen Überblick über die wichtigsten Stationen von Heydorns Leben kann sich diese Einführung an den Darstellungen von Koneffke (2004) und Euler (2016) orientieren. Die erstgenannte ist veröffentlicht im ersten Band der Werkausgabe, die von Irmgard Heydorn, Hartmut Kappner, Gernot Koneffke und Edgar Weick erstellt worden und als erschwingliche Studienausgabe beim Verlag „Büchse der Pandora“ erhältlich ist. Über den genannten Beitrag von Peter Euler hinaus sei außerdem auf seinen Vortrag in einer Ringvorlesung zum Thema „Bildung und Gerechtigkeit“ an der Universität Hamburg im Jahr 2014 hingewiesen, der im Internet abrufbar ist (vgl. Euler 2014). Eine tabellarische Fassung biographischer Stationen aus dem Leben Heydorns ist überdies

1 Die Beiträge des Symposiums erscheinen in für das schriftliche Format ergänzter und teilweise inhaltlich leicht erweiterter Fassung.

auf der Seite des Archivzentrums der Universitätsbibliothek Frankfurt am Main einzusehen (vgl. Archivzentrum).

In ihren Darstellungen heben sowohl Koneffke als auch Euler den bürgerlichen und humanistischen Hintergrund Heydorns hervor. Geboren am 14. Juni 1916 in Hamburg-Altona wird Heydorn von seinem Vater, der eine umfangreiche Bibliothek besitzt, in die abendländische Denktradition eingeführt. Das erwachende Interesse für die Altertumswissenschaften und die klassischen Sprachen münden in ein Studium der Philosophie an der Universität Hamburg ab dem WS 1935/36. Weitere Studien absolviert Heydorn in den Fächern der Sinologie und der Anglistik. Dabei gilt es festzuhalten, dass Heydorns Studien ein Anliegen verfolgen, das sich nicht durch die Grenzen wissenschaftlicher Disziplinen abzirkeln lässt: die Erforschung der Geschichte und Kultur des Menschen als Gattungswesen im Kontext von Befreiung und Unterwerfung gleichermaßen.

Das Ende der Weimarer Republik erlebt Heydorn als „Zusammenbruch aller weiterführenden Tendenzen deutscher Geschichte“, so Koneffke (Koneffke 2004, S. 12). Heydorn tritt in eine Position des Widerstands, hat beispielsweise Kontakt zu emigrierten SPD-Kreisen und ist Mitglied der Sozialistischen Studentenschaft in Deutschland und Österreich. An dieser Stelle wäre noch mehr anzuführen: Dazu gehört Heydorns Beitritt zur bekennenden Kirche in Altona, Gespräch und Briefwechsel mit Karl Barth wie auch Heydorns Beiträge zur politischen Exilliteratur.

Heydorn geht 1938 nach England und ist dort als Deutschlehrer tätig, wird dann bei seiner Rückkehr nach Hamburg – der Vater ist schwer krank – vom Kriegsausbruch überrascht und eingezogen. In das Kriegsgeschehen in seiner Grausamkeit und Bedrohlichkeit verwickelt desertiert Heydorn im Jahr 1944 – ein Akt, auf den im verschärften Militärstrafrecht des Nationalsozialismus bevorzugt die Todesstrafe steht. Mit dem Vorstoß der Alliierten stellt sich Heydorn. Nach Entlassung aus der Kriegsgefangenschaft im September 1945 schließt Heydorn sich in Hamburg der SPD an und setzt sein unterbrochenes Studium fort. Das politische Wirken gewinnt bald an Gewicht: zum einen im Zusammenhang der Wiederbegründung des SDS, des Sozialistischen Deutschen Studentenbundes, im September 1946, deren erster Vorsitzender Heydorn wird. Hier engagiert sich Heydorn mit seiner späteren Frau Irmgard Hose, die er zuvor im Umfeld des Internationalen Sozialistischen Kampfbundes, einer Widerstandsgruppe gegen den NS, kennengelernt hat (vgl. dazu Kolleg Kritische Bildung 2009). Zum anderen ist Heydorns Wahl zum Abgeordneten der Hamburger Bürgerschaft zu nennen. Dieses Mandat hat er ab 1946 inne. Während dieser Tätigkeit ist Heydorn beim Aufbau und bei der Reform von Schule und Universität sehr engagiert.

Neben seinen umfangreichen politischen Tätigkeiten stellt Heydorn 1949 seine Promotion fertig und ist recht bald mit der Entscheidung konfrontiert, seinen Weg in der Wissenschaft oder in der Politik weiterzugehen. 1950 übernimmt Heydorn eine Dozentur an der Pädagogischen Hochschule in Kiel und wird dann zwei Jahre später – 1952 – an das Pädagogische Institut in Jugenheim berufen, neben Weilburg verantwortliches Institut für die Lehrerbildung

von Grund-, Volks- und Mittelschullehrern in Hessen. Öffentlich und wissenschaftlich tritt Heydorn für die Integration dieser Lehrerbildungsinstitute in die Hessischen Universitäten ein. Das ist die Vorgeschichte der „Hochschule für Erziehung“ (HfE), die 1961 in Folge des Lehrerbildungsgesetzes von 1958, an dessen Konzeptualisierung Heydorn ebenfalls Anteil gehabt hat (vgl. Koneffke 1997, S. 12), an der Frankfurter Universität gegründet wird.

Heydorn lehrt dort als Professor, wird zudem Präsident der HfE und hat dieses Amt von 1961 bis 1963 inne. In der Folgezeit stehen dann sein wissenschaftliches Schaffen im Vordergrund wie auch sein politisches Engagement in der außerparlamentarischen Opposition: sein Eintreten gegen die restaurativen und faschistoiden Tendenzen in der Politik, gegen die Remilitarisierung etc. Weiteres wäre hier zu nennen, darunter der Ausschluss aus der SPD auf der Grundlage des Unvereinbarkeitsbeschlusses, den die SPD gegen die gleichzeitige Mitgliedschaft im SDS fasst.

Es ist an dieser Stelle nicht möglich, das öffentliche Wirken Heydorns einzuholen. Es bedürfte dazu einer Verständigung darüber, was es heißt, als „öffentliche Person“ aufzutreten. Verschiedenes verbindet sich hier: das Sprechen und Bezeugen, worüber andere lieber schweigen; das ‚Wahrsprechen‘ (Foucault). Wichtig ist auch die Selbstverständigung in der eigenen Zeit, die Heydorn in zahlreichen Gesprächen und Korrespondenzen verfolgt: beispielhaft seien Horkheimer und Celan genannt. Heydorn ist intellektuell *und* politisch präsent und sichtbar. Diese Wirkung lässt sich auch innerhalb der Goethe-Universität nachzeichnen, z.B. an der Zweitmitgliedschaft im Fachbereich Philosophie, die Heydorn angetragen wird. Diese datiert auf das Jahr 1973, und mit nur 58 Jahren ist Heinz-Joachim Heydorn im darauffolgenden Jahr – im Dezember 1974 – verstorben.

Bis zu diesem Zeitpunkt hat sich bereits die weitreichende Integration der „Hochschule für Erziehung“ in universitätsinterne Abteilungen vollzogen. 1967 wird die Organisation der gesamten Fachstruktur in dem bekannten Kürzel AfE gefasst – „Abteilung für Erziehungswissenschaft“. 1971 wird schließlich die Fakultätsstruktur der Universität durch Fachbereiche abgelöst. Auch wenn sich diese Entwicklung heute als zu erwartender Gang der Dinge darstellt, erscheint es wichtig und lohnend, an die Aufbauarbeit Heydorns in der „Hochschule für Erziehung“ zu erinnern, die keineswegs als nur organisatorisch-administrativ verstanden werden darf.

II

In seinem Vortrag zur feierlichen Eröffnung der „Hochschule für Erziehung“ am 31. Mai 1961 weist Heydorn auf die qualitative Veränderung hin, die in der Neuverortung der Lehrerbildung zu sehen ist:

„Unsere Hochschule ist eine autonome Institution mit einer eigenen akademischen Selbstverwaltung, aber sie ist es doch wiederum nicht im Sinne der Pädagogischen Hochschulen der Beckerschen Reform, die gleichsam in einem Inselbereich die Möglichkeit eines neuen Bildungserlebnisses bieten sollten, sondern ihre Autonomie ist eine Autonomie im größeren Rahmen der Universität“ (Heydorn 2004a, S. 199).

Heydorn hebt hier die Bedeutung eines allgemeinen Studiums hervor, die Teilhabe am wissenschaftlichen Leben der Universität, wodurch zugleich eine breite Fundierung der fachwissenschaftlichen Ausbildung möglich wird. Er stellt diese in einen Kontrast zu den Reformen der Weimarer Zeit, welche die Lehrerbildung im Bereich von Grund-/Volks- und Realschule in struktureller Differenz zur Lehrerbildung der Gymnasialstufe positionierte.

Zugleich besteht Heydorn in der oben angeführten Äußerung darauf, die „Hochschule für Erziehung“ sei eigenständig und unabhängig (vgl. auch Heydorn 2004c, S. 226). Dies bezieht sich auf ihre Positionierung gegenüber staatlicher Obrigkeit, aber auch im Verhältnis zur Universität; denn nun erhalten Sach- und Forschungsgebiete eine universitäre Verortung, die in der klassischen Gliederung der Fakultäten bzw. Wissenschaftsdisziplinen bislang keinen Ort besaßen. Hier nennt Heydorn im Bereich der Erziehungswissenschaft die vergleichende Forschung, aber auch eine umfassende Untersuchung von Phänomenen des Bildungs- und Erziehungswesens, welche politische, psychologische und soziologische Aspekte einschließt.

Daraus geht klar die Selbstpositionierung Heydorns hervor, dass es in der „Hochschule für Erziehung“ um eine wissenschaftliche Aufgabe in Lehre *und* Forschung gehen soll. Hinter dieser Aufgabenbestimmung steht der Anspruch, die gesellschaftliche Wirklichkeit der Erziehung zum Gegenstand zu machen. Dies schließt den Totalitarismus und den Umgang mit der nationalsozialistischen Vergangenheit – ihre Verdrängung – ein. Koneffke hat einmal vom „grundlegende[n] Problem der Pädagogik“ im Zusammenhang des Aufbaus deutscher Demokratie gesprochen: dem Problem der „Erziehung der Erzieher nach Auschwitz“ (Koneffke 1997, S. 11).² Gegen die Flucht in romantisch über-



2 Den Hinweis auf diesen Text verdanken wir Peter Euler.

höhte pädagogische Sinnwelten plädiert Heydorn dafür, die nachwachsende Generation in die Widersprüche der Gegenwart hineinzuziehen:

„Damit der Mensch in einer gegebenen Wirklichkeit sein Leben als Aufgabe erfassen kann, muß er in die Lage versetzt werden, eine sinnvolle Beziehung zwischen seinem Bewußtsein und dieser Wirklichkeit zu entwickeln; er wird diese Wirklichkeit nur erfassen können in der besonderen Struktur, die sie aufweist, in den Wesenszügen der technisch-industriellen Welt. Nur in diesem Sinne erhält der Begriff der Anpassung, des adjustment, eine Rechtfertigung, das Verständnis der vorgegebenen Welt ist die Bedingung für den schöpferischen Widerspruch, für die Aufgabe ihrer Vermenschlichung“ (Heydorn 2004a, S. 204).

Mit diesem Zitat lässt sich eine direkte Verbindung zum Anspruch kritischer Bildung ziehen, die nach Heydorn ihrer Möglichkeit und Wirklichkeit nach unterboten wird, sollte die Lehrerbildung nicht in den Stand universitärer Lehre und Forschung erhoben werden. „Kritische Bildung“ erfordert eine Auseinandersetzung mit der Gegenwart der kapitalistischen Gesellschaft – und eine Reflexion, wie sie selbst die kapitalistischen Bewegungsgesetze in sich aufnimmt. Eine solche „kritisch-geistige“ Auseinandersetzung eröffnet Einsatzpunkte des Handelns – in einer Zeit, in der traditionelle Instanzen, wie z.B. die Religion, ihre Autorität verloren haben (vgl. dazu Heydorn 2004b, S. 206ff.). Nach Heydorn verflochten sich also in der Gründung der „Hochschule für Erziehung“ die humanistische Forderung einer Akademisierung der gesamten Lehrerbildung und die Aufgabe, die Gegenwart der Menschen im Horizont einer offenen Praxis – als „Frage nach dem Verbleib des Menschen“ zu situieren (Heydorn 2004c, S. 70; vgl. dazu Benner/Brüggen/Göstemeyer 2009, S. 32).³

Die Pionierarbeit der ersten Jahre besteht darin, der „Hochschule für Erziehung“ den ihr angemessenen Platz an der Goethe-Universität zuzuweisen. Dabei geht es um ganz grundständige Aufgaben, wie zum Beispiel den Entwurf neuer Studien- und Prüfungsordnungen. All dies vollzieht sich wie selbstverständlich neben Heydorns vielfältigen anderen Verpflichtungen und Tätigkeiten. Schon ein kurzer Blick in das Frankfurter Archivzentrum der Universitätsbibliothek⁴, das Heydorns Nachlass beherbergt, offenbart die Dichte und die Kreuzungspunkte von politischer Beratung, organisationaler Neugründung und systematischer Reflexion. Da folgt einem Protokoll von einem Expertengespräch der KMK über die Volksschullehrerbildung, dem Heydorn als Vertreter für Hessen beigewohnt hat, die überarbeitete Satzung der „Hochschule

3 Dass diese Perspektive längst nicht als gesellschaftlicher Konsens gelten konnte, zeigt ein Beitrag aus dem Jahr 1969 aus „Der Spiegel“, der die Lehrenden an Grund- und Hauptschulen beschuldigt, an „Prestige-Neurosen“ zu leiden, und die wissenschaftliche Lehrerbildung an der Universität als weltfremd und praxisfern diffamiert (vgl. Spiegel 35/1969). Der Beitrag gehört zu einer 16teiligen Reihe über die „Krise und Zukunft der deutschen Hochschulen“, die den Titel „Mit dem Latein am Ende“ trägt und die als Sonderheft 1970 unter Ergänzung von Stellungnahmen herausgegeben worden ist (vgl. Hentschel 1970).

4 Die Verf. danken dem Archivzentrum der Universitätsbibliothek Frankfurt am Main, namentlich Dr. Mathias Jehn und Oliver Kleppel, für die Bereitstellung der Unterlagen, auf die hier mit Genehmigung des Archivs Bezug genommen wird.

für Erziehung“ samt Geschäftsordnung, der wiederum Notizen Heydorns folgen, wie die „Hochschule für Erziehung“ fachlich und personell gut aufgestellt werden könnte.

Ganz offensichtlich ist genau diese Arbeit – der Aufbau der „Hochschule für Erziehung“ nach innen und nach außen – eine Schlüsselstelle im Wirken Heydorns zu dieser Zeit. Nach außen und in die Universität hinein geht es um die Entkräftung der Widerstände gegen die neu gegründete Hochschule. Dazu gehören nicht nur die Ressentiments, welche die Universitätsprofessoren gegenüber dieser Integration vorgebracht hat.⁵ Wie einem Artikel aus „Die Zeit“ zu entnehmen ist, haben sich die Studierenden der Goethe-Universität an das Kulturministerium gewandt, um zu erwirken, dass die Verlegung des Pädagogischen Instituts von Jugenheim nach Frankfurt um 4-5 Jahre verschoben wird. Der Titel des Beitrags „Wo werden sie essen? Wo werden sie wohnen?“ zeigt die Sorge der Studierenden hinsichtlich der ohnehin schon schwierigen Wohnsituation und Mittagsversorgung an (vgl. „Die Zeit“ 50/1960).

Die Anekdote und ihre Platzierung vermittelt das unerhört Neue, das der Universität und Öffentlichkeit durch die Verlegung der Pädagogischen Hochschule offenbar wird. Heydorn nimmt umsichtig die Beziehung zu den universitären Fachbereichen auf und kultiviert die Zusammenarbeit auf verschiedenen Ebenen. Von Gernot Koneffke ist zu erfahren, dass eine Absprache Heydorns mit dem universitären pädagogischen Institut (d.h. dem Bereich der Gymnasiallehrerbildung) den Studierenden der HfE den Besuch der dort angebotenen Lehrveranstaltungen ermöglicht (Koneffke 1997, S. 18). Aus einem mündlichen Bericht Imbke Behnkens, die Anfang der 1970er Jahre in Frankfurt studiert hat, ist zu erfahren, dass eine atmosphärisch und sachlich reichhaltige Lehre Kontur gewonnen hat, die sich neben Heinz-Joachim Heydorn an Personen wie Berthold Simonsohn und Ernest Jouhy⁶ festgemacht hat. Irmgard Heydorn berichtet in einem Interview, dass Heydorn in seiner Lehre wichtig gewesen sei, Studierenden den Raum für Gegenrede und Diskussion einzuräumen (vgl. Kolleg Kritische Bildung 2009, S. 91).

Es ist auch Heydorn gewesen, der wichtige personelle Weichenstellungen unternommen hat und mit der Berufung von Berthold Simonsohn erwirkt, dass die Sozialpädagogik grundlegend in der Lehrerbildung ihren Platz findet. Simonsohn wiederum ist – das hat Wilma Aden-Grossmann (2006, 2007) herausgearbeitet – 1968 federführend bei der Gründung des Frankfurter „Instituts für Sonder- und Heilpädagogik“ mit seiner besonderen psychoanalytischen Ausrichtung. Heydorn und Simonsohn haben offensichtlich in enger Verbindung und Verbundenheit gearbeitet. Der Sache nach überrascht in keiner

5 Koneffke (1997, S. 17) verweist auf Protokolle von Tagungen der GEW-Hochschulgruppe, auf denen die professoralen Mitglieder ihre Zurückhaltung gegenüber der geplanten Integration geäußert haben.

6 Im Rahmen einer Diskussionsveranstaltung anlässlich des 10. Todestags Heinz-Joachim Heydorns beschreibt Ernest Jouhy ihn als Person, der Sensibilität und Universalität eignet. Jeder Gedanke, den Heydorn rezipiert habe, würde in Bewegung versetzt werden. Für den Hinweis auf die Aufnahme dieses Gesprächs danken wir Carsten Bünger. Das Interview findet sich im Bestand des Archivzentrums (vgl. Nachlass Heinz-Joachim Heydorn).

Weise, dass Heydorn – mit seinem Blick auf den sozialen Wandel und auf den Verlust vormals selbstverständlicher Autoritäten – das Fach Sozialpädagogik für die Lehrerbildung als hoch relevant verstanden hat.

In Heydorns Notizen vom März 1962 zur Erweiterung des Personals an der „Hochschule für Erziehung“ tauchen zahlreiche Namen auf, welche die Frankfurter Erziehungswissenschaft, aber auch die Erziehungswissenschaft an anderen Standorten geprägt haben: Neben Berthold Simonsohn, dessen Berufung zum Sommersemester 1962 erfolgt, findet sich hier unter anderem der Name von Gernot Koneffke, der die Arbeit an der kritischen Bildungstheorie an die Universität Darmstadt weitergetragen hat. Die Tradition dieses kritischen Nachdenkens ist bis heute präsent, wie ein prominenter Band von 2009 eindrücklich belegt (vgl. Büniger/Euler/Gruschka/Pongratz 2009). Einige Jahre zurück liegt ein von Micha Brumlik und Benjamin Ortmeier herausgegebener Band zur Geschichte der Frankfurter Erziehungswissenschaft in gehaltvollen Porträts, der ein Porträt von Heydorn enthält (vgl. Pongratz 2006) – und übrigens auch eines von Berthold Simonsohn.

Es wäre lohnenswert, den Weg der Lehrerbildung an die Universität genauer zu rekonstruieren und diese im Horizont der Bildungsreformbestrebungen der 1960er bis 1970er Jahre zu diskutieren. Der Nachlass Heydorns könnte hierfür einen wertvollen Ausgangspunkt bilden, da sich bildungstheoretische und bildungspolitische Dimensionen in der Person Heydorns paradigmatisch verknüpfen.

III

Die Aktualisierung eines kritischen pädagogischen Nachdenkens erscheint heute umso wichtiger als seine Möglichkeiten mehr denn je in Frage stehen (vgl. dazu bereits Euler/Pongratz 1995). Dies hat auch mit der hegemonialen Qualität von „Bildung“ zu tun. Von „Bildungswissenschaft“, „Bildungsforschung“ und „Bildungspsychologie“ ist gegenwärtig die Rede – freilich ohne eine Bezugnahme auf das, was Dreh- und Angelpunkt für Heydorns Bildungsdenken ist: dass und wie dieser Begriff die Geschichte des Menschen als Widerspruch von Befreiung und Herrschaft fasst (vgl. Mayer/Pongratz 2009). In Identifikation mit domänenspezifischen Fähigkeitsdispositionen – Kompetenzen – bedient man sich gegenwärtig der Aura von „Bildung“ (vgl. Schäfer 2010) und versteht diese doch als gänzlich reaktive und abhängige Kategorie, nämlich im Horizont einer vorab definierten Problemlösefähigkeit. Eine solche letztlich auf Marktgängigkeit zielende Bestimmung wäre für Heydorn, der „Bildung“ im engen Zusammenhang einer kritischen Urteilskraft sieht, undenkbar (vgl. Borst 2016, S. 180ff., dazu auch Büniger 2013; Hünig 2017). Für ihn gehört zum Umgang mit der Sache das kritische Durchdenken: Welche Handlungsmöglichkeiten werden in der vorliegenden Thematisierungsweise angelegt und welche werden unmöglich?

Vor diesem Hintergrund hat das hier zur Publikation kommende Symposium ein zweifaches Anliegen. Es will *erstens* den bildungstheoretischen Horizont nachzeichnen, der Heydorns Bildungsdenken trägt. Es geht dabei um die

geschichtlichen Rekonstruktionen, aus denen Heydorn auf der Folie der Gestaltung menschlicher Praxis gesellschaftliche Widerspruchslagen bestimmt. Und es geht um Positionierungsversuche, die ein kritisches Nachdenken zu diesen Widersprüchen unternimmt, ohne sich als emanzipiert voraussetzen zu können. Ein solches Nachdenken erscheint dringlich in einer Zeit, in der sich womöglich nur noch wenige die Mühe machen, Leseerfahrungen mit Heydorn zu machen, um mit Borst und Büniger/Pongratz (in diesem Heft) zu sprechen.

Das Symposium verfolgt *zweitens* den Anspruch, die Aktualität von Heydorns Bildungsdenken vorzuführen. In diesem Zusammenhang ist auffällig, dass immer wieder der Bezug zu Heydorn gesucht wurde, wie z.B. bei der bereits angesprochenen Frankfurter Diskussionsveranstaltung anlässlich des 10. Todestages Heydorns im Jahr 1984. Heydorns bildungstheoretisches und hochschulpolitisches Wirken scheint demnach auch (immer wieder) die Gelegenheit einer Selbstverständigung zu bieten, wie Andreas Gruschka (in diesem Heft) pointiert. Hängt dieses Erinnern an Heydorn, dieses Aufgreifen seines Denkens womöglich mit dessen Geschichtlichkeit zusammen (vgl. dazu Euler 2009)? Dann wäre auch das Symposium im Horizont einer Bindungskraft zu verstehen, in der sich ein kritisches Denken in die Verantwortung gezogen sieht, sich über die heutige Bildungswirklichkeit zu verständigen und die eigenen Begriffe und Kategorien an ihr analytisch zu erproben.

Die Symposium-Beiträge greifen diese beiden Anliegen bzw. Ansprüche auf. Die ersten beiden Beiträge von Eva Borst einerseits und Carsten Büniger und Ludwig Pongratz andererseits bieten historisch-systematische Einsätze zum Werke Heydorns, während die Textbeiträge von Rahel Hünig, Yvonne Kehren und Astrid Messerschmidt bei der Bildungswirklichkeit der Gegenwart einsetzen und diese auf der Folie von Heydorns Bildungstheorie reflektieren.

Eva Borst entwickelt in ihrem Beitrag „theoretische Basis“, „historisches Bewusstsein“ und „politische Vermittlung“ als drei grundlegende Elemente der bildungstheoretischen Analysen Heydorns. Ihre dialektische Verflechtung verpflichtet zur Anstrengung des Begriffs, die ein Nach-Denken in Widersprüchen und über die Widersprüche der kapitalistischen Gesellschaft ermöglicht. Zugleich verunmöglicht diese Verflechtung den in der kapitalistischen Gesellschaft geforderten schnellen (Lese-, Aneignungs-)Erfolg. Entlang des Doppelcharakters von Vernunft und Rationalität, dem Widerspruch von Freiheit und Herrschaft, der geschichtsmaterialistischen Gleichzeitigkeit von Verfallsgeschichte und projektivem Entwurf lassen sich auch in der Gegenwart neue Möglichkeiten für Bildung, Mündigkeit, Freiheit, Widerstand, Gegengesellschaft – und das der Gestaltung aufgegebenes humane Zusammenleben entfalten.

Der Beitrag von *Carsten Büniger* und *Ludwig Pongratz* situiert Heydorns Nachdenken in den Grenzräumen der Spannungsfelder zwischen Bildungspolitik und Bildungsphilosophie und „[z]wischen Reformskeptizismus und Aufklärungsoptimismus“. Im biographischen Rückgang auf den eigenen Reformoptimismus Anfang der 1970er Jahre illustriert *Pongratz* die (pädagogische Ambitionen irritierende) bildungsphilosophische Schärfe von Heydorns

Analyse: z.B. in der Gleichzeitigkeit von Demokratisierung und Funktionalisierung in den bildungspolitischen Schulreformen dieser Jahre. Dass eine Heydorn-Lektüre auch für eine Analyse heutiger Reformen zukunftsweisend sein kann, rechnet *Bünger* einem Modus von Kritik mit dem „Gestus Münchhausens“ (Adorno) zu. Es ist gerade diese „unmögliche Position“ der philosophischen Kritik, welche die historische Wirklichkeit der Vernunft für das „Wagnis der Spekulation“, die Haltung der Hoffnung wie das parteiliche Engagement offenhält.

Vor dem Hintergrund von Heydorns „Kritik der sozial segregierenden Struktur des deutschen Bildungswesens“ widmet sich zunächst der Beitrag von *Rahel Hüning* dem Zusammenhang von „Bildung“ und „Teilhabe“. Anhand des gesellschaftlichen und politischen Versprechens von „Aufstieg durch Bildung“ werden exemplarisch in der Selbstdarstellung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) sowie des baden-württembergischen Schulgesetzes historisch sich durchhaltende Engführungen aufgezeigt und in ihrer Entstehungsgeschichte zurückverfolgt. An diesen Untersuchungen kann der Rückgriff auf die Analysen Heydorns aufzeigen, wie dieser solche historischen Analysen für eine Kritik seiner Gegenwart fruchtbar machen konnte – und was sich hieraus an Einsichten für unsere Gegenwart gewinnen ließe.

Auch der Beitrag von *Yvonne Kehren* nimmt sich eines aktuellen bildungspolitischen Versprechens an und stellt die weltpolitische „Zauberformel“ „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) auf den Prüfstand der immanenten Widerspruchsanalyse kritisch-materialistischer Bildungstheorie. Deren methodische und begriffliche Aktualität erweist sich dabei zum einen in der Analyse der Genese des Nachhaltigkeits-Konzeptes in seiner gegenwärtigen Fassung. Zum anderen lässt sich damit die Sedimentierung gesellschaftlicher Hoffnungen auf eine menscheitsgeschichtliche Bildung als globaler Transformation aufzeigen. Gegenüber deren (pädagogisierender und individualisierender) Entpolitisierung bedarf es jedoch – auf der Basis eines materialistischen Interdisziplinaritätskonzeptes – zunächst einer Re-Vision von Nachhaltigkeit wie von Bildung und Wissenschaft selbst.

Das in Bewegungen wie Pegida oder den Identitären wieder auflebende nationalistisch konnotierte ‚Wir‘-Gefühl und das lautbar Werden rechtspopulistischer Positionen lässt Heydorns Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Politik mehr denn je aktuell erscheinen. Das „Dickicht“ nationalistischer und kulturrassistischer Denkmuster zu durchleuchten, um dieser Sehnsucht nach Gemeinschaft, nach Identität auf die Spur zu kommen, formuliert deshalb der Beitrag von *Astrid Messerschmidt* als „vorrangige Aufgabe kritischer Bildung in der Gegenwart“. Flucht und Asyl wären dann deren zeitgemäße Inhalte, mit denen rassismuskritische politische Bildung mit selbstkritischem Anspruch das „Recht auf Politik“ vertreten könnte.

Im abschließenden Statement beleuchtet *Andreas Gruschka* noch einmal die diachrone Aktualität Heydorns: Mit seiner Kritik des damaligen Reformopportunismus – schon zu Lebzeiten weder im linken noch im konservativen Mainstream der erziehungswissenschaftlichen Rezeption angesiedelt – bewährt

sich Heydorns Aktualität im geschichtsvergessenen Heute in eben dieser unzeitgemäßen „Außenseiterposition“ – im „Widerspruch als Widerständigkeit“.

In diesem Sinne kommt – den Thementeil des vorliegenden Heftes abschließend – auch Heydorn selbst noch einmal zu Wort: mit einem Wiederabdruck seines 1971 veröffentlichten Textes „Zur Aktualität der klassischen Bildung“ (vgl. Heydorn 2004d). Wir danken Irmgard und Mirjam Heydorn sowie dem Verlag „Büchse der Pandora“ für die Genehmigung des Wiederabdrucks. Unser weiterer Dank, den wir auch im Namen des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität aussprechen, gilt den Beitragenden zu diesem äußerst gehaltvollen Symposium.

Literatur

- Aden-Grossmann, Wilma (2006): Sozialpädagogik – Psychoanalyse – Jugendrecht: Berthold Simonsohn. In: Brumlik, Micha/Ortmeyer, Benjamin (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Pädagogik in Frankfurt. Eine Geschichte in Porträts. FB 04, Frankfurt/M., S. 103-120.
- Aden-Grossmann, Wilma (2007): Berthold Simonsohn: Biographie des jüdischen Sozialpädagogen und Juristen (1912-1978). Frankfurt/M.
- Benner, Dietrich/Brüggen, Friedhelm/Göstemeyer, Karl-Franz (2009): Heydorns Bildungstheorie. In: Bünger, Carsten/Euler, Peter/Gruschka, Andreas/Pongratz, Ludwig (Hrsg.): Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie. Paderborn, S. 13-37.
- Borst, Eva (2016): Theorie der Bildung: eine Einführung. Baltmannsweiler.
- Bünger, Carsten (2013): Die offene Frage der Mündigkeit. Studien zur Politizität der Bildung. Paderborn u.a.
- Bünger, Carsten/Euler, Peter/Gruschka, Andreas/ Pongratz, Ludwig (2009, Hrsg.): Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie. Paderborn.
- Euler, Peter (2016): Bildung und Gerechtigkeit. Zum 100. Geburtstag von Heinz-Joachim Heydorn. In: HLZ 6, S. 32-34.
- Euler, Peter (2009): Heinz-Joachim Heydorns Bildungstheorie. Zum notwendigen Zusammenhang von Widerspruchsanalyse und Re-Vision in der Bildungstheorie. In: Bünger, Carsten/Euler, Peter/Gruschka, Andreas/Pongratz, Ludwig (Hrsg.): Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie. Paderborn, S. 39-54.
- Euler, Peter/Pongratz, Ludwig A. (1995, Hrsg.): Kritische Bildungstheorie. Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns. Weinheim.
- Hentschel, Manfred (1970, Hrsg.): Mit dem Latein am Ende. Der Spiegel. Das deutsche Nachrichten-Magazin über Krise und Zukunft der deutschen Hochschulen. Hamburg [darin der Beitrag: „Ausbildung der Volksschullehrer, S. 77-86].
- Heydorn, Heinz-Joachim (2004a): Zur feierlichen Eröffnung der Hochschule für Erziehung. In: Heydorn, Irmgard/Kappner, Hartmut/Koneffke, Gernot/Weick, Edgar (Hrsg.): Bildungstheoretische und Pädagogische Schriften 1949-1967. Bd. 1. Wetzlar, S. 199-205.
- Heydorn, Heinz-Joachim (2004b): Zur pädagogischen Situation unserer Zeit. In: Heydorn, Irmgard/Kappner, Hartmut/Koneffke, Gernot/Weick, Edgar (Hrsg.): Bildungstheoretische und Pädagogische Schriften 1949-1967. Bd. 1. Wetzlar, S. 206-212.
- Heydorn, Heinz-Joachim (2004c): Zum Studium an der Hochschule für Erziehung. In: Heydorn, Irmgard/Kappner, Hartmut/Koneffke, Gernot/Weick, Edgar (Hrsg.): Bildungstheoretische und Pädagogische Schriften 1949-1967. Bd. 1. Wetzlar, S. 225-228.
- Heydorn, Heinz-Joachim (2004d): Zur Aktualität der klassischen Bildung. In: Heydorn, Irmgard/Kappner, Hartmut/Koneffke, Gernot/Weick, Edgar (Hrsg.): Bildungstheoretische und Pädagogische Schriften 1971-1974. Bd. 4. Wetzlar, S. 13-28.
- Hünig, Rahel (2017, i.V.): Humboldt – Adorno – Heydorn. Relevanz und Aktualität kritischer Bildungstheorie (Manuskript).

- Kolleg Kritische Bildung (2009): Widerstand und Widerspruch. Ein Gespräch mit Irmgard Heydorn. In: Bünger, Carsten/Euler, Peter/Gruschka, Andreas/Pongratz, Ludwig (Hrsg.): Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie. Paderborn, S. 79-96.
- Koneffke, Gernot (1997): Pädagogik lehren an der Universität. In: Zander, Hartmut (Hrsg.): Pädagogik lehren an der Universität. Beiträge zur Lehrkultur an der Universität. o.A., S. 11-22.
- Koneffke, Gernot (2004): Einleitung. In: Irmgard Heydorn/Kappner, Hartmut/Koneffke, Gernot/Weick, Edgar (Hrsg.): Bildungstheoretische und Pädagogische Schriften 1949-1967. Wetzlar, S. 11-42.
- Mayer, Ralf/Pongratz, Ludwig (2009): Heinz-Joachim Heydorn. Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. In: Böhm, Winfried/Fuchs, Birgitta/Seichter, Sabine (Hrsg.): Hauptwerke der Pädagogik. Paderborn u.a., S. 196-199.
- Pongratz, Ludwig (2006): Heinz-Joachim Heydorn – Abstand und Nähe. In: Brumlik, Micha/Ortmeyer, Benjamin (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Pädagogik in Frankfurt. Eine Geschichte in Porträts. FB 04, S. 68-86.
- Schäfer, Alfred (2010): Bildung. In: Opp, Günther/Theunissen, Georg (Hrsg.): Handbuch schulische Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 44-53.

Internetquellen

- Archivzentrum: „Heinz-Joachim Heydorn: Biographische Angaben“. Vom 11.01.2016. (URL: http://www.ub.uni-frankfurt.de/archive/heydorn_vita.html; zuletzt aufgerufen am 30.12.2016)
- Die Zeit (50/1960): „Wo werden sie essen? Wo werden sie wohnen?“ In: Die Zeit vom 9. 12.1960 (URL: <http://www.zeit.de/1960/50/wo-werden-sie-essen-wo-werden-sie-wohnen>; 25.10.2016)
- Euler, Peter: Vortrag „Heinz-Joachim Heydorn (1916-1974)“. Vom 13.01.2014. (URL: <http://www.kritische-bildungstheorie.de/index.php?page=dokumente&subpage=heydorn>; 25.10.2016)
- Nachlass Heinz-Joachim Heydorn: „Gibt es eine Philosophie in der Pädagogik? – Diskussion aus Anlass des 10. Todestags von Heinz-Joachim Heydorn“. Hessischer Rundfunk vom 16.12.1984. UBA Ffm Bestand Na 9, Aud 9. (URL: <https://arcinsys.hessen.de/arcinsys/detailAction.action?detailid=v474616;02.01.3017>)
- Spiegel (35/1969): „Mit dem Latein am Ende“. In: Der Spiegel 35/1969. 9. Fortsetzung vom 25.08.1969. (URL: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-45548063.html>; 25.10.2016)

Eva Borst

Über die kritische Bildungstheorie Heinz-Joachim Heydorns¹

Vorbemerkungen

Dieses Jahr würde nicht nur Heinz-Joachim Heydorn 100 Jahre alt. Seine Frau Irmgard Heydorn feierte im März ebenfalls ihren 100. Geburtstag. Bis noch vor kurzem hat sie unermüdlich als Zeitzeugin über den nationalsozialistischen Faschismus aufgeklärt. Darüber hinaus aber gehört ihr das Verdienst, die Werke ihres Mannes zusammen mit Hartmut Kappner, Gernot Koneffke und Edgar Weick vor dem Vergessen bewahrt zu haben, denn sie war maßgeblich an der posthumen Herausgabe der Sammlung in 9 Bänden beteiligt. Hätten wir diese 9 Bände nicht, so wäre es unvergleichlich schwerer, sich mit den Gedanken Heydorns zu beschäftigen. Auch wenn Irmgard Heydorn heute nicht anwesend sein kann, so möchte ich ihr an dieser Stelle doch danken.

I

Heydorns Gedanken zu einer kritischen Theorie der Bildung in einen Vortrag zu packen, stellt eine Herausforderung besonderer Art dar, denn die Auseinandersetzung mit seinem umfangreichen Werk bedarf der Anstrengung des Begriffs. Schon der erste Satz in seinem Hauptwerk „Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ heißt: „Ohne die Anstrengung des Begriffs läßt uns das Handeln allein, findet es keinen Ausgang“ (Heydorn 1995/3, S. 3), also dieser erste Satz gibt den Weg vor, den Heydorn selbst einschlägt und den seine Rezipienten und Rezipientinnen notgedrungen einzuschlagen gefordert sind, wollen sie seine Gedanken nachvollziehen. Seine sperrige Sprache, die, trotz oder vielleicht sollte man sogar sagen *wegen* ihrer Metaphorik jeder Vereinnahmung widersteht, sein voraussetzungsvoller Durchgang durch die Geschichte und seine dialektische Methode verlangen viel ab und erscheinen in Zeiten beschleunigter Aneignung von theorie- und geschichtslosem Wissen regelrecht anachronistisch.

Der Anstrengung des Begriffs nämlich wohnt ein retardierendes Moment inne, dessen Bedeutsamkeit dort zum Ausdruck kommt, wo es darum geht, über die unmittelbaren Bedingungen einer kapitalistisch verfassten Gesellschaft nachzudenken, über sie hinaus zu denken und alternative Gesellschaftsentwürfe zu entwickeln. Ein solches Unterfangen braucht nicht nur Zeit. Es setzt auch einen Unterschied zur erzwungenen, allgegenwärtigen Raserei, Hast

1 Der Text wurde für die Veröffentlichung nur geringfügig überarbeitet, so dass der Charakter des mündlichen Vortrags erhalten geblieben ist.

und Irrationalität in einem, die Inszenierung des schnellen Erfolgs. Ohne theoretische Basis, ohne historisches Bewusstsein und ohne politische Vermittlung allerdings ist ein Nachdenken, das den Widersprüchen nachspürt, sie aufdeckt, ja sie geradezu auf die Spitze treibt, nicht zu realisieren. Insofern Heydorn durchgängig diese drei Elemente zur Voraussetzung seiner Bildungstheorie macht und dabei einer Dialektik folgt, die eine einseitige Lesart seiner Texte weitgehend ausschließt, insofern sind auch seine Leserinnen und Leser immer wieder aufs Neue gezwungen, sich auf seine komplexe Argumentation einzulassen, auch wenn sie zuweilen an den vielfältigen historischen Bezügen und an den gelegentlich nur hingetupften *Aperçus* zu scheitern meinen.

Ich habe mich bei der Vorbereitung zu diesem Vortrag zu einem Vorgehen entschlossen, das Heydorns Argumentationslinien verfolgt, aber auf eine Weise, die die Anschlussfähigkeit seiner Bildungstheorie für heutige Probleme zeigt. Heydorn ist zwar nun schon seit 42 Jahren tot, seine gesellschafts- und bildungstheoretischen Positionen sind es durchaus nicht.

II

Heydorns Eintreten für eine Theorie, die es vermag, die gesellschaftlichen Verhältnisse zu klären und die individuelle Situation der Menschen zu Bewusstsein zu bringen, ist einem Denken verpflichtet, das im Kontext geschichtsmaterialistischer Überlegungen stattfindet und sich im Rahmen praxisphilosophischer Grundlagen bewegt. Theorie und Praxis bilden eine dialektische Einheit, deren Bewegungsgesetz das der Geschichte ist. Ein historisches Bewusstsein, das die Vernunft hervorzutreiben ermöglicht, bleibt dabei immer verbunden mit einem kritischen Blick auf die Produktionsverhältnisse, die das Überleben der Menschen gefährden und somit Herrschaft konstituieren.

Für Heydorn hebt Geschichte daher historisch dort an, wo der Mensch die Vernunft in sich selbst findet und ein „gesellschaftliches Bedürfnis nach säkularisiertem Wissen entsteht“ (Heydorn 1995/3, S. 6): im kleinasiatischen Griechenland. Das in der Polis verwirklichte Ideal der Muße als freie geistige Arbeit, „das sich selbst zum Gegenstand seiner Tätigkeit machende Denken“ (Buck 1984, S. 22), ist das Gerüst für die menschheitliche Selbstverwirklichung. Die Arbeit an der Erkenntnis erlaubt es dem Menschen, sich in der Auseinandersetzung mit der Natur über seine Universalität aufzuklären.

Für Heydorn allerdings ist Geschichte Ideengeschichte und Verfallsgeschichte in einem. Ist in der Antike der Mensch noch ganz bei sich und frei, so treibt ihn die Arbeitsteilung eines auf die Spitze getriebenen Spätkapitalismus in eine irrationale Fremdbestimmung. Im Zuge seiner Herausbildung entfalten sich im Spätkapitalismus unkontrollierbare Produktivkräfte, die das rückläufige Moment der Vernunft deutlich sichtbar werden lassen: Die Abspaltung der instrumentellen Vernunft vom menschlichen Bewusstsein. Zum Ausdruck kommt eine Hypostasierung der Technologie, die die Gesellschaft immer mehr in die Irrationalität hineintreibt, bis zu dem Punkt, an dem das Überleben der Menschheit aufs Äußerste gefährdet ist. Eine hypertrophe Rationalität huldigt freilich nicht nur einer entfesselten Technologie. Sie verneint zugleich alle

menschlichen Regungen. Die Gesellschaft verfällt dem Aberglauben an die Naturwüchsigkeit ihrer Entwicklung, die sie eigentlich vorgibt zu bekämpfen; und auch das Individuum zerbricht an der durch die Irrationalität erzeugten Inhumanität, es wird neurotisch.

Ebenso wie der Kapitalismus die Erinnerung an die Möglichkeit eines humanen Zusammenlebens gewillt ist zu eliminieren, so trachtet er auch, die Aussicht auf eine hoffnungsvolle Zukunft zu verhindern. „Der Kapitalismus“, so ist bei Heydorn nachzulesen, „legt keinen Wert auf seine Herkunft, auf Liberté, Egalité, Fraternité. [...] Die Klasse muß ihr Gesicht unkenntlich machen, damit die Züge ihrer Vergangenheit ausgelöscht werden“ (Heydorn 1995/4, S. 64). Das bürgerliche Versprechen der Freiheit, der Gleichheit und Solidarität bleibt mit der allmählichen Herausbildung der Klassengesellschaft im 19. Jahrhundert uneingelöst. Dieser Bruch mit den republikanischen Idealen einer freien, humanen Gesellschaft muss für immer aus dem Gedächtnis getilgt werden, weil schon die bloße Erinnerung an sie Widerstand herausfordern könnte. Zurück bleibt der Schmerz über einen nicht näher zu benennenden Verlust, der sich bloß noch in unreflektierter Spontaneität oder gar in verschiedenen Formen der Gewalt gegen die Menschlichkeit selbst entlädt, begriffslos und unfähig, zur Sprache zu kommen.

In dialektischen Schleifen geht Heydorn unermüdlich und mit großer Konsequenz durch die Geschichte hindurch und zeigt Konturen von Humanität in den Zeitläuften der Jahrhunderte auf. Eine Humanität, die zwar durch die zunehmende Entfaltung der Produktivkräfte unter dem Diktat der Ökonomie zu verschwinden scheint, die aber als Möglichkeit im historischen Prozess aufgehoben bleibt. Weil die Entwicklung der kapitalistischen Produktionsverhältnisse in eins geht mit der Herausbildung einer sozialdarwinistischen Gesellschaftsstruktur, oder, weil sich das herrschende Bürgertum romantischen Blühträumen mit nihilistischen Tendenzen hingibt, kann sich Humanität vorläufig nur in ihrer Negation zeigen. Sie kann aber als projektiver Vorentwurf in die Zukunft hinein begriffen werden.

III

Es ist gewiss nicht ganz von der Hand zu weisen, dass der Eindruck entstehen kann, Heydorn verfolge gewissermaßen einen messianischen Auftrag, wie häufig Kritiker unterstellen. Was sie dabei aber nicht berücksichtigen, ist die Tatsache, dass eine seiner zentralen Denkfiguren die Dialektik zwischen gesellschaftlichem Veränderungsprozess und individueller Lebensgeschichte ist, und dass er, bei aller Skepsis dem Bildungssystem gegenüber, einen pädagogischen Optimismus entfaltet, der der Hinwendung zum Individuum zu verdanken ist. Erziehung und Bildung sind in ihrer Unabweisbarkeit stets auf ein Zukünftiges gerichtet, das nicht schon von vornherein verdunkelt werden darf, weil es sowohl für die Gattung als auch für das Individuum die Hoffnung auf eine bessere Welt als die vorfindliche enthält. Daher ist die dialektische Aufhebung von Idealismus und Materialismus in der Utopie einer humanen Gesellschaft im Begriff der Bildung selbst zu antizipieren.

Heydorn hält nichts von der *List* der Vernunft. Sie setzt sich *nicht* selbstständig im historischen Prozess durch (vgl. Heydorn 1995/4, S. 74). Auch wenn Bildung die Vernunft entbindet und Bewusstsein hervorruft, ist sie doch nur „ihrer Möglichkeit nach Instrumentarium der Befreiung“ (ebd., S. 63). Bildung kann ebenso der Befreiung wie der Herrschaft dienen. Dem Doppelcharakter von Vernunft und Rationalität korrespondiert der Widerspruch von Freiheit und Herrschaft als konstitutive Merkmale des Bildungsbegriffs selbst.

Die für die gesellschaftliche Reproduktion notwendig gewordene planmäßige Organisation der Bildung in Schulen und Hochschulen macht sie stromlinienförmig und nimmt sie unter die Regie eines auf Profitakkumulation zielenden Konkurrenz- und Selektionsprinzips. Ein Prinzip freilich, das die „geistige Selbsterstörung“ (ebd., S. 148) in sich trägt, ist dem Tod näher als dem Leben: „Die Einbeziehung der Bildung in den bürgerlichen Kommerz“, notiert Heydorn, „wird zur Vollendung der Bestialität“ (ebd., S. 84). Der institutionalisierte Kontrollwahn im Bildungssystem ist die Signatur einer Gesellschaft, die sich in der Hinwendung zur positivistischen Formalisierung aller Denk- und Bildungsprozesse in ihrem Bestand selbst aufs Spiel setzt. Menschliche Bedürfnisse und Erfahrungen werden so aus dem Weg geräumt und im Verwertungszusammenhang als unnützlich erfahren. Empfindsamkeit, der Wunsch nach produktiver Entfaltung, die Sehnsucht nach einer gerechten Verteilung des Reichtums verschwinden nicht etwa, sondern lagern sich im Unbewussten ab, verwandeln sich aber, um es mit einem Wort Adornos zu sagen, in „böse Giftstoffe“ (Adorno 1998/8, S. 112), die Gewalt provozieren. Die „totale[.] Quantifizierung“ wird „zu Merkmalen wertlosen Lebens. [...] Mit der wachsenden Brutalität des ‚catch as catch can‘ geht die wachsende kollektive Neurose einher, das faschistische Potential der Zukunft“ (Heydorn 1995/4, S. 135), so Heydorn.

Auf diese Weise wird auch der Begriff der Mündigkeit zur zynischen Formel einer selbstgerechten Elite, die nicht begreift, dass der wachsende Antagonismus zwischen Bedürfnis und Verwertbarkeit, zwischen Humanität und technologischer Aufrüstung, zwischen Geschichtsvergessenheit und individueller Selbstwerdung, zwischen sozialer Entwurzelung und Geborgenheit suizidale Züge trägt. Dem politischen und wirtschaftlichen Establishment selbst nämlich droht der Absturz in den Abgrund angesichts seiner unfassbaren Indolenz gegenüber einer menschenwürdigen Entwicklung, die sich langfristig gegen seine eigenen Interessen richten wird. Der Begriff des Kannibalismus (ebd., S. 75), den Heydorn zuweilen verwendet, bezeichnet in diesem Sinne die Verrohung einer bürgerlichen Gesellschaft, der es nur noch darum geht, das Bildungssystem in den Dienst des Kapitals zu stellen, die Kontrollmechanismen zu perfektionieren, sie aber als solche unsichtbar zu machen.

IV

Heydorn leitet den Begriff der Mündigkeit zwar nicht etymologisch her. Mündigkeit zeigt sich aber historisch überall dort, wo der Mensch um seine Selbstverfügung ringt und Autonomie erstrebt. Mit der Herausbildung des Bürgertums allerdings gewinnt der Begriff erst an geschichtlicher Bedeutung, geht es

doch um die politische Umgestaltung einer zukunfts offenen Gesellschaft und die Begründung des Rechtsstaates. Im Rekurs auf Kant ist für Heydorn die bürgerliche Kultur „Bewußtseinskultur“ (Heydorn 1995/3, S. 36), und der Mensch selbst versteht sich als ein von der Natur ausgezeichnetes vernünftiges Wesen, dessen besonderes Merkmal die Fähigkeit zur kritischen Urteilskraft ist. Damit ist das Naturrecht als Opposition zum kirchlichen Dogma gesetzt: die Vernunft als anthropologische Konstante, entbunden in einer systematischen Bildung, die, wenn auch vorläufig nur für Knaben und junge Männer, zur Stütze der bürgerlichen Gesellschaft wird.

Das Bürgertum selbst trägt aber schon bei seiner Entstehung den Widerspruch in sich: Macht und Herrschaft versus Gleichheit und Gerechtigkeit angesichts eines sich *in nuce* formierenden Kapitalismus. Heydorn verleiht dem Begriff der Mündigkeit im Kontext eines aus den Fugen geratenen sozialen Gefüges im Spätkapitalismus einen Sinn, der auf die unaufhebbare Interdependenz von Bildungsinstitution und Gesellschaftssystem verweist. Individuelle und kollektive Mündigkeit sind nur zusammen zu realisieren oder überhaupt nicht (vgl. Heydorn 1995/4, S. 65). Dabei verfolgt er zwei Entwicklungslinien: ökonomische Befreiung und ästhetische Befreiung, beide wechselseitig aufeinander bezogen. Ökonomische Mündigkeit ist nicht ohne einen ästhetischen Entwurf zu haben, wie auch umgekehrt sich ein ästhetisches Empfinden kaum ohne materielle Freisetzung zu realisieren vermag.

Zunächst zur Ökonomie: Mündigkeit wird dabei sowohl über Bildung als auch über Politik vermittelt, und sie schlägt sich in den Produktionsverhältnissen nieder, die die Grundlagen für das Leben und die das Leben fundierende Geschichte liefern. Wie Marx und Engels in der Deutschen Ideologie bemerken, ist die „erste Voraussetzung aller menschlichen Existenz, also auch aller Geschichte,“ diejenige, die es den Menschen erlaubt zu leben: „Zum Leben aber gehört vor allem Essen und Trinken, Wohnung, Kleidung und noch einiges andere. Die erste geschichtliche Tat ist also die Erzeugung der Mittel zur Befriedigung dieser Bedürfnisse, die Produktion des materiellen Lebens selbst“ (Marx 2004, S. 422). Diese Tat, von der Marx und Engels hier sprechen, geht in das kulturelle Erbe der Menschheit ein. Die Auseinandersetzung des Menschen mit der Natur, ihre Entfremdung, stellt daher für Heydorn einen Bildungsprozess dar, die erste Möglichkeit einer Befreiung (vgl. Heydorn 1995/4, S. 68).

Mit diesem phylogenetisch notwendigen Schritt der Produktion des materiellen Lebens geht ein zweiter einher: die Herausbildung des Bewusstseins. „Die Produktion der Ideen, Vorstellungen, des Bewußtseins“, so ist in der „Deutschen Ideologie“ zu lesen, „ist zunächst unmittelbar verflochten in die materielle Tätigkeit und den materiellen Verkehr der Menschen“. Und einige Zeilen später heißt es: „Das Bewußtsein kann nie etwas anderes sein als das bewußte Sein, und das Sein der Menschen ist ihr wirklicher Lebensprozeß“ (Marx 2004, S. 416). Die Einheit von Leben und Bildung, also die Einheit von Arbeit an der Natur und von Arbeit an der Bewusstseinsbildung, ist in einer arbeitsteiligen Welt zerstört. Der Spätkapitalismus hat die Dialektik von Ökonomie und Aufklärung (vgl. Heydorn 1995/4, S. 76), verstanden als materielle

Absicherung einerseits und als ein Wissen über die historisch-gesellschaftlichen Verhältnisse andererseits, einseitig aufgelöst und damit eine Determination über die Menschen gebracht, die in der Ideologie der Naturwüchsigkeit ihren entsprechenden Ausdruck findet. Es handelt sich eigentlich um einen Griff in die Mottenkiste der Voraufklärung mit ihrer Schicksalsgläubigkeit, doch bis heute ist dies ein Teil des Repertoires politischer, zuweilen auch wissenschaftlicher Rhetorik.

Dies vor Augen, ist für Heydorn die materielle Absicherung ein ganz wesentliches Merkmal von Freiheit. Daher ist Mündigkeit auch unhintergebar an die Schaffung würdiger Lebensverhältnisse geknüpft, zumal fortgeschrittene Technologie und Überflussgesellschaft die Herstellung einer gerechten Gesellschaft erlauben. Damit ist auch die Bedingung der Möglichkeit zum Widerspruch in Aussicht gestellt. Mündigkeit begreift sich, wie Heydorn notiert, „von Beginn an als Widerspruch zum Gesetzten, zu allem, was nicht weiter befragt werden darf oder befragt wird, nur das Gegebene widerspiegelt“ (ebd., S. 57). Somit ist Mündigkeit radikal politisch und zielt auf den Umsturz der Klassengesellschaft.

Und nun zum Ästhetischen: Ungeachtet der politischen Deutung von Mündigkeit siedelt Heydorn diese auch im Ästhetischen an, dort also, wo Vorstellungsvermögen, Kreativität und Phantasie ihren Ort haben. Das Ästhetische ist freilich mehr als nur die Kunst im bildungsbürgerlichen Sinne. Die neuhumanistische Bildungstheorie war noch gefangen in der widerspruchslosen Vorstellung einer Ästhetik des Schönen, die das Gemüt verfeinert und den Charakter veredelt, also die Form des Verstandes in Erscheinung bringt.

Das Ästhetische bei Heydorn indes greift weit aus, bis hinein in die politischen Verhältnisse, die zu verändern nur gelingen kann, wenn der nachwachsenden Generation die Möglichkeit eröffnet wird, sich über die Kraft der Imagination eine bessere Welt zu denken. Damit ist zwar der vorübergehende Ausstieg aus der Wirklichkeit angezeigt, gleichsam eine produktive Entfremdung von den realen Verhältnissen. Aber dieser Ausstieg ist weder voraussetzungslos noch erfolgt er aus einer unreflektierten Unmittelbarkeit heraus. Er bleibt trotz des hohen Grades an Abstraktion an die Realität zurückgebunden und bildet das Fundament für theoretische Überlegungen, die die Negation des Bestehenden erst erlauben. Das noch sprachlose Unbehagen, das Leid und der Schmerz gewinnen auf diese Weise an Gestalt, sie werden im Wortsinn „begriffen“. Der Imagination als ästhetischem Vermögen wohnt demnach eine Rationalität inne, ohne die sie richtungs- und orientierungslos wäre: „Theorie“, notiert Heydorn, „ist ein Kompaß, sie löst von der Verhaftung, von der unmittelbaren, sinnlichen Determination“ (ebd., S. 66 f.). Theorie stellt die Vorstufe zum Handeln dar.

Die Ästhetik allein aus der Imagination heraus zu erklären, würde Heydorns Bildungstheorie aber nicht gerecht, denn sie spricht nicht nur den Verstand an, sondern sie ist in die Erfahrungsstruktur der Menschen als sinnliche Wahrnehmung eingelassen und berührt ganz wesentlich sowohl die psychische Konstitution wie auch die emotionale Verfassung in ihren jeweiligen körperlichen und leiblichen Ausprägungen.



Es geht Heydorn also nicht nur um die Ästhetik, sondern ebenso um die *Aisthesis* als Voraussetzung der lebendigen Selbstwahrnehmung und als Bedingung einer schöpferischen Tätigkeit. Also nicht nur der im Kapitalismus funktionsgerecht gemodelte Geist, sondern auch die neurotische Psyche und der missbrauchte Leib bedürfen der Aufmerksamkeit, damit der Mensch überhaupt seine universelle Menschlichkeit gewärtigen kann. Dies kann aber niemals nur individuell geschehen. Der Mensch kommt erst im Angesicht des anderen Menschen zu seiner eigenen

Menschlichkeit, denn der Schmerz des Anderen ist zugleich auch der eigene Schmerz. Oder anders formuliert: Der Gang durch die Entfremdung hindurch, die der andere Mensch genauso erleidet wie ich, ist die Voraussetzung für einen gemeinsamen Bewusstwerdungsprozess, der den Blick auf den jeweils Anderen erst zu klären vermag und den Horizont für Veränderung sichtbar werden lässt: „Wir [...] erkennen uns nun im Gegenüber, nicht mehr im entstellten Gesicht des Zwingherrn“ (ebd., S. 82), schreibt Heydorn.

Die individuelle und politische Befreiung durch den ästhetischen Entwurf im Medium der Vorstellungskraft bleibt aber nicht etwa im „luftleeren Raum“ (ebd., S. 78). Die Vorstellungskraft selbst kann sich erst durch eine kritische Bildung konstituieren, deren Grundlagen die *Humaniora* bzw. die *Humanities* sind. Sie kann also nur in systematischen Bildungsprozessen als eine Kraft hervorgebracht werden, der beides inne wohnt: Phantasie und Kreativität als Kategorien der Spontaneität und ein rationales Vermögen, das die Spontaneität nicht dem Unmittelbaren überlässt. Die Vorstellungskraft nimmt dabei Geschichte auf und verbindet sie mit der Zukunft.

Humanität und Mündigkeit lassen sich aber erst dann realisieren, wenn die Naturwissenschaften und die *Humaniora* in ihrem gemeinsamen Entstehungsprozess reflexiv werden.

V

Die Befreiung von der Natur, ihre Bearbeitung und ihre Nutzbarmachung für das Leben haben geschichtliche Kräfte hervorgebracht, die dazu beitragen, dass die Technologie ihre inhumanen Potenziale ungehindert entfalten kann, und zwar

gegen die vitalen Bedürfnisse der Menschheit. Der Profit wird zur dominierenden Größe des wirtschaftlichen Geschäfts, und die ostentativ im Zuge der industriellen Revolution im Interesse des Kapitals vorangetriebene technische Perfektion mündete geradewegs in die Irrationalität einer humanistisch *unaufgeklärten* Gesellschaft. Die Rationalität der Naturwissenschaften war fortan abgekoppelt von einer humanen Rationalität und das naturwissenschaftliche Denken wurde zum Maßstab *allen* Denkens. In den Worten Heydorns: „Industrieller Aufstieg und geistige Selbsterstörung laufen nebeneinander“ (Heydorn 1995/4, S. 148). Letztlich bewirken sie die menschliche Bedürfniszerstörung, die im „ununterbrochenen Versuch punktuellen Vergessens“ (ebd.), wie er schreibt, kulminiert: Rausch, Narkotisierung, Verdrängung, psychische Beschädigung, kollektive Neurose, am Ende: Kulturzerstörung.

War im Neuhumanismus für eine kurze Zeit eine umfassende Humanität in Form einer *Bildung für alle* immerhin noch gedanklich fassbar, so wurde dieser Idealismus schon schnell durch die Realität einer ungebremsen Technologisierung, die die Menschlichkeit hinter sich ließ, überholt. Wer dient wem? Die Maschine dem Menschen oder der Mensch der Maschine oder ist etwa der Mensch schon Maschine? Diese Fragen sind heute im Zeitalter der Digitalisierung und der Künstlichen Intelligenz, des Transhumanismus und des Geo-Engineering für das Überleben der menschlichen Gattung äußerst bedeutsam. Mehr noch aber gewinnt die Frage danach, wie die Gesellschaft ethisch-moralisch mit den von ihr hervorgebrachten Technologien umgehen soll, an Brisanz. Auf diese Ungleichzeitigkeit von technologischer Entwicklung und Bewusstsein ist zu reflektieren, der Degradierung des menschlichen Bewusstseins auf reine Funktionalität entgegenzuarbeiten.

Heydorns Kritik am institutionalisierten Bildungssystem nimmt hier seinen Anfang. Bildung ist nämlich auf zweierlei Art unter die Regie des positivistisch-naturwissenschaftlichen Denkens genommen. *Zum einen*: Indem die mathematisch-empirischen Messinstrumente immer mehr verfeinert werden, können die erwarteten schulischen Leistungen systemkonform gesteuert und dem Verwertungsprozess angeglichen werden. Optimierung und Effizienz heißen die heutigen Stichworte und *Educational Governance* die entsprechende Methode zur Lenkung der Bildung.

Zum anderen spielt der Behaviorismus eine nicht ganz unwesentliche Rolle, denn nicht die menschliche Vernunft, sondern das menschliche Verhalten rückt, heute wie damals, in den Blick der Bildungsforschung. „Der Verwertungscharakter von Bildung [...] erfährt seine Umschließung durch eine Verhaltensforschung, die den Unterschied zwischen Mensch und Tier aufhebt. [...] Der fremdbestimmte Mensch wird gegen die Einbrüche seines Bewußtseins abgesichert. [...] Die Planung der Gesellschaft wird am Tierexperiment entwickelt“ (ebd., S. 292). Auch hier bieten sich Beispiele aus der heutigen Zeit an, denn die Übertragung von Rattenexperimenten auf das menschliche Lernen ist durchaus üblich.

„Es entspricht“, so noch einmal Heydorn, „der Übersetzung der Technologie auf den Bildungsprozeß, daß sich die Bildungswissenschaft als naturwissenschaftlich orientierter Positivismus begreift. Damit wird die Qualität des

Menschen auf Quantität reduziert, das menschliche Subjekt löst sich in Statistik auf“ (ebd., S. 291), und, wie ich ergänzen möchte, es wird beliebig austauschbar. Das Individuum geht in der Masse der jederzeit Substituierbaren unter. Die bestehende Herrschaft „gibt sich als naturwissenschaftliche Wahrheit aus, die sich jederzeit überprüfen lässt“ (ebd.).

Diese manipulativen Eingriffe in die Bedingungen von Bildung sind menschenverachtend, weil sie direkt auf das Bewusstsein zielen, indem „die Aneignung der kulturellen Hinterlassenschaft [...] repressiv beschnitten wird“ (ebd., S. 298). In der Verwertungslogik des Kapitals ist Bildung zwar angesichts der weit fortgeschrittenen technologischen Entwicklung notwendiger Bestandteil der gesellschaftlichen Reproduktion, immer aber im Dienste der Profite. Die Auseinandersetzung mit individuellen und gesellschaftlichen Geschichtsprozessen als Voraussetzung der Identitätsbildung findet nicht statt. Der Widerspruch von Bildung und Herrschaft wird hier manifest.

Dass Bildung im Ergebnis sowohl der Herrschaft dienen als auch ihr widerstehen kann, hat seinen Grund in ihrer spezifischen Rolle im Spätkapitalismus. Die Herrschaft bedarf der Bildung, sie braucht sie um ihrer eigenen Existenz willen und stärkt doch zugleich die Kräfte, die sie zu Fall bringen könnten (vgl. Heydorn 1995/3, S. 40). Die in der institutionalisierten Bildung entbundene Rationalität, das systematische Denken ist die Voraussetzung aller Rationalität. Insofern Bildung zwar funktional wird, kann doch die Herrschaft nicht verhindern, dass die freigesetzte Rationalität in ein *kritisches* Urteilsvermögen umschlägt. Diese strukturelle Bedingung von Bildung entspricht einer Hoffnung, die sich nicht unbedingt erfüllen muss. Denn die in der Institution vollzogene Abkehr von der Aufklärung und die Hinwendung zu einer Verhaltenssteuerung, deren Kern der konkurrenzinduzierte Wettbewerb ist, zeigen sich insbesondere dort, wo die Aneignung kultureller Traditionsbestände auf ein Minimum reduziert ist und Geschichte regelrecht abgeriegelt wird.

Die Produktion von Humankapital bedarf keiner geschichtlichen Selbstvergewisserung, sondern eines Wissens, das sich aus den Produktionsprozessen selbst generiert und ebenso schnell veraltet wie die Technologie voranschreitet. Das Versprechen: Wer sich an diese Struktur flexibel anzupassen weiß und sich das stets flüchtige Wissen aneignet und zu gegebener Zeit wieder vergessen kann, ist erfolgreich. „Von der Schule“, so Heydorn, „soll ein lückenloser Übergang zum Arbeitsmarkt erfolgen, auf dessen Nachfrage abgestimmt“ (Heydorn 1995/4, S. 114). Wurde diese Absicht zu Zeiten Heydorns noch hinter emanzipatorischen Floskeln schamhaft verborgen, so spricht man heute ganz ungeniert und offen von einer notwendigen Anpassung des Individuums an den Arbeitsmarkt im Vollzug seiner Bildung. Eine Verwandlung des Wissens in eine Bildung, die Bewusstsein freisetzt und zu einer emanzipatorischen Subjektwerdung beiträgt, die Identität stärkt und Humanität als Zukunftsprojekt setzt, ist weder erwünscht noch vorgesehen.

So beklagt Heydorn insbesondere den Verlust einer grundlegenden humanistischen Bildung, die es vermag, „die Aneignung des Produktionsprozesses“ zu übergreifen „durch die Aneignung der menschlichen Identität“ (ebd.,

S. 298). Heydorns Kritik richtet sich dabei keinesfalls gegen den Produktionsprozess selbst. Der Möglichkeit nach erlaubt er es nämlich den Menschen, zu sich selbst zu kommen, freie Zeit zu haben und materiell abgesichert zu sein. Durch die unsägliche Abspaltung der *Humaniora* von den Naturwissenschaften ist aber ein Zustand eingetreten, in dem die instrumentelle Rationalität die humane Rationalität gewaltsam in Dienst nimmt und in „menschenzerstörender Repression“ (ebd., S. 120) mündet. Und zwar in zweifacher Hinsicht: *Zum einen* wird die freie geistige Entwicklung unter den Primat einer technologisierten Ökonomie gezwungen und soziale Bedürfnisse durch Konsumangebote substituiert. Hierunter zählt Heydorn übrigens auch das Geschlechterverhältnis, das sich in kommerzialisierten Zonen abspielt, in denen es keine Rücksicht auf affektive und körperliche Unversehrtheit gibt. Der Spätkapitalismus dirigiert die Sexualität so, dass sie in das historisch jeweils veränderte Funktionsschema der Produktionsverhältnisse passt. So entdeckt man etwa heute in Zeiten neoliberaler Flexibilisierung unter dem Label *Diversity* schwule, lesbische und transgenderidentifizierte Personen als neue Adressaten und Adressatinnen von spezifisch auf sie zugeschnittenen Produkten.

Zum anderen verlängert sich vermittelt über die Sozialisation die gesellschaftlich erzeugte Irrationalität in die Psyche. Die Abtrennung der *Humaniora* von den Naturwissenschaften auf gesellschaftlicher und bildungstheoretischer Ebene hat letztlich die Spaltung des Menschen zur Folge: Hier das funktionalisierte Bewusstsein, dort das neurotisierte Unbewusste (vgl. ebd., S. 121).

Die *Humaniora*, das sind Philosophie, Literatur, Kunst. Jede einzelne dieser Kategorien muss in ihrer geschichtlichen Veränderung begriffen und auf eine humane Zukunft hin entworfen werden. Die *Naturwissenschaften* sind nach Heydorn Teil dieser Geschichte, weil sie den Beginn der menschlichen Gesellschaft markieren, in dieser Funktion aber schon lange nicht mehr wahrgenommen werden. Die Entstehung der Kultur ist ihrem Ursprung nach nicht von der Entstehung der Naturwissenschaften zu trennen. Die Bearbeitung der Natur war eine kulturelle Leistung, über die sowohl in den *Humaniora* als auch in den Naturwissenschaften auf der Grundlage historisch-gesellschaftlicher Verantwortung zu reflektieren ist. Die Naturwissenschaften dienen aber unter dem machtvollen Einfluss einer wirtschaftlichen Elite der Verfestigung der Herrschaft in einem nur scheinbar wertneutralen Rahmen. Die *Humaniora* indessen verkommen zu einem Instrument der Anpassung, weil sie in distanzloser Nähe zur gesellschaftlichen Wirklichkeit in einer bewusstlosen Unmittelbarkeit aufgehen und die ethisch-moralischen Perspektiven preisgegeben haben. Sie sind weder geschichtlich fundiert noch theoretisch begründet, kurz: Sie zeichnen sich durch eine „wachsende Verwahrlosung“ (Heydorn 1995/2, S. 115) aus.

So kommt Heydorn zu dem Schluss: „Wir stehen mitten in einem Prozeß, in dem die Naturwissenschaften de facto zum Vollzugsorgan der polit-ökonomischen Macht werden, die *Humaniora* zum Inbegriff einer verlorenen, zutiefst illusionären Rebellion“ (ebd.). Heydorns Plädoyer für die *Humaniora* ist

durchaus nicht als rückwärtsgewandte Sicht auf die Vergangenheit misszuverstehen. Die Humaniora sind vielmehr diejenigen Geistes- und Sozialwissenschaften, die dazu befähigen, sich die gesellschaftlichen und technologischen Gegebenheiten intellektuell aufzuschließen und kritisch zu kommentieren. Sie ermöglichen durch die Anstrengung des Begriffs systematisch-analytisches Denken überhaupt.

Ein weiteres kommt aber hinzu. Heydorn geht es auch darum festzustellen, dass die Abspaltung der Humaniora von den Naturwissenschaften etwas geschaffen hat, das man allgemein als Bildungs- oder Kulturgut bezeichnen kann, auf das zwar nur die Privilegierten einer Gesellschaft Zugriff haben, das aber der Fron der arbeitenden Klasse abgerungen wurde: Barbarei und Kultur in einem.

Mir fällt in diesem Zusammenhang Walter Benjamins Engel der Geschichte ein. Ein Aphorismus, inspiriert durch die Zeichnung von Paul Klees *Angelus Novus*. Der Engel kehrt der Zukunft den Rücken zu und blickt voller Entsetzen auf die Trümmer der Vergangenheit. Der Sturm der Zerstörung, der sich in seinen Flügeln verfängt, bläst ihm ins Antlitz und verweist auf das, was wir Fortschritt nennen (vgl. Benjamin 1977, S. 255). Benjamins Lösung dieses Dilemmas heißt: „In jeder Epoche muß versucht werden, die Überlieferung von neuem dem Konformismus abzugewinnen, der im Begriff steht, sie zu überwältigen“ (Benjamin 1965, S. 82). In diesem Sinne gilt auch für Heydorn, den Bildungsauftrag „auf den Trümmern der bürgerlichen Zivilisation an die Gattung“ (Heydorn 1995/4, S. 288) zurückzugeben. Der Mensch soll als Subjekt seiner Geschichte hervortreten und sich über die Verfehlungen der Vergangenheit aufklären. Die Freilegung des Menschlichen kann nur Kraft eines Bewusstseins gelingen, das die prinzipielle Möglichkeit der Barbarei erkennt und ihr widerstehen kann. Der Mensch ist der Barbarei fähig, und er muss diese Tatsache gewärtigen, um sie zu stoppen. Das heißt, wie es Helmuth Plessner einst so unübertroffen formulierte: Des Menschen „unzweifelhafte Zugehörigkeit zur zoologischen Spezies der Hominiden [...] bedeutet eine Aufgabe und nicht bereits die Sicherung der Humanität. Hominitas ist nicht [...] gleich Humanitas“ (Plessner 1983, S. 134).

Unabweisbare Aufgabe der Bildung ist daher, sich ihrer eigenen Widersprüchlichkeit bewusst zu werden, um überhaupt als Bildung Geltung beanspruchen zu können. Bildung bedeutet die „Unruhe des Geistes“ (Heydorn 1995/2, S. 113), bedeutet ein Denken, das sich gegen sich selbst stets kritisch verhalten muss, um nicht im Sog „negativer Utopie“ (Heydorn 1995/4, S. 120) auf immer Wiedersehen zu verschwinden. Denken ist Bewegung und nimmt gedenkend das Alte auf, ohne es obsolet erscheinen zu lassen. Im Gegenteil: In der Vergangenheit liegen erhellende Momente, die über die Zeitläufe hinaus – im Bewusstsein der Menschen verwahrt – die Zukunft human zu gestalten vermögen. *Traditio lampadis*: „das Licht, das wir in uns selbst und den andern anzünden müssen, wenn es um uns dunkel bleibt“ (ebd. S. 48), entspricht für Heydorn im Anschluss an Comenius dem einzigartigen menschlichen Vermögen, sich seiner selbst als Mensch zu versichern. Die Humaniora stehen daher für Aufklärung und Selbstaufklärung im Lichte des Zukünftigen.

Für Heydorn ist die Weitergabe der Fackel an zwei wesentlich anthropologische Bestimmungen des Menschen gebunden: zum *ersten*, dass im Bewusstsein der Menschen „Perfekt, Präsens und Futur gleichzeitig aufbewahrt“ (ebd., S. 47) sind. Und zum *zweiten*, dass der Mensch in der Lage ist, über seine individuellen Bedürfnisse hinaus eine „Kommunikation über die Zeiten“ (ebd.) hinweg zu führen.

Die Veränderung der gesellschaftlichen Strukturen kann aber nur gelingen, wenn der Mensch als handelndes Wesen ins Spiel kommt. Die Vorbereitung zum Handeln ist die Abstraktion, die aber stets auf Praxis verweist.

VI

Wenn Heydorn zu Beginn seines Widerspruchsbuches (vgl. Heydorn 1995/3) betont, dass ohne die Anstrengung des Begriffs uns das Handeln allein lässt, so verbindet er diese Einsicht sehr konkret mit politischer Arbeit. Denn Bildung, die gewissermaßen als *l'art pour l'art* daher kommt und im ästhetischen Raum einer selbstgefälligen Elite zum Distinktionsmerkmal avanciert, entspricht dem Abgesang eines Bürgertums, das sich seiner eigenen Herkunft nicht mehr sicher sein kann.

Handlungsfähigkeit bedeutet für Heydorn zweierlei: *Einerseits* geht es ihm darum zu betonen, dass Befreiung nur zu bewerkstelligen ist, wenn die Herrschaftsstrukturen ihres klandestinen Charakters entkleidet werden und sich die Widersprüche als solche offenbaren. Erst unter dieser Voraussetzung kann eine Befreiungspädagogik ihre Wirksamkeit entfalten: „Der konkrete Ansatz einer Befreiungspädagogik, die sich als Widerstand organisiert, muß in den Widersprüchen gesucht werden, die die Gegenwart mit ihrem Bildungssystem offenlegt“ (Heydorn 1995/4, S. 136).

Die Reproduktion einer technologisch hoch ausdifferenzierten Gesellschaft bedarf einer Rationalität, die sich durchaus gegen die Intentionen bloßer Nützlichkeit zum Zwecke partikularer Interessen wenden kann. Der Bildung selbst wohnt also ein überschießendes Potenzial inne, das die Möglichkeit zum aktiven Widerstand eröffnet. Der Widerstand ist damit aber noch nicht praktisch geworden. Praktisch werden kann er erst, wenn die vermittelnden Kräfte selbst, also die Lehrer und Lehrerinnen, „einen direkten politischen Kampf um die Veränderung der Gesellschaft führen“ (ebd., S. 74). Somit setzt Heydorn Pädagogik und Politik in ein dialektisches Verhältnis.

Andererseits war seine Hoffnung, dass mit der Reflexion auf die Widersprüche auch die psychischen Beschädigungen transparent werden. Heilen kann sie sie sicher nicht. Aber sie kann ihre gesellschaftlich-historischen Ursachen bestimmen und sie auf diese Weise erklärbar machen. Nicht von Ungefähr, so ist zu vermuten, hat Heydorn immer einmal wieder das Bild des Archäologen, wie übrigens auch Sigmund Freud, als Metapher für das Aufgraben der verschütteten individuell-psychischen Geschichte wie auch der Gesellschaftsgeschichte verwandt. Theorie, Geschichte und politisches Handeln lassen sich auf den kurzen Nenner bringen: „Bildung zielt auf Gegengesellschaft“ (ebd., S. 156).

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1998): Theorie der Halbbildung. In: Ders.: Gesammelte Schriften, hrsg. von Rolf Tiedemann, Bd. 8: Soziologische Schriften I. Darmstadt, S. 93-121.
- Benjamin, Walter (1965): Geschichtsphilosophische Thesen. In: Ders.: Zur Kritik der Gewalt und andere Aufsätze. Frankfurt am Main, S. 78-94.
- Benjamin, Walter (1977): Über den Begriff der Geschichte. In: Ders.: Illuminationen. Frankfurt am Main, S. 251-261.
- Buck, Günther (1984): Rückwege aus der Entfremdung. Studien zur Entwicklung der deutschen humanistischen Bildungsphilosophie. München.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1995): Werke. Band 1-4. Hrsg. von Irmgard Heydorn, Hartmut Kappner, Gernot Koneffke, Edgar Weick. Vaduz/Liechtenstein.
- Marx, Karl (2004): Die Deutsche Ideologie. In: Ders.: Die Frühschriften. Hrsg. von Siegfried Landshut. Geleitwort Oskar Negt. 7. Aufl. Stuttgart, S. 405-554.
- Plessner, Helmuth (1983): Über einige Motive der Philosophischen Anthropologie. In: Ders.: Gesammelte Schriften, Band VIII: *Conditio humana*. Frankfurt am Main.

Carsten Büniger/Ludwig A. Pongratz

Zwischen Reformskeptizismus und Aufklärungsoptimismus

Heinz-Joachim Heydorn als bildungspolitischer und bildungsphilosophischer Grenzgänger

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

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

I

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

II

„Unmögliche“ Positionen: Heydorn als bildungsphilosophischer Grenzgänger

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Literatur

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

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

Rahel Hünig

Teilhabe und Bildung im Lichte der Bildungstheorie Heinz-Joachim Heydorns

Ein Statement

Vor dem Hintergrund Heydorns bildungstheoretisch, historisch wie systematisch begründet vertretener Kritik der sozial segregierenden Struktur des deutschen Bildungswesens (vgl. u.a. Heydorn 1959, S. 177-180) erschien mir der Vorschlag unmittelbar einleuchtend, die aktuell nicht nur im pädagogischen Diskurs prominente Rede von „Teilhabe“ in Heydorns Perspektive im Rahmen eines Statements zur Symposiums-Diskussion näher zu betrachten. Ausgehend von einer ersten Annäherung an die Qualität aktueller Redeweisen von „Teilhabe“ im wissenschaftlichen Diskursfeld und einem Blick auf aktuelle Deutungen des Zusammenhangs von „Teilhabe“ und „Bildung“ seitens bildungsinstitutioneller Akteure soll im Folgenden versucht werden, deren Strukturlogik im Rückbezug auf Heydorns bildungstheoretisches Denken als neu zu befragenden Gegenstand der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung zu perspektivieren.

I

In der jüngsten Vergangenheit scheint es einen Boom von Publikationen zu geben, die explizit verheißen, Einsichten zu Fragen der Teilhabe zu liefern – beschränkt man sich dabei auf Dokumente des wissenschaftlichen Diskurses bzw. einzelne wissenschaftliche Studien, ist der damit in den Blick kommende Gegenstandsbereich geprägt von Konstellationen, wie sie exemplarisch deutlich werden können in Titeln wie „Teilhabe und Gerechtigkeit“ (Clausen 2014)¹, „Staatsbürgerschaft und Teilhabe“ (Boeckh/Himmelreich/Pezo/Stegmann 2014)², „Kulturelle Teilhabe migrantischer Geringverdiener“ (Renz

1 Der Tagungsband diskutiert „Problematiken um die Verbindung von lokaler und globaler Gerechtigkeit“ (Clausen 2014, S. 9) unter der besonderen pädagogischen Fokussierung auf Aspekte der Diskussion von Aufgaben und Möglichkeiten des allgemeinbildenden Musikunterrichts und berührt damit auch „Fragen um Bildungsgerechtigkeit und Teilhabe“ (ebd.). „Unter dem Blickwinkel von Bildung als zentraler Frage des 21. Jahrhunderts werden dabei Diskurse um Inklusion, Anerkennungspädagogik, Menschen- und Grundrechte berührt, die bei einem Verständnis von Musik als gesellschaftlicher Praxis spezifisch zu diskutieren sind“ (ebd.).

2 Die Verfasserinnen und Verfasser des auf den Beiträgen einer Konferenz im Januar 2012 basierenden Sammelbandes gehen erneut den vom Soziologen Thomas H. Marshall (bei dem u.a. Ralf Dahrendorf studierte) verfolgten Fragen zum spannungsvollen Verhältnis zwischen dem Egalitätsversprechen bürgerlicher Rechte und zugleich tradierten sozialen Ungleich-

2014)³ oder „Selbstbestimmung und Teilhabe junger Erwachsener mit geistiger Behinderung“ (Prochnow Penedo 2014)⁴. Ebenso wird der Zusammenhang von „Literalität und Partizipation“ (vgl. Demokratie-Stiftung der Universität zu Köln 2014)⁵ mit Blick auf „[s]chriftsprachliche Voraussetzungen demokratischer Teilhabe“ (ebd.) reflektiert.

Auch ohne jetzt diese Beispiele im Einzelnen ausführlicher zum Gegenstand zu machen und ohne eine umfassende Diskursanalyse zu gegenwärtigen Redeweisen und Deutungen von „Teilhabe“ vorzulegen, lässt sich an ihnen vielleicht doch exemplarisch nachvollziehen, dass „Teilhabe“ als verknüpft mit Problemen der Verteilung gesellschaftlicher Güter im Allgemeinen bzw. des staatlich regulierten Umgangs mit diesen im Besonderen erscheint. Dabei geht es in unterschiedlicher Hinsicht um das Verhältnis der makrostrukturell als Probleme markierten Aspekte zu in diesen Strukturen als benachteiligt geltenden gesellschaftlichen Teilgruppen. Es werden Fragen nach deren gesellschaftlicher und kultureller Teilhabe verhandelt, welche sich auf solche ökonomischer Benachteiligung oder pathologischer Beeinträchtigungen rückbeziehen lassen. Die Rede von Teilhabe scheint dabei vor allem in der Spannung von Interessen Einzelner und denen des diese Einzelnen gesellschaftlich organisierenden Systems motiviert zu sein, wobei pädagogisch gewichtete Forschungszugriffe einen großen Teil des Gesamts wissenschaftlicher Publikationen zu Fragen von „Teilhabe“ ausmachen.

Auffällig ist, dass in allen denkmöglichen Redeweisen von „Teilhabe“ diese immer als etwas absolut positiv Konnotiertes thematisch ist. Es scheint also, als vollzögen die potentiell als Teilhabende implizierten Subjekte durch ihren Akt der „Teilhabe“ damit immer etwas als gut, bzw. befürwortenswert

heitsstrukturen nach. Konkret fragen sie anhand von auf unterschiedliche Aspekte des Themas fokussierten Fallstudien nach den jeweiligen Realisierungsformen staatsbürgerlicher Rechte (und Pflichten) in den verschiedenen Staaten in Ost-, Ostmittel- und Südosteuropa.

- 3 Mit seiner „Befragung der Gäste mit Migrationshintergrund der Kulturloge Berlin und ein[em] Vergleich der Entwicklungen aller Gäste zwischen 2011 und 2013“ leistet Renz (2014) einen Beitrag zur Evaluation der ehrenamtlichen Kulturvermittlungsarbeit des Vereins, der nach dem aus dem Sozialwesen bekannten „Tafelprinzip“ nicht verkaufte „Restkarten von Kulturinstitutionen an vorher registrierte Menschen mit geringem Einkommen vermittelt“ (ebd., S. 3). Besonderes Augenmerk liegt dabei auf Teilnehmenden mit Migrationshintergrund (vgl. ebd.).
- 4 Die im Rahmen einer Dissertation verfasste Studie fragt nach „Anspruch und Wirklichkeit der Umsetzung pädagogischer Leitlinien für die schulische Bildung und Vorbereitung junger Erwachsener mit geistiger Behinderung auf die nachschulische Lebenswirklichkeit“ (Prochnow Penedo 2014), wobei es im Kern um Fragen zum „Status junger Erwachsener mit geistiger Behinderung [...] als selbstbestimmte Erwachsene in sozialer Integration“ (ebd., S. 92) geht.
- 5 Die Beiträge des Tagungsbandes gehen Fragen der Bedeutung „schriftsprachlicher Grundbildung für die aktive Teilhabe am gesellschaftlich-demokratischen Prozess“ nach (Wortlaut der Verlagsmeldung, vgl. Peter Lang). Dabei ging es um die Reflexion von Migration und kultureller Heterogenität auf das „herrschende Verständnis von Grundbildung und ziviler Teilhabekompetenz“ (ebd.) sowie um fragliche didaktische Konsequenzen für die politische Bildung (vgl. ebd.).

Supponiertes. Gleichmaßen tritt auch das vorausgesetzte Ganze, welches als Objekt in seinen Teilen als für die Subjekte potentiell zu Habendes angenommen wird, uns immer als etwas Legitimes, mehr noch, als etwas Begehrenswertes oder vielleicht noch stärker, als Unverzichtbares entgegen. Wer von Teilhabe spricht, tut dies im Namen des Guten und macht sich, so sprechend, implizit zum Kämpfer für Gerechtigkeit. Erwähnenswert erscheint mir dies für einen wissenschaftlich analytischen Blick auf das Thema deshalb, da die Rede von „Teilhabe“ mit dieser absolut positiven Konnotation eine Art ‚Robin-Hood-Funktion‘ einnimmt, welche sie, wie auch diejenigen, die sie im Munde führen, von jeder Fraglichkeit ausnimmt, von jeder diskursiven Legitimationspflicht entbindet und so von kritischen Rückfragen an Gegenstand und Qualität des mit ihr Verhandelten, d.h. von einer wissenschaftlichen Reflexion abschirmt.

II

Ausgehend von Heinz-Joachim Heydorns bildungstheoretischem Fokus auf die historische Genese der Bildungsinstitution „Schule“ möchte ich versuchen, die präzisierende Frage – nämlich: Wer spricht heute wie zu welchem Zweck von wessen Teilhabe woran? – hier exemplarisch auf aktuelle Dokumente von Institutionen zu richten, die mit dem gesellschaftlichen Bildungsauftrag explizit befasst sind. Ich beginne zunächst mit einem Blick auf die Homepage des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und schließe daran eine Betrachtung des Schulgesetzes für Baden-Württemberg (SchG) an.



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Startseite > Bildung > Wissen über das Bildungssystem > Aufstieg durch Bildung

Wissen über das Bildungssystem

Aufstieg durch Bildung

Bildung eröffnet Perspektiven. Sie ermöglicht es jedem Einzelnen, seine Talente zu entfalten. Bildung ist der Schlüssel für gesellschaftliche Teilhabe, sozialen Aufstieg und ein erfülltes Leben.



© Thinkstock / camij

Investitionen in Bildung sind Investitionen in die Zukunft unseres Landes. Und Deutschland investiert in gute Bildung – zuletzt 187,5 Milliarden Euro pro Jahr (2013). Das zahlt sich aus: Die Wirtschaft floriert und die Arbeitslosigkeit – insbesondere unter Jugendlichen – ist so niedrig wie seit vielen Jahren nicht mehr. Wenn wir weiterhin auf gute Bildung setzen, ist unser Land gerüstet für die Herausforderungen der Zukunft: Digitalisierung, Integration und demografischen Wandel. Die

Qualität des Bildungssystems zu erhalten, ist die gemeinsame Aufgabe des Staates, der Unternehmen, der Wirtschafts- und Sozialpartner und der Zivilgesellschaft.

*Abbildung 1:
Aufstieg durch Bildung (BMBF 2016)*

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) äußert auf seiner Homepage in der Rubrik „Wissen über das Bildungssystem“ aktuell unter der Überschrift „Aufstieg durch Bildung“:

„Bildung eröffnet Perspektiven. Sie ermöglicht es jedem Einzelnen, seine Talente zu entfalten. Bildung ist der Schlüssel für gesellschaftliche Teilhabe, sozialen Aufstieg und ein erfülltes Leben“ (BMBF 2016).

Hier ist m.E. *erstens* interessant, dass die Rede von „Teilhabe“ im Zusammenhang mit derjenigen von „Bildung“ als „gesellschaftliche[r] Teilhabe“ auftritt; also dass (im Unterschied zur bspw. sonderpädagogisch unter dem Stichwort „Inklusion“ diskutierten Forderung nach „Teilhabe“ an „Bildung“) hier beim BMBF nicht „Bildung“ der Zweck ist, zu deren sozialer Realisierung ihres schulischen Allgemeinheitspostulats die „Teilhabe“ aller an ihr organisiert werden soll, sondern dass hier eben andersherum „Teilhabe“ als „gesellschaftliche“ den Zweck darstellt, zu dessen Realisierung „Bildung“ in der Metapher eines (Universal-)Schlüssels als das Mittel angepriesen wird. *Zweitens* halte ich für bemerkenswert, dass die hier in Rede stehende „Bildung“ – wenn auch nur als Mittel zum Zweck gesellschaftlicher Teilhabe – doch als von diesem unterschiedenes Instrument angesprochen ist, von welchem versprochen wird, dass es „jedem Einzelnen“ ermögliche, „seine Talente zu entfalten“.

Interessant ist dies vielleicht insofern, als dass dieser Zusammenhang des Versprechens von „Bildung als Schlüssel für gesellschaftliche Teilhabe“ und demjenigen von „Bildung“ als „Entfaltung der Talente des Einzelnen“ mit Heydorn disziplingeschichtlich verstanden werden kann als ein aktueller Ausdruck der aufklärungspädagogischen Variante, das Problem der Vermittlung des für die Bildungsinstitution „Schule“ von ihm herausgearbeiteten konstitutiven Widerspruchs von Bildung und Herrschaft (vgl. Heydorn 1970, z.B. S. 54-86) zu lösen. Diese Lesart wird gestärkt durch das Versprechen auf das Glück des „erfüllten Lebens“: „Glück“ war für die Protagonisten der „Aufklärungspädagogik“ (vgl. Blankertz 2011, S. 28-87) wesentliches Ziel, Legitimation und Bezugspunkt im Sinne der „Lehre von der Glückseligkeit aller“ (vgl. ebd.). Zugleich war diese an eine Vorstellung vom Allgemeinwohl gebunden, welche die „Überzeugung vom [...] Vorrang des Allgemeinen“ (Menze 1975, S.11) vor den Interessen der Einzelnen implizierte. Ein zentrales Charakteristikum der Aufklärungspädagogik ist damit eine Vorstellung von der Rolle des Staates als „Sachwalter des sozialen Nutzens aller“ (Blankertz 2011, S. 86), welcher wiederum „die Erziehung als Instrument politisch-ökonomischer Wohlfahrt“ (ebd.) zur Förderung und Herstellung der „Glückseligkeit aller“ (ebd.) propagierte.

Heydorn sprach diesbezüglich von der „Übertragung der Smithschen Theorie auf die Pädagogik“ (Heydorn 1970, S. 86), nach welcher „nur die spezifische Anlage glücklich“ mache (ebd.). U.a. unter Rekurs auf Neuhumanisten wie Humboldt und Jachmann hielt Heydorn mit Blick auf die aufklärungspädagogische Perspektive und deren Passung zum ständisch-segregativen Bildungsver-

ständnis (welches die durch Bildung anzustrebende Qualität dessen, was als erfülltes Leben gelten könne, an tradierten geschlechts- und standesspezifischen sozialen Aufgabenbereichen festmachte) – wie es bspw. in den Schulplänen des Freiherrn von Zedlitz (vgl. von Zedlitz 1787) noch explizit artikuliert wird – kritisch fest: „Ihr Ziel war die Brauchbarkeit des Menschen unter dem Profitgesetz. [...] Natur und Begabung wurden deterministisch verstanden und dem geltenden Interesse unterworfen. [...] [G]roße Leistungen könnten nur von Menschen erbracht werden, die ‚dazu geboren‘ seien. [...] Das Begabungsgesetz ist das Gesetz der arrivierten Klasse“ (Heydorn 1970, S. 86).

Auf diese Weise war die aufklärungspädagogische Deutung des Gesellschaftsverhältnisses schulischer Bildung, wie Heydorn (1970) im Widerspruchsbuch auf breiter Quellenbasis herausarbeitete, mit den ökonomischen Strukturen der vormodernen ständisch gegliederten Gesellschaft des aufgeklärten Absolutismus ideologisch und funktional kompatibel – und kann m.E. heute nicht nur für die beim BMBF vorliegenden Äußerungen als prägend angesehen werden, sondern auch auf Landesebene für den Text von Schulgesetzen. Jedenfalls ließe es sich m.E. zumindest so verstehen, wenn bspw. im Schulgesetz des Landes Baden-Württemberg (SchG) im ersten Teil zum „Schulwesen“ und zum „Auftrag der Schule“ unter „§ 1 Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule“ im ersten Absatz steht, „daß jeder junge Mensch [...] das Recht auf eine seiner Begabung entsprechende Erziehung und Ausbildung hat“. Parallel zur Rede von den „Talenten“ auf Bundesebene wird hier zur Seite des Bildungssubjekts von „seiner Begabung“ gesprochen, welche als Maßstab der ihm rechtlich zustehenden „Erziehung und Ausbildung“ angeführt wird. In §3, Absatz 2 des SchG wird festgelegt, dass bei der „Gestaltung, Ordnung und Gliederung des Schulwesens [...] auf die verschiedenartigen Begabungsrichtungen und die Mannigfaltigkeit der Lebens- und Berufsaufgaben“ Bedacht zu nehmen sei. D.h., das aktuelle baden-württembergische Schulgesetz geht davon aus, dass die „Begabung“ eines „jeden jungen Menschen“ unter bestimmte, bereits feststehende, als „verschiedenartige“ klassifizierte „Begabungsrichtungen“ subsumierbar sei, die wiederum mit den „Lebens- und Berufsaufgaben“ in einen wie von Natur aus bestehenden unmittelbaren Passungszusammenhang gestellt werden.

Die mit dieser unterstellten Passung von „Begabungsrichtungen“ und „Berufsaufgaben“ legitimierte Gliederung des weiterführenden Schulwesens in verschiedene „Schularten“ sieht ausdrücklich vor, dass auf der Haupt- bzw. Werkrealschule als Vorbereitung der Berufsausbildung „praktische Begabungen, Neigungen und Leistungen“ (ebd., §6) gefördert werden sollen, während das Gymnasium „die Fähigkeiten, theoretische Erkenntnisse nachzuvollziehen, schwierige Sachverhalte geistig zu durchdringen sowie vielschichtige Zusammenhänge zu durchschauen,“ (ebd., §8) fördern soll, mit dem exklusiven Ziel, „zur Studierfähigkeit“ zu gelangen. Diese Logik der schulischen Sortierung der Kinder in künftige Hand- und Kopfarbeiter, die Orientierung der Argumentation zur Legitimation der Struktur des allgemeinbildenden Schulwesens an „Berufsaufgaben“, wird von Heydorn mit besonderem Nachdruck in seinem letzten Aufsatz

„Überleben durch Bildung“ (Heydorn 1974, S. 254-273) als irrationaler „Zwiespalt“ der institutionalisierten Bildung (ebd., S. 254) bearbeitet.

Es geht mir nun aber nicht darum, auf Baden-Württemberg zu zeigen. Denn die aufklärungspädagogische Deutung des schulischen Bildungsauftrags ist kein Alleinstellungsmerkmal des Schulgesetzes von Baden-Württemberg vor Schulgesetzen anderer Bundesländer. Die Deutung von schulischer Bildung als staatlicher Verteilungsschlüssel zur unterschiedlich quantifizierten und qualifizierten Teilhabe an den über verschieden wertige Bildungsabschlüsse vermittelten (ökonomischen) Gütern der Gesellschaft kann eben, grob gesagt, mit Heydorn als Entsprechung zum aufklärungspädagogischen Paradigma der vom aufgeklärt-absolutistischen Staat organisierten Standeserziehung in Bauern-, Bürger- und gelehrten Schulen verstanden werden (vgl. Zedlitz 1787). Mit Blick auf die differenten Umgangsweisen mit den Einsichten der europäischen Aufklärung bspw. in Deutschland und Frankreich auch innerhalb der Pädagogik und, damit korrespondierend, auf die divergierenden bildungspolitischen Verhältnisse, fasste Heydorn den aufklärungspädagogischen Integrationsversuch zum Herrschaftserhalt des absolutistischen Ancien Régime fridericianischer Prägung im Widerspruchsbuch in dem Satz: „Was für Frankreich gilt, gilt nicht für Deutschland; Bildung soll verhindern, daß eine *volonté général* zustande kommt. [...] *Suum cuique*; jedem das Seine“ (Heydorn 1970, S. 63).

Heydorn arbeitete weiter heraus, dass die aktuelle Rede von der „Entfaltung der Talente“ oder „Anlagen“ bzw. „Begabungsrichtungen“ und von der „Mannigfaltigkeit der Lebensberufe“ nach dem Ende des Kaiserreichs in Deutschland eine Legitimationsfunktion übernahm. Diese war in vordemokratischen Verhältnissen so zuvor nicht gebraucht worden, wenn in programmatischer oder juridischer Weise von der schulischen Zu-Teilung hierarchisch stratifiziert geplanter gesellschaftlicher Teilhabe-Arten gehandelt wurde: Bspw. benannten die sog. Stiehlschen Regulative für angehende Lehrpersonen des niederen Schulwesens noch explizit als herrschaftsstabilisierende Zielsetzung, dass der Unterricht an der „Elementarschule, in welcher der größte Theil des Volkes die Grundlage, wenn nicht den Abschluss seiner Bildung empfängt“ (Stiehl 1854, S. 316) „nicht einem abstrakten System, oder einem Gedanken der Wissenschaft“ (ebd.) gewidmet sein, „sondern dem praktischen Leben in Kirche, Familie, Beruf, Gemeinde und Staat“ (ebd.) dienen solle. Nach der Erfahrung der Revolution von 1848 wird von Stiehl, als Gegenmaßnahme zu den in der Lehrerschaft trotz aller seit 1819 greifenden restaurativen Restriktionen noch fortwirkenden Prinzipien des egalitär angelegten allgemeinbildenden Elementarschulunterrichts der von Humboldt und Süvern zu Beginn des Jahrhunderts vorangetriebenen Bildungsreform, gefordert, das „Streben nach abstrakter, formeller Denkbildung“ (ebd.) zu unterbinden. Denn der „Gedanke einer allgemein menschlichen Bildung durch formelle Entwicklung der Geistesvermögen an abstraktem Inhalt hat sich durch die Erfahrung als wirkungslos oder schädlich erwiesen“ (ebd., S. 315). Der Elementarschulunterricht könne durch „quantitativ richtig beschränkte[n] und qualitativ richtig aus-

gewählte[n] Unterrichtsstoff“ (ebd., S. 316) auch „von minderbegabten Lehrern und unter behinderten Verhältnissen der Schüler ausgeführt werden“ (ebd.) und dafür sorgen, dass „die Kinder schon früh sich als Glieder einer von Gott geordneten Gemeinschaft“ (ebd., S. 317) verstehen und so „der Kirche, Familie, Gemeinde und dem Vaterlande“ (ebd., S. 316) dienen lernten.

Mit Blick auf den protokollierten Wortlaut der Redebeiträge der kaiserzeitlichen Schulkonferenzen von 1890 und 1900 legte Heydorn offen, dass deren Teilnehmer noch glaubten, „der Geschichte sicher zu sein; der Begriff der herrschenden Klasse wird von dieser Klasse noch auf sich selber angewandt [...] man ist unter sich. Hier sitzt niemand, der keine Befugnisse hat“ (Heydorn 1973, S. 207). So konnte etwa Wilhelm II. bei seiner Eröffnungsansprache zur Reichsschulkonferenz 1890 noch offen von der Schule verlangen, „das Gefecht gegen die Sozialdemokratie“ (Wilhelm II. 1890, S. 415) zu übernehmen. Da bei diesen Schulkonferenzen keine Repräsentanten des Volkes bzw. keine der für dieses vorgesehenen „armseligen Pädagogen auf der Hinterbank“ (Heydorn 1973, S. 207) anwesend waren, waren die Beteiligten nicht genötigt, terminologisch sich menschenfreundlicher auszugeben, weshalb in den Protokollen auch „kein entwickeltes System der Verschleierung“ (ebd.) der auf Herrschaftserhalt zielenden Pläne vorliege. Diese Qualität zeigt Heydorn als einen wesentlichen Unterschied zur „Reichsschulkonferenz des Jahres 1920“ (ebd., S. 206), deren Thesen sich aufgrund der Beteiligung aller demokratischer Parteien bei den Verhandlungen bei näherer Betrachtung jedoch „oftmals nur als unterdrückte Subprodukte der gleichen Vergangenheit zu erkennen“ gäben (ebd., S. 207). U.a. in Artikel 146 der Weimarer Schulverfassung lässt sich nachvollziehen, wie (abgesehen von der Einführung einer allgemeinbildenden gemeinsamen Grundschule für alle Kinder) das von den konservativen Eliten auch nach der Abdankung des Kaisers im sog. „Weimarer Schulkompromiss“ durchgesetzte Festhalten an der feudalen Struktur des Schulwesens nun nicht mehr offen mit dem Erhalt von deren Interessen argumentiert wurde. Stattdessen wurde nun als legitimatorische Figur gegenüber der demokratischen Öffentlichkeit von der „Mannigfaltigkeit der Lebensberufe“ als für den vertikal gegliederten Aufbau des Schulwesens bestimmende Orientierungsgröße gesprochen – wie auch davon, dass nun „für die Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Schule [...] seine *Anlage* und Neigung [...] maßgebend“ sein solle (Schulartikel der Reichsverfassung von 1919, S. 240; Herv. R.H.).

Heydorn erarbeitete darüber hinaus die Einsicht, dass die im Weimarer Schulkompromiss neu auftretende Qualität dieser kaschierenden Rhetorik zur Legitimation der Beibehaltung der feudalen Strukturlogik der Gliederung des Schulsystems auch nach dem Scheitern der alliierten Re-Education-Bemühungen nach 1945 um eine Einheitsschulreform erhalten blieb: Die alte Struktur des Schulwesens wurde bspw. von Männern wie dem CSU-Gründungsmitglied und Bayerischen Erziehungsminister Alois Hundhammer im Namen von „Bildung“ und „Begabung“ sowie der „Mannigfaltigkeit“ der Berufe in der „gottgegebenen Welt- und Lebensordnung“ verteidigt (vgl. Jungmann 2008, S. 38ff.).

„Der Faschismus benötigte im Bildungsbereich weder eine neue Theorie, noch eine neue Praxis. Das Bildungssystem war effektiv, es funktionierte, auch nach Beendigung der faschistischen Herrschaft brauchte lange nichts geändert werden. [...] Das späte Bürgertum hatte sich in die arteriosklerotischen Formen des Feudalismus eingemischt.“ (Heydorn 1970, S. 189)

Jedoch nicht nur die vormoderne, antidemokratische Tradition politischer Ausbeutung der aufklärungspädagogischen Deutung des Menschen als partikular verwertbaren Bürger kommt mit Heydorn zu „Teilhabe“ in den Blick. Vielmehr enthält Heydorns dialektische Perspektive darüber hinaus eine Problematisierung moderner schulpädagogischer Rede von „Teilhabe“, welche auch der (außerhalb jeden Verdachts der Vollstreckung politischer Interessen der alten Eliten Europas stehenden) demokratischen Pädagogik John Deweys gilt. Z.B. im Kapitel „Industrielle Revolution: Ungleichheit für alle“ zeigt Heydorn (1970) im Widerspruchsbuch Deweys Verständnis der Aufgabe schulischer Erziehung zwar als explizit am Gedanken demokratischer Partizipation orientiert – in welchem jedoch durch das Ziel des flexiblen reibungslosen Einordnens der Heranwachsenden in das Funktionieren der gesellschaftlichen Prozesse, durch eine in deren Funktionsweisen einübende Schulpraxis doch eine Teleologie des Nutzens des Einzelnen für das Ganze regiert. Diese lässt die aufklärerisch motivierte Forderung demokratischer Teilhabe tendenziell zum Postulat absoluter Anpassung schrumpfen (vgl. Heydorn 1970, S. 249-252). So enthält diese demokratisch motivierte Orientierung der Schulpädagogik an gesellschaftlicher Teilhabe in Heydorns Worten die inhumane Tendenz zu einer „wertfreien Gebrauchsanweisung“ (ebd., S. 252).

Diese sah er auch in der bundesdeutschen „Reform der allgemeinbildenden Schulen“ als prägend an; gemäß dem Modell der amerikanischen Highschool würde mit dem „System, das in der Bundesrepublik als Gesamtschule gefaßt ist“ (Heydorn 1973, S. 158) ein „Einübungsfeld in den gesellschaftlichen Verkehr [...] eingerichtet, das alle Probleme ausspart“ (ebd., S. 159) und tendenziell nur dazu diene, die „solidarischen Grundlagen der lohnabhängigen Massen durch eine totale Internalisierung des Konkurrenzprinzips aufzulösen“ (ebd.).

Nach Heydorns Diagnose verfehlt diese schulpolitische bzw. volkswirtschaftlich motivierte bildungsökonomische Kalkulation „Minimaler Input, maximaler Output“ (Heydorn 1970, S. 277) jedoch ihr Ziel der Erhaltung und Steigerung der „wirtschaftlichen Konkurrenzfähigkeit“ (Heydorn 1959, S. 176), da sie durch die curricular bedingte „intellektuelle Retardierung“ (Heydorn 1967, S. 255) der Kinder – bereits in der Grundschule, später besonders deutlich in der Hauptschule und schließlich für alle in der Gesamtschule (vgl. u.a. ebd. und Heydorn 1970, S. 244ff.) –, die Entwicklung der produktiven Potentiale der meisten Kinder und Jugendlichen behindere statt frei setze. Als „Endergebnis“ (Heydorn 1967, S. 260) solcher schulischen Bildung sei neben dem wirtschaftlichen Schaden aber vor allem ein „Antiintellektualismus“ zu befürchten, welcher die Vorstellungen von der Welt „in eine rationale, menschlich beziehungslose industrielle Parzelle mit allen dazu gehörenden Voraussetzungen der horizontalen Aus-

tauschbarkeit und der Anpassung an rationale Teilvorgänge einerseits und in einen ungeordneten, irrationalistischen, nebulösen Wust, [...] von Sitte und Brauchtum [...] andererseits“ paralyziert (ebd., S. 261).

Aus dieser Perspektive wurde die sozial-liberale Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre, die, von ökonomischen und technologischen Bedarfsplanungen ausgehend, mit der Rede von Demokratisierungsprozessen im Rahmen der nötigen Bildungsexpansion die Gesamtschule propagierte, von Heydorn scharf kritisiert als strategische Verhinderung potentiell tatsächlich möglicher gesellschaftlicher Emanzipation durch Massenbildung (vgl. Pongratz 2009, S. 101f.). Heydorn war aufgefallen, dass bereits vor dem Einsetzen der Gesamtschulreformen eine deutliche Bildungsexpansion begonnen hatte, mit der zunehmend auch Arbeiterkinder auf die höheren Schulen drängten. Diese statistische Erkenntnis wurde 2012 in einer bildungsökonomisch orientierten Dissertation von Hartmut Wiedemann am Rande bestätigend erwähnt, wenn im Fazit der Arbeit der „Anstieg der Schülerzahlen auch an den weiterführenden Schulen bereits seit Mitte der 50er Jahre“ (Wiedemann 2012, S. 205) genannt wird.

Heydorn bewertete diese bildungspolitische Situation Anfang der 1960er Jahre so, dass die Zeit abzusehen gewesen sei,

„in der Arbeiterkinder, zumindest ein nennenswerter Prozentsatz, unter die gleichen Ausbildungsbedingungen fallen würde, die einst nur den Kindern der bürgerlichen Klasse zugestanden waren. Die Folgerungen lagen auf der Hand. Eine Neuverteilung des Sozialprodukts wäre unumgänglich, gesellschaftsstrukturelle Eingriffe unvermeidlich geworden, die an die Fundamente der Herrschaft rühren mußten. [...] Der gesellschaftliche Prozeß drohte der Kalkulierbarkeit zu entgleiten und Autonomie des Menschen aufzudecken. Unter diesen Gesichtspunkten muß die Schulreform gesehen werden, die sich nun allorts anbahnt; sie ist das Pendant zur Universitätsreform, ein großangelegter Versuch technokratischer Formierung“ (Heydorn 1970, S. 263f.).

Damit attestierte Heydorn der damaligen Bildungsreform der BRD eine im Prinzip ähnliche Motivierung wie der kaiserzeitlichen.

III

Für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs sehe ich mit Blick auf die Rede von „Teilhabe“ Heydorns dialektisches Modell des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft als aktuell und produktiv an – dies insbesondere im Zusammenhang der zur Zeit verstärkt wieder aufgenommenen bildungstheoretischen Auseinandersetzung mit dem Verhältnis des Pädagogischen und des Politischen (vgl. Casale/Koller/Ricken 2016), bzw. in Bezug auf die „Wiederannäherung im Verhältnis zwischen Erziehungswissenschaft und Politik“⁶. Die Aktualität der Perspektive Heydorns kann abschließend vielleicht insbesondere in den nachfolgend genannten Punkten deutlich werden:

6 Vgl. dazu auch den Call for Papers mit dem Titel „Does ‚What works‘ work?“ zur Herbsttagung 2016 der Kommission Bildungsplanung, Bildungsorganisation und Bildungsrecht der DGfE.

Erstens ermöglicht es Heydorns dialektisches Verständnis der Bildungsinstitution, den bildungshistorischen Zusammenhang der wohlklingenden Rede von „gesellschaftlicher Teilhabe“ durch „Bildung“ mit der spätestens seit den 1960er Jahren statistisch belegten und bis heute fortdauernden „starken sozialen Ungleichheit bei der Bildungsbeteiligung“ (Bildung in Deutschland 2014, S. 6) als archaisches Erbe politisch gewollter schulischer Reproduktion gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse zu verstehen. Zur Aufhebung derselben bietet Heydorn m.E. Anstöße, die produktiv über das hinausweisen, was die im kritischen bildungstheoretischen Diskurs zurzeit prägenden Modelle machtheoretischer Leugnung des historisch stabilen institutionellen Problems und der antietatistischen Forderung nach Abschaffung staatlicher Schulbildung leisten können.⁷

Zweitens sehe ich die Aktualität Heydorns dialektischer Bildungstheorie auch darin, dass mit ihrem humanistisch-skeptischen Kern eine Kritik der Reduktion der schulischen Bildungsaufgabe auf eine reine Zuliefererfunktion für Planungen der Nationalökonomie möglich wird, ohne damit zugleich die Reflexion von Bildung auf ihre ökonomischen Bedingungen und Effekte als per se abzulehnende Ökonomisierung der Bildung mit einem diskursiven Tabu belegen zu müssen. Vielmehr lässt sich mit Heydorn sagen: Auch aus ökonomischer Perspektive wäre es sinnvoll, der Bildungsinstitution „eine relative Selbstständigkeit [zu; R.H.] überlassen, weil sie ohne diese nicht produktiv werden, den erwünschten Nutzen nicht abwerfen“ kann (Heydorn 1970, S. 289).

Mit Heydorns pädagogischer Perspektive auf die Bildungsinstitution Schule kann also *drittens* heute eine auch bildungsökonomisch vernünftige

7 Diese beiden Modelle sind m.E. innerhalb des deutschsprachigen bildungstheoretischen Diskurses gerade bei kritisch orientierten Positionen unter Rückgriff auf Foucault und Rancière tendenziell zu beobachten. Anders als Rancière, der mit seinem Gestus radikal emanzipativer, revolutionärer Emphase in Sachen Bildung explizit einen anti-etatistischen Anti-Institutionalismus vertritt (vgl. kritisch dazu auch Rieger-Ladich 2014, S. 1090), setzt Heydorn parallel zu Humboldt auf eine innere Reform der bestehenden Bildungsinstitutionen. In Heydorns dialektischer Perspektive auf die Bildungsinstitution Schule erscheint die Institutionalität von Bildung als deren wesentliche gesellschaftliche Voraussetzung. Mit Rancière dagegen wird die Institutionalität von Bildung, deren problematische Charakteristik von ihm gerade in ihrer soziologisch verstandenen Stabilität gesehen wird, als revolutionär zu bekämpfendes Hauptproblem kritisiert (vgl. Davis 2014, S. 48f.; Rancière 2011, S. 101). Mit Foucaults Konzept der in je kontingenten sozialen Praktiken intersubjektiv emergenten „Macht“, ihrer „Fragilität und Umkehrbarkeit“ (Rieger-Ladich 2002, S. 407), kommen Fragen der Bildungsinstitution jedoch als historisch konstantes, reales, politisch zu gestaltendes Problem gar nicht in den Fokus seiner Kritik. Das Anliegen des – nicht nur bei Rancière sondern bei aller Gegensätzlichkeit des Denkens auch bei Foucault zu Grunde liegenden – emanzipatorischen Begehrens ernst nehmend, ist es m.E. mit Heydorns Perspektivierung der Bildungsinstitution möglich, dem Desiderat der Analyse der spezifischen „Verkettungen“ von „Kontingenz und Notwendigkeit“ (Rieger-Ladich 2016, S. 146), also der Frage nach „dem Möglichen und nach dem Unmöglichen“ (Casale 2016, S. 222) der historisch spezifischen Strukturen der bürgerlichen Gesellschaft bildungstheoretisch im Sinne eines genetischen Strukturalismus adäquat zu begegnen.

Einrichtung schulischer Bildung im Widerspruch zur sie historisch hervorgebracht habenden Herrschaft als realisierbare bildungspolitische und pädagogische Aufgabe begriffen werden. Diese beinhaltet, im „Gegensatz zur spätkapitalistischen Bildungswissenschaft, aber auch im Gegensatz zum geschichtslosen Teil der Linken“ (Heydorn 1973, S. 161), „das humanistische Erbe [...] sorgsam zu bewahren“ (ebd.). Letzteres hielt Heydorn für möglich, wenn die Frage, wer denn woran teilhaben soll, eben so beantwortet würde, dass *Bildung* (im exemplarisch zu ihr herausfordernden Fach der allgemeinbildenden öffentlichen Schule auf der Basis eines formalen Bildungsbegriffs) *als das Ganze* institutionell so eingerichtet wird, dass durch Realisierung der Humboldt'schen Forderung der „Entfernung aller Bildungsrestriktionen“ (Heydorn 1972, S. 129) *jedes Kind* – vor einer sein Leben beruflich spezifisch orientierenden Ausbildung – als Schüler einer 10-jährigen humanistischen Einheitschule *teilhaben könnte* an der strengen Entfaltung seiner Erkenntnisfähigkeit, bzw. seiner ästhetischen, kognitiven und moralischen Mündigkeit (vgl. u.a. Heydorn 1949, S. 55).

Mit Heydorn ließe sich also m.E. der absoluten Positivität der gegenwärtigen Rede von „Teilhabe“ begründet widersprechen, und ich hoffe, dass verständlich werden konnte, worin die heutige Rede von „Bildung als Schlüssel für gesellschaftliche Teilhabe“ als Affirmation von „Ungleichheit für Alle“ (Heydorn 1970, S. 244ff.) falsch ist, weil sie real im Widerspruch steht zum mit der Rede von „Teilhabe“ kalkuliert angesprochenen Bedürfnis der Adressatinnen und Adressaten nach humaner Verwirklichung ökonomischer und demokratischer Rationalität.

Literatur

- Blankertz, Herwig (2011): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. 10. Aufl. Wetzlar.
- Boeckh, Katrin/Himmelreich, Antje/Pezo, Edvin/Stegmann, Natali (2014, Hrsg.): Staatsbürgerschaft und Teilhabe: bürgerliche, politische und soziale Rechte im östlichen Europa. München.
- Casale, Rita/Koller, Hans-Christoph/Ricken, Norbert (2016, Hrsg.): Das Pädagogische und das Politische. Paderborn.
- Casale, Rita (2016): Krise der Repräsentation: Zur Sittlichkeit des Staates und Autorität des Vaters. In: Casale, Rita et al. (2016, Hrsg.), S. 207-224.
- Clausen, Bernd (2014, Hrsg.): Teilhabe und Gerechtigkeit. Participation and equity. Münster/New York.
- Davis, Oliver (2014): Jacques Rancière. Eine Einführung. Wien.
- Demokratie-Stiftung der Universität zu Köln (2014): Literalität und Partizipation. Überschriftsprachliche Voraussetzungen demokratischer Teilhabe. Frankfurt am Main.
- Fend, Helmut (2008): Neue Theorie der Schule. 2. Aufl. Wiesbaden.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1949/2004): Rede zur Beratung des Gesetzes über das Schulwesen in der Hansestadt Hamburg. In: Ders.: Werke. Studienausgabe. Bd. 1. Wetzlar, S. 45-57.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1959/2004): Schule, Stiefkind Nr.1. In: Ders.: Werke. Studienausgabe. Bd. 1. Wetzlar, S. 169-180.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1967/2004): Zur inneren Schulverfassung. Elemente einer Kritik der deutschen Bildungsideoogie. In: Ders.: Werke. Studienausgabe. Bd. 1. Wetzlar, S. 250-261.

- Heydorn, Heinz-Joachim (1970/2004): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. In: Ders.: Werke. Studienausgabe. Bd. 3. Wetzlar.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1972/2004): Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. In: Ders.: Werke. Studienausgabe. Bd. 4. Wetzlar, S. 56-145.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1973/2004): Zum Widerspruch im Bildungsprozess. In: Ders.: Werke. Studienausgabe. Bd. 4. Wetzlar, S. 151-163.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1973/2004): Zur Bildungsgeschichte des deutschen Imperialismus. Die Schulkonferenzen von 1890 und 1900. In: Ders.: Werke. Studienausgabe. Bd. 4. Wetzlar, S. 206-253.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1974/2004): Überleben durch Bildung. Umriss einer Aussicht. In: Ders.: Werke. Studienausgabe. Bd. 4. Wetzlar, S. 254-273.
- Heydorn, Irmgard/Kappner, Hartmut/Koneffke, Gernot/Weick, Edgar (2004, Hrsg.): Heinz-Joachim Heydorn: Werke in 9 Bänden, Studienausgabe. Bd. 1-4. Wetzlar.
- Jungmann, Christel (2008): Die Gemeinschaftsschule. Konzept und Erfolg eines neuen Schulmodells. Münster u.a.
- Menze, Clemens (1975): Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts. Hannover u.a.
- Pongratz, Ludwig (2009): Heydorn reloaded. Einsprüche gegen die Bildungsreform. In: Bünger, Carsten/Euler, Peter/Gruschka, Andreas/Pongratz, Ludwig: Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie. Paderborn 2009, S. 99-120.
- Prochnow Penedo, Sybille (2014): Selbstbestimmung und Teilhabe junger Erwachsener mit geistiger Behinderung: Anspruch und Wirklichkeit der Umsetzung pädagogischer Leitlinien für die schulische Bildung und Vorbereitung junger Erwachsener mit geistiger Behinderung auf die nachschulische Lebenswirklichkeit. Oldenburg.
- Rancière, Jacques (2011): Der Hass der Demokratie. Übersetzt aus dem Französischen von Maria Muhle. Berlin.
- Renz, Thomas (2014): Kulturelle Teilhabe migrantischer Geringverdiener: eine Befragung der Gäste mit Migrationshintergrund der Kulturloge Berlin und ein Vergleich der Entwicklungen aller Gäste zwischen 2011 und 2013. Hildesheim.
- Rieger-Ladich, Markus (2002): Mündigkeit als Pathosformel: Beobachtungen zur pädagogischen Semantik. Konstanz.
- Rieger-Ladich, Markus (2014): Ungerechtigkeit. In: Merkur – Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken, 12/2014, S. 1081-1090.
- Rieger-Ladich, Markus (2016): „Gegen-Schicksalsgeschichten“ erzählen. Konturen einer Politischen Ästhetik nach Jacques Rancière und Alexander Kluge. In: Casale, Rita et al. (2016, Hrsg.), S. 143-164.
- Schulartikeln der Weimarer Reichsverfassung von 1919. In: Giese, Gerhard (1961, Hrsg.): Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800. Göttingen u.a., S. 240-241.
- Stiehl, Ferdinand (1854): Regulativ vom 1. October 1854. In: Ders. (1868): Die drei preussischen Regulative vom 1., 2. und 3. October 1854 über Einrichtungen des evangelischen Seminar-, Präparanden- und Elementarschul-Unterrichts. Im amtlichen Auftrag zusammengestellt von A. W. F. Stiehl. Berlin. Zitiert nach Michael, Berthold/Schepp, Heinz-Hermann (1973, Hrsg.): Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Eine Quellensammlung zum Verhältnis von Gesellschaft, Schule und Staat im 19. und 20. Jahrhundert, Bd. 1. Frankfurt am Main. S. 314-317.
- Wiedemann, Hartmut (2012): Cliometrische Untersuchungen zur Bildungsökonomie in Deutschland. Berlin.
- Wilhelm II. (1890): Eröffnungsansprache zur Schulkonferenz 1890. In: Michael, Berthold/Schepp, Heinz-Hermann (1973, Hrsg.): Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Eine Quellensammlung zum Verhältnis von Gesellschaft, Schule und Staat im 19. und 20. Jahrhundert, Bd. 1. Frankfurt am Main, S. 414-419.

Zedlitz, Karl Abraham Freiherr von (1787): Vom Zweck des Schulunterrichts. In: Baumgart, Franzjörg/ Lange, Ute (2006, Hrsg.): Theorien der Schule. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben. Bad Heilbrunn, S. 71-75.

Internetquellen

Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. (URL: <http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2014/pdf-bildungsbericht-2014/bb-2014.pdf>; zuletzt aufgerufen am 01.01.2017).

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2016): Aufstieg durch Bildung. (URL: <https://www.bmbf.de/de/aufstieg-durch-bildung-1240.html>; zuletzt aufgerufen am 31.12.2016). (Abb.1).

„Does ‚What works‘ work?“ Call for Papers zur Herbsttagung 2016 der Kommission Bildungsplanung, Bildungsorganisation und Bildungsrecht (KBBB) der DGfE. (URL: http://www.uni-paderborn.de/fileadmin/kbbb2016/CfP_KBBB_2016_V2.pdf, zuletzt abgerufen am 20.01.2017).

Peter Lang: Literalität und Partizipation. (URL: <https://www.peterlang.com/view/product/20212> ; zuletzt aufgerufen am 19.12.2016).

Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG) in der Fassung vom 1. August 1983. Zum 31.12.2016 aktuellste verfügbare Fassung der Gesamtausgabe. (URL: http://www.landesrecht-bw.de/jportal/portal/t/gcf/page/bsbawueprod.psml;jsessionid=7119C3E3B22277C342F9FF06AE6925C1.jp81?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&documentnumber=1&numberofresults=1&fromdoc-todoc=yes&doc.id=jlr-SchulGBW1983rahmen&doc.part=X&doc.price=0.0#jlr-SchulGBW1983pG4; zuletzt aufgerufen am 31.12.2016).

Yvonne Kehren

Bildung und Nachhaltigkeit

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

„Die Gesellschaft muß so gebildet sein, daß sie ihr
menschliches Ziel kennt und die Gefährdung,
in der sie sich befindet,
Zwischen Ziel und Gefährdung ist der
Weg zu finden. Bewußtsein ist alles.“

(Heydorn 1974/2004, S. 273)

„Bildung für nachhaltige Entwicklung“, so lautet die bildungspolitische Zauberformel des letzten Jahrzehnts, die einen adäquaten Umgang mit globalen Krisen verspricht bzw. versprechen soll. Das Konzept einer ,Bildung für nachhaltige Entwicklung‘¹, kurz BNE, ist als pädagogisches Programm insofern sowohl *Subjekt der Kritik* in dem Sinne, dass es auf ein mit Beginn der Industrialisierung einsetzendes, zunehmend das Überleben der Menschheit gefährdendes Verhältnis des Menschen zu seiner natürlichen Umwelt reagiert: Es kritisiert den gesellschaftlichen Umgang mit Natur, der als sogenannte ,Ökokrise‘ in den 1970er/1980er Jahren von außen an die Pädagogik herangetragen wurde, und zielt und drängt auf neue Wege und Formen des Umgangs mit Natur. BNE ist zugleich *Objekt der Kritik* in dem Sinne, dass der pädagogische Umgang mit den mit Nachhaltigkeit auf die politische Tagesordnung gesetzten Krisen im staatlich geförderten und daher dominanten Umsetzungskonzept einer ,Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ als vermeintlich pädagogische Lösung eines ökonomisch-politischen Globalproblems zu kritisieren ist.

Mit Hilfe des methodologischen Ansatzpunktes der *immanenten Widerspruchsanalyse* kritisch-materialistischer Bildungstheorie im Anschluss an Heydorn, Gamm und Koneffke wird im Folgenden der Aktualität des „Widerspruchs von Bildung und Herrschaft“ (Heydorn 1970) am Beispiel der Forderung der Vereinten Nationen nach einer ,nachhaltigen Entwicklung‘ nachgegangen. Vor dem Hintergrund des normativen Anspruchs des Leitbildes der Nachhaltigkeit sollen sowohl die Brüche des damit intendierten weltweiten

1 Vgl. hierzu die Expertise zum Förderprogramm ,Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ von Gerhard de Haan und Dorothee Harenberg, in der die programmatischen und konzeptionellen Grundlagen für BNE gelegt werden (BLK-Heft 72 1999) sowie das Programm Transfer-21.

Transformationsprogramms als auch die des bürgerlichen Bildungsversprechens von Aufklärung, Autonomie und Gleichheit identifiziert und kritisch reflektiert werden.

Abschnitt I entfaltet zunächst den politischen Diskurs um eine nachhaltige Entwicklung, um den daraus hervorgehenden bildungspolitischen und pädagogischen Auftrag der Neuausrichtung von Bildung und Wissenschaft auf das Leitbild der Nachhaltigkeit einer kritischen Prüfung unterziehen zu können. Abschnitt II wendet sich den Charakteristika des dominanten pädagogischen Umsetzungskonzepts der BNE zu und Abschnitt III entfaltet dann die bildungstheoretischen Konsequenzen aus der materialistischen Analyse der mit Nachhaltigkeit in Auftrag gegebenen Neubestimmung von Gesellschaft, Wissenschaft, Bildung und Technik. Diese programmatischen Schlussfolgerungen zielen als eigenes pädagogisches Forschungsprogramm auf eine Re-Vision von Bildung und Wissenschaft. Auf wissenschaftstheoretischer Ebene steht dabei ein explizit materialistisches Interdisziplinaritätskonzept im Zentrum meiner Überlegungen und auf der bildungstheoretischen Ebene steht Nachhaltigkeit selbst als kritisches Bildungsprinzip im Fokus.

I

Der Gedanke der Nachhaltigkeit hat einen schwindelerregenden Aufstieg hinter sich. Entstanden in der mittelalterlichen Forstwirtschaft Europas entwickelte er sich zur zentralen Kategorie politischer Auseinandersetzungen der Gegenwart. Aus dem ursprünglich forstwirtschaftlichen Ansatz, nicht mehr Bäume zu schlagen als nachwachsen können, entwickelte sich der die Nachhaltigkeit prägende Leitgedanke, ‚von den Zinsen zu leben und nicht vom Kapital‘ (vgl. Lexikon der Nachhaltigkeit). Da die Erträge des Ökosystems Wald frühestens eine Generation später genutzt werden können, sollte das Prinzip der Nachhaltigkeit dessen langfristigen Erhalt sicherstellen. Im Übergang zur bürgerlichen Gesellschaftsordnung und mit der ‚Durchbrechung der organischen Schranke der Produktion‘ (Marx) im Prozess der Industrialisierung erfährt das Verhältnis von Mensch und Natur eine entscheidende Zäsur: Die Befreiung von Natur als notwendige Bedingung menschlicher Emanzipation schlägt um in die Beherrschung der Natur. Als Konsequenz aus den mit der Durchbrechung der Naturschranke einhergehenden Krisen entsteht eine Welttierschutzbewegung, deren wichtigste politische Stationen und Abkommen den Weg zur Forderung nach einer nachhaltigen Entwicklung bereiten. Die erste Welttierschutzkonferenz findet 1913 in Bern statt. Nach den beiden Weltkriegen wird knapp sechzig Jahre später 1972 in Stockholm die erste UN-Weltkonferenz über die menschliche Umwelt abgehalten, die die Weichen für eine internationale Zusammenarbeit stellt, die heute mit dem Begriff der nachhaltigen Entwicklung gefasst wird. Im selben Jahr veröffentlichte der Club of Rome die ‚Grenzen des Wachstums‘ und warnte eindringlich vor einem Umweltkollaps infolge grenzenlosen Wirtschaftswachstums (vgl. Meadows et. al. 1972/1994).

Explizit in den politischen Diskurs eingeführt wurde das Leitbild der Nachhaltigkeit 1987 durch den Perspektivbericht ‚Our Common Future‘ der UN-Weltkommission für Umwelt und Entwicklung (vgl. Brundtland-Report 1987). In der Auseinandersetzung mit der Forderung nach einer nachhaltigen Entwicklung wird schnell deutlich, dass diese von den Vereinten Nationen in dem Moment erhoben wird, in dem die Re-Produktionstätigkeit² die Re-Produktionsmöglichkeit zunehmend gefährdet. In ihrem Bericht stellt die Kommission den Zusammenhang von Armut, Umweltzerstörung, wirtschaftlichem Wachstum und technologischen Entwicklungen her und bestimmt die Überwindung der verheerenden sozialen und ökologischen Krisen einer asymmetrischen Weltordnung³ explizit als weltpolitische Gemeinschaftsaufgabe. Eine nachhaltige Entwicklung gilt als eine, die „den Bedürfnissen der heutigen Generationen entspricht, ohne die Möglichkeiten künftiger Generationen zu gefährden, ihre eigenen Bedürfnisse zu befriedigen und ihren Lebensstil zu wählen“ (Hauff 1987, S. XV). So lautet ein vielbemühtes Zitat aus dem nach der Kommissionsvorsitzenden benannten ‚Brundtland-Bericht‘. Entscheidend wird damit, die Selbständigkeit der Entscheidungen – also die Möglichkeit der Selbstbestimmung gegenwärtiger wie zukünftiger Generationen – zu bewahren bzw. allererst zu eröffnen.

Unter dem Anspruch intra- wie intergenerativer Gerechtigkeit werden explizit Umwelt- und Entwicklungsbelange verbunden. Die systematische Verbindung von Umwelt- und Sozialfragen ist als historische Zäsur der weltgesellschaftlichen Entwicklung zu verstehen. Mit der Integration von Umwelt- und Entwicklungsbelangen wird nicht nur die Hoffnung verbunden, die andauernde Zerstörung der Lebensgrundlage aufzuhalten, sondern sogar zu einem größeren Wohlstand für alle beizutragen. 2011 spitzte der Wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderung (WBGU) die Forderung nach einer nachhaltigen Entwicklung als neuen „Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation“ zu: „Die Transformation zur Klimaverträglichkeit“ sei „moralisch ebenso geboten wie die Abschaffung der Sklaverei und die Ächtung der Kinderarbeit“ (WBGU 2011, S. 1). Der neue Gesellschaftsvertrag soll eine *Kultur der Achtsamkeit* aus ökologischer Verantwortung mit einer *Kultur der Teilhabe* als demokratischer Verantwortung sowie mit einer

-
- 2 Die Bindestrichschreibweise soll verdeutlichen, dass hier Neugestaltung wie Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Verfassung umfasst sind. Die Re-Generation der Einzelnen sowie der Gattung verweist sowohl auf eine biologische Seite im Sinne von Zeugung, Geburt, Erholung, Nahrung und lebenswichtigen Rohstoffen etc. als auch auf eine kulturelle Seite. Diese bedingen sowohl den Umgang mit Natur als auch den der Generationen miteinander sowie die Reproduktion des Gesellschaftssystems und des technologischen Produktionsprozesses usw. Als Verhältnis von Natur und Kultur werden diese verschiedenen Aspekte in der Nachhaltigkeit einer grundlegenden Neubestimmung zugeführt.
 - 3 erinnert sei an den sogenannten Nord-Süd-Konflikt und den Brandt Report von 1980 mit dem Titel: „Das Überleben sichern. Gemeinsame Interessen der Industrie- und Entwicklungsländer“.

Kultur der Verpflichtung gegenüber zukünftigen Generationen als Zukunftsverantwortung kombinieren (vgl. ebd., S. 282).

Nachhaltigkeit entfaltet sich so als Reflexions- und Lösungsbegriff des Krisendiskurses westlicher Industrienationen um die Gefährdungen von Mensch und Natur, die ein individuelles wie gesamtgesellschaftliches Umdenken überlebensnotwendig machen. Der Krisendiskurs stellt somit den Ausgangspunkt des von der Brundtland-Kommission vorgestellten Konzepts einer nachhaltigen Entwicklung dar, das weltgeschichtlich erstmalig die Grundlage einer integrativen globalen Politikstrategie bildet. Kritik ist damit notwendig auf die systematische Verbindung von ökologischen, ökonomischen, sozialen und politischen Aspekten bezogen. Als Antwortversuch auf eine planetare Krise ist die Forderung mit einem enormen pädagogischen Anspruch verbunden und muss ins Verhältnis zu ihren realpolitischen Umsetzungsbedingungen und -möglichkeiten gesetzt werden, um nach den damit einhergehenden pädagogischen Anforderungen und Umgangsweisen fragen zu können. Denn trotz der Allgegenwärtigkeit der Nachhaltigkeitsideologie als Modernisierungsprinzip eines ‚grünen Neokapitalismus‘ kann von einem breiten gesellschaftlichen oder gar einheitlichen politischen und wissenschaftlichen Verständnis der damit bezeichneten Sache nicht ausgegangen werden.

Der politische Prozess der Forderung nach einer nachhaltigen Entwicklung selbst kann als Prozess einer universellen Bildung gefasst werden, als menscheitsgeschichtlicher Bildungsprozess einer Gesellschaft, die „Reflexion zur Grundlage hat“ und die „die Reflexion über sich selbst zum Bestand ihrer Wirklichkeit“ (Heydorn 1974/2004, S. 270) macht. Nachhaltigkeit betritt die politische Bühne als *systematische Kategorie der immanenten Kritik* der „technologischen Gesellschaft“ (Heydorn/Koneffke 1969), in der der Widerspruch zwischen „Rationalisierung und Humanisierung“ (Heydorn 1968/2004, S. 133), zwischen naturwissenschaftlich-technologisch objektiv gegebenen Möglichkeiten humaner Menschheitsentwicklung und den neuen (technologisch vermittelten) Formen von Herrschaft in ihrem gewaltigen Zerstörungspotential immer krasser hervortritt. „Die Frage, die sich herauszuschälen beginnt“, so Heydorn 1974 in seinem Aufsatz „Überleben durch Bildung“, „richtet sich auf die Möglichkeit menschlicher Befreiung unter Wahrung der Überlebenaussicht“ (Heydorn 1974/2004, S. 260) und auf den Bildungsgrad, den eine Gesellschaft hierfür besitzen muss. In der (Verhältnis-)Bestimmung von menschlichem Ziel und dessen Gefährdung bewegen sich Bildung wie Nachhaltigkeit im *Widerspruch von Systemerhalt und Systemtransformation*.

Was als grundsätzliche Kritik an den Ursachen der Krisenerscheinungen eines auf permanentem Wachstum basierenden Wirtschaftssystems ansetzt, macht genau diese Kritik in einem systemkonformen Modernisierungsprozess jedoch unkenntlich. Die mit Nachhaltigkeit geforderte Neuausrichtung wirtschaftlichen Handelns auf die Bekämpfung weltweiter Armut erschöpft sich

unter dem (Ein)Druck der Globalisierung in einer positiv-appellativen – einseitig auf technologische Innovationen ausgerichteten – Modernisierungsideologie. Die sozialen Krisen werden in der gesellschaftspolitischen und ökonomischen Auseinandersetzung damit an den Rand gedrängt.⁴ Als Resultat internationaler konsensueller politischer Prozesse erhält Nachhaltigkeit einen Kompromisscharakter, der aufgrund der unterschiedlichen politischen und ökonomischen Interessen und Machtverhältnisse nicht nur verschiedene Kritikpositionen aus entwicklungspolitischen, indigenen und feministischen Perspektiven zum Verschwinden gebracht hat, sondern auch die Widersprüche globaler Kapitalisierung selbst.⁵ Als Reflexionsergebnis und zugleich rettende Leitidee angesichts der Widersprüche des globalen Kapitalismus zielt Nachhaltigkeit als Leitbild auf eine widerspruchsfreie Verhältnisbestimmung ökologischer, ökonomischer, sozialer und politischer Aspekte und Belange.

Im Verlauf der internationalen politischen Debatte wurde immer entschiedener deutlich, dass die unabdingbare Transformation in eine nachhaltige Weltgesellschaft eines weltweiten Einsichts- und Bildungsprozesses bedarf, um die als notwendig erachteten Bewusstseins-, Einstellungs- und Verhaltensänderungen subjektiv bei allen Menschen weltweit zu verankern. Nachhaltigkeit wird so zur „gesellschaftspädagogische[n]“ (Gamm 1979, S. 18) Aufgabe. Dieser Notwendigkeit trug die UN 2002 in Johannesburg (Rio+10) mit der Ausrufung des Weltbildungsprogramms der Dekade 2005-2014 „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ Rechnung. Mit dieser Dekade hat die UN ihre Nachhaltigkeitspolitik sozusagen um einen ‚pädagogischen Flügel‘ erweitert. Nachhaltigkeit soll zum „Schlüsselkonzept globalisierter gesellschaftlicher Naturverhältnisse und weltgesellschaftlicher Bildung“ (Brand 2004) avancieren. Nach dem Ende der Dekade im Dezember 2014 sollen die gestarteten Projekte und Maßnahmen im Weltaktionsprogramm „Globale Action Programm“ (in Deutschland „Zukunftsstrategie 2015+“) bis 2019 fortgeführt werden.

Als politischer Diskurs reagiert Nachhaltigkeit somit auf eine fundamentale Krise des Verhältnisses von Natur und Kultur und ist als Programm einer globalen Transformation in eine nachhaltige Weltgesellschaft zu verstehen, in dem Bildung und Wissenschaft eine entscheidende Rolle zugewiesen wird. In der Folge wendet sich der bildungspolitische und pädagogische Diskurs explizit der programmatischen, institutionellen und curricularen Neuausrichtung von Bildung und Wissenschaft auf das Leitbild der Nachhaltigkeit zu. BNE wird in ihrem konzeptionellen Entwurf in den drei Unterrichts- und Organisa-

4 Erinnert sei an die katastrophalen Unfälle 2012 und 2013 in Textilfabriken in Bangladesch und Pakistan und die unwürdigen Arbeitsbedingungen, unter denen die Arbeiterinnen sich schinden. Sie verweisen ebenso auf den zugrunde liegenden ökologischen Raubbau, die Ausbeutung innerer wie äußerer Natur, mithin auf den ‚sozial-ökologischen Rucksack‘ der Produktionsprozesse und damit auf das wechselseitige Verhältnis zu den Konsumstrukturen des ‚Globalen Nordens‘.

5 Hierzu u.a. Görg 1996; Kößler 1998; Wichterich 1992 und 2012.

tionsprinzipien „Interdisziplinäres Wissen“, „Partizipatives Lernen“ und „Innovative Strukturen“ gefasst (vgl. BLK 1999). Die Implementierung nachhaltiger Entwicklung in Bildung und Wissenschaft vollzieht sich dabei weithin als technokratischer Prozess: Auf Seiten der Bildung oder genauer: der Schule, über die Konzeption des neuen ‚Bildungsziels‘ einer sogenannten „Gestaltungskompetenz“ und auf Seiten der Wissenschaft als Etablierung der sogenannten „Nachhaltigkeitswissenschaft“ (vgl. Kehren 2016).

II

BNE soll in alle für die nachhaltige Entwicklung relevanten Politikbereiche integriert und als Querschnittsthema etabliert werden. Bildung wird so zu einem integralen Bestandteil von Umweltpolitik und es wird deutlich, dass eine Politik, die wirksam werden will, notwendig der Pädagogik bedarf. Damit einher geht allerdings die Gefahr, Pädagogik statt Politik zu betreiben. So ist die Implementierung nachhaltiger Entwicklung in Wissenschaft und Bildung begleitet von und bestimmt durch einen Prozess der Pädagogisierung (Höhne 2004; Bernhard 2015) globaler Krisen. Bildung, mehr denn je als Instrumentarium der Herrschaft vereinnahmt, soll im Prozess hin zu einer nachhaltigen Weltgesellschaft zugleich emanzipatorisch wirken, den Menschen zur Selbstbestimmung führen. Die mit Nachhaltigkeit notwendig geforderte Allgemeinheit der Bildung enthält deutlich die von Heydorn beschriebene doppelte Notwendigkeit, „den Menschen für die Revolutionierung der Produktivkräfte zuzurüsten und die Revolutionierung seines Bewusstseins zu verhindern“ (Heydorn 1974/2004, S. 263).

Als unerlässliche Voraussetzung für die Förderung nachhaltiger Entwicklung wird Bildung in den zentralen (bildungs-)politischen Dokumenten rein funktional als soziales Steuerungs- und Umsetzungsinstrument verstanden, das der besseren Befähigung der Menschen zur Auseinandersetzung mit und Bewältigung von Umwelt- und Entwicklungskrisen dienen soll. Im Vordergrund stehen ein grundlegender Wandel der Einstellungen und die Herausbildung und Verbreitung ressourcensparender und umweltschonender Konsum- und Verhaltensmuster. Insofern wird mit dem zentralen Abschlussdokument der Rio-Konferenz von 1992 – der „Agenda 21“ – im Prinzip ein weltweites ‚Umerziehungsprogramm‘ gestartet. Damit rückt die Integrations- und Reproduktionsfunktion von Erziehung und Bildung theoretisch verschärft in den Fokus: Vermittelt werden sollen Nachhaltigkeitsprinzipien, für die es noch keine realpolitische Entsprechung gibt.

Nachhaltigkeit wird zum Credo einer ökologisch bewussten Gesellschaft und damit implizit und explizit zum Erziehungs- und Bildungsauftrag. Die Pädagogik steht damit vor der Herausforderung, sowohl nachhaltiges Denken und Handeln vermitteln zu sollen als auch überhaupt erst ein solches nachhaltiges Denken und Handeln entwickeln zu helfen. Der alte Anspruch an die Pädagogik wird damit verschärft: Sie soll pädagogisch ermöglichen, was sein soll und zugleich polit-ökonomisch hintertrieben oder gar systematisch verhin-

dert wird. Sie soll die Widersprüche globalisierter Weltverhältnisse harmonisieren, indem sie den Nachwuchs zum Umgang mit diesen Widersprüchen befähigt. Sie soll radikale Veränderungen vorbereiten, ohne grundlegend die Bedingungen gesellschaftlichen Handelns verändern zu können. Hier zeigt sich die Widersprüchlichkeit nachhaltiger Modernisierung: „Während sie die Individuen auf Suffizienz einstimmt, bleiben die Systeme industrialisierter Gesellschaften auf Zuwachs eingestellt“ (Kaufmann 2004, S. 180).



Der Prozess der Pädagogisierung globaler Krisen ist konkret dadurch gekennzeichnet, dass das dominante Umsetzungskonzept der BNE auf die massive Bedrohung der Lebensgrundlage mit der *Formalisierung subjektiver Kompetenzen* antwortet. Dabei wird der Bildungsbegriff abgelöst von der Vorstellung einer „Gestaltungskompetenz“, die im Zuge der Kompetenzorientierung und der Umstellung auf Output orientierte Bildungsmodelle in enger Anlehnung an die Schlüsselkompetenzen der OECD entwickelt wurde (vgl. Transfer-21). Im Zentrum des Unterrichts steht damit nicht mehr die Erschließung der Gegenstände gesellschaftlicher Prozesse und deren kritische Reflexion, sondern die Entwicklung der Kompetenzen, die für den zukünftigen gesellschaftlichen Fortbestand als notwendig eingestuft werden.

Die geforderten Kompetenzen sind somit nicht vorrangig disziplinär pädagogisch begründet, sondern resultieren aus einem bewussten Prozess bildungspolitischer Steuerung in ökonomischer Perspektive. Einher damit gehen eine Erosion des pädagogischen Selbstverständnisses und eine inhaltliche Entleerung des Bildungsbegriffes.

Inwieweit die Einzelnen mittels Bildungsprozessen befähigt werden, aufgrund sachkompetenter Urteile Entscheidungen zu treffen und der politischen und ökonomischen Selbstbestimmungsanforderung zu genügen, hängt jedoch entscheidend von der Qualität der inhaltlichen Erarbeitung der Sachprobleme als auch von der Reflexion der zugrunde liegenden materiellen, ideologischen und normativen Bedingungen ab. Im Mittelpunkt dieser pädagogischen Bemühungen um eine ‚Gestaltungskompetenz‘ steht jedoch der persönliche Umgang mit Dilemmata, ohne dass strukturelle Gründe für diese benannt werden (vgl. Meueler 2005). Die von konkreten Inhalten abstrahierten Kompetenzen zielen auf *vernetztes Denken*, auf *Reflexion*, *Antizipation* und *Partizipation*, *Eigenverantwortlichkeit* und *Eigenmotivation*, auf *Solidarität* und *Empathie* (vgl. BLK 1999, S. 59 sowie Transfer 21) – damit auf Grundbestimmungen und Grundbedingungen bürgerlicher Vergesellschaftung. Dabei findet indirekt eine Ineinssetzung von Kompetenzentwicklung

und realpolitischer Gestaltungsmöglichkeit statt. Für all die Bereiche, die in die realpolitische Implementierung nachhaltiger Entwicklung involviert sind, werden auf formaler Ebene zu fördernde Kompetenzen entworfen. Da sind Kompetenzen in den Bereichen *Vernetzung*, *Planung*, *Kommunikation* und *Kooperation* zu fördern, um an (lokalen, kommunalen) „Agenda“-Prozessen partizipieren zu können, und es ist *Solidarität* und *Gerechtigkeitsempfinden* auszubilden, um den politischen und ökonomischen Ursachen faktischer Ungerechtigkeit entgegenzuwirken.

Zu analysieren wären dagegen die Mechanismen, die der Verwirklichung allgemeiner Rechte und der Möglichkeit gesellschaftlicher Teilhabe entgegenstehen. Denn Mündigkeit und kritische Urteilsfähigkeit als genuin pädagogische Kategorien setzen die Subjekte ins Verhältnis zu ihren historisch bestimmten Kontexten und damit ins Verhältnis zu den jeweiligen Handlungsbedingungen und -möglichkeiten. Stattdessen liegt die Konzentration im BNE-Diskurs auf einer Gestaltungskompetenz, die nicht danach fragt, welche Grenzen ihr gesetzt sind. Die gebetsmühlenartige Wiederholung der Notwendigkeit von Partizipation, Solidarität und Empathie verweist darauf, dass dies genau die Aspekte sind, die im globalen Konkurrenzkampf systematisch verhindert werden. Die mit Nachhaltigkeit entschieden geforderte Emanzipation aller Teile der Weltbevölkerung wird in BNE als im Gestaltungsgedanken aufgehend gedacht und nicht auf ihre Brauchbarkeit für die Bedürfnisse spätkapitalistischer, technologisch entgrenzter Märkte hin befragt. Im Vordergrund der mit BNE angestrebten Bewusstseinsbildung steht das individuelle Konsumverhalten und nicht die globalen gesellschaftlichen Produktionsverhältnisse, deren Kritik den Ausgangspunkt der Forderung nach Nachhaltigkeit bildete.

Mit dieser Pädagogisierung globaler Krisen in Gestalt der Formalisierung subjektiver Kompetenzen geht zugleich eine *Individualisierung* und *Privatisierung* der Nachhaltigkeitsproblematik einher, die einer *Entpolitisierung* weltgesellschaftlicher Krisen zuarbeitet (vgl. Grunwald 2010 und 2011). Denn dadurch, dass die Einzelnen als kompetente Gestalter_innen und Problemlöser_innen auftreten und die Konzentration auf dem privaten individuellen Konsumverhalten statt auf den globalen gesellschaftlichen Produktionsverhältnissen liegt, arbeitet BNE zugleich einer Entpolitisierung der Nachhaltigkeit dann zu, wenn sie die Widersprüche neoliberaler Globalisierung nicht einbezieht. Die in der BNE-Konzeption identifizierbare Tendenz, den pädagogischen Auftrag harmonisierend darzustellen und sich dadurch gesellschaftlichen Widersprüchen zu entziehen, führt zu dem paradoxen Phänomen, dass Nachhaltigkeit und Bildung im gleichen Prozess politisiert wie entpolitisiert werden. Politisch ist der Mensch hier als Konsument_in, nicht als Staatsbürger_in, der/die den Re-Produktionsprozess bestimmt. Aufgebrochen werden kann diese Individualisierungs- und Entpolitisierungstendenz m.E. nur durch die Einsicht in die gesellschaftlichen und politischen Aspekte individuellen Handelns, also durch die Einsicht in die Politizität der verhandelten Gegenstände nachhaltiger

Entwicklung, Armut, Migration, Konsum, Ernährung, Mobilität oder Klimawandel sind als umstrittene gesellschaftliche Krisenfelder erfahrbar und die eigenen Verstrickungen in diese mit Nachhaltigkeit kritisierten und problematisierten Verhältnisse einsichtig zu machen (vgl. Messerschmidt 2009). Das Verstehen der Historizität und Politizität von Bildung, Nachhaltigkeit und ihrer Gegenstände wird damit selbst zur zentralen Bildungsaufgabe einer nachhaltigen Entwicklung. Denn mit der formalen Bestimmung subjektiver Kompetenzen, wie sie im Gestaltungskompetenzkonzept vorgenommen wird, rückt die kritische Reflexion der Gründe der notwendigen Transformation in den Hintergrund. Daher ist es aus kritisch-materialistischer Perspektive entscheidend, bei der Reflexion des Bildungsproblems nachhaltiger Entwicklung den Fokus von der Kompetenzorientierung auf die Sachanalyse zurückzuwenden. Das Verstehen der *Sache* nachhaltige Entwicklung – als politisches Leitbild und Programm – ist dabei ebenso entscheidend, wie das Verstehen der *Sachen* nachhaltiger Entwicklung – ihre Themen-, Problem- und Handlungsfelder.

III

Was Nachhaltigkeit als systematische Kategorie der immanenten Kritik verlangt, ist eine längst überfällige *Re-Vision des Wissenschafts- sowie des Bildungsverständnisses*. Die Aufgabe von Bildung und Wissenschaft im Rahmen einer nachhaltigen Entwicklung ist es, ein grundlegendes Verständnis des immanenten Zusammenhangs von ökologischen, wirtschaftlichen, technologischen, sozialen und ethischen Problemen und Fragestellungen zu eröffnen. In der „Agenda 21“ wird eine Bildung im Sinne nachhaltiger Entwicklung als Querschnittsaufgabe an Wissenschaft und Bildung herangetragen, in der Ökologie- und Technologieproblematik als Politikum systematisch in Eins fallen. Die technokratische Integration nachhaltiger Entwicklung in Schule und Hochschule wird weder dem allgemeinen Anspruch des Leitbildes gerecht noch vermag sie die damit erforderlich werdende kritische Selbstreflexion von Wissenschaft und Bildung zu leisten.

Auf der *wissenschaftstheoretischen Ebene* geht es um eine kritische Reflexion der gesellschaftlichen Folgewirkungen wissenschaftlichen Tuns und damit um eine Neubestimmung des humanen Auftrags der Wissenschaften. Wissenschaft hat sich in der Nachhaltigkeit ihrer gesellschaftlichen Verantwortung zu stellen und ihre humanen Ansprüche mit deren permanenter Unterbietung zu konfrontieren. Auf *bildungstheoretischer Ebene* stellt sich die Aufgabe, die individualistische Formalisierung subjektiver Kompetenzen durch die Einsicht in sachstrukturelle Widersprüche aufzubrechen und mit der Aufnahme des Leitbildes in das pädagogische Selbstverständnis zugleich eine selbstkritische Reflexion von Bildung zu eröffnen; denn das in seinem Kern politische Bildungskonzept der Nachhaltigkeit zielt auf die Identifikation und Bekämpfung der Widerstände humaner Entwicklung – gerade auch in Hinblick auf die sozialen Ausschlussmechanismen in und durch Bildung und deren Auswirkungen auf demokratisch-partizipative Prozesse. Bildung

und Forschung im Sinne nachhaltiger Entwicklung verlangt dann im Weiteren, Technik und Natur als Politikum zu begreifen. Dies wiederum verlangt, *Technologie als Form der Vergesellschaftung* (Euler 1999) und *Naturverhältnisse als gesellschaftliche Verhältnisse* (Görg 1999) verstehbar zu machen.

Technologien sind in ihren Auswirkungen auf Mensch und Natur kritisch zu reflektieren und entsprechend zu gestalten. Hinter die damit in Auftrag gegebene explizite Verbindung von Gesellschaft, Wissenschaft, Bildung und Technik kann nicht mehr zurückgegangen werden. Damit ist eine Refokussierung des politischen Charakters von Wissenschaft und Bildung eröffnet und notwendig verlangt. Nachhaltigkeit – als kritisches Bildungsprinzip ernst genommen – erfordert daher ein explizit *materialistisches Interdisziplinaritätsverständnis* (vgl. Kehren 2016 sowie Euler 2005) als Kern von Wissenschaft und Bildung, welches nicht nur die Grenzen der Disziplinen durchbricht und die reale Durchdringung von Gesellschaft, Wissenschaft und Technik als Bedingung und Inhalt der Auseinandersetzung einzuholen vermag, sondern sich zugleich (selbst)kritisch den Gründen von und eigenen Anteilen an nicht nachhaltigen Entwicklungen stellt.

Ein materialistisches Interdisziplinaritätskonzept nachhaltiger Entwicklung muss die Reflexion sozialer und ökologischer Folgewirkungen wissenschaftlichen Tuns *in* den jeweiligen Forschungsfeldern durch die Verbindung der Disziplinen *in der Sache* eröffnen. Und zwar nicht als nachgängige Reflexion, sondern als immanente, die die fachlichen Grundlagen sowohl in ihrer historischen Genese als auch in ihren aktuellen gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Bedingungen einzuholen vermag. Wollte man dies auf eine Formel bringen, ließe sich festhalten, dass ein explizit materialistisches Interdisziplinaritätskonzept die wissenschaftlich-disziplinären Erkenntnisse in ihren Entstehungs- und Begründungszusammenhängen sowie in ihrer gesellschaftlich-kulturellen Dimension der Verwendungs- und Verwertungszusammenhänge immanent in der Nachhaltigkeit miteinander zu verbinden hat.

Die damit intendierte ‚reflektierte Sachkompetenz‘ (Euler 1999) ist der ‚Gestaltungskompetenz‘ des BNE-Ansatzes entgegenzustellen. Mit dem Schlüsselbegriff einer ‚reflektierten Sachkompetenz‘ ist ein subjektives Bildungsprinzip im Sinne der Nachhaltigkeit formuliert, in dem der Kompetenzbegriff auf die Sache bezogen den Zusammenhang von wissenschaftlichen Erkenntnissen und gesellschaftlichen Folgen der gegenwärtig dominanten und hoch problematischen Form globaler Vergesellschaftung eröffnet. Die die Realität bestimmende wissenschaftlich-technische Rationalität ist auf immanente Weise mit den reflexiven Ansprüchen der Kultur zu verbinden. Eine reflektierte Sachkompetenz zielt damit auf ein Prinzip des Umgangs mit den gewonnenen Erkenntnissen, welches es nicht nur ermöglicht, einzelnes einem Allgemeinen zu subsumieren, sondern umgekehrt erlaubt, neues Allgemeines zu generieren.

Denn nichts Geringeres als die grundlegende kritische Neubestimmung des Humanen selbst ist mit Nachhaltigkeit als kritischem Bildungsprinzip gefordert. Dabei geht es nicht nur um ungerechte weltweite Verteilungs- und Vermarktungsverhältnisse, sondern die mit Nachhaltigkeit geforderte Beseitigung jeglicher Form der Diskriminierung ist darauf angewiesen, Diskriminierungspraktiken, soziale Spaltungen, Verachtung und Gewalt als sowohl *in* den Naturverhältnissen als auch als *in* den technischen Systemen wirkende Machtverhältnisse zu demaskieren (vgl. Köhler/Wissen 2011), um allererst bestimmen zu können, was unter den veränderten Bedingungen denn Humanität ist bzw. was erst neu als human visiert werden kann.

Wird BNE dagegen lediglich als Anpassung an die bestehende Systemdynamik verstanden und konzipiert, greift sie aus pädagogischer (und politischer) Perspektive notwendigerweise und deutlich zu kurz. Vielmehr ginge es pädagogisch (und politisch) darum, die kritische Fähigkeit zu entwickeln und zu fördern, die Notwendigkeit der Veränderung einer falschen Systemdynamik zu erkennen, Wachstumszwänge zu identifizieren und im Sinne einer ‚Großen Transformation‘ zu durchbrechen.

Entgegen einer Pädagogisierung und Individualisierung globaler Krisen ist für ein (selbst-)kritisches Bildungskonzept in diesem Kontext die Reaktivierung des politischen Charakters sowohl von nachhaltiger Entwicklung als auch von Bildung und Wissenschaft entscheidend. Eröffnet wird damit eine Neufassung bzw. Re-Vision von Bildung und Wissenschaft, die auf die Wiedergewinnung des pädagogischen Auftrags bzw. der gesellschaftlichen Verantwortung von Wissenschaft im Sinne der comenianischen ‚Allgemeinen Beratung zur Verbesserung der menschlichen Angelegenheiten‘ (vgl. Comenius 1970) zielt und zugleich selbstkritisch nach den eigenen Verstrickungen zu fragen vermag. In der mit Nachhaltigkeit aufgeworfenen Re-Generationsfrage blickt Bildung daher auf sich selbst. Die Entwicklung und Gestaltung einer nachhaltigen Weltgesellschaft wird entscheidend davon abhängig sein, inwieweit nachfolgenden Generationen ermöglicht wird, Einsicht in die tiefliegenden Widersprüche globaler Vergesellschaftung zu nehmen und das Bedürfnis zu entwickeln, menschheitliche Lösungen anzustreben. „Es gibt Hinweise auf die Zukunft, aber keine Sicherheit.“ (Heydorn 1974/2004, S. 272).

Literatur

- Bernhard, Armin (2015): Wie man eine Wissenschaft ruinieren kann – Zur feindlichen Übernahme und Selbstenteignung der Erziehungswissenschaft. In: Bernhard, Armin u.a. (Hrsg.): Neutralisierung der Pädagogik. Kritische Pädagogik. Eingriffe und Perspektiven, Heft 1. Baltmannsweiler, S. 13-37.
- Brand, Ulrich (2004): Nachhaltigkeit: ein Schlüsselkonzept globalisierter gesellschaftlicher Naturverhältnisse und weltgesellschaftlicher Bildung? In: Jahrbuch für Pädagogik 2004: Globalisierung und Bildung. Frankfurt a. M., S. 113-128.
- Brandt Report (1980): Das Überleben sichern. Gemeinsame Interessen der Industrie- und Entwicklungsländer. Bericht der Nord-Süd-Kommission. Köln.

- Comenius, Johann Amos (1970): Allgemeine Beratung über die Verbesserung der menschlichen Dinge. Ausgewählt, eingeleitet und übersetzt von Hofmann, Franz. Berlin.
- Euler, Peter (1999): Technologie und Urteilskraft. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Weinheim.
- Euler, Peter (2005): Interdisziplinarität als kritisches ‚Bildungsprinzip‘ der Forschung: methodologische Konsequenzen. In: ITAS: Technikfolgenabschätzung. Theorie und Praxis, 14. Jg., H. 2, S. 63-68.
- Euler, Peter (2014): Nachhaltigkeit und Bildung. Plädoyer für ein sachhaltiges Verstehen herrschender Widersprüche. In: Umweltdachverband GmbH (Hrsg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Jahrbuch 2014. Krisen- und Transformationszenarios. Frühkindpädagogik, Resilienz & Weltaktionsprogramm. Forum Umweltbildung. Wien, S. 167-174.
- Gamm, Hans-Jochen (1979): Allgemeine Pädagogik. Die Grundlagen von Erziehung und Bildung in der bürgerlichen Gesellschaft. Reinbek bei Hamburg.
- Görg, Christoph (1996): Sustainable Development – Blaupause für einen ökologischen Kapitalismus? In: Ders. u.a. (Hrsg.): Gegensätze: Elemente kritischer Theorie. Frankfurt a. M./New York, S. 178-193.
- Görg, Christoph (1999): Gesellschaftliche Naturverhältnisse. Münster.
- Grunwald, Armin (2010): Wider die Privatisierung der Nachhaltigkeit. Warum ökologisch korrekter Konsum die Umwelt nicht retten kann. In: Zeitschrift GAIA 19/3, S. 178-182.
- Grunwald, Armin (2011): Statt Privatisierung: Politisierung der Nachhaltigkeit. In: Zeitschrift GAIA 20/1, S. 17-19.
- Hauff, Volker (1987, Hrsg.): Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Greven.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1968/2004): Erziehung und Frieden. In: Ders.: Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1967-1970. Werke, Bd. 2. Wetzlar, S. 131-136.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1970/2004): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Werke, Bd. 3. Wetzlar.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1974/2004): Überleben durch Bildung. Umriss einer Aussicht. In: Ders.: Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1971-1974. Werke, Bd. 4. Wetzlar, S. 254-273.
- Heydorn, Heinz-Joachim/Koneffke, Gernot (1969): Technologische Gesellschaft und Humanität. In: FUTURUM. Zeitschrift für Zukunftsforschung. Hrsg. v. Ossip K. Flechtheim, Bd. 2, H. 4, S. 588ff.
- Höhne, Thomas (2004): Pädagogisierung sozialer Machtverhältnisse. In: Ribolits, Erich/Zuber, Johannes u.a. (Hrsg.): Pädagogisierung. Die Kunst, Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen! Schulheft 116/2004, 29. Jg., Innsbruck u.a., S. 30-44.
- Kaufmann, Stefan (2004): Nachhaltigkeit. In: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hrsg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt a. M., S. 174-181.
- Kehren, Yvonne (2016): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Zur Kritik eines pädagogischen Programms. Baltmannsweiler.
- Köhler, Bettina/Wissen, Markus (2011): Gesellschaftliche Naturverhältnisse. Ein kritischer theoretischer Zugang zur ökologischen Krise. In: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts., Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn, S. 217-227.
- Köbler, Reinhart (1998): Entwicklung. Münster.
- Meadows, Dennis L./Meadows, Donella/Zahn, Erich/Milling, Peter (1972/1994): Die Grenzen des Wachstums: Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Stuttgart.
- Messerschmidt, Astrid (2009): Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte. Frankfurt a. M.
- Meueler, Erhard (2005): Nachhaltige Entwicklung oder Segeln ohne Wind. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP), 28. Jg., H. 3, S. 9-14.

- Wichterich, Christa (1992): Die Erde bemuttern. Frauen und Ökologie nach dem Erdgipfel in Rio. Berichte, Analysen, Dokumente. Hrsg.: Heinrich-Böll-Stiftung, Schriftenreihe der Heinrich-Böll-Stiftung e.V. Band 16. Köln.
- Wichterich, Christa (2012): Die Zukunft, die wir wollen. Eine feministische Perspektive. Band 21 der Schriftenreihe Ökologie. Herausgegeben von der Heinrich-Böll-Stiftung. Berlin.
- Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderung (WBGU) (2011): Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation. Hauptgutachten. Berlin.

Internetquellen

- Agenda 21. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro. Original Dokument in deutscher Übersetzung (URL: <http://www.agenda21-treffpunkt.de/archiv/ag21dok/index.htm>; zuletzt aufgerufen am 13.01.2017).
- BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1999, Hrsg.): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm von Gerhard de Haan und Dorothee Harenberg. Materialien, Heft 72, Bonn. (URL: <http://www.blk-bonn.de/materialien.htm> bzw. www.blk-bonn.de/papers/heft72.pdf; zuletzt aufgerufen am 13.01.2017).
- Brundtland-Report (1987): Our Common Future. Report of the World Commission on Environment and Development. (URL: <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>; zuletzt aufgerufen am 13.01.2017).
- Lexikon der Nachhaltigkeit. (URL: <https://www.nachhaltigkeit.info/>; zuletzt aufgerufen am 13.01.2017).
- Transfer-21. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. (URL: <http://www.transfer-21.de/>; zuletzt aufgerufen am 13.01.2017).

Astrid Messerschmidt

Bildungswidersprüche in Zeiten nationaler Gemeinschaftssehnsucht

Im Folgenden skizziere ich ausgehend von Heydorns Positionen zum Verhältnis von Bildung und Politik die gegenwärtig zu beobachtende Sehnsucht nach nationaler Identität, frage nach dem Zusammenhang von Nation und Antisemitismus und biete zuletzt eine Perspektive an, die das Recht auf Bildung mit dem Recht auf Politik verknüpft.

I

Bildung und Politik

Das Verhältnis von Bildung und Politik konzipiert Heydorn als ein doppeltes: „Bildung unterliegt nicht nur dem Politischen, sie ist selber ein Agens. Sie treibt es“ (Heydorn 2004c, Bd. 2, S. 183). Wenn Bildung das Politische (be)treibt und ihm nicht nur unterliegt, dann ist ein Moment der Verantwortung angesprochen. Wer Bildung betreibt, der betreibt auch das Politische und ist nicht auf einer sicheren Seite, auf der es human, freiheitlich und selbstbestimmt zugeht – wobei alle diese Zuschreibungen in sich widersprüchlich sind und von daher gar keine sichere Seite versprechen können. Schließlich werden im Namen der Humanität Kriege geführt, im Namen der Freiheit Nahrungsmärkte liberalisiert; und aus Selbstbestimmung wird Selbststeuerung gemacht. Für Heydorn wird erst durch Bildung ermöglicht, sich selbst im „Widerspruch von Determination und Freiheit“ zu erfahren (ebd., S. 185). An diesem Erfahrungsmoment bricht sich der manchmal durchklingende idealistische Ton: „[D]ie Bildung, die den Menschen in seine Freiheit entlässt, entlässt ihn in Wahrheit in ein Koordinatensystem unerbittlicher Zwänge“ (ebd.). In jedem bürgerlichen Leben werden diese Zwänge erfahren. Doch das Ausmaß der dabei spürbaren Unfreiheit stellt sich als ausgesprochen ungleich dar. Denn es hängt davon ab, welche Möglichkeiten den Einzelnen zur Verfügung stehen, die Zumutungen dieser Zwänge abzufedern, vor allem durch Vermögen und Eigentum, das mehr Unabhängigkeit ermöglicht.

Die Entwicklung bürgerlicher Gesellschaft wird in kritisch-bildungstheoretischer Rekonstruktion nicht als eine Geschichte zunehmender Unterdrückung repräsentiert, sondern als zutiefst widersprüchliche, da sie auf Befreiung gründet und in sich immer den Anspruch souveräner Selbstbestimmung mittransportiert. Gernot Koneffke hat betont, dass bürgerliche Herrschaft Befreiung notwendig mit sich führt, diese aber „herrschaftlich verkehrt“ (Koneffke 2004, S. 244), wobei an dieser Verkehrung der Profit der bürgerlichen Subjekte hängt. Die Pädagogik als Praxis und Wissenschaft sieht er als Maßnahme

und Legitimation bürgerlicher Vergesellschaftung: „Die Pädagogik kann nicht anders, als dem Wertgesetz Geltung zu verschaffen“ (ebd., S. 251). Gleichzeitig werden aber durch sie Voraussetzungen geschaffen, diese Prozesse verstehen und kritisieren zu können. In einer Gegenwart, in der es populär geworden ist zu behaupten, man sei Opfer globaler Zumutungen und müsse sich zur Wehr setzen gegen Auswirkungen globaler Konflikte auf dem eigenen Territorium, gewinnt die dialektische Reflexion neue Bedeutung. Sie fordert nach meiner Lesart dazu heraus, über die eigene Beziehung zu dem nachzudenken, was kritisiert wird – die Beziehung zum Kapitalismus, zu den globalen ökonomischen Verhältnissen und zur internationalen Politik. Sie erlaubt nicht, sich auf eine Position außerhalb der Problemlagen zurück zu ziehen; sie ist insofern ausgesprochen unpopulär und antipopulistisch – allerdings nur unter der Voraussetzung kritischer Selbstreflexion.

Heydorns dialektisches Verständnis von Mündigkeit – zugleich Voraussetzung radikaler Aufklärung wie die Grundlage bürgerlicher Herrschaftsverhältnisse zu sein – fasst das Bildungsproblem in den ihm inhärenten Widerspruch von Befreiung und Unterwerfung. Dabei ist die Widersprüchlichkeit für Heydorn mehr als eine bloße Beschreibung immanenter Gegensätzlichkeit. Das Moment des Widersprechens, der aktiven Negation ist darin enthalten. „Mündigkeit begreift sich mit ihrem Beginn als Widerspruch zum Gesetzten, zu allem, was nicht weiter befragt werden darf oder befragt wird, nur das Gegebene widerspiegelt“ (Heydorn 2004a, Bd. 4, S. 56).

II Widersprechen

Heydorn hält daran fest, Bildung als utopisches Projekt zu entwerfen, das zur „Möglichkeit einer künftigen Erfüllung [wird, A.M.], die in den Auseinandersetzungen der Geschichte offengehalten werden muss“ (ebd.). Koneffke verabschiedet sich zwar keineswegs von der Perspektive eines offenen Ausgangs von Bildungsprozessen. Dennoch wirken seine Überlegungen auf mich sehr viel zurückhaltender hinsichtlich der Veränderungsfähigkeiten gebildeter Subjekte. Das Subjekt, das da widersprechen soll und kann, ist kein anderes als ein bürgerliches Subjekt und insofern seinem eigenen Widerspruch unterworfen, seine Freiheit in den Dienst der Verwertung zu stellen. Koneffke macht diese bürgerliche Verstrickung immer wieder klar und vermeidet ein allzu großes Zutrauen in die Widerspruchsfähigkeit des gebildeten Subjekts. Die Herausbildung der bürgerlichen Gesellschaft ist der „geschichtliche Index“ der Mündigkeit (Koneffke 1994, S. 11). „Sie ist *bürgerliche* Mündigkeit und kann folglich sich nur bewähren, wenn sie die kritische Vergegenständlichung ihrer selbst zuspitzt auf die Vergegenständlichung der in ihr wirkenden Bürgerlichkeit, die ihre unumgehbare Einschränkung und daher das in ihr unumgebar wirkende Moment von Nicht-Mündigkeit bedeutet, mithin den in ihr wirksamen, für sie konstitutiven Widerspruch“ (ebd., Herv. i.O.). Innerhalb dieses

Index befindet sich auch die Position der Kritiker_innen, die von keinem anderen Standpunkt aus als von dem einer bürgerlichen Mündigkeit sprechen können, die also bereits involviert sind in das, was sie kritisieren. Aus der notwendigen Kritik an den Entstehungsbedingungen und Begründungen der Mündigkeit erfolgt also nicht ihre Verwerfung. In Koneffkes Perspektive wäre das nur eine Flucht aus der Immanenz. Auch wer Mündigkeit kritisiert, beansprucht diese im selben Moment: „[...] sie wird objektiv angewandt im Medium der Selbstreflexion“ (Koneffke 1999, S. 302).

Wenn Heydorn formuliert, dass Bildung selbst zum „sozialen Faktor“ und zur „Bedingung der Machtausübung“ wird (Heydorn 2004c, Bd. 2, S. 187), dann rückt die Verantwortung derer, die Bildung organisieren und wissenschaftlich erforschen, in den Blick. Sie können sich dann selbst nicht mehr jenseits des Widerspruchs verstehen: weder als Agenten der Freiheit – und wessen Freiheit wäre das? – noch als reine Verwalter der Integration, die eben durch Bildung reflektierbar, analysierbar und kritisierbar wird. Der über die Bindung ans Politische vertiefte Widerspruch der Bildung lässt aber in Heydorns Verständnis die Individuen nicht darin versinken. Sein Boden eignet sich immer noch dazu, zum Sprung anzusetzen, wenn von einer „dialektischen Möglichkeit“ die Rede ist (ebd., S. 207). In Heydorns Sicht bleibt diese Möglichkeit aber uneingelöst, denn „[d]as gesellschaftliche Interesse nimmt sich der Bildung“ – eine doppeldeutige Formulierung, die anzeigt, dass dieses von wachsender politisch-ökonomischer Rationalität geprägte Interesse Bildung verwirft, indem es sich ihrer annimmt. Offensichtlich muss es sich bei Heydorns „dialektischer Möglichkeit“ um eine positive Dialektik handeln, die Möglichkeit negativ dialektischer gesellschaftlicher Entwicklungen bleibt ungenannt – vielleicht weil die zeitgeschichtliche Erfahrung genau dieser für Heydorn unaussprechbar gewesen ist und nur in Metaphern wie der von der Mündigkeit, die in Wirklichkeit „eine Blutspur“ sei, zum Ausdruck kommt (Heydorn 2004a, Bd. 4, S. 57). Trotz dieses verstörenden Bildes hält Heydorn an der Utopie von Mündigkeit fest, wenn er von der „möglich[en] Mündigkeit“ spricht, die sich freikämpfen soll (ebd.).

Aus der Analyse des Bildungswiderspruchs erwächst für Heydorn die Chance der Veränderung, die auch in der bürgerlichen Schule verankert ist. „Schule ist Unterwerfung unter bestehende Herrschafts- und Klassenverhältnisse, aber nicht nur dies“ (Heydorn 2004b, Bd. 4, S. 152). Dem letzten Halbsatz gehört Heydorns ganze Aufmerksamkeit, wenn er davon spricht, dass auch die Schule, eine „wachsende Möglichkeit“ enthält, „[...] wenn man davon ausgeht, dass die Gesellschaft auch mit der Schule immer tiefer in ihren eigenen Widerspruch gerät“ (ebd., S. 153). Zwei Generationen nach diesen Überlegungen drängt sich allerdings immer mehr die Frage auf, ob und wie dieser Widerspruch noch erfahrbar ist. Heydorn geht (noch) davon aus, dass es innerhalb von Bildungsprozessen zu Überschreitungen herrschaftsförmiger Erfahrungen kommen kann und aus den Unterwerfungen heraus ein befreiender Schritt erfolgt. „Ist Schule Unterwerfung, so ist sie zugleich Teil einer notwendigen Unterwerfung,

die Voraussetzung aller Befreiung ist“ (ebd.). Die gesellschaftliche Tendenz, Widersprüche unsichtbar zu machen, beschreibt Heydorn als den Versuch, „das dem Bildungsprozess selber innewohnende Spannungsgefüge zu eliminieren“ (ebd., S. 158) durch die „Vortäuschung eines einheitlichen Ganzen, in dem Widersprüche ungreifbarer werden“ (ebd., S. 160). Der neuere Globalisierungsdiskurs bildet eine Ausdrucksform dieses einheitlichen Ganzen. Die ganze Welt erscheint darin so miteinander vergesellschaftet zu sein, dass Spaltungen und Brüche zwischen den territorialen, nationalen und kulturellen Teilen dieses globalisierten Weltganzen verschwinden. Die Pädagogik schließt sich dieser Sichtweise an, wenn sie globalisierte Weltverhältnisse nur als Terrain ihrer eigenen internationalen Ausweitung betrachtet, nicht aber als Anforderung, sich mit anderen Vorstellungen von Bildung und mit globalen Ungleichheiten auseinander zu setzen. Auf soziale Spaltungen innerhalb der pädagogischen, bürgerlichen Mündigkeitsvorstellung weist Heydorn hin, wenn er davon spricht, dass gemäß des bürgerlichen Klassenprinzips der Einzelne auserwählt ist, mündig zu sein, „nicht alle“ (Heydorn 2004a, Bd. 4, S. 58). Welchen Ort der bei Heydorn zu lesende und weiter zu entwickelnde Widerspruch innerhalb der Auseinandersetzung mit antiglobalen und neo-nationalistischen Artikulationen einnehmen kann, soll im Folgenden diskutiert werden.

III

Nation und der Wunsch nach Übersichtlichkeit

Die Nation betrachtet Zygmunt Bauman als die entscheidende moderne Ordnungskategorie, die insbesondere im 19. Jahrhundert durchgesetzt worden ist. In der nationalstaatlichen Gesellschaftsordnung wird die Trennlinie entlang der vorwiegend durch Abstammung legitimierten Zugehörigkeit zum nationalen Territorium gezogen. „Nationalstaaten fördern den ‚Nativismus‘, die Bevorzugung der Einheimischen vor den Einwanderern, und verstehen unter ihren Untertanen ‚die Einheimischen‘“ (Bauman 1995, S. 87). Dabei betont Bauman, wie durch Nationalstaaten „ethnische, religiöse, sprachliche und kulturelle *Homogenität*“ (ebd., Herv. i.O.) gefördert wird. Als fremd gelten diejenigen, die die Ordnung nationaler Identität durcheinanderbringen und durch ihre dauernde Anwesenheit behaupten, dazu zu gehören. Eine Strategie, diese Irritation zum Verschwinden zu bringen, ist die Assimilation der Fremden, ihre Anpassung an die etablierten Gesellschaftsmitglieder und damit der Verlust alles dessen, was sich von der Norm der fraglos Zugehörigen unterscheidet. Zwar dürfen die Assimilierten an der Gesellschaft und ihren Rechten und Pflichten teilhaben, aber gleichzeitig müssen sie sich der herrschenden Ordnung unterwerfen. Das liberale Angebot der kulturellen Assimilation bestätigt also nur die Dominanz der Mehrheitsgesellschaft, die sich in Deutschland und in Teilen Europas immer noch als eine Abstammungsgemeinschaft versteht. Dies verlangt von den Fremden das Abstreifen jeder Differenz. Naturalisierung und Assimilation betrachte ich als zwei Strategien der Vereindeutigung des Sozialen.

Das Konzept der „Leitkultur“, das neuerdings wieder öffentlich beansprucht wird, lässt keinen Raum für die innere Pluralität der Gesellschaft und suggeriert eine Nationalkultur, die sich längst global fragmentiert hat. Doch gerade deshalb ist die Sehnsucht nach einer national-kulturellen Identität immer wieder ansprechbar. Die faktische Pluralität der Gesellschaft ist für Teile der Gesellschaft eine Zumutung, und diese Teile verschaffen sich Gehör in der Öffentlichkeit.

Die Unerträglichkeit der Ambivalenz ist für Bauman ein grundlegendes Problem der Moderne (vgl. Bauman 1995), und zwar deshalb, weil das Uneindeutige, die Verschiebung und Auflösung von Grenzen und die Konfrontation mit Pluralität kennzeichnend für die gesellschaftliche Situation in der Moderne sind. Um das, was an der globalisierten Moderne als komplex und unbehaglich erlebt wird, zu bekämpfen, kommt es zur Abwehr des Anderen innerhalb einer Ordnung nationaler und kultureller Identität. Unmöglich wird es, gleichberechtigt und zugleich verschieden zu sein. Die Sorge um die Möglichkeit, verschieden leben zu können, ohne fremd gemacht zu werden, formuliert Theodor W. Adorno in den „*Minima Moralia*“ als Vision, „ohne Angst verschieden sein“ zu können (Adorno 1951/2001, S. 131). Das Plädoyer gegen die Angst ist derzeit ausgesprochen relevant – angesichts der Beanspruchung von Angst, die als allround-Begründung gegen jede Form der Begrenzung und Verhinderung von Einwanderung eingesetzt wird. Ängste zu äußern, führt in der politischen Öffentlichkeit zu reflexartigen Beteuerungen des Ernstnehmens, was sich ausschließlich an Etablierte richtet und kaum an diejenigen, die alle Sicherheiten verloren haben.

Die mit Angst legitimierte Abwehr richtet sich gegen die faktisch längst gelebten Pluralitäten in der gegenwärtigen Gesellschaft. Bei den *Pegida*-Aktionen wird bspw. die Reserviertheit gegenüber Einwandernden und Geflüchteten auffällig stark von denen geäußert, die wenig mit alltäglichen migrationsgesellschaftlichen Wirklichkeiten konfrontiert sind und für die das nicht zum eigenen Erfahrungshorizont gehört. Es zeigen sich hier Phänomene der Wirklichkeitsverweigerung und des Festhaltens an einem nationalistischen Reinheitsideal.

Doch in den letzten Jahren hat sich in Deutschland auch eine kritische Öffentlichkeit herausgebildet, die die Tatsache der Migrationsgesellschaft in ihr Selbstbild integriert. Die gesellschaftliche Situation stellt sich somit derzeit selbst ausgesprochen ambivalent dar. Gruppenbezogene und gruppenkonstituierende Diffamierungen und Fremdbilder werden artikuliert, wenn ein „ethnischer Volksbegriff“ beansprucht wird (vgl. Holz/Weyand 2014, S. 216), der in einer zeitgeschichtlichen Beziehung zum nationalsozialistischen Konzept der „Volksgemeinschaft“ steht, das offensichtlich unzureichend aufgearbeitet worden ist. Rassismus und Nationalismus sind dabei verbunden worden und haben ein völkisches Selbstbild und eine „politische Ethik der Arbeit“ vermittelt (ebd., S. 203). Von beidem finden sich Spuren in der Gegenwart. Doch ist

diese spezifische politische Kombination unzureichend reflektiert worden, und es lohnt sich, das nachzuholen, um geschichtsbewusst mit den Phänomenen der gegenwärtigen Abwehr von globalen Wirklichkeiten umzugehen.

IV Nation und Antisemitismus

Das Bemühen, durch Lernen und Selbstvervollkommnung eine eindeutige Zugehörigkeit zu erreichen, scheiterte an einem nationalstaatlichen Gemeinschaftskonzept, das auf einer „Gemeinsamkeit des Schicksals und des Blutes beruhte“ (Bauman 1995, S. 155) – vormodernen Konzepten also, die aber in der Geschichte des modernen Nationalstaates nicht überwunden sind. Die Bemühungen der deutschen Juden, sich national-kulturell eindeutig zuzuordnen, gerieten unter Verdacht, den vereindeutigten Raum der nationalen Gemeinschaft zu unterwandern und ihm dadurch genau jene Eindeutigkeit zu nehmen, die durch Blut und Abstammung garantiert worden ist.

Nach Klaus Holz ist Antisemitismus zu definieren als eine „spezifische Semantik, in der ein nationales/rassistisches und/oder religiöses Selbstbild mit einem abwertenden Judenbild einhergeht“ (Holz 2005, S. 10). Als Merkmale des modernen Antisemitismus fasst er die Unterscheidung von Gemeinschaft und Gesellschaft sowie eine Personifikation von Macht in den Juden. Nach wie vor bildet ein nationalistisches Weltbild die Leitideologie des Antisemitismus, weshalb Holz vom „nationalen Antisemitismus“ spricht (Holz 2001). Jede national-identitäre Besetzung des gesellschaftlichen Innenraums erinnert an die politische Grundierung des Antisemitismus und sollte entsprechend ernst genommen und eingeordnet werden. Adorno plädiert 1962 für eine radikale Argumentation gegen Antisemitismus, indem er sich gegen jede abstammungsbezogene, identifizierende Betrachtung von „Bevölkerungsgruppen“ wendet, weil das in der Demokratie „das Prinzip der Gleichheit verletzt“ (Adorno 1962/1977, S. 363). Antisemitismusanalyse bietet den systematischen Rahmen, um die Struktur dieser Verletzung nachzuzeichnen, zu analysieren und ihre Aktualität in der Gegenwart zu erkennen. Heydorn hielt 1958 fest: „Die Zukunft des Judentums in Deutschland ist schließlich auch eine Frage, die mit der Entwicklung des Antisemitismus entscheidend zusammenhängt“ (Heydorn 2006a, S. 206).

In einer Rede zum Widerstand des 20. Juli (von 1962) sprach Heydorn die Diskontinuität des Nationalsozialismus an: „Der Nationalsozialismus kommt zwar nie wieder, die rein traditionalistischen Gruppen, die sein Gedächtnis pflegen, sind ohne Chance; die in ihm zum Ausdruck gekommene Brutalität jedoch, die Gefahr einer noch größeren Barbarisierung aller menschlichen Lebensverhältnisse, ist in keiner Weise gebannt [...]“ (Heydorn 2006b, S. 234). In derselben Rede bietet Heydorn eine Zeitdiagnose an: „In unserem Lande gibt es Anzeichen einer dunklen und orientierungslosen Rebellion, eines anar-

chischen Reagierens auf eine Gesellschaft, die keine lebenserfüllenden Perspektiven vermittelt und deren Struktur keinen rationalen Zugang mehr zuzulassen scheint; sie sind Ausdruck eines ziellosen Aufbegehrens [...] eines verstümmelten, an sich selbst leidenden Menschen“ (ebd., S. 237). Diese Beobachtungen wirken heute keinesfalls von gestern. Dabei ist über die Formulierung vom Menschen, der an sich selbst leidet, genauer nachzudenken; denn ein Leiden wird heute in den Wohlstandsregionen gerade von jenen beansprucht, die keineswegs in elenden Verhältnissen leben, sondern die nur fürchten, es könnte ihnen etwas weggenommen werden von den Verelendeten. Sie leiden wirklich mehr an sich selbst, an ihren behaupteten Ängsten, und sind nicht mehr offen für das Leiden derer, die fast alles verloren haben, weil sie vor kriegsbedingter Gewalt, Willkürherrschaft und Ausbeutung geflohen sind.

Rechtspopulistische Positionen haben sich in den letzten Jahren in Deutschland und Europa immer lauter zu Gehör gebracht. Überzeugungen von der Überlegenheit einer bestimmten Gruppe gegenüber einer anderen werden dabei weniger auf genetische Erbschaft, sondern zunehmend auf kulturelle Traditionslinien bezogen. Kultur ersetzt den diskreditierten Rassebegriff und vermittelt



in rechtspopulistischen Bewegungen in ähnlicher Weise wie das Erbgut die Merkmale einer statischen Gemeinschaft und einer althergebrachten Zugehörigkeit. Der Rechtspopulismus popularisiert quasi Elemente aus dem rechtsextremen Spektrum und besetzt diese positiv. Seine intellektuellen Vertreter_innen plädieren für die ethnische Schließung des Nationalstaates, für die Verhinderung von Immigration und für den Ausschluss des Islams aus Europa. Sie wenden sich gegen die Menschenrechte, die sie als Einfallstor für eine liberale und multikulturelle Gesellschaft betrachten (vgl. Brumlik 2016). Sie setzen sich gegen den Verlust des kulturellen Erbes einer national bestimmten Gemeinschaft ein, das sie von Massenmigration bedroht sehen (vgl. Messerschmidt 2016). Dass dies populär werden kann, liegt vor allem daran, dass hier ein Selbstbild angeboten wird, das immer unschuldig ist, weil es in dieser Denkweise dominierenden Tendenzen ausgeliefert ist. Renaud Camus hat die angeblich drohende Überfremdung Europas als „Großen Austausch“ bezeichnet, und dieser Begriff beginnt sich durchzusetzen (Camus 2016). Nationale Gemeinschaftsvorstellungen spielen darin eine Rolle, die Übersichtlichkeit und eindeutige Zugehörigkeit versprechen. Beteuert wird dabei, andere Kulturen zu akzeptieren, nur eben keine Vermischung zu wollen. Der Populismus gibt sich nicht gewaltsam und zerstörend, sondern bewahrend und schützend.

Auf der Website der österreichischen *Identitären Bewegung* heißt es: „Wir fordern eine freie, offene und neutrale Debatte über den Großen Austausch und ein Ende der Hetze gegen Patrioten“. Mit der Methode der Opfer-Täter-Umkehr wird suggeriert, selbst Opfer einer Hetze zu sein. Einordnungen im Zusammenhang nationalistischer und kulturrassistischer Denkmuster können einige Schneisen in das Dickicht der rechtspopulistischen Artikulationen schlagen. Das betrachte ich als eine vorrangige Aufgabe kritischer Bildung in der Gegenwart.

V

Bildung mit Rassismus

Ein immanentes, selbstreflexives Verständnis von Kritik kennzeichnet eine anspruchsvolle rassismuskritische Pädagogik. Diese knüpft nach meinem Verständnis an den mit Heydorn nachzuvollziehenden immanenten Kritikbegriff an, der in seinem Widerspruchskonzept enthalten ist. Im Alltag wird unter Kritik meistens eine nach außen gerichtete Problematisierung von Verhaltensweisen und Ausdrucksformen verstanden. Dabei changiert der Kritikbegriff zwischen Negation und Immanenz. Im Modus der Negationen werden Analysen von Missständen durchgeführt und herrschaftsförmige Praktiken benannt, um sie zu bekämpfen. Immanente Kritik fordert demgegenüber die Kritiker_innen selbst heraus, sich damit auseinander zu setzen, dass auch ihre eigenen Theorien und Praxen verstrickt sind in die Dynamiken, die sie kritisieren. In diesem Sinne ist das Konzept einer rassismuskritischen Bildung als selbstkritischer Anspruch zu verstehen. Verknüpft wird darin das Engagement gegen den unthematisierten und zugleich normalisierten Alltagsrassismus mit der Selbstreflexion derer, die sich gegen denselben engagieren. Dabei wird der Rassismusbegriff als ein analytischer Begriff für die Untersuchung abstammungs- und herkunftsthematisierender Ungleichwertigkeitsvorstellungen verstanden. Es handelt sich hier nicht um ein individuelles Vorurteil (vgl. Kalpaka 2003), sondern um eine Denkweise und Praxis, die systematisch Zugehörigkeitsordnungen strukturiert und die Art und Weise steuert, wie Nichtzugehörigkeiten in der Migrationsgesellschaft wahrgenommen und angeordnet werden. Nationalkulturelle Regulierungen von Zugehörigkeit wirken als „fundamentale Differenzordnungen“ (Mecheril 2009, S. 205) und sind Ausdruck einer „exklusiven Logik“ (ebd.), die nur reine Identitäten zulässt und Uneindeutigkeiten ausschließt. In diese Ordnungsmuster sind pädagogische Akteur_innen und Institutionen involviert und können ihren institutionalisierten Rassismus nur von innen und mit Bereitschaft zur Selbstkritik angreifen.

Solange pädagogische Institutionen unproblematische Selbstbilder pflegen, wird eine rassismuskritische Professionalisierung in Bildungskontexten ausgebremst. Die Auseinandersetzung wird durch zwei Strategien zurückgewiesen: die Verlagerung von Rassismus in eine abgeschlossene Vergangenheit und die Wahrnehmung von Rassismus als etwas Randständigem, das ausschließlich von extremistischen Kreisen praktiziert wird. Diese starke Abwehr

und Nichtthematisierung betrachte ich als Folge des „Wunsch(es), unschuldig zu sein“, den Christian Schneider in der zweiten Generation nach 1945 diagnostiziert (Schneider 2010, S. 122) und der weitervermittelt worden ist und sich aktualisiert hat. Drückte es zunächst ein unschuldiges Verhältnis zu den NS-Verbrechen der nahen Vergangenheit aus, so reproduziert sich das Unschuldsparadigma heute, wenn das Ansprechen von institutionalisiertem Rassismus moralisch zurückgewiesen wird. Unterstellt wird dabei eine illegitime und personalisierende Anklage, so als würde das Diagnostizieren von einem institutionellen Rassismusproblem die Akteur_innen in der betreffenden Institution als Rassist_innen entlarven.

Der Unschuldswunsch wirkt tendenziell entpolitisiert, weil damit nicht der real erfahrene alltägliche und normalisierte Rassismus zum Gegenstand der Auseinandersetzung wird, sondern persönliche Befindlichkeiten. Bis heute fällt es schwer, Rassismus als hegemoniale Praxis gerade in Bildungsinstitutionen anzuerkennen. Spontane Abwehr und Empörung über die als Zumutung empfundene Unterstellung, in der eigenen Schule oder Hochschule gäbe es das, stellen sich bei Lehrkräften ein. In der politischen Bildung kommt es deshalb darauf an, eine Unterscheidung zwischen Staats- bzw. Verfolgungsrassismus und dem gegenwärtigen Alltagsrassismus in der Demokratie vorzunehmen, um überhaupt darüber sprechen zu können. Die ideologischen Grundmuster, die es möglich gemacht haben, Rassismus zum Grundprinzip eines Staatswesens zu machen, sind mit dem Verschwinden dieses Staatswesens nicht auch verschwunden. Sie wirken in den nationalen Zugehörigkeitsvorstellungen nach, oft bleiben sie verdeckt, und immer wieder treten sie an die Oberfläche.

VI

Das Recht auf Politik

Mit einer Bezugnahme auf die bürgerliche Emanzipationsgeschichte als Menschenrechtsgeschichte hoffe ich, Heydorns anspruchsvollem Widerspruchsverständnis folgen zu können: Aus einer der Gründungsakten des europäischen Menschenrechtsverständnisses – aus der „Déclaration des droits de l’homme et du citoyen“ von 1789 leitet Étienne Balibar die „Bekräftigung eines universalen Rechts auf Politik“ ab (Balibar 2012, S. 97). Er liest die französische Menschenrechtserklärung also nicht exklusiv als politisches Recht der Staatsbürger, sondern postuliert, dass damit eine „unbegrenzte[...] Sphäre der Politisierung von Rechtsansprüchen“ eröffnet wird (ebd.). In seiner Relektüre der revolutionären Menschenrechtsdeklaration von 1789 kommt Balibar zu dem Schluss, dass das „Recht auf Politik“ auf diejenigen auszudehnen ist, die bis dahin in der Sphäre des Politischen nichts zu sagen hatten (vgl. Balibar 2012, S. 109), heute bspw. Geflüchtete ohne sicheren Aufenthaltstitel, Geduldete, *sans papiers* oder Personen ohne festen Wohnsitz.

Wenn ich mit Balibar das Recht auf Politik bildungstheoretisch beanspruche, dann verstehe ich das auch als Intervention gegen das derzeit verbreitete

Ressentiment gegenüber „der Politik“ und „den Politikern“. Mit dem Recht auf Politik spreche ich die Zugänge zum Politischen an, also zu den zentralen Konfliktfeldern der Gegenwart, auf denen Kämpfe um Identitäten und Lebensperspektiven ausgetragen werden. Solange der Raum des Politischen offenbleibt, können Widersprüche eingelegt werden gegen simplifizierende und einseitige Besetzungen komplexer globaler Problemlagen. Die Thematisierung von „Fluchtursachen“ bildet gegenwärtig solch ein Feld, auf dem Widersprüche gefragt sind. Zu welchem Zweck werden diese Ursachen derzeit thematisiert? Zwei konträre Thematisierungsabsichten sind zu beobachten: entweder geht es darum, die Abwehr von Geflüchteten zu legitimieren, oder es geht darum, mehr über die Hintergründe zu erfahren. Im ersten Modus steht die Sicherung eines nationalen Vorrechts der Staatsbürger im Vordergrund. Im zweiten Modus kommt ein Bildungsbedürfnis zum Ausdruck, der Wunsch, etwas davon zu verstehen, warum sich so viele Menschen auf gefährlichen Routen auf den Weg machen. Mittlerweile handelt es sich dabei um eine der größten Fluchtbewegungen seit dem Zweiten Weltkrieg (vgl. Tenfeld 2015, S. 9). Von den 60 Millionen Flüchtenden sind mehr als die Hälfte unter 18 Jahre alt. 86% dieser 60 Millionen fliehen innerhalb des globalen Südens und leben dort unter existenziell bedrohlichen Verhältnissen (vgl. medico international 2016). Nur ein kleiner Teil kommt nach Europa, während in der Berichterstattung über diese globale politische Krise der Eindruck entsteht, dass Europa und insbesondere Deutschland mit der Ankunft der Geflüchteten konfrontiert ist.

Die Motive dieser massenhaften Fluchtbewegungen lassen sich wie folgt zusammenfassen: Verelendung und Ausbeutung, Perspektivlosigkeit, Krisen dynastischer Herrschaft, Langzeitfolgen globaler Kriege. Damit sind zugleich Inhalte für eine zeitgemäße politische Bildung angesprochen. Im „Aufruf für eine solidarische Bildung“ heben rassismuskritisch arbeitende Wissenschaftler_innen aus Erziehungswissenschaft und Sozialer Arbeit hervor:

„Universelle Bedürfnisse nach angemessenen Lebens- und Arbeitsbedingungen, aber auch die vielfache wechselseitige, praktische Verwiesenheit der Weltbevölkerung aufeinander, verbindet geflüchtete Personen und etablierte Bewohner_innen der relativ privilegierten Zielorte dieser Welt. Darauf kann eine zeitgemäße Solidarität aufbauen. Der Impuls, der von Migrationsbewegungen ausgeht, ist weitreichender als Integrationsmaßnahmen und ‚Willkommenskulturen‘ suggerieren. Mit einer migrationsgesellschaftlichen und kritischen Pädagogik verbindet sich ein politisches Projekt, das die Ordnung der pädagogischen, ökonomischen und sozialen Organisationen und der Bildungsinstitutionen theoretisch, konzeptionell und praktisch zum Thema macht und revidiert.“

Den pädagogischen und sozialen Organisationen und Bildungsinstitutionen fällt die zentrale Rolle zu, auf die aktuellen globalen Verhältnisse einzugehen und Flucht/Asyl im Zusammenhang globaler Not und Ungleichheit als einen bedeutsamen, allgemeinen Bildungsgegenstand zu begreifen.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1951/2001): *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben.* Frankfurt/M.
- Adorno, Theodor W. (1962/1977): Zur Bekämpfung des Antisemitismus heute. In: Ders.: *Gesammelte Schriften.* Bd. 20.1. Frankfurt/M., S. 360-383.
- Balibar, Étienne (2012): *Gleichfreiheit. Politische Essays.* Frankfurt/M.
- Bauman, Zygmunt (1995): *Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit.* Frankfurt/M.
- Brumlik, Micha (2016): Das alte Denken der neuen Rechten. Mit Heidegger gegen die offene Gesellschaft. In: *Blätter für deutsche und internationale Politik.* H. 3/2016, S. 81-92.
- Camus, Renaud (2016): *Revolte gegen den Großen Austausch.* Steigra.
- Heydorn, Heinz-Joachim (2004a): Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs (1972). In: Ders.: *Studienausgabe.* Bd. 4. Wetzlar, S. 56-145.
- Heydorn, Heinz-Joachim (2004b): Zum Widerspruch im Bildungsprozess (1973). In: Ders.: *Studienausgabe.* Bd. 4. Wetzlar, S. 151-163.
- Heydorn, Heinz-Joachim (2004c): Zum Verhältnis von Bildung und Politik (1969). In: Ders.: *Studienausgabe.* Bd. 2. Wetzlar. S. 180-236.
- Heydorn, Heinz-Joachim (2006a): *Judentum und Antisemitismus (1958).* In: Ders.: *Studienausgabe.* Bd. 7. Wetzlar, S. 189-210.
- Heydorn, Heinz-Joachim (2006b): Rede zum 20. Juli 1944 (1962). In: Ders.: *Studienausgabe.* Bd. 7. Wetzlar, S. 231-238.
- Holz, Klaus (2001): *Nationaler Antisemitismus. Wissenssoziologie einer Weltanschauung.* Hamburg.
- Holz, Klaus (2005): *Die Gegenwart des Antisemitismus. Islamistische, demokratische und antizionistische Judenfeindschaft.* Hamburg.
- Holz, Klaus/Weyandt, Jan (2014): Arbeit und Nation. Die Ethik nationaler Arbeit und ihre Feinde am Beispiel Hitlers. In: Voigt, Sebastian/Sünker, Heinz (Hrsg.): *Arbeiterbewegung – Nation – Globalisierung. Bestandsaufnahme einer alten Debatte.* Weilerswist, S. 202-228.
- Kalpaka, Annita (2003): Stolpersteine und Edelsteine in der interkulturellen und antirassistischen Bildungsarbeit. In: Stender, Wolfram et al. (Hrsg.): *Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit.* Frankfurt/M., S. 56-79.
- Koneffke, Gernot (1994): Zur Dialektik der Mündigkeit. In: Ders.: *Pädagogik im Übergang zur bürgerlichen Herrschaftsgesellschaft.* Wetzlar, S. 7-19.
- Koneffke, Gernot (1999): Kritische Bildungstheorie und die Begründung von Pädagogik. In: Sünker, Heinz/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt/M., S. 301-326.*
- Koneffke, Gernot (2004): Globalisierung und Pädagogik – Bemerkungen zu einer alten, vertrackten Beziehung. In: *Jahrbuch für Pädagogik 2004: Globalisierung und Bildung,* Frankfurt/M., S. 237-254.
- Mecheril, Paul (2009): Diversity Mainstreaming. In: Lange, Dirk/Polat, Ayça (Hrsg.): *Unsere Wirklichkeit ist anders. Migration und Alltag.* Bonn, S. 202-210.
- medico international (2016): *Warum Menschen fliehen. Ursachen von Flucht und Migration – Ein Thema für Bildung und Gesellschaft.* Frankfurt/M.
- Messerschmidt, Astrid (2016): Migrationsgesellschaftliche Zugehörigkeiten im Kontext globaler Fluchtbewegungen. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): *Vielfalt statt Abgrenzung. Wohin steuert Deutschland in der Auseinandersetzung um Einwanderung und Flüchtlinge?* Gütersloh, S. 111-129.
- Schneider, Christian (2010): Besichtigung eines ideologisierten Affekts: Trauer als zentrale Metapher deutscher Erinnerungspolitik. In: Jureit, Ulrike/Schneider, Christian: *Gefühlte Opfer. Illusionen der Vergangenheitsbewältigung.* Stuttgart, S. 105-212.

Tenfeld, Hans (2015): Über 50 Millionen weltweit auf der Flucht. Es kann nur eine politische Lösung für humanitäre Probleme geben. In: Politische Studien Nr. 459, S. 6-13.

Internetquellen

Aufruf für solidarische Bildung. (URL: <http://www.aufruf-fuer-solidarische-bildung.de>; zuletzt aufgerufen am 01.01.2017).

Identitäre Bewegung Österreich: Unsere Forderungen. 2015 (URL: https://der austausch.ibo-esterreich.at/?page_id=219; zuletzt aufgerufen am 17.05.2016).

Andreas Gruschka

Heydorns Aktualität, auch für die Erziehungswissenschaft

I

Den 100. Geburtstag von Heinz-Joachim Heydorn in der akademischen Welt einfach zu übergehen, wäre ein ungutes Zeichen gewesen. Es ist ermutigend, dass die nachfolgenden Generationen an der Frankfurter Universität dem Jubiläum einen würdigen Ausdruck gegeben haben.

Meinen Beitrag möchte ich zu zweierlei nutzen. Zum einen sei kurz mein Weg zu Heydorn skizziert, auch weil er etwas von der Aktualität Heydorns in dessen letzten Lebensjahren mitteilt. Sodann werde ich zum mir gegebenen Thema kommen, nämlich seiner gegenwärtigen Aktualität in der Erziehungswissenschaft.

Es muss Anfang 1970 gewesen sein. Ich war als Landesschulsprecher in NRW in eine Planungskommission berufen worden, die die Aufgabe hatte, eine integrierte Oberstufe zu entwerfen. Mit ihr sollte der Gesamtschule als der zukünftigen Schule der Sekundarstufe I eine Sekundarstufe II folgen, die berufliches und studienbezogenes Lernen zu integrieren versuchte. In ihr sollte die Schule mit einem Berufsabschluss und der Hochschulreife beendet werden können. Würde das gelingen, so hätte das auch die Abschaffung des Gymnasiums bedeutet, in das ich noch einige Zeit gehen musste.

Mein Schulleiter mit der seltenen Fakultaskombination Latein und Sport interessierte sich für diese Pläne und sah in ihnen die Bedrohung seiner Schulform. Als Liberal-Konservativer eiferte er nicht gegen die Reform wie manch andere Philologen, sondern er bat mich zu sich und darum, ihn über die Planungen auf dem Laufenden zu halten. Damit ich nun als bekennender Linker wusste, auf was ich mich einlassen würde, händigte er mir zwei Aufsätze eines Frankfurter Linksintellektuellen und Pädagogik-Professors aus: „Realer Humanismus und humanistisches Gymnasium“ von 1965 und „Humaniora und Naturwissenschaften“ von 1968.

Da könne ich studieren, was man in der Bildungspolitik des Landes im Begriffe sei, über Bord gehen zu lassen. Es schreibe hier kein Rechter, kein Lobbyist des Gymnasiums, sondern einer der klügsten Köpfe und akademischer Sympathisant der 68er Revolte, der kürzlich sogar die Blockade der dortigen Universität mitgetragen habe.

Ich las das mit großem Erstaunen, konnte aber die pathetischen Aussagen über die Möglichkeiten humanistischer Bildung überhaupt nicht mit der mir tief eingebraunten bürgerlichen Kälte der Anstalt, die ich schon fast zehn Jahre erlebt hatte, ihrem leeren Bildungspathos, hinter dem sich so viel Desinteresse

an Bildung und Brutalität im Umgang mit Schülern verbargen, zusammen bringen.

In dieser Kommission lernte ich meinen späteren akademischen Lehrer Herwig Blankertz kennen. Er erkannte bzw. er visierte die Aufhebung des Bildungsversprechens nicht in der gymnasialen Oberstufe, sondern in einer, die den Bildungssinn des Berufs entfalte: als Bildung im Medium des Berufs.

Fast die gesamte reformerische Linke hegte in den ersten Jahren große Sympathien für das Vorhaben, auch wenn nur wenige die Tragweite des Projektes wirklich nachvollzogen haben. Bald wurde es von rechts als Frankfurter kritische Schule der Oberstufe attackiert. Dagegen war gut zu argumentieren. Schwerer war es schon für Blankertz, auf die Texte Heydorns zu reagieren, den er als Bildungstheoretiker und -historiker ungemein schätzte, nachdem er das 1970 erschienene „Widerspruchsbuch“¹ mit der in ihm entfalteten so selbstkritischen Bildungsgeschichte und deren Extrapolation auf die aktuelle Bildungsreform sofort gelesen hatte. In Heydorn erkannte Blankertz den intellektuellen Konterpart, dem gegenüber die eigenen Argumente sich als die besseren zu beweisen hatten.

Er schrieb die erste Rezension zum Widerspruchsbuch mit dem missverständlichen Titel der „Konservative als Revolutionär“², missverständlich, weil damit ein prekärer Topos aus der Weimarer Zeit von ihm entliehen worden war. Blankertz forderte uns als seine Studenten auf, Heydorn zu lesen. Nicht einfach, um ihn zu widerlegen, sondern um vom ihm zu lernen. Das verstand ich erst mit der Zeit.

Ich habe Heydorn nie persönlich kennengelernt. Die wenigen Optionen hierfür ließen sich nicht realisieren. Er machte sich in den letzten Lebensjahren rar und geplante Zusammenkünfte mit meinem Lehrer in akademischer Öffentlichkeit scheiterten und wurden gänzlich unmöglich mit seinem überraschenden und so frühen Tod. Aber ich lernte nach der Vorlage meiner „Negativen Pädagogik“ 1988 Gernot Koneffke, den Kollegen und Freund Heydorns, und auch Irmgard Heydorn kennen und damit begann eine intensive, auch über persönliche Kommunikation gestaltete Auseinandersetzung mit Heydorns Arbeiten. Er ist innerhalb der pädagogischen Literatur bis heute der gewichtigste Stein des Anstoßes für mich geblieben.

II

Zum anderen Teil meines Auftrages: Ich kenne kein Fach, das so stark und schnell sich bemüht zu vergessen, was eben noch an Erkenntnissen aufgeschrieben worden ist. Ich verstehe das Symposium als ein Zeichen für eine unterstellte Aktualität: eine, die damit freilich noch nicht feststeht.

-
- 1 Heydorn, Heinz-Joachim (1970/2004): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. In: Ders.: Werke, Studienausgabe. Bd. 3. Wetzlar.
 - 2 Blankertz, Herwig (1972): Der Konservative als Revolutionär. In: betrifft: erziehung, Nr. 11, S. 63-65. Wieder abgedruckt in: Pädagogische Korrespondenz, Heft 34, 2005, S. 31-36, online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-79782>

Denn dass jemand 100 Jahre alt geworden wäre, wie es seiner wunderbaren Frau Irmgard kürzlich tatsächlich vergönnt war, mag mit dem besonderen runden Geburtstag auch nur einen Akt historischen Gewissens gegenüber einem längst hingegangenen Kollegen provozieren, einem, der die Gründung des Frankfurter Fachbereichs mit der Integration der niederen Lehrerbildung betrieben hatte.

Aktualität kann man auf den Mainstream beziehen, mithin das, was und wie man heute diskutiert. Ist das hier der Fall? Wohl nicht. Immerhin könnte man behaupten, dass Heydorn einer der modernen Klassiker geworden ist, den jeder studiert haben sollte, der weiß, dass er vor einer eigenen klugen Rede sich auf die Schulter der Riesen begeben muss. Ist in diesem Sinne Heydorn unvergänglich vergangen?

Ich habe den Eindruck, dass nicht nur hier in Frankfurt, sondern bundesweit man nur wenige Kollegen unter den etwa 3.000 ErziehungswissenschaftlerInnen finden wird, die sich noch durch Comenius, Rousseau, Humboldt, Schleiermacher etc. durchgearbeitet haben oder gar sich in den weiterführenden paradigmatischen Theoretikern, etwa Theodor Litt, Herwig Blankertz und eben Heinz-Joachim Heydorn auskennen. Das hängt mit dem Modernismus einer studienseeligen, optimierungsorientierten, dienstleistungsbeffissenen Erziehungswissenschaft zusammen, für die historisches Wissen eher Bildungsballast darstellt, der sie darin hindern könnte, sich angeberisch selbstbewusst als Ansagende herauszuputzen.

Wir kennen das ja zur Genüge mit dem Kompetenzgerede, das sich schon dadurch an der Zeit und allem Vorhergehenden (inklusive den eigenen verdrängten oder gar unbekanntem Vorgängern) überlegen fühlt, indem es als Erblast eines toten und trägen Bildungswissens attackiert. Damit passt die Geschäftigkeit im Fach mit den Rezepturen für die Praxis zusammen.

Aktuell ist Heydorn als Tonangebender mithin überhaupt nicht, aber er hat eine hartnäckige Fangemeinde noch bei nachfolgenden Generationen, wie uns dieses Symposium mit den vielen jungen Leuten eindrücklich zeigt. Aber diese eher randständig subversive Aktualität versteht sich noch einmal anders, wenn man zurückblickt. Anders als etwa Adorno hat es Heydorn nie geschafft, den Diskurs in der Breite des Faches massiv zu beeinflussen. Er war in der Pädagogik weitgehend unbekannt, bis er mit einem Aufsehen erregenden Aufsatz von 1969 im „Das Argument“ – „Ungleichheit für alle!“³ – danach mit der großen Studie über den „Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ 1970⁴ als Gegenfeuer zu einer damals fast alle mitreißenden Bildungsreform für gewaltige Irritation sorgte.

Während die Reformer von der Einrichtung materieller, das heißt durch eine andere Organisation des Bildungswesens gesicherte Chancengleichheit für alle träumten, verkündete Heydorn, was daraus wohl wirklich folgen werde: eben Ungleichheit für alle.

3 Heydorn, Heinz-Joachim (1969): Ungleichheit für Alle. In: Das Argument. 10. Jg., S. 361-388.

4 Jetzt: Heydorn, Heinz-Joachim (1970/2004): Werke. Studienausgabe. Bd. 3.

Das nahmen manche Linke auf, die dem sozialdemokratischen Projekt misstrauten, weil sie auf die Revolution der ökonomischen Basis setzten. Aber je mehr sie sich mit Heydorns Denken beschäftigten, desto größer wurden die Vorbehalte. Denn Heydorn passte in keine der Lagerkisten. Wie konnte einer von Revolution schreiben, bevorzugt aber den Lehrer eines Gymnasiums als „Revolutionär im Beruf“ adressieren? Wie konnte er den statthabenden Reformismus attackieren und doch auf das humanistische Gymnasium als Einheitschule setzen?

Heydorn wütete mit ungeschminkten Charakterisierungen gegen die in seinen Augen opportunistischen, blinden, weil ungebildeten „Planungsboys“ und meinte damit die nachwachsende Generation sozialwissenschaftlich ausgebildeter Gestalter. Die waren voller Bildungsdünkel, hielten diese für strukturkonservativ, elitär, verschmoeckt, irgendwie Muff.



Ihnen schien die Abschaffung der Bildung am Herzen zu liegen, für die Herstellung von Mündigkeit sei auf sie zu verzichten. Diese selbst erkannten die Reformer bereits als gegeben in den sozialisatorischen Effekten einer meritokratischen Struktur eines Systems, das ein „Mehr an Chancengleichheit“ (was für eine Missachtung der Logik und der Sprache!) durch Aufstieg mittels funktionaler Befähigung für das versprach, was heute *literacy* genannt wird, ohne dass man dafür Literatur gelesen haben muss. Entsprechend sollte das heruntergewirtschaftet werden, was bis dahin als das Selektionsmittel im System denunziert werden konnte: die höhere Bildung. Mit Furor, den wir hierzu im vorletzten Kapitel des Widerspruchsbuchs finden, das zugleich fast identisch mit

dem berichtigten Aufsatz ist⁵, wurde eine deutliche Außenseiterposition der damaligen Zeit formuliert und vorgebracht. Wenn man jedoch in heutige Texte der Reformkritiker hineinschaut, so fällt auf, dass sie von Heydorn viel gelernt haben. Die Bereitschaft zur intellektuellen Opposition ist heute ungleich ausgeprägter, als es damals der Fall war. Die heutige Opposition gegenüber der im Kern nicht anders instrumentierten Reform des Bildungswesens ist eine entfaltete Außenseiterposition, die sogar zur Gründung einer Gegengesellschaft zur politisch impotenten und anpassungsbereiten „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften“ geführt hat, nämlich der „Gesellschaft für Bildung und Wissen“. Wer deren stärkste Reformanalysen - frei zugänglich über die Website <https://bildung-wissen.eu> -, dem drängt sich der Eindruck auf, dass hier nur andere Beispiele der Reform aufgegriffen werden und ein wenig das Vokabular verändert wurde; ansonsten wirkt manches wie von Heydorn abgeschrieben. Ich denke etwa an Kritiken der Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“⁶, (dem Folgetext zu den Gutachten des Deutschen Ausschusses, des Bildungsrates und der Manager der Gesamtschulreform, auf die Heydorn sich bezog), an die Texte zur Kritik an der Umstellung von Bildungsinhalten auf Kompetenzkataloge (einer Fortsetzung des Curriculumplanes von Robinsohn) oder auch die Kritiken zu den PISA-Studien (mit denen die empirische Bildungsforschung die Erforschung der Bildung vermeidet). Besonders interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die Kritik heute nicht mehr Linke und Rechte kennt. Den Frankfurter Einsprüchen gegen die technokratische Bildungsreform sind sowohl GEW-Leute als auch Vertreter des Philologenverbandes beigetreten, unterschrieben haben sie ehemalige Gegner wie Hans Maier und Ludwig von Friedeburg.

Blickt man auf die Struktur des Bildungswesens, so ergibt sich eine andere Lage von Aktualität. Als Heydorn gegen die Reform wütete, drohte die Abschaffung des Gymnasiums durch die integrierte Gesamtschule, die Heydorn nicht mit der von ihm in der Tradition des Comenius geforderten Einheitschule verwechselt gesehen haben wollte. Das Gymnasium expandierte zwar schon in dieser Zeit, aber es war noch wirklich eine Anstalt selbstbewusst betriebener Selektion mit den Mitteln eines völlig missverstandenen humanistischen Lehrkanons.

Selbst habe ich den Studierenden davon eine Anschauung gegeben, indem ich ihnen meine Schulerfahrung mit dem Sextanerabitur schilderte. Damals schrumpfte eine Standardklasse mit anfänglich 48 Schülern bis zum Quartanerabitur auf 30, um schließlich - wie in meinem Fall - allein 16 mit dem Abitur zu entlassen. Heute ist das Gymnasium zum Gewinner und Verlierer geworden, indem es zur Hauptschule der Nation wurde und die Hauptschule schier im Verschwinden begriffen ist. Die Gesamtschulen sind die Exerzierfelder für

5 Vgl. das Kapitel „Industrielle Revolution: Ungleichheit für alle“. In: Heydorn, Heinz-Joachim (1970/2004): Werke. Studienausgabe. Bd. 3, S. 244-281

6 Klieme, Eckhard et al. (2003/2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn/Berlin, https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_1.pdf

alle denkmöglichen Widersprüche im Schulwesen geworden. Angegriffen werden sie heute durch die bunten Namenserfindungen wie „Gemeinschaftschulen“ oder „Stadtteilschulen“, mit denen die Reste des Systems zu Leuchttürmen erhoben werden sollen. Das Gymnasium hatte in der Form einer verzweifelten Gegenwehr die Tore weit geöffnet, um den Parvenus das Wasser abzugraben. Das hatte aber zur Folge, dass das bisherige Alleinstellungsmerkmal „höhere Bildung“ erniedrigt werden musste. Nicht mehr „Creaming“ sollte sein, sondern Anpassung der Ansprüche an weniger Begabte. Heute kommt aus dem Gymnasium fast kein Widerstand gegen die Umstellung auf Bildungsstandards, die mit höherer Bildung wenig zu tun haben, dafür aber mit gymnasialer Literacy, die eben nur etwas bessere Ausbildung anstrebt.

Das wäre Heydorn sicherlich nicht entgangen und deswegen wäre seine Kritik an der Reform heute eine, die das damals zu schützende Gymnasium radikal eingeschlossen hätte, nicht wegen der Öffnung als solcher, sondern der Erniedrigung des Bildungsauftrages. Aber indem er dies getan hätte, wäre die Verzweiflung wie auch die Ortlosigkeit einer Alternative zum gegenwärtigen System umso deutlicher geworden. Heydorn stand und wir stehen heute als kritische Bildungstheoretiker gegenüber den Schwerkraften der Realität – nicht schon den leichter verfügbaren unserer geistigen Anstrengung – ungleich stärker auf verlorenem Posten. Die Analysen treffen zwar weiter den Kern des Widerspruchs zwischen Bildung und Herrschaft, aber die geforderte kritische Bildung findet immer weniger Akteure, Angebote und Nachfragen. Sie überlebt in der elitären Form der durch Bildung fundierten Kritik. Sie ist damit auch kein attraktives Geschäftsmodell für eine akademische Disziplin, die sich längst auf das Geldverdienen mit Studien und Projekten hat verlegen lassen.

Freilich hätte darin wiederum Heydorn wohl keinen großen Unterschied zu seiner Zeit finden können. Denn auch wenn damals von der kritischen Erziehungswissenschaft als Mainstream die Rede sein konnte, bewertete Heydorn das reformerische Engagement auch dieser Kollegen als verkürzt, wenn nicht als Abweg. Das hat ihn bezogen auf seine Wirkung auf die Disziplin außerordentlich begrenzt.

Das betraf freilich nicht nur die vielen bald zu Lehrstühlen gekommenen „Planungsboys“, sondern auch viele philosophisch gebildete Kollegen, die nun Reformen geworden waren. Sie standen für eine linke emanzipative Pädagogik und mussten nun lesen, dass sie zumindest in der Gefahr standen, die Verhältnisse gegen ihr von Heydorn gesehenes revolutionäres Potential zu verfestigen. Für nicht wenige Linke galt Heydorn deswegen als jemand, der ihrem Bemühen in den Rücken gefallen war.

Von der akademischen Pädagogik hat sich Heydorn herzlich wenig versprochen. Und er hat ja schlagend Recht bekommen. Damit soll keine Entmutigung einhergehen, das hätte Heydorn nicht gefallen. Nein, aber ich suche nach einer realistischen Ermutigung.

Wer kritische Bildungstheorie fortsetzen will, sollte sich immer klar machen, dass er damit zum Außenseiter verurteilt bleibt. Denn die nachhaltige überzeugende Legitimation akademischer Pädagogik bleibt abhängig von ihrer

grundsätzlichen Bereitschaft, einer Bildungspolitik zu folgen, wenn nicht gar ihr zu dienen, die sich mehr als funktionale Mündigkeit und passgenaue Allokation von Kompetenzen und Qualifikationen nicht vorstellen mag. Mit dem Schwinden der Kraft zu moralischer und erkennender Verbindlichkeit des Denkens wird auch der mit Bildung der nächsten Generation zu vermittelnde Widerspruch immer schwerer durchzuführen.

Von Heydorn kann man aber gerade lernen, wie man Widerspruch als Widerstand betreibt. Dabei geht es sowohl um eine praktische Haltung als auch um die möglichst zwingende analytische Schärfe der Diagnose. Mit ihr wird nicht irgendeine Position bezogen, sondern ein das Fach wie die Gesellschaft insgesamt betreffender Geltungsanspruch erhoben. Man muss nicht Recht bekommen, um Recht zu haben, aber jenes ist aussichtslos ohne dieses. Ein Teil der diagnostischen Durchschlagskraft resultierte schon bei Heydorn aus der ideologiekritischen Analyse der in seiner Zeit wie in der heutigen aufblühenden Postulatepädagogik. Man kann, wie Heydorn es getan hat, nämlich zeigen, dass der Kaiser nackt ist. Ich jedenfalls habe mich immer diebisch gefreut, wenn ich Protagonisten der gegenwärtigen Kompetenzorientierung durch einfache begriffliche Rückfragen fassungslos machen konnte.

Hinzu tritt Relevanz und Aktualität an einer Stelle, die Heydorn nicht bedient hat bzw. bedienen konnte: die sachhaltige Analyse der Praxis der Bildung, Erziehung und des Unterrichts. So kann sichtbar werden, was alles nicht geschieht entgegen den Versprechen, aber auch, was geschehen könnte, wenn man sich auf das besinnen würde, was Bildung im konkreten Akt pädagogischer Arbeit bedeutet.

Ich denke mir immer mal wieder, Heydorn würde, wie es Koneffke ja wirklich konnte, lesen, wie in diesem Sinne gegen den Unsinn Widerstand wird. Er würde sich wohl freuen. Und es wäre nicht das Schlechteste, wenn uns Heutige das inspirieren würde.

Heinz-Joachim Heydorn

Zur Aktualität der klassischen Bildung (1971)¹

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

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

1 Dieser Text wird hier mit freundlicher Genehmigung der Familie Heydorn und des Verlags „Büchse der Pandora“ wiedergegeben. Die im Text angeführten Seitenzahlen geben die Paginierung im Band 4 der „Gesammelten Schriften“ wieder. Der Text wurde in der alten Rechtschreibung belassen. „Zur Aktualität der klassischen Bildung“ geht auf eine Festrede zurück, die Heinz-Joachim Heydorn anlässlich des 450-jährigen Bestehens des Lessing-Gymnasiums in Frankfurt am Main gehalten hat. Für weitere editorische Hinweise vgl. S. 274-277 im o.g. Band.

der gegenwärtig vorherrschenden Theorie soll sich die Anwendbarkeit der Bildung auf das Leben, vor allem auf jene Vorgänge beschränken, die unmittelbar in gesellschaftliche Verwertungsprozesse übersetzbar sind. Aktualität versteht sich als meßbare, quantitativ faßbare Produktivität.

(14) Die philosophische Grundlage dieser Auffassung ist positivistisch; hinter den Phänomenen, die quantitativ registrierbar sind, gibt es nichts, keine Prämissen, die erst aufgedeckt werden müssen; es ist dies eine bestimmte Form der naturwissenschaftlichen Methode, die auf die gesamte Wirklichkeit angewandt wird. Die qualitative Differenz von Mensch und Natur, der Widerspruch, in dem sich der Geist zur Wirklichkeit befindet, auch zu der Wirklichkeit einer von ihm selber erzeugten, naturwissenschaftlich strukturierten Technologie, bleiben unbeachtet oder werden als bereits aufgehoben vorausgesetzt. Das Prinzip der technologischen Produktion wird umfassend auf den Bildungsvorgang übertragen. Da die Produktionsbedingungen stetig wechseln, die Rationalisierungsprozesse andauernde Umstellungen erforderlich machen, muß der gesamte Bildungsprozeß darauf abgestellt werden, diesen Erfordernissen gerecht zu werden. Der Bildungsinhalt unterliegt damit einer ständigen Veränderung, sein geschichtlicher Ursprung wird abgeschnitten. Bildung wird in Statistik auflösbar, ihre jeweilige Brauchbarkeit entscheidet über ihren Wert. Es ist diese Form der Aktualität, die zur Auseinandersetzung herausfordert; sie ist letztlich pseudomessianisch, indem sie den Widerspruch aus einer zutiefst widersprüchlichen Wirklichkeit heraussetzt. Es ist daher nur konsequent, daß eine so verstandene Bildung die Reibungslosigkeit gesellschaftlicher Funktionsvorgänge sicherstellen will; eben damit gerät sie in einen unvermeidlichen Antagonismus zu der gesamten Geschichte des menschlichen Geistes, die sich als Geschichte von unvermeidlichen, funktionsgefährdenden Kollisionen darstellt. Die Bildungstheorie des Positivismus ist die Antitheorie zu aller bisherigen Theorie, in welchem Kontext sie auch immer erscheinen mochte; sie ist der Ausdruck einer naturwissenschaftlichen Widerspruchslosigkeit, die dem Widerspruch der modernen Gesellschaft aufgesetzt wird, um die hilflose Kreatur zu verdecken, die ihm ausgeliefert bleibt. Auf der Tagung des Hamburger Unesco Instituts, die im Juni 1968 unter dem Thema „Zur Bildungsreform in der Bundesrepublik“ unter repräsentativer Beteiligung durchgeführt wurde, fand dieses Bildungsprinzip, das weithin jenseits traditioneller politischer Grenzen akzeptiert wird, eine äußerst präzise Fassung. Ausgehend von einer Bemerkung Karl Steinbuchs, daß die deutsche Intelligenz falsch programmiert sei, werden die Ansätze einer Gesamtprogrammierung entwickelt. Es geht um die Identifikation von Bildung und gesellschaftlicher Produktion. „Worum es uns geht“, formuliert Leonhard Froese, „und der Bundesrepublik gehen muß, ist die optimale Funktionsfähigkeit und maximale Effektivität unseres gesamten Bildungswesens.“² Lehrpläne sollen daher „von einem bloßen Lernzielka-

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

talog zur globalen Steuerungsinstanz aller jener Maßnahmen und Mittel entwickelt werden, durch die (15) Lernziele realisiert werden“. Die Normierung des Bildungsprozesses wird am Rationalisierungsmodell der Großbetriebe orientiert, der Gedanke des unmittelbaren „Transfers“ der Inhalte steht im Vordergrund, Produktions- und Konsumverhalten werden dem gesellschaftlichen Verhalten gleichgeordnet, die Steuerungsmechanismen werden umfassend gesetzt. Wörtlich liest man in dem in Buchform vorliegenden Tagungsbericht: „Lernziele sollen Verhaltensqualitäten bezeichnen, von denen die Gesellschaft wünscht, daß der Lernende sie erwirbt. Die ideale Lernzielangabe bestünde in der präzisen Nennung einer Aufgabe oder Aufgabenkategorie und der Bezeichnung jener Verhaltensweisen des Lernenden, die als manifeste Anzeichen der Lösung gelten sollen“. ³ Es versteht sich, daß die politische Bildung den „normorientierten Lernbereichen“⁴ betont subsumiert wird. Die Bildungsfabrik wird unter ein vielfältiges Kontrollsystem gestellt, das jeden einzelnen Schritt überprüft. Dies ist nicht nur ein Rückfall in eine mechanistische Theorie, wie sie mit dem Ende des 18. Jahrhunderts als überwunden gelten konnte; vielmehr wird die Tendenz eines de facto Totalitarismus erkennbar, der sich von den historisch registrierbaren totalitären Erscheinungen nur dadurch unangenehm unterscheidet, daß er nicht einmal ein Bewußtsein von sich selbst hat. Man sieht, wie sich die Aufklärung im 20. Jahrhundert als Ironie verabschiedet. Der Ursprung der Theorie ist jedoch erkennbar; Bildung soll den Menschen befähigen, der Natur mächtig zu werden, sie durch Arbeit zu überwinden, um damit schließlich die ihm eigene Freiheit zu gewinnen, Bacons „Nova Atlantis“ ist in der Nähe, aber mit dem Kopf im Sumpf, die Theorie wird zur Freiheitsverhinderung. Die bedeutsame Bildungstheorie, die eine unmittelbar gesellschaftsrelevante Produktion in den Mittelpunkt rückte, war das Ergebnis des unbeendeten Kampfes des Menschen mit der Natur, war Ausdruck seiner Knechtschaft und einer Entsaugung, aus der er sich zu befreien hoffte. Die Übertragung der Theorie auf die Überflußgesellschaft des 20. Jahrhunderts und ihren technologischen Apparat kehrt sie um. Was einst Teil eines großen, säkularen Selbstverständigungsversuches war, bleibt als leere Hülse zurück, erscheint als Effektivitätszwang, als reine Funktionsnotwendigkeit, als perspektivenlose Verdunkelung. Die auf die Erzeugung des reibungslosen Produktionskollektivs hin gerichtete Theorie, die Theorie des normierten Bewußtseins erweist sich als menschenfeindliche Gewalt; das Leben, das hier als selbstevident hingestellt wird, ist Leben, das sich über sich selbst hinwegtäuscht, das der Analyse entzogen werden soll. Es gibt nur ein einziges Bildungsproblem, dem in dieser Zeit absolute Vorrangigkeit zukommt: Es versteht sich als zwingender Versuch, die humane Rationalität auf die Höhe der technischen zu zwingen, um der Selbsterstörung des Menschen vorzubeugen, (16) seiner physischen und psychischen Verstümmelung. Das Bewußtsein des Menschen muß den Stand seiner Wirklichkeit erreichen, damit diese Wirklichkeit menschliche Wohnstatt werden kann. Auschwitz und Hiroshima, Saigon

3 Ebd., S. 77.

4 Ebd., S. 70.

und Prag, die anhebende Massenflucht einer jungen Generation in den Rausch einer Befriedigung, die ihr von der Realität vorenthalten bleibt, zeigen das Ende jedes reflexionslosen Entwicklungsglaubens an. Wenn der Mensch aber auf die Höhe seiner Welt gebracht werden soll, dann muß ihm das Instrumentarium zur Verfügung gestellt werden, um diese seine Welt aufzuschlüsseln.

Die Befähigung zum Erkenntnisprozeß ist die Voraussetzung aller anderen Befähigungen; über diese Voraussetzung wird Bildung zu einem eigenen Agens, zur eigenen Qualität innerhalb des Kräftesystems der Gesellschaft, gibt sie eine Möglichkeit an die Hand, die bewußtlose Fremdbestimmung des Menschen aufzuheben. Es kommt darauf an, diesen besonderen Charakter der Bildung innerhalb der Gesellschaftlichkeit festzuhalten. Produktionseffizienz und Technologie beherrschen das moderne Bewußtsein, der Sozialisationsprozeß der Gesellschaft schreitet auf Grund ihrer immanenten Gesetzmäßigkeit wachsend fort; die Frage nach der Bildung jedoch muß auf ihren unauswechselbaren Beitrag gerichtet sein, auf die Erledigung einer Sache, die ihr zufällt und keine selbstverständliche gesellschaftliche Vertretung besitzt. Der wahre Realismus der Bildung richtet sich auf eine menschenwürdige Zukunft, die quantitativ unübersetzbar bleibt, sie wird mit jedem jungen Menschenkind, das erst in das Leben hinaustreten will, nach dieser Zukunft befragt. Bildung zur Produktionseffizienz kann heute die monopolisierte Industrie weithin besser übernehmen und wirksamer durchführen als die Schule, die Anlernprozesse sind bei wachsender Mobilität immer kurzfristiger zu vermitteln, ein pragmatisch reduziertes Englisch kann man, bei mittelmäßiger Begabung, im Vorübergehen mitnehmen; wenn diese Voraussetzungen zugrunde gelegt werden, kann es sich bei der Schule der Zukunft nur noch um Assistenzfunktionen handeln. Sie wird zu einer Form des technischen Dienstes. Nun ist die Schule ohne Zweifel eine gesellschaftliche Institution, sie wird von der Gesellschaft subventioniert, um ihren Zwecken zu dienen, doch ist sie kein Exekutionsorgan im Sinne einer vollständigen gesellschaftlichen Determination. In ihrem tieferen Verständnis hat sie sich stets dialektisch begriffen, als ein Organ, das übertragene Aufgaben zu erfüllen hat und als Organ, das über die Entwicklung der rationalen Befähigung des Menschen diese Aufgaben zugleich ihrer Selbstverständlichkeit entkleidet, eine kommende Generation damit in den Stand setzt, ihre eigene geistige Artikulation zu finden. Die moderne Gesellschaft, die ihre Forderung an die Schule erhebt, ist der Inbegriff der Abstraktheit, sie legt sich wie ein Spinnengewebe über den Menschen, der ihr unterliegt, sie als Fatum erfährt; es ist die Aufgabe der gegenwärtigen Bildung, jene Denkfähigkeit zu entwickeln, durch die der Mensch seine Gesellschaft aufschließen, ihrer analytisch (17) mächtig werden kann. „Damit all dies viele Gegebene ihm als ebensoviel zweifelhaftes erscheinen könnte, müßte er jenen fremden Blick entwickeln, mit dem der große Galilei einen ins Pendeln gekommenen Kronleuchter betrachtete.“⁵ Der Satz stammt nicht von Humboldt, sondern von Bertolt Brecht. Bil-

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

dung, und dies ist hier eben gemeint, bedarf eines Entrücktseins von der Unmittelbarkeit des Lebens, damit der Mensch ein Selbstbewußtsein gewinnt und für diese Unmittelbarkeit im Sinne einer eigenen, kritischen Artikulation handlungsfähig wird. Es ist dies keine neue Erkenntnis, sie ist Besitz aller großen Bildungstheorie. Das Instrumentarium des menschlichen Selbstbewußtseins muß über einen komplizierten Prozeß erworben werden. Die Möglichkeit einer Entfernung von der Unmittelbarkeit wird zur Voraussetzung des bewußten Handelns. Vorübergehend tritt der Mensch in eine unbekanntere Landschaft, um aus ihr gestärkt in die eigene wieder einzutreten. Es wird zu fragen sein, ob die griechische Landschaft hier einen Ort hat, ob sie handlungsmächtig für unsere Gegenwart bleibt. Es darf auf zwei Beispiele verwiesen werden, weil sie nicht eben belanglos sind.

„Jedes Jahr las er Äschylos im griechischen Urtext“⁶, berichtet der Schwiegersohn von Karl Marx, Paul Lafargues; „Marx war ein ausgezeichnete Philologe. Es bereitete ihm ein kindliches Vergnügen, wenn er mir irgend eine schwierige Stelle aus Aristoteles oder Äschylos vorlegen konnte, in der ich mich nicht gleich zurecht fand“⁷, heißt es bei Wilhelm Liebknecht, der selbst Altphilologe war, in den Aufzeichnungen seiner Gespräche. Die ständige Beschäftigung mit der Antike bleibt für Marx auch deshalb von außerordentlicher Bedeutung, als er die Grundlage seines eigenen Systems über den antiken Materialismus, vornehmlich jedoch über Demokrit, entwickelt. Die Faszinationskraft, die die griechische Welt auf ihn ausübt, ist so groß, daß es im gleichen Jahr, in dem mit der Niederschrift der entscheidenden „Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie“ begonnen wird, bei ihm heißt, mit den Griechen sei „das Selbstgefühl“⁸ aus der Welt verschwunden. Das Beispiel ist wichtig, weil es unbekannt ist und zudem ungewöhnlich erscheint; in Wahrheit ist es alles andere als ungewöhnlich. Es zeigt nur den geistigen Rang im Gegensatz zu dem geistigen Rang vieler derer, die sich auf Marx berufen; die Nähe zum Griechentum vornehmlich ist bis heute kein Kriterium für eine spezifische politische Einstellung, sondern lediglich ein Kriterium der Bedeutung. Dies ist eine empirische Feststellung und keine Elitetheorie, vielmehr geht es darum, den Reichtum der geistigen (18) Überlieferung für alle zu öffnen. Das Marxsche Beispiel hat jedoch eben nicht nur eine personale Bedeutung; die Entwicklung des Marxschen Systems über seine Ausgangspunkte in der griechischen Philosophie, die gerade in diesen Tagen in der bedeutenden Arbeit von Jean-Marc Gabaude: *Le jeune Marx et le materialisme antique* erhellt worden sind, zeigt auch an dieser Stelle an, wie entscheidend die Kategorien des modernen, selbst des revolutionären Denkens, durch die Antike bestimmt sind. Die Beurteilung der Aktualität über den reinen Zeitmaßstab verfällt

6 Lafarge, Paul: Erinnerungen an Karl Marx. In: ders.: *Das Recht auf Faulheit*. Frankfurt 1966, S. 58.

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

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

der Lächerlichkeit, sofern unter Bildung noch mehr verstanden wird als die Erzeugung bewußtloser Anpassungsperfektionisten, die für jede Herrschaft produzieren. Die Dimension des Bewußtseins übergreift den geschichtlichen Augenblick. Es darf hier ein zweites Beispiel hinzugefügt werden, weil es unmittelbar gegenwärtig ist. Die Nomenklatur der Psychoanalyse ist überhaupt nicht denkbar ohne den griechischen Mythos und die griechische Tragödie, deren souveräner Kenner Sigmund Freud war; Ödipus und Elektra gewinnen durch ihre psychoanalytische Wissenschaftssäkularisierung ebenso eine völlig neue und doch aus dem Ursprung gegriffene Bedeutung wie Demokrit über Marx. Erst die weiterwirkende Geschichte enthüllt hier eine sich stetig erneuernde Gewalt des antiken Denkens. Eben dies beweist, daß das Bewußtsein mehr ist als der Reflex seiner Umstände. Das große Bewußtsein definiert sich stets und auf eine höchst revolutionäre Weise aufs neue; die Antizipation des Menschen durch die Antike gewinnt erst mit der menschlichen Geschichte ihren ganzen Inhalt.

Merkwürdig somit, daß sich die griechische „Sklavenhaltergesellschaft“ mit ihrem Denken stets wieder reproduziert, über Marx, über die Psychoanalyse, um nur einen höchst aktuellen Bezirk zu umreißen. Das Argument, daß sich der Bürger als Sklavenhalter im Neuhumanismus mit der Sklavenhaltergesellschaft identifiziert habe und daß wir nunmehr in eine Gesellschaft wahrer menschlicher Gleichheit einträten, ist nur dann geistvoll, wenn man ihm eine bewußte Ironie unterstellt; in der Tat ist es die Ironie der Gleichheit, die das technologische Jahrhundert entwickelt. In Wahrheit war Humboldts Bildungskonzept, wie ein jeder in den Schulplänen nachlesen kann, das bisher radikalste Konzept einer gleichen Bildung für alle, Bildung im Sinne ihrer höchsten Qualität verstanden; es mußte aus diesem Grunde unverwirklicht bleiben. In Wahrheit war zwar die griechische Gesellschaft eine Gesellschaft der institutionalisierten Sklaverei; heute ist die Sklaverei mittelbarer geworden, dafür umfassender. Entscheidend ist jedoch nicht, daß die Griechen Sklaven hielten; entscheidend ist allein, daß die Sklaverei des Menschen durch den griechischen Geist ihre absolute Negation erfuhr. Die Entwicklung der materiellen Basis der Gesellschaft machte Sklaverei in der alten Welt unabdingbar; die Entwicklung des materiellen Überflusses in der modernen Welt könnte dem Menschen seine Freiheit zurückgeben. Die Abhängigkeit des Menschen hat jedoch einen (19) systemimmanenten Charakter angenommen, dem keiner ausweichen kann; die Unfreiheit droht total zu werden. Der Gott, so heißt es bei Alkidamas, „hat alle als Freie entlassen; die Natur hat niemanden zum Sklaven gemacht.“⁹ Selbstbestimmung als Naturrecht des Menschen wird bereits mit dem Sophismus auf alle Bereiche der Gesellschaft übertragen, die Emanzipation der Frau wird eingeschlossen, dies vor allem von Platon in der konsequentesten Weise. Wenn man die Fragestellung des reifen Sophismus auf die Gegenwart überträgt, dann erhält man ein analytisches Instrumentarium, das alle gesellschaftlichen Zugänge aufschließt. Man lernt zu denken, und der Boden unter den Füßen bewegt sich. Eben dies ist die Größe des griechischen Gedankens, der erst mit

9 Alkidamas, in: Aristoteles: Rhetorik 1273b.

der Kenntnis der griechischen Sprache seine ganze Dimension gewinnt, daß mit ihm die gesamte Geschichte des Geistes vorweggenommen wird, zur Macht in der Hand des Menschen wird. Idealismus, Empirismus und Materialismus, in der Tat der Positivismus selbst, sind in systematischer Form vorge-dacht, alle Kategorien sind schon entwickelt worden. Sie bilden die Voraussetzung für jede Selbstverständigung in der Gegenwart. Ernsthaft kann dies von niemandem bestritten werden. So bleibt denn wohl die Auffassung, daß eine solche Bildung eben auf der Schule nichts zu suchen habe, deren Aufgabe es sei, für das praktische Leben vorzubereiten. Damit wird jedoch eine neue Sklavenhaltergesellschaft proklamiert, eine bisher unbekannte Differenz zwischen einer verschwindenden elitären Minderheit und einer Massenbildung, die den austauschbaren Debilen für den Arbeitsmarkt auszustoßen hat. Es ist dies eine Proklamation der Denkverweigerung. Es ist bezeichnend, daß die Verhaltenswissenschaften, diese neue Form des Darwinismus, in den vorliegenden Konzepten der Schulreform zur Grundwissenschaft erhoben werden; dies zielt auf die Vernichtung aller Bewußtseinskultur. Das Gleichheitsprinzip realisiert sich als Bildungsverweigerung für alle.

Die Frage, die somit in den Mittelpunkt rückt, zielt auf die Qualität der Bildung, die den Inhalt der zukünftigen Schule bilden soll; nicht so sehr auf ihre institutionelle Form. Sie stellt sich als Frage, ob mit der Liquidierung der organisatorischen Form des bisherigen Bildungswesens auch sein gesamter bisheriger Inhalt liquidiert werden soll. Die vorliegenden Konzepte weisen auf ein postliterarisches Zeitalter, auf die vollkommenste Verzahnung von Bildung und Technologie, auf die vollendete Fremdbestimmung. Ein anderes Konzept wäre denkbar: Die anhebende Überflußproduktion der Gesellschaft erlaubt den Sprung in die Bildungsgesellschaft, in eine anhebende Freiheit des Menschen, erlaubt es, den bisherigen geistigen Besitz einer Minderheit endlich für alle Kinder des Volkes zu öffnen. Gegenüber dem Reformbündnis von monopolisierter Industrie und linkem Vulgärmaterialismus wäre dies eine wahrhaft (20) umstürzende Konsequenz; von einer solchen Massenbildung ist jedoch keine Rede. Diese Konsequenz enthält die wirkliche Antithese zu einer Bildungsreform, wie sie uns heute nach dem Muster kranker Gesellschaften angeboten wird, sie zielt auf die Inbesitznahme des Geistes der Menschheit durch den Menschen. Dies zu fordern, ist wahre Hinterlassenschaft der humanistischen Bildung; unter ihrem Zeichen wurde der Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit vollzogen, sie führte nach 1789 die deutsche Emanzipation und vollendete das Erbe der Aufklärung. Aus ihr ging die deutsche Philosophie hervor, Hegel und Marx, durch sie wird sie zum Weltbegriff der gesellschaftlichen Veränderung. Diese Bildung braucht sich nicht zu verbergen, zu allerletzt vor dem reaktionären und geistfeindlichen Positivismus, der das gegenwärtige Bewußtsein beherrscht; das Ziel dieser Bildung hat Humboldt auf die großartigste Weise formuliert: „Aus den Revolutionen gehen aber wieder neue Formen hervor, die Fülle der Kraft tritt in immer wechselnden und sich immer veredelnden Gestalten auf, und die Endabsicht wie das Wesen alles Geschehenden besteht nur darin, daß sie sich ausspricht und sich aus chaotischem Fluten zur Klarheit

bringt.“¹⁰ Der Mensch soll seine eigene Welt bewältigen, aus seiner Determiniertheit zur Identifikation gelangen, handlungsbevollmächtigt werden.

Die Auseinandersetzung, in die die altsprachliche Bildung heute gezwungen wird, entscheidet über ihre Fortdauer. Diese Bildung wird untergehen, wenn sie sich ausschließlich auf die Vergangenheit beruft, wenn sie diese ihre Vergangenheit nicht als Zukunft begreift, die enthüllt werden muß. Sie wird eine Zukunft haben, wenn sie ihr ursprüngliches Selbstverständnis zurückgewinnt, ihr Verständnis als Bildung zur Emanzipation des Menschen. Unter diesem Verständnis überwindet sie ihre Rückzugskämpfe, wird sie zur zukunftsgerichteten Antithese eines modernen Obskurantismus, der den Menschen zur Quantität degradiert, zur Produktionsstatistik, wird sie zur Alternative einer Bildungsplanung, die in die irrationale Genese der Gesellschaft hoffnungslos verstrickt ist, mit der sie die Produktivkräfte ebenso anpeitschen muß wie eine fortschreitende Paralisierung, die schleichende Selbstzerstörung im neurotisierten Unterbewußtsein. Es geht nicht um apologetische Selbstrechtfertigung, um pragmatische Hinweise dritter Klasse, um die Unentbehrlichkeit eines kleinen Latinums für Ärzte oder Juristen. Die gesellschaftliche Lebensfähigkeit der Absolventen altsprachlicher Anstalten kann ohnehin schwierigerlos nachgewiesen werden, es gilt dies auch für den Bereich der Naturwissenschaften. Es geht ausschließlich um eine Bildung, die den Menschen auf eine beispielhafte Weise fähig machen kann, seines eigenen Widerspruchs denkend inne zu werden, sich selbst zu begreifen. Es geht um eine höchste Form der analytischen (21) Bildung, die das Instrument an die Hand gibt, die irrationalen Prämissen des technologischen Automatismus zugunsten des Menschen aufzudecken, seine Steuerungsmechanismen unter die Erkenntnis zu zwingen. Humanistische Bildung ist Freisetzung des Menschen in seine Wirklichkeit. Diese Freisetzung wird nicht an der Straßenecke verschenkt; sie will mühselig erarbeitet sein. Eben dies ist Glück im Unterschied zur Lust, die man sofort haben kann, aber die ohne alle Zukunft bleibt. Die Tatsache, daß sich früher nur eine Minderheit bilden konnte, ist kein Grund, Bildung abzuschaffen; sie wird, im Zeichen einer beispiellosen Revolutionierung der Produktivkräfte, zur Forderung, qualitative Bildung an alle zu vermitteln, Bildung, die zum Widerstand fähig macht.

Die alten Sprachen, vor allem jedoch das Griechische, vermitteln eine solche Bildung auf hervorragende Weise; es darf noch einmal darauf eingegangen werden. Bildung, wie sie die alten Sprachen vermitteln, verlangt einen Prozeß der Entsagung, dies ist unbezweifelbar. Die geistige Befreiung des Menschen verbindet sich hier auf besondere Weise einer disziplinierenden Aneignung, wir werden frei über eine Auferlegung. Über die Gestalt eines Fremden kommen wir zu uns selbst, um mit Hegel zu reden, durch den Umweg des Geistes. Hier wird nichts verschenkt, aber niemand schenkt uns auch eine menschenwürdigere Zukunft. Die pädagogischen Pseudorevolutionäre, die die Arbeit abschaffen wollen, sollten Lenin lesen. Der Stoff, an

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

dem sich der Prozeß der geistigen Befreiung vollzieht, verlangt schon früh eine höchste Entwicklung der Abstraktionsfähigkeit, er übt diese Fähigkeit über die Vielzahl grammatischer Variationen, um Bewußtheit zu erzeugen, Welt durch die Sprache zum Objekt zu machen. Die Fähigkeit zur Abstraktion löst von der Determinierung, die die reine Anschauung über uns verhängt; Abstraktionsfähigkeit ist gleichbedeutend mit der Fähigkeit zur Freiheit. Aus diesem Grunde schloß die Herrschaft vergangener Zeiten das abstrakte Denken aus der Unterrichtung der breiten Volksmassen aus; sie erkannte zu Recht darin eine politische Gefahr. Noch die Stiehlschen Regulative des Jahres 1854 verbieten grammatische Übungen an Volksschulen, weil sie als potentiell subversiv erkannt werden. Altsprachliche Bildung zielt jedoch entscheidend auf diese Fähigkeit der Abstraktion, durch die Sprache werden alle Kategorien an die Hand gegeben, die den Schlüssel der gesellschaftlichen Welt bilden. Der Begriff erscheint in seiner ersten, abstrakten Präzision; es ist der gleiche Begriff, der aller modernen Theorie zugrunde liegt. Der erarbeitete Begriff gewinnt damit den Charakter einer unbegrenzten Internationalität; nicht nur die Wissenschaftssprache, sondern die gesamte, politisch relevante übernationale Kommunikation unserer Zeit gründet sich auf die Nomenklatur der antiken Begriffe, die revolutionäre Theorie des 20. Jahrhunderts vor allem ist ohne diese Begriffe überhaupt nicht denkbar. Das antike Vokabularium ist Inbegriff alles Herrschaftswissens; will man Herrschaftswissen aufheben, muß man alle an ihm teilnehmen lassen.

(22) Ausschluß des Menschen aus der Theoriefähigkeit bedeutet Ausschluß aus der Handlungsfähigkeit. Es ist dieser tiefe Gegensatz zu allem Provinziellen, der die humanistische Bildung kennzeichnet, ein wahrhaft kosmopolitischer Charakter, der sich durch die Internationalität der Begriffe anzeigt; eben dies hat diese Bildung in der jüngeren deutschen Geschichte immer wieder verdächtig gemacht. Man lese nur die Protokolle der Preußischen Schulkonferenzen der Jahre 1890 und 1900; Wilhelm II. selbst argumentiert, daß es eben diese Bildung nicht fertigbringe, anpassungsfähige Untertanen zu produzieren, wie sie der Staat nun brauche. Man wird den Verdacht nicht los, daß gleiche Argumente auch heute ihren Hintergrundwert behalten haben, wenn man sie auch nicht mehr ausspricht. Es ist schwieriger, den Menschen an der langen Leine zu halten, wenn er eine differenzierte Bewußtseinsbildung durchläuft. Auf dem Markte jedoch hört man das Gegenteil; es gehe darum, eine reaktionäre, elitäre Bildung zu liquidieren, um den Volksgeist aus der Asche steigen zu lassen. Hierin eben sind sich, und dies gibt zu denken, pragmatische Großindustrielle und deklamierende Linkspädagogen absolut einig. Sie eint gemeinsame Negation des Geistes. In Wahrheit richtet sich der Angriff auf die altsprachliche Bildung gegen das Instrumentarium der Kritik, das sie vermittelt, gegen die Befähigung zur Theorie, in Wahrheit gegen eine Emanzipation des Menschen, die ihn unfähig macht, sich blinden Funktionsprozessen zu unterwerfen. Der bewußt gewordene Mensch ist in der Tat zu fürchten; der irrationale Protest verändert

die Welt um kein Jota, verschwindet in den Mülleimern der Verwertungsprozesse, des gesellschaftlichen Konsums, wird zum belanglosen Aspekt einer gesellschaftlichen Liberalisierung, die der Überfluß und die mit ihm einhergehende Langeweile erzeugen.

So versteht sich die altsprachliche Bildung als Öffnungsprozeß des Bewußtseins. Sie versteht sich als Aufgabe, dem Menschen das Instrumentarium an die Hand zu geben, mit dem er seine Welt geistig ordnen und damit schließlich zugunsten des Menschen überwältigen kann. Bildung allein vermag die Welt nicht menschlich zu machen, aber sie kann das Handwerkszeug für eine menschlichere Zukunft mitgeben, in diesem Handwerkszeug selber verbirgt sich die menschlichere Zukunft. Eben dies aber muß so früh als nur möglich geschehen; ein verspäteter Ansatz ist heute bedenklicher denn je. Mit der Geburt bereits wird der Mensch unter der Bedingung der Technologie dem ununterbrochenen Beschuß durch die Medien ausgesetzt, die Einwirkungen der Gesellschaft, die der Pädagoge nicht kontrollieren kann, mißachten die uns bisher vertrauten Entwicklungsprozesse des Individuums, eine ganze Industrie ist damit befaßt, Verfrühungsvorgänge einzuleiten, die sich über die veränderte sexuelle Reifeperiode bereits objektivieren. Sinnlos und menschenfeindlich, unter diesen Umständen davon zu reden, daß man die intellektuellen Prozesse hinauszuschieben habe, wie es eine in diesem Punkt gänzlich obsolet (23) gewordene Reformpädagogik wollte, vielmehr geht es darum, sie unter der gegebenen gesellschaftlichen Bedingung so früh als nur möglich anzusetzen. Bildung wird zur Selbstverteidigung des Menschen. Es genügt aber nicht, Lesen und Schreiben, zunächst indifferente, rein funktionalisierbare Techniken, vorzulegen, wenn nicht zugleich mit einer aktiven, der Tendenz nach kritischen Entwicklung des menschlichen Geistes begonnen wird, die reine Technik somit einem qualitativen Gesichtspunkt unterworfen wird. Einer frühen Entwicklung der Abstraktionsfähigkeit kommt gerade in diesem Zusammenhang eine hervorragende Bedeutung zu; sie stellt zugleich eine bedeutsame Praxis der altsprachlichen Bildung dar. Es geht darum, die Möglichkeit eines inhaltlich bestimmten Selbstbewußtseins gegenüber einer ungeheuren gesellschaftlichen Fremdbestimmung so früh als nur eben vertretbar abzusichern. Dies ist Aufgabe der Bildung; es ist nicht ihre Aufgabe, zu besorgen, was ohnehin besorgt wird, Bildung hat eine eigene, unauswechselbare Qualität. Es ist Aufgabe der Lehrerschaft, diese Qualität zu erkennen und damit eine eigene gesellschaftliche Rechtfertigung zu gewinnen; sie darf sich nicht nur als Exekutivorgan verstehen. Es gibt keine Bildungstheorie von Rang, die Bildung auf die Reproduktion handgreiflicher gesellschaftlicher Bedürfnisse reduziert, wie unterschiedlich die Ausgangspunkte auch immer sein mögen. Eben dies gilt nicht zuletzt auch für die von Marx konzipierte polytechnische Bildung; in der berühmten Formulierung des Jahres 1866 wird die geistige Bildung einer jeden industriellen Anleitung ausdrücklich vorausgesetzt, vielmehr gewinnt die industrielle Arbeit erst unter der Voraussetzung einer geistigen Perspektive ihren eigentümlich menschlichen Inhalt. Gesellschaftliche Arbeit enthält durch sich selbst noch keinen qualitativen Bezug, sie kann für jeden nur möglichen Zweck

geleistet werden. „Arbeit macht frei“ war die Devise der aufklärerischen Bildungsemanzipation; es war die Devise über die Eingangspforte von Auschwitz. Es ist die Arbeit, die der Mensch auf sich selbst beziehen kann, über deren Hilfe Vermenschlichung möglich wird; Bildung hat diese Beziehung des Menschen auf sich selbst herzustellen. Es ist die altsprachliche Bildung, die die intellektuellen Mittel für einen solchen Rückbezug auf den Menschen beispielhaft zur Verfügung stellt. Es darf dies durch einen kargen Hinweis erhellt werden: Mit Heraklit und Parmenides, mit den Begriffen des Seins und des Werdens, des Menschen als stets vorhandenem Totum und seiner Geschichtlichkeit, in der das Vergängliche siegt, ist die gesamte anthropologische Fragestellung bereits umfaßt. Sie ist noch verhüllt, gewiß, der Begriff ist nackt und erratisch, aber er muß nur geöffnet werden. Die entscheidenden Begriffe wollen so früh vermittelt sein, gleichsam auf Zukunft hin, sie entfalten sich mit der Entwicklungsgeschichte des Individuums. Hierin besteht das Geheimnis aller wahren und dauerhaften Bildung. Die abstrakte Klaviatur gewinnt den Inhalt der Welt, muß sich ihm stets aufs neue vermitteln. In der Musikpädagogik – mag dieses Beispiel (24) auch ungewöhnlich erscheinen – hat Béla Bartók, einer der großen Komponisten unseres Jahrhunderts, in seinem „Mikrokosmos“ das gleiche Verfahren angewandt. Der Formenreichtum der Musik steht am Anfang, wird in der Vielfältigkeit einer abstrakten Architektonik eingeübt; das geistige Gewebe wird transparent, über dessen Beherrschung der Vorgang der Verinnerlichung eingeleitet wird, der Mensch schließlich in seinen eigenen Ausdruck tritt. Mutatis mutandis gilt eben dieses auch für die altsprachliche Bildung. Sie ist nicht selbstevident, aber sie bietet das Handwerkszeug, durch das eine fremde Welt schließlich heimisch werden kann. Diese fremde Welt aber ist nicht die Welt der Antike; es ist die Fremdheit unserer eigenen, ihre ungeheure Abstraktion als Zeichen ihres naturwissenschaftlichen Ursprungs, die in den Menschen heimgeholt werden soll, damit er Welt zu Besitz machen kann. Die Welt, die sich als selbstevident darstellt und den Menschen in Anspruch nimmt, verdeckt ihren unendlichen Widerspruch, ihre offene Wunde; Technologie und Humanität fallen in ihr hoffnungslos auseinander, mit ihr schreitet die mentale Verkrüppelung des Menschen unaufhaltsam fort, wird das Rauschgift zum Ausweg. Es ist diese selbstevidente Welt, in der das Kind zum Opfer wird; sie verdunkelt ihre wahren Prämissen. Bildung jedoch, die ihren stets wieder zu erhellenden Ausgang in der griechischen Welt sucht, ist Bildung zum bewußten Aushalten, zu einem bewußten Erleiden, aber eben doch auch mehr. Sie hat den entscheidenden Schritt des griechischen Geistes für ihre Zeit neu zu tun. Es ist dies der Schritt vom Mythos zum Logos, vom Verhängtsein zur vernünftigen Selbstbestimmung des Menschen, von der Verfolgung durch die Erinnyen zur Besitzergreifung der wirklichen Welt. Der Mythos ist unüberwunden, die irrationale Entzweiung; die Vernunft will ganze, konkrete, gesellschaftliche Wirklichkeit werden. Die Rationalität unseres Jahrhunderts ist nur partiell, kommt über die naturwissenschaftliche Widerspruchslosigkeit der Gesellschaft nicht hinaus, der Mensch bleibt in ihr zerrissen, dem mythischen Verhängnis ausgeliefert. Altsprachliche Bildung wird

zur Antithese gegen einen Positivismus, der den Menschen in seinen Ketten beläßt, im Dunkel der Unerkennbarkeit. Als anbrechende Welt des Logos wird sie zum Hinweis auf die unangebrochene Welt des Menschen, Hinweis auf eine unbeendete Geschichte. Mit dem griechischen Geist zu leben, heißt mit der Antizipation des Menschen zu leben. Es geht um eine Bildung, die sich nicht widerspruchslos in die blinde Gesetzmäßigkeit des gesellschaftlichen Prozesses auflösen läßt, sondern ihn widerspruchshaft durchbricht, ihn der Bewußtlosigkeit entreißt. Diese Bildung ist antifunktionell um des Menschen willen; sie fragt nach dem Rätsel, das die Sphinx dem Ödipus aufgab, nach dem verborgenen Menschen unter seiner Geschichte, nach dem Bruch mit einer verhängten Natur. Sie fragt nach der Beendigung der Naturgeschichte des Menschen.

Nun findet sich heute kaum jemand, der sich einer ernsthaften (25) Auseinandersetzung stellt, das Management beherrscht den Markt und die gestohlene Vokabel des Fortschritts. Wer die Bildung des Humanismus verteidigt, wird als reaktionär gebrandmarkt oder als Außenseiter abgetan; weithin ist die Einstellung nur tiefenpsychologisch zu entschlüsseln, als eine Form des Minderwertigkeitskomplexes, der die moderne Gesellschaft gefährlich kennzeichnet. Dem positivistischen Effizienzgedanken, der Reduzierung aller Bildung auf Quantität, entspricht ein vulgärer Materialismus, der die Verwertungsprozesse, das Ausweiden des Menschen für nicht weiter befragte gesellschaftliche Bedürfnisse zum Imperativ erhebt. Hier jedoch ist in Wahrheit das reaktionäre Bildungsphänomen dieser Zeit zu suchen; es ist überall dort zu suchen, wo die Frage nach der menschenwürdigen Prämisse tabuiert, der Begriff des gesellschaftlichen Bedürfnisses der Reflexion entzogen, die Gesellschaft zum Absolutum erhoben wird, an dessen Existenz nicht gezweifelt werden darf. Bildung, als Frage nach dem Verbleib des Menschen, wird auf das Exil verwiesen. So kommt es entscheidend darauf an, unter welchen Gesichtspunkten der Kampf um einen Bildungsinhalt aufgenommen werden muß, der uns unverzichtbar erscheint. Man kann ihn nicht aufnehmen, um einige bildungsbürgerliche Reserven zu erhalten; die geschichtliche Liquidierung dieses Bürgertums ist nahezu abgeschlossen. Dafür kann und darf es keine humanistische Bildung mehr geben. Auch kann es nicht genügen, im Spielraum der Variationsbreiten eine Existenz auf Frist zu gewinnen, eine Art geistiger Luxusbewilligung innerhalb des pragmatischen Konzeptes der Denkfabrik. Niemandem ist mit diesem Luxus gedient; er würde lediglich der Verdunkelung dienen, die wahre Tendenz unerkennbar machen. Die Rettung der altsprachlichen Bildung kann nur aus einer Überlieferung gelingen, mit der sich der Humanismus stets an die Spitze des geistigen Befreiungskampfes der Menschheit gestellt hat, sich als seine Avantgarde begriff. Mit der anhebenden Produktion des Überflusses ist die materielle Voraussetzung für eine Freiheit geschaffen, wie sie der bisherigen Geschichte unbekannt blieb, mit der Revolution der Produktivkräfte kann Bildung für alle gefordert werden. Konnte bislang nur eine Minderheit in Wahrheit gebildet werden, die von der unmittelbaren Not freigestellt war, so kann

Bildung nun erst umfassend werden. Die materielle Versklavung des Menschen beginnt ihre Berechtigung zu verlieren, damit auch die Form jener Bildung, die ihrer Determination unterworfen blieb. Für Bildung, mit der sich der Mensch zum Gegenstand wird, für die Bildung der Minderheit von gestern, bricht die historische Stunde erst an; sie kann zur Bildung en masse, die Gesellschaft zur Bildungsgesellschaft werden, wenn sie aufhört, ihren Überfluß zu vernichten. Es geht nicht um die Bitte, auch eben noch mitgehört zu werden. Es geht um eine tiefgreifende gesellschaftliche Herausforderung des gegenwärtigen Bildungskonzepts, um die Forderung, den gesellschaftlichen Überfluß auf den Menschen zu lenken, auf seine freie Selbstverständigung, um die Öffnung aller bisherigen elitären (26) Bereiche. Es geht darum, den Anbruch des postliterarischen Zeitalters zu verhindern, der brave new world des paralyisierten Bewußtseins zugunsten des menschlichen Reichtums, der humanen Bewältigung der Geschichte. Die klassische Bildung findet hier ihre Aufgabe für diese Zeit, sie ist selber Ankündigung der Freiheit, einer unausgeschöpften Selbstfindung des Menschen, eines ästhetischen Spieltriebs, den erst der von seiner bisherigen Not entbundene Mensch zum Eigentum machen kann, der Mensch, der sein Sklaventum hinter sich gelassen hat. Es geht um die Selbstbestimmung, die der Mensch in seiner heutigen Welt gewinnen kann, wenn sie für den Menschen eingerichtet wird, es geht darum, sie für den Menschen einzurichten. Nicht retten, was zu retten ist, sondern Bildung zum Menschen fordern, Bildung zum Menschen für alle fordern. Humanistische Bildung in ihrem tiefsten und umgreifenden Verstande für alle fordern.

„Ich für meinen Teil“ schreibt Nietzsche 1872 in seiner Abhandlung „Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten“, „kenne nur einen wahren Gegensatz, Anstalten der Bildung und Anstalten der Lebensnot: zu der zweiten Gattung gehören alle vorhandenen, von der ersten aber rede ich.“¹¹ Für Nietzsche mußte dieser Gegensatz unüberbrückbar bleiben; die materielle Bedingung machte Lebensnot ganz unabweisbar, ein später, tragischer Widerspruch wird früh vernehmbar. In der Tat weist die Geschichte der Bildung auf zwei große, letztlich jedoch aufeinander zugehende Tendenzen. Der Humanismus, auf die Wiederherstellung des fragmentarischen Menschen gerichtet, auf den l'huomo universale von der florentinischen Akademie bis zu Humboldt, zeigt den zu sich selbst befreiten Menschen in einer imaginären Landschaft an, mit unerhörter Faszinationskraft, aber die Schranken der Wirklichkeit, der reale Stand der Produktivkräfte läßt Befreiung nur für das Spiegelbild erscheinen, in dem die Not bereits abfällt, die die Hände bindet. Nur eine verschwindende Minderheit kommt in den gebrochenen Genuß einer Bildung, die sich dieser Not entrückt, aber doch niemals frei wissen darf von der Schuld gegenüber den andern, die im Dunkel bleiben. Bleibt der Humanismus als Vision vom Menschen der seine Mühsal schon hinter sich hat, Besitz der happy few, um mit Stendhal zu reden, kann er die Menschheit nur dem Begriffe nach einschließen, nicht aber

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

mit ihrer Wirklichkeit, so geht die Bildungstendenz der arbeitenden Klassen von Anfang an vom Kampfe des Menschen mit der Natur aus, deren Bewältigung als Befreiungsprozeß verstanden wird. Der Gedanke der Arbeits-, der Produktionsschule wird über eine unmittelbar materielle Arbeit gefaßt, die diesen Kampf des Menschen mit der Natur reflektiert. Doch ist materielle Arbeit auch hier nicht ihr eigener Zweck, sondern ein Weg, den der Mensch aus dem (27) Dunkel heraus beschreitet, um schließlich zu seiner eigenen Verwirklichung als freies, geistig-sinnliches Wesen zu gelangen. Die Mühsal der Produktionsschule ist somit letztlich ohne Widerspruch zur humanistischen Vision; sie ist ein historischer Kompaß, eine Aufzeigung, daß Freiheit nur über die Bewältigung der Natur durch den Menschen erreichbar ist. Der Weg zur Emanzipation durch Arbeit soll schließlich zur Besitznahme des menschlichen Eigentums durch den Menschen führen, zum gleichen humanistischen Ziel. Mit der Revolutionierung der Produktivkräfte wird die Arbeitsschule, die ihren Weg allein über die nutzbringende gesellschaftliche Produktion bestimmt, ihres emanzipatorischen Charakters entkleidet. Die Schule wird zu ihrem wirklichen Bildungsauftrag frei. Was einst Emanzipation war, wird zur Perversion, zur Theorie der Produktionsfetischisten, wendet sich gegen sich selbst. Die Schule der Lebensnot kann der Vergangenheit angehören, wenn die unerhört wachsenden Mittel auf den Menschen gelenkt werden; die Schule der Bildung kann wahrhaft erst heute beginnen. Den Beginn dieser Schule zu fordern, die Öffnung des geistigen Menschheitserbes für die ganze Menschheit, ist Sache des Humanismus. Die Schule der Lebensnot wird zum Feind des Menschen. Die gesellschaftliche Produktion, die von den Planern zum Ziel der Bildung gemacht wird, erzeugt den Reichtum, den die Menschheit stetig aufs neue vernichtet; es ist die Sache des Humanismus, den Menschen aus diesem Reichtum hervortreten zu lassen. Erst heute kann Bildung zum Selbstzweck werden, die materielle Basis ist dafür geschaffen; es ist die Sache der Humanisten, diese Bildung und damit Vermenschlichung der Gesellschaft durchzusetzen. Die Zeit ist reif, auch für die volle Aufgrabung der klassischen Bildung in ihrer unerschöpflichen geistigen, sinnlich-ästhetischen Dimension; es geht darum, den kostbaren Besitz, den Besitz einer Minderheit zu einem gemeinsamen Besitz zu machen an Stelle der anhebenden Bildungsverweigerung für alle. Wir vertreten eine Bildung, die Auskunft über sich selbst erteilt, über den Menschen, den sie zum Ziele hat, seine beginnende, mögliche, reale Freiheit. Hier wird um nichts gebeten; die Sache des Menschen wird vertreten. Nur so hat der Humanismus eine Aussicht, wenn er die Größe der Überlieferung als Fingerzeig auf die Zukunft versteht. Nichts anderes ist diese Überlieferung als Traum des Menschen von sich selbst, Traum in der Verbannung; die Verwirklichung dieser Überlieferung ist die zukünftige Geschichte der Menschheit. Kein Zoll darf zurückgewichen werden; die Koalition von reaktionärem Positivismus und linkem Geistesmangel ist nicht unüberwindbar, das blinde gesellschaftliche Bedürfnis muß in seiner Paradoxie aufgedeckt werden. Der Mensch muß aus der Produktion hervorgehen. Bildung zum Menschen, zur Befreiung des Menschen von der Determination durch sein Elend, Ausbildung aller

Kräfte des Menschentums war Perspektive der humanistischen Bildung; ihre Zukunft beginnt erst. Sie wird nicht geschenkt. Wir werden sie durchsetzen müssen auf dem (28) Hintergrund einer wachsenden psychischen Verstümmelung des Menschen in den Überflußgesellschaften. Der produktionseffiziente Neanderthaler, Rauschgiftescapism vor der Sinnlosigkeit des Seins dürfen das letzte Wort nicht haben. Sie werden es nicht haben, wenn wir es nicht wollen, wenn wir uns frei machen von dem erbärmlichen Gehorsam, der alles defaitistisch auf sich nimmt. Es ist an uns, die Bildungsalternative zu entwickeln, die den Reichtum auf den Menschen lenkt, auf seine universelle Entfaltung. Diese Schule hat eine stolze Überlieferung, ihre hervorragendsten Schüler haben vor den Henkern des Dritten Reiches gestanden, ohne zurückzuweichen; sie wird eine Zukunft haben, wenn wir den Widerspruch unserer Zeit begreifen und mitten in ihm mit der uns anvertrauten Hinterlassenschaft den Fuß auf ein neues Land setzen. In diesem Geiste: ad multos annos.