

Bildungstheorie

Vorlesung an der TU Darmstadt

Inhaltsverzeichnis:

1. **Was ist/will/soll Bildungstheorie?**
 - 1.1 Selbstreflexion der Bildung
 - 1.2 Bildung – Norm und Realität
 - 1.3 Warum Bildungstheorie?
 - 1.4 Die Sorge für Bildung (Pädagogik)
 - 1.5 Methodologische Zwischenbemerkung

2. **Bildung – eine vorläufige Begriffsklärung**
 - 2.1 Wortbedeutung (Etymologie)
 - 2.2 Bildung und Lernen
 - 2.3 Transitive, intransitive und reflexive Bedeutung des Bildungsbegriffs
 - 2.4 Bildung und Erziehung
 - 2.5 Bestimmungen des Bildungsbegriffs: Entwicklung, eigener Sinn, Selbstbestimmung

3. **Dimensionen der Bildungstheorie**
 - 3.1 Das Phänomen Bildung (phänomenologische Dimension)
 - 3.2 Bildung und Humanität (anthropologische Dimension)
 - 3.3 Geschichtlicher Wandel und gesellschaftliche Funktion der Bildung (sozialhistorische Dimension)
 - 3.3.1 *Notwendig wozu?*
 - 3.3.2 *Ernötigt wodurch?*
 - 3.4 Die Materie der Bildung (materialistische Dimension)
 - 3.5 Die Kritik der Bildung (kritische Dimension)

4. **Revolution**
 - 4.1 Subjektivität
 - 4.2 Revolutionärer Übergang
 - 4.3 Französische Revolution: Bildung und Terror
 - 4.4 Permanente Revolution

5. **Die Einbildungskraft**
 - 5.1 Ordnung ins Chaos: synthetische Einbildungskraft bei Immanuel Kant

- 5.2 Die „Nacht der Welt“: prä-synthetische Einbildungskraft bei Hegel
- 5.3 „Ontologische Lücke“ (Zizek): Raum der Bildung

6. Das Verbrechen der Subjektivität

- 6.1 Die „Ermordung der Realität“ (Baudrillard)
- 6.2 Schutt und Asche: Das Prinzip der Kritik wird Technologie
- 6.3 Schuld und Wiedergutmachung

**Exkurs: Wiedergutmachung in der psychoanalytischen
Entwicklungstheorie D.W. Winnicotts**

7. Das Pädagogische Jahrhundert

- 7.1 Die feudale Gesellschaftsordnung
- 7.2 Naturalwirtschaft
- 7.3 Stadt und Land
- 7.4 Zentralisierung der Adelsmacht
- 7.5 Die bürgerliche Revolution
 - 7.5.1 *Produktionstechnische Umwälzungen (Beginn der Industriegesellschaft)*
 - 7.5.2 *Ökonomische Umwälzungen (Beginn des Kapitalismus)*
 - 7.5.3 *Politische Umwälzungen (Beginn der Bürgerlichen Gesellschaft)*
 - 7.5.4 *Geistig-kulturelle Umwälzungen (Beginn der Moderne)*
- 7.6 Entstehung der Pädagogik
- 7.7 Geburt des modernen staatlichen Schulwesens
 - 7.7.1 *Industrieschulen*
 - 7.7.2 *Fabrikschulen*
- 7.8 Allgemeine Menschenbildung

8. Die Natur der Bildung

- 8.1 Vernunft gegen Natur
- 8.2 Wildheit
- 8.3 Sehnsucht
- 8.4 Versöhnungen
 - 8.4.1 *Die „Stimme der Natur“*
 - 8.4.2 *Mutter Natur*
- 8.5 Eine materielle Idee von Natur

9. Der Wert der Bildung

- 9.1 Wertökonomie
- 9.2 Entfesselung und Virtualisierung der Arbeitskraft
- 9.3 Ware Arbeitskraft
- 9.4 Humanismus und Wert
 - 9.4.1 *Wertproduktion als Gutmachen*
 - 9.4.2 *Gebrauchswertproduktion als Wiedergutmachung*

10. Der Raum der Bildung

- 10.1 Meta-Arbeit
- 10.2 Lebensraum, technischer Raum und Bildungsraum
- 10.3 Zurückhaltende Technik
- 10.4 Potenzieller Raum: Spielraum

11. Die Zeit der Bildung

- 11.1 Schule als Raum
- 11.2 Zeit für Bildung
- 11.3 Zeitgebende Technik
- 11.4 Schule als soziale Sorge für Bildung
- 11.5 Lebensferne – Lebensnähe

Literatur

1. Was ist/will/soll Bildungstheorie?

1.1 Selbstreflexion der Bildung

Wenn Sie bedenken, dass diese Vorlesung über Bildungstheorie Teil des Lehrangebots eines Instituts für Pädagogik für pädagogische Studiengänge ist, dann dürfen Sie berechtigterweise davon ausgehen, dass über Bildung von einer pädagogischen Warte aus gehandelt werden wird. Angesichts der Tatsache, dass Bildung ein *zentraler Norm-Begriff der Pädagogik* ist, also eine Zielvorstellung oder einen Sinnhorizont für pädagogische Praxis bezeichnet, liegt die Schlussfolgerung nahe, dass eine pädagogische Bildungstheorie dazu da ist, diese Normvorgabe für pädagogische Praxis, genannt Bildung, darzustellen, zu begründen und hinsichtlich ihrer Verwirklichungsbedingungen zu reflektieren. So mit Bildungstheorie ausgerüstet, würden Sie dann im Anschluss an Ihr Studium hinaus gehen in die Welt bzw. Ihren Beruf und dafür sorgen, dass Bildung Wirklichkeit wird.

Bildungstheorie wäre dann die *Begründung für pädagogische Bildungspraxis*; und pädagogische *Bildungspraxis* wäre die *Verwirklichung von Bildungstheorie*. Sofern wir ferner davon ausgehen, dass Pädagogik nötig ist für Bildung, also ohne Pädagogik Bildung nicht Realität werden könnte, heißt dies: Bildungstheorie geht der Bildungsrealität als deren Grund voraus. Oder anders ausgedrückt: Es gäbe keine Bildung, wenn die Theorie sie nicht verlangte.

Man kann sich natürlich fragen, weshalb irgend jemand denn einem solchen Verlangen der Theorie (bzw. der Theoretiker) nachgeben sollte. Welche Macht repräsentiert sie denn, dass sie der Wirklichkeit vorschreiben kann, wie sie zu sein hat? Und so gibt es auch die ganz andere Position, wonach die bildungstheoretische Forderung nach Bildung doch wohl etwas *wirklichkeitsfremd* sei, völlig überzogen, gemessen an den Bedürfnissen und Möglichkeiten der pädagogischen Realität, insbesondere in den Bildungseinrichtungen; und die Theorie sich doch besser zurückhalten solle mit Forderungen und stattdessen sich *bescheiden* möge mit der Funktion, die pädagogische Praxis bei der Erfüllung ihrer *tatsächlichen* Aufgaben zu unterstützen.

Es ist jetzt noch nicht der Zeitpunkt, eine dieser Positionen – und es gibt noch etliche andere zur Frage der Aufgabe der Theorie gegenüber der Wirklichkeit – als die „richtige“ zu qualifizieren. So einfach liegen die Dinge nicht, als dass man sich da so mir nichts dir nichts entscheiden könnte.

Dennoch muss ich den Ausgangspunkt meiner Überlegungen zur Bildungstheorie zumindest insoweit kennzeichnen, dass keine unnötigen Missverständnisse entstehen. Daher benenne ich an dieser Stelle einige *Voraussetzungen, von denen ich ausgehe*, wobei die Frage, ob es berechtigt ist, von diesen auszugehen, sich stellt, aber noch nicht beantwortet werden kann:

1. Bildung ist ein zentraler Normbegriff der Pädagogik. Aber ich verstehe *Bildungstheorie nicht* als die *Quelle dieser Norm*. Bildung begründet sich anders als durch die Theorie.
2. Dennoch hat die Theorie eine notwendige Aufgabe für die Bildung. Anders gesagt: Bildung braucht ihre Theorie. Bildungstheorie ist eine *für Bildung notwendige Theorie*.

Das erscheint vielleicht als ein Widerspruch zur ersten Aussage. Mit diesem – vielleicht nur scheinbaren – Widerspruch werde ich mich auseinandersetzen.

3. Theorie, wie ich sie verstehe, reflektiert ihren Gegenstand. Sie findet ihn vor und denkt (über) ihn nach. Insofern das Nachdenken über einen Gegenstand eine Entwicklung des Denkens bedeutet, bedeutet das Nachdenken über Bildung eine Entwicklung des Bildungsgedankens. *Nachdenken über Bildung ist also selbst Bildung* (soweit, was hier vorweg einfach behauptet wird, Entwicklung des Denkens zwar nicht schon synonym mit Bildung, aber ein Moment von Bildung ist). Anders ausgedrückt: Bildungstheorie ist Selbstreflexion von Bildung.
4. Bildung ist kein Luxus und kein Privileg, sondern eine unumgängliche, auch harte gesellschaftliche und individuelle Notwendigkeit. Wenn – wie behauptet – Bildung der Theorie bedarf, dann ist damit auch die Notwendigkeit der Bildungstheorie behauptet. Bildungstheorie, die die Notwendigkeit der Bildung reflektiert, hat somit auch ihre eigene Notwendigkeit zu reflektieren.

1.2 Bildung – Norm und Realität

Ich hatte behauptet, dass es Bildung gebe, unabhängig davon, ob und dass die Bildungstheorie die Forderung nach Bildung aufstellt. Was genau meine ich, wenn ich behaupte: Bildung gibt es; Bildung ist Realität?

Ich will einerseits damit eine *empirische* Aussage machen: In der Welt geschieht etwas, das den Namen Bildung trägt (und verdient); und damit haben wir alle unsere Erfahrungen bereits gemacht und machen sie noch: Bildung bezeichnet eine Entwicklung, die wir alle durchgemacht haben und noch durchmachen; und zwar eine Qualität von Entwicklung, die zum Menschsein in der gegenwärtigen Gesellschaft gehört. (Beachten Sie, dass ich keine allgemeine anthropologische Aussage mache: Ich behaupte nicht, dass Bildung zum Menschsein überhaupt gehöre.)

Diese spezifische Qualität sei vorläufig mit dem Begriff der *Selbstbestimmung* bezeichnet.

Wenn ich also behaupte, Bildung sei Realität, dann will ich damit sagen: dass die Menschen in unserer heutigen Gesellschaft eine Entwicklung durchlaufen müssen, für die Selbstbestimmung eine zutreffende Charakterisierung ist.

Nun kann man dies auf der empirischen Ebene anzweifeln: Es scheint doch zu viele Beispiele für Fremdbestimmung und Mangel an Möglichkeiten der Selbstbestimmung über den eigenen Entwicklungsprozess zu geben, als dass in dieser Weise die Bildung als eine empirische Realität ausgegeben werden könnte. Und das ist ein plausibler und ernst zu nehmender Einwand. Er führt zu der Frage: Verdient all das, was unter diesem Etikett alltäglich geschieht, wie: Schulbildung, Berufsbildung, Fortbildung, akademische Bildung und anderes ... verdient dies eigentlich den Namen Bildung? Oder handelt es sich hier bloß um Etikettenschwindel? Und sollten wir daher zur Bezeichnung der Wirklichkeit lieber andere Begriffe wie Qualifizierung, Lernen, Ausbildung, Unterricht usw. gebrauchen, die nicht wie der Bildungsbegriff den hohen Anspruch der Selbstbestimmung transportieren?

In der Tat ist die Realität der Bildung nicht zu verstehen als die Realität selbstbestimmter Entwicklung jedes einzelnen – und sonst nichts. Die Realität der Bildung ist zunächst *die Realität des Versuchs, einer realen Notwendigkeit zu entsprechen*:

- Bildung ist *reale Notwendigkeit*, heißt: sie ist notwendig für die Reproduktion dieser Gesellschaft; und sie ist notwendig für die Integration des einzelnen heranwachsenden Menschen in diese Gesellschaft.
- Bildung ist *realer Versuch*, heißt: In allem, was wir Bildung nennen (auch wenn wir meinen, diese Bezeichnung verdiene es gar nicht), ist der Versuch wirksam, der Notwendigkeit selbstbestimmter Entwicklung zu entsprechen. Das heißt noch nicht, dass dieser Versuch immer erfolgreich ist; es heißt noch nicht einmal, dass er überhaupt jemals erfolgreich sein kann. Es heißt aber, dass es keine andere Möglichkeit gibt, als es zu versuchen. Dass es dazu keine Alternative gibt.

Damit habe ich die Realität der Bildung auf eine wohl sehr schillernde Weise gefasst. Es ist nicht ganz einfach, dieses Schillern zunächst einmal zu akzeptieren, widerspricht es doch unserem Bedürfnis, durch Theorie Klarheit zu schaffen. Leider ist es so: Konsequente Theorie ist oft erstmal eher dazu angetan, Klarheiten zu beseitigen; allerdings um der Klarheit willen, handelt es sich doch bei näherer Betrachtung (und das tut die Theorie: näher betrachten) zu oft um nur scheinbare Klarheiten.

Versuchen wir ein *erstes Fazit*:

Bildung ist der Versuch, im Entwicklungsprozess eines Menschen der Notwendigkeit zur Selbstbestimmung zu entsprechen. Im Sinne dieses vorläufigen Begriffsverständnisses ist Bildung Realität.

(An dieser Stelle eine Nebenbemerkung zum Begriff der „Notwendigkeit“: Er ist unbedingt klar zu unterscheiden von dem, was wir Zwangsläufigkeit nennen. Zwangsläufigkeit bezeichnet so etwas wie eine unausweichliche Folge oder Konsequenz; mathematisch formuliert: ein zwangsläufiges Ereignis ist eine Ableitung aus einem anderen Ereignis oder mehreren anderen Ereignissen. Wäre Bildung zwangsläufige Realität, dann wäre sie, was sie zu sein hat; eine Differenz zu ihrem eigenen Anspruch wäre undenkbar. Als notwendige Realität aber ist sie eine Bewegung hin zur Wendung einer Not; und enthält insofern einen Anspruch, dessen Erfüllung scheitern kann. Was notwendig ist, muss nicht zwangsläufig geschehen. Was zwangsläufig geschieht, muss trotzdem nicht notwendig sein.)

Mit der Orientierung auf Notwendigkeit, welche die empirische Aussagekraft des Begriffs so schillern lässt, kommt zur Begründung der Bildung ein Wozu ins Spiel. Bildung ist, so die Aussage, nicht eine zufällige, in ihrem empirischen Auftreten weiter nicht begründbare, sondern eine notwendige Realität. (Daher auch der Norm-Charakter von Bildung.) Notwendig wofür und wozu?

Auf diese Frage werde ich noch ausführlich eingehen. Hier soll aber schonmal soviel gesagt werden: Bildung wird notwendig für eine Gesellschaft, der alle Begründungen ihrer Ordnung, die von Instanzen außerhalb des Menschen selbst kommen, illegitim geworden sind; für eine Gesellschaft, die sich nicht mehr auf eine von Gott oder der Natur gegebene Ordnung berufen soll/kann; für eine Gesellschaft, die die Tatsache zur Kenntnis nehmen muss, dass die menschliche (Arbeits-)Leistung zu ihrer entscheiden-

den Existenzgrundlage geworden ist; kurz: für die *moderne bürgerliche Gesellschaft*. In der Neuzeit entdeckten sich die Menschen als Urheber ihrer Geschichte. Menschsein gilt seither nicht mehr als Gottesgabe oder Naturtatsache, sondern als eine Existenzform, zu der die Menschen sich selbst bestimmen. Das ist der Sinn des Wortes *Humanismus*: die von den Menschen an sich selbst gestellte Aufgabe, ihr Menschsein zu bestimmen, ideell wie praktisch, im Begriff wie in der Realität.

Die Idee des Humanismus fiel nicht einfach plötzlich vom Himmel. Sie war keine geniale Eingebung kluger Köpfe. Sie war die Antwort auf eine geschichtliche Erfahrung: die Erfahrung nämlich, dass in der Weiterentwicklung der Produktivkräfte der menschlichen Arbeit eine Schwelle überschritten wurde, jenseits derer die Emanzipation von dem Verhängnis der Naturgegebenheiten und damit die Freiheit zur Selbstbestimmung als Perspektive im Horizont erschien; jenseits derer das subjektive Moment der Vernunft zur bestimmenden Grundlage der menschlichen Lebensformen zu werden versprach.

Eine solche Gesellschaft bedarf der Bildung.

1.3 Warum Bildungstheorie?

Die Begründung der Bildung ist also eine aus geschichtlicher Notwendigkeit (nicht Zwangsläufigkeit). Dessen wird die Bildung (= werden die sich bildenden Menschen) sich bewusst in der Selbstreflexion der Bildung, in der Bildungstheorie. Ich hatte gesagt, diese Selbstreflexion sei wiederum notwendig für Bildung; Bildung bedürfe der Theorie. Inwiefern?

Zwei Begründungen möchte ich anführen (es gibt sicher nicht nur diese beiden):

Erstens: Mit der Selbstentdeckung des modernen Subjekts als Urheber seiner Geschichte entdeckt sich die *Vernunft als möglichen Grund der menschlichen Lebensverhältnisse und ihrer guten Einrichtung*. Insofern gehörte die Beschwörung der Vernunft von Anfang an zur Bildungsidee. Und wo sie über die bloße Beschwörung hinausging und versuchte, sich der der Vernunft eigenen Möglichkeiten zu vergewissern, kommt die Reflexion der Vernunft hinzu. Eine philosophische Begründung gehört also fast von Beginn an zur Bildungsidee.

Zweitens: Die Bildungspraxis ist *problematisch*. Sie „funktioniert“ nicht so, wie die Idee das will. Bildung befindet sich sozusagen in einer Dauerkrise (was zur bekannten Dauer-Konfrontation von hehrer Idee und schäbiger Wirklichkeit führt). Sie wird immer wieder sowohl als Idee überhaupt als auch in ihren jeweiligen Ausprägungen in Frage gestellt. Das Problematischsein von Bildungspraxis zwingt ebenso wie die Infragestellung der Bildungsidee zum Nachdenken über die Bildung. Sie ist vernünftig begründet; aber ihre Realität ist alles andere als nur vernünftig.

So bedarf die Bildung der Theorie zu ihrer *Funktionalität* ebenso wie zu ihrer *Legitimation*. Die Theorie produziert nicht die Begründung der Bildung; aber sie holt die geschichtlich-gesellschaftliche Begründung ein, klärt über sie auf und setzt sich dadurch selbst in den Status, der ihr in der Bildung zugeschrieben ist.

1.4 Die Sorge für Bildung (Pädagogik)

Die Tatsache, dass Bildung der Theorie bedarf, zeigt, dass sie nicht einfach geschieht. Indem die Vernunft sie orientieren soll, bedarf es der Sorge für eine vernünftige Bildung. Das ist der *gesellschaftliche Auftrag an die Pädagogik: dass sie für die notwendige Bildung sorgen sollte*.

Allerdings: Bildung ist nicht einfach eine gesellschaftliche „Funktion“ (eine Ableitung aus der Gesellschaft). Sie lässt sich nicht herstellen. Gerade weil das Subjekt in der Bildungsidee die spezifische Qualität seiner eigenen Entwicklung fasst, muss Pädagogik den Versuch, als den ich die Bildung bezeichnet habe, den Versuch nämlich, der Notwendigkeit zur Selbstbestimmung zu entsprechen, auch dem sich bildenden Subjekt überantworten.

So bleibt der Pädagogik nur die *Sorge für die Bedingungen der Möglichkeit der Bildung*. Um der Gesellschaft willen sollen alle Bürgerinnen und Bürger sich bilden können; um des Einzelnen willen muss die Gesellschaft sich entwickeln zu einer, in der alle Bürgerinnen und Bürger die Chance der Bildung erhalten.

Deshalb ist die *Pädagogik als Theorie engagiert*: eine Theorie von der Praxis für die Praxis (so zum Beispiel der Bildungstheoretiker J. Derbolav); eine „*reflexion engagée*“ (so der Bildungstheoretiker Wilhelm Flitner). (Die Theorie engagiert sich für die Praxis. Und sie wird von der Praxis engagiert.)

Zwischen der individuellen und der gesellschaftlichen Bildung (Entwicklung aus Selbstbestimmung) besteht ein wechselseitiges Bedingungsverhältnis: Individuelle Bildung ist einerseits die Bedingung der gesellschaftlichen Entwicklung; die Einrichtung der gesellschaftlichen Verhältnisse (*in-stitutio*) ist andererseits die Bedingung der Bildung. Innere Bildung und äußere Gestaltung gehören im Bildungsbegriff zusammen und müssen von der Bildungstheorie im Zusammenhang reflektiert werden. Das ist naheliegend, wenn man an die Bildungs-Institutionen denkt, also die gesellschaftlichen Einrichtungen, die dazu geschaffen wurden, Bildung zu ermöglichen, zu fördern; ja sogar zu einer Pflicht zu machen. Aber die Forderung, den Zusammenhang zwischen Bildung der Personen und Einrichtung der gesellschaftlichen Verhältnisse zu denken, ist noch weiter zu fassen. Letztlich bezieht sie sich auf die Einrichtung der gesellschaftlichen Verhältnisse im Ganzen, die sowohl Folge als auch Voraussetzung/Bedingung der Bildung der Personen sind.

1.5 Methodologische Zwischenbemerkung

Wir setzen uns hier mit einem Begriff auseinander, dem Bildungsbegriff. Wir meinen aber nicht nur den Begriff: Er soll etwas „bedeuten“, auf etwas, nämlich auf eine Realität hin-deuten.

Woher erhalten Wörter ihre Bedeutung? Wie wird ein Wort zum Begriff?

Heute wird meist gefordert, einen Begriff zu *definieren*, damit klar sei, worüber man miteinander spreche und es keine Missverständnisse gebe (man aneinander vorbeiredet). Das Wort „definieren“ (dessen Definition man dann ebenfalls konsequenterweise vornehmen müsste, um Missverständnisse zu vermeiden, was denn nun mit Definition gemeint

sei) heißt soviel wie: abgrenzen, endgültig bestimmen. Es impliziert also: dass ein Begriff nicht über-„greift“ in die Gehalte anderer Begriffe. Und dass durch eine Definition die Suche nach den Grenzen eines Begriffs abgeschlossen, sein Gehalt „definitiv“ bestimmt sei und daher nicht mehr zur Disposition stehe. Diese Implikationen der Forderung sind jedenfalls schon einmal bemerkenswert. Wer sich auf sie einlässt, akzeptiert: Begriffe greifen nicht ineinander über; der Gehalt des Begriffs wird vor Beginn eines Gesprächs bestimmt und nicht durch das Gespräch.

Die geforderte Definition kann sein: ein „kleinster gemeinsamer Nenner“; eine Übereinkunft; eine Setzung. Wesentlich daran ist, dass beim definierenden Vorgehen die Entscheidung, wie ein Begriff bestimmt sei, bei den Sprechenden liegt. Dem Begriff wird kein „Eigenleben“ zugestanden, keine Geschichte; keine Quellen und Wurzeln, die außerhalb der Definitionsmacht des sprechenden Subjekts liegen. Ein solches *konstruktivistisches* Begriffsverständnis ist in technischen Zusammenhängen, also auch in ingenieur- und naturwissenschaftlichen Disziplinen weitgehend angemessen, wenn nämlich der Begriff letztlich nichts anderes ist als die Konstruktionsvorschrift für die Sache, die er bezeichnet. Es wird damit ausgeschlossen, dass sich die Bestimmung eines Begriffs möglicherweise den subjektiven Entscheidungen des sprechenden Subjekts entziehe; es wird auch ausgeschlossen, dass es im Gespräch darauf ankommen könnte, die Gehalte eines Begriffes auszuloten, also ihn nicht zu bestimmen, sondern seine Bestimmungen aufzuspüren, statt sie festzulegen.

Letzteres wäre eine *phänomenologische* Herangehensweise. Sie geht davon aus, dass Begriffe eine Geschichte haben; dass sie eine Objektivität haben und sich in ihnen etwas ausdrückt, was nicht bloß subjektive Setzung ist (auch wenn an seinem Zustandekommen Menschen beteiligt waren/sind). Ein Begriff wäre daher nicht durch Definition zu bestimmen, sondern seiner Bestimmtheit wäre nachzugehen. Ausgangspunkt ist dabei, wie wir die Wörter bereits gebrauchen, bevor wir über sie systematisch reflektieren. Dabei wird angenommen, dass Begriffe sich nicht zufällig im Sprachgebrauch bilden oder willkürlich für ihn festgesetzt werden, sondern dass sich darin reale Erfahrungen mit Tatbeständen niederschlagen: Es gibt für phänomenologisches Begriffsverständnis sozusagen eine Spur des Objekts im Wort, vermittelt durch die subjektive Erfahrung der Sache. Und wenn die Begriffe unklar, unpräzise, verschwommen, widersprüchlich sind, dann demzufolge nicht unbedingt wegen eines schlampigen Sprachgebrauchs, sondern möglicherweise deswegen, weil etwas in der Sache selbst diese Unklarheit, den Mangel an Präzision, die Widersprüchlichkeit dessen, wie sie den Menschen erscheint, hervorruft. Deshalb muss man den geheimen Implikationen, mitgemeinten, aber nicht ausgesprochenen Bedeutungsschichten nachspüren, die im Wortgebrauch untergründig mitwirken. Die Phänomenologie setzt bei der Gestalt an, in der uns die Dinge erscheinen und in der wir sie zur Sprache bringen; aber sie will aus den Erscheinungen das herausarbeiten, was hinter den Erscheinungen verborgen ist (und was auch als das „Wesen“ bezeichnet wird).

Dazu ist es wichtig, genau zu verstehen, wie die Worte gebraucht werden. Mangel an Präzision im Wortgebrauch legitimiert nicht Mangel an Präzision bei der Untersuchung des Wortgebrauchs. Genau hinzuhören bzw. genau nachzulesen und nachzudenken, was eigentlich gesagt wurde; und dem nachzuspüren, was möglicherweise gemeint war, auch

wenn es explizit nicht gesagt wurde. Das ist *Hermeneutik*: wissenschaftliches Verfahren zum Verstehen von (gesprochenem oder geschriebenem) Text. Jede/r von uns geht hermeneutisch vor, wenn sie/er ernsthaft versucht zu verstehen, was genau der andere z.B. in einem Gespräch sagt und was genau er meint mit dem, was er sagt. (Der Gegensatz dazu wäre zum Beispiel der politische Usus, die Rede des anderen beliebig zu deuten, um sie gemäß eigenen Interessen vereinnahmen oder denunzieren zu können.)

Die Begriffe sollen in unserer wissenschaftlichen Disziplin etwas bezeichnen, „das es gibt“. Sie verweisen nicht nur auf eine Realität; sie wollen auch etwas über sie aussagen. Ob das, was sie aussagen, zutreffend ist, also ob dem wirklich eine Realität entspricht, dies zu prüfen nennen wir *Empirik*. Ihre Verfahren (empirische Verfahren) gehören ebenfalls zur Begriffsuntersuchung und Begriffsbestimmung. Dabei ist vor allem naiven Verständnis von Empirik zu warnen: als ob es auf der einen Seite die Worte und Begriffe gebe und auf der anderen Seite die Sache selbst und wir uns nur der Sache selbst zuzuwenden bräuchten, um zu sehen, wie es wirklich ist. Unsere Rezeption der Wirklichkeit durch Wahrnehmung, Empfindung, Erfahrung ist niemals eine 1:1-Reproduktion der Sachverhalte. Die Rezeption ist immer eine aktive Verarbeitung, in der ein eigener Beitrag des verarbeitenden Subjekts und eine Prägung durch die Mittel, die ihm dazu zur Verfügung stehen, ins Spiel kommen; u.a. auch die Sprache. Natürlich darf der subjektive Einfluss nicht so weit gehen, dass die Empirik uns ebenso willkürliche Ergebnisse liefert, wie es unsere Phantasie kann. Die Verfahren der Empirik sind daher darauf gerichtet, den subjektiven Einfluss auf das Untersuchungsergebnis möglichst weit zurückzudrängen und den Sachverhalt möglichst objektiv zur Sprache zu bringen. Aber ganz ausschalten lässt er sich nicht.

Die von der Empirik angestrebte Objektivität wird zum Beispiel erreicht, wenn der Sachverhalt, um den es geht, quantifiziert werden kann. Zur Quantifizierung gehört, dass es sich um eine einheitliche Qualität handelt. Von zwei Äpfeln können wir nur sprechen, wenn das eine nicht eine Birne zum Beispiel ist. Die summierende Quantifizierung könnten wir in diesem Falle nur vornehmen, wenn wir beides als Stück Obst identifizieren, also den Unterschied zwischen Apfel und Birne vernachlässigen. Bei zwei Personen in gleicher Weise von Bildung sprechen zu können, um dann beziffern zu können, wieviel Bildung sie jeweils erhalten und wer mehr, wer weniger davon abbekommen hat, setzt voraus, dass das, was sie da kriegen, die Bildung, nichts damit zu tun hat, dass die eine Person sich von der anderen unterscheidet. Wir müssen also, um quantifizieren und messen zu können, von den Unterschieden der Personen absehen. Um Bildung quantifizieren zu können, müssen wir also die Unterstellung machen, dass sie nichts mit der Einzigkeit und Unvergleichbarkeit eines Menschen zu tun hat. Das aber ist selbst schon eine Begriffsbestimmung, die nicht von der Sache, sondern von den Bedürfnissen des empirischen Verfahrens begründet ist. Es könnte ja auch sein, dass das empirische Verfahren dem Begriff unangemessen ist. Auf empirischem Wege werden wir dies nicht herausbekommen können.

Die Empirik ist also nötig, um Begriffsbestimmungen nicht in wilde Spekulation ausarten zu lassen. Aber sie hat ihre Grenzen.

Zum Verständnis eines Begriffs gehört ferner nicht nur, genau zu verstehen, was gesagt und gemeint wurde (Hermeneutik), den tiefer liegenden (ungemeinten, explizit nicht ausgesprochenen, dennoch zum Ausdruck gebrachten) Bedeutungsschichten des Begriffs nachzuspüren (Phänomenologie) und seinen Realitätsgehalt zu prüfen (Empirik); es gehört dazu auch ein Verständnis der außerhalb der subjektiven Welt des Denkens und Sprechens liegenden Einflüsse auf die Genese des Begriffs wie auch der Sache, die er bedeutet: der geschichtlichen und gesellschaftlichen Konstellationen, in denen er sich bildete und denen er zugehört/e – also eine *historisch-gesellschaftstheoretische* Dimension des Begriffs. Wir betrachten den Begriff dann nicht nur als etwas, was sich in der subjektiven Welt des Denkens bildet und allein dort zuhause ist, sondern als etwas, das in einer Beziehung zur geschichtlich-gesellschaftlichen Wirklichkeit steht: davon geprägt ist (auch wenn das den denkenden und sprechenden Subjekten selbst nicht oder nicht im vollen Umfang bewusst sein sollte), eine Bedeutung für den Bestand und die Entwicklung der Gesellschaft hat (zum Beispiel affirmativ/sichernd, kritisch/infragestellend), von Interesse ist. Verfahren, die in dieser Weise die Abhängigkeit der Begriffe, Ideen, Theorien von ihrer Brauchbarkeit für Praxis untersuchen, nennt man *ideologiekritische Verfahren*. (Als Ideologie wird die funktionale Verankerung von Überzeugungen, Ideen und Theorien in unbefragt als gültig unterstellten Bedürfnissen und Interessen einer gegebenen Wirklichkeit bezeichnet.)

Schließlich ist die Wissenschaft auch ihren eigenen Ergebnissen gegenüber immer kritisch. Auch wenn einzelne Wissenschaftler ihre Erkenntnisse zu Glaubenssätzen erheben sollten, die nicht mehr anzuzweifeln sind, auch wenn es Glaubensgemeinschaften in der Wissenschaft durchaus gibt: Letztlich lässt sich die Instanz, auf deren Autorität sich der Wahrheitsanspruch wissenschaftlicher Aussagen ja beruft, die menschliche Vernunft, nicht ausschalten. Und diese Instanz unterwirft alle Erkenntnis immer wieder ihrer Prüfung. *Selbstkritik* ist eines der wichtigsten Entwicklungsmomente von Wissenschaft.

2. Bildung – eine vorläufige Begriffsklärung

„Der Begriff der Bildung ist einer der Grundbegriffe und zugleich ein Programm der deutschen Pädagogik, wenn nicht gar der Grundbegriff und das Programm. ... Der Ausdruck ‚Bildung‘ kann sowohl für den Prozess als auch für das Resultat gebraucht werden, dem der Prozess seine Bestimmtheit verdankt. Bildung als Resultat ist die durch Erfahrung und vielfältige Anstrengung erworbene individuelle Prägung im Denken, Fühlen und Handeln, die das Welt- und Selbstverhältnis des Menschen bestimmt.“ [Koch in Reinhold/Pollak/Heim 1999, 78]

2.1 Wortbedeutung (Etymologie)

Das Wort Bildung weckt bestimmte *Assoziationen*:

- sich ein Bild machen;
- nach einem Bilde und zu einem Bilde formen (lat. *formatio*);
- Bildhauerei (Herausmeißeln der Form – Gewalt schwingt mit).

In der *mittelalterlichen Mystik* findet sich als gleichsinniges Wortpaar die Rede von der *in-formung*e und der *in-bildung*e (Meister Eckhart; ca. 1300). Sie besagt die Einprägung der Seele in Gott, der diese verwandelt und „überbildet“ – was die Empfänglichkeit der Seele für die von Gott kommende Form, also ihre Bildsamkeit einschloss. [Capurro 1978, 176] *formung*e und *bildung*e, lat. *formatio*, bezeichneten sowohl die formende, gestaltgebende Tätigkeit als auch die zu erreichende und erreichte Form und Gestalt. In diesem letzteren Sinne wurde der Begriff der Bildung bis ins 18. Jahrhundert ganz allgemein für gestaltende Tätigkeit und Gestalt gebraucht, ohne dass ihr Subjekt oder Objekt unbedingt ein menschliches Wesen sein musste.

Bildung wird erst *im 18. Jahrhundert* zu einem *pädagogischen* Begriff. Die seitdem pädagogisch gemeinte „(Ein-)Bildung“ ist 1. die Formung *des* Menschen (darin die mystische Tradition wieder aufnehmend), 2. die Formung *durch den* Menschen (Gott wird abgelöst). Der Mensch ist nicht mehr nur ein Geschöpf Gottes, sondern zunehmend ein Geschöpf des Menschen, sein eigenes Geschöpf.

Bildung ist in seiner pädagogischen Bedeutung ein typisch deutsches Wort; in anderen Sprachen gibt es keine echte Entsprechung (engl.: education; instruction; culture; forming; formation; development).

2.2 Bildung und Lernen

Es ist ein Ziel dieser Vorlesung, im Laufe des Semesters einen differenzierten Begriff von Bildung entstehen zu lassen. Deshalb ist das, was ich jetzt zur *vorläufigen Bestimmung des Begriffes* sage, keine Definition, die so unverändert Gültigkeit behalten wird, sondern nur eine erste Annäherung auf der Grundlage dessen, was auch ohne Bildungstheorie unseren üblichen Begriff von Bildung prägt.

Bildung bezeichnet die *Entwicklung* eines Menschen. Lernen gehört dazu, aber ein Lernen besonderer Qualität. Denn nicht jedes Lernen verdient gängiger Auffassung nach

die Bezeichnung Bildung. Die Qualität, um die es dabei geht, ist die, durch welche sich *die besondere Würde der menschlichen Existenz* auszeichnet. Unterschiedliche Auffassungen gibt es sicher in Bezug auf die Frage, worin diese Qualität besteht. Aber es schwingt immer mit, dass sie das spezifisch Menschliche ausmacht.

Lernen ist dagegen *kein spezifisch pädagogischer Begriff*. Er spielt ebenso in der Psychologie eine große Rolle. Und auch andere Disziplinen nehmen ihn in Anspruch, um bestimmte Phänomene in ihrem Gegenstandsbereich zu bezeichnen; so wenn die Soziologie von lernenden Organisationen spricht; oder die Biologie von lernenden Organismen.

Die relative Neutralität des Lernbegriffs zeigt sich bei der Lernpsychologie darin, dass sie einen Lernbegriff zugrundelegt, der sich im Tierexperiment überprüfen und untersuchen lässt:

„Der Vorgang des Lernens ist ... grundlegend für jede Art von aktueller Anpassung, die sich als Resultat von Erfahrungen bildet.“ [Krech/Crutchfield 1992, Band 3, 7]

„Lernen ist der Prozeß, der zu einer relativ stabilen Veränderung von Reiz-Reaktions-Beziehungen führt; er ist eine Folge der Interaktion des Organismus mit seiner Umgebung mittels seiner Sinnesorgane.“ [Zimbardo/Gerrig 1999, 229]

„Unter Lernen versteht man die hypothetischen Prozesse, die den Verhaltensänderungen durch Erfahrung entsprechen.“ [Langfeldt 1996, 102]

„Unter Lernen verstehen wir den Erwerb, die Veränderung oder den Abbau von Erlebens- und Verhaltensweisen durch bestimmte Umwelterfahrungen.“ [Schmitt 1999, 1]

„Lernen ist der Vorgang, durch den eine Aktivität im Gefolge von Reaktionen des Organismus auf eine Umweltsituation entsteht oder verändert wird. Dies gilt jedoch nur, wenn sich die Art der Aktivitätsänderung nicht auf der Grundlage angeborener Reaktionstendenzen, von Reifung oder von zeitweiligen organischen Zuständen (z. B. Ermüdung, Drogen usw.) erklären läßt.“ [Hilgard/Bower 1973, 16]

2.3 Transitive, intransitive und reflexive Bedeutung des Bildungsbegriffs

Betrachten wir den Bildungsbegriff selbst nun genauer. Das dazugehörige Verb heißt bilden und ist ein *transitives* Verb. Es bezieht sich also auf ein Akkusativ-Objekt. Verbum transitivum heißt: „Verb, das (in ein Objekt) übergeht“ [Kluge 2002, 925]. Bildend ist eine Person, deren Tätigkeit, das Bilden, „übergeht“ in ein Objekt, die also eine andere Person bildet. Das entspricht gängigem pädagogischem Denken. Wenn von Jugendbildung, Erwachsenenbildung, Lehrerbildung usw. gesprochen wird, dann sind damit normalerweise die Tätigkeiten von Personen gemeint, die als Bildner andere Personen (Jugendliche, Erwachsene, angehende Lehrer/innen) bilden. Dieser Bildungsbegriff ist in seiner konsequenten Fassung ein technischer, ein Bearbeitungsbegriff. Als solcher wird er im 18. Jahrhundert zunächst in der Aufklärungspädagogik gebraucht, die sich die Formung des Menschen zum (möglichst vollkommenen) Menschen und zum (möglichst brauchbaren) Bürger zur Aufgabe machte. [Koch in Reinhold/Pollak/Heim 1999, 79]

Aber es gibt auch eine andere Bedeutung von Bildung, worin Bildung eigentlich *intransitiv* verstanden wird. (Intransitive Verben sind Verben ohne Akkusativ-Objekt, also Verben, die nicht „übergehen“.)

„Das artifizielle Moment der transitiven Bildung tritt hinter den Gedanken eines eher organischen Sich-Bildens zurück. ... Bildung ist etwas, was in der Auseinandersetzung des Menschen mit Zeit, Klima, Bedürfnis, Welt und Schicksal geschieht und eigentlich nicht konstruktiv ‚gemacht‘ werden kann.“

In diesem Verständnis sieht Koch den „klassischen Bildungsbegriff“ verankert. [Koch in Reinhold/Pollak/Heim 1999, 80]

Im grammatischen Sinne wäre hier noch genauer zu differenzieren: Das dazugehörige Verb bilden wird wie ein absolutes Verb gebraucht. (Absolute Verben sind – im Unterschied zu relativen Verben – intransitive Verben, die außer dem Subjekt keine weitere Ergänzung benötigen, um vollständige grammatisch korrekte Sätze bilden zu können. Beispiele: atmen, gehen, leben.)

Dies scheint eine auf den ersten Blick unsinnige Behauptung. Mit dem Verb bilden lässt sich allein mit dem Subjekt kein grammatisch korrekter vollständiger Satz bilden. Anders als „Ich lebe.“ ist „Ich bilde ...“ offensichtlich ein unvollständiger Satz. Er muss ergänzt werden durch: „... ein Kind“ (oder ein anderes Akkusativ-Objekt); oder – wo genau dies nicht gemeint sein soll – durch „... mich“. Auch wenn es im letzteren Falle kein äußeres Akkusativ-Objekt des Bildens gibt, so doch ein inneres oder eigenes, das Selbst. Insofern haben wir es hier mit einer reflexiven Verwendung des transitiven Verbs bilden zu tun.

Aber schauen wir genauer hin, was gemeint ist, wenn wir sagen, jemand bilde sich. Meint dies tatsächlich nur den Austausch des Objekts durch die eigene Person des Bildners? In bestimmten Fällen sicherlich. Dieselben „Bildungsmaßnahmen“, die man gegenüber einer anderen Person ergreifen würde, um sie zu bilden, kann man auch sich selbst gegenüber anwenden. Aber wir sprechen auch von sich-bilden, wenn nicht diese Art des aktiven intentionalen Tuns gemeint ist, sondern eher ein spontanes Geschehen. Bildung ereignet sich auch. Die Aktivität richtet sich nicht direkt auf die eigene Person („Ich nehme mir vor, mich zu bilden.“), sondern primär auf eine Sache/einen Sachverhalt („Ich will etwas wissen; etwas interessiert mich; etwas ‚packt‘ mich ...“). Auf der einen Seite tut der Sich-bildende etwas, auf der anderen Seite geschieht etwas mit ihm. Was er tut, nennen wir vielleicht lernen, lesen, üben usw. Was mit ihm geschieht, nennen wir – sofern ihm die entsprechende Qualität zukommt – Bildung.

Bildung meint dann eine Entwicklung aus eigener Kraft, die keine Wirkung einer transitiven Tätigkeit ist. Auch das Wort Entwicklung hat ja diese Doppeldeutigkeit, sowohl transitiv als auch intransitiv gemeint sein zu können. Ich kann etwas, zum Beispiel eine Schule, entwickeln. In diesem Sinne wird heute viel von Schulentwicklung gesprochen. Das ist der transitive Begriff von Entwicklung. Und ich kann mich (oder eine Schule sich) selbst entwickeln. Dann mache ich (macht die Schule) eine Entwicklung durch. Das ist der *intransitive* Begriff von Entwicklung.

Für die intransitive Bedeutung von Entwicklung oder Bildung gibt es kein von seiner transitiven Bedeutung unterschiedenes Verb. Sie wird, um sie von dieser abzusetzen, wie in solchen Fällen üblich – Beispiel: jemanden ärgern und sich ärgern –, durch den Zusatz der Reflexivform des Personalpronomens, also durch *reflexive Verwendung des transitiven Verbs* ausgedrückt: sich entwickeln, sich bilden.

Transitive Verben „regieren“, wie es so schön heißt, ein Objekt. Sie setzen also eine relativ klare Trennung von Subjekt und Objekt der Tätigkeit voraus. Die reflexive Verwendung eines transitiven Verbs lädt daher zu Missverständnissen ein, wenn sie ebenfalls

diese Trennung unterstellt und lediglich in der Form einer Rückbezüglichkeit das Subjekt zu seinem eigenen Objekt macht.

Die intransitive Bedeutung von Bildung meint aber etwas anderes. Sie verweist nämlich darauf, dass jene Trennung von Subjekt und Objekt der Bildung, wie sie auch in der Reflexivform noch ausgesprochen wird, nicht möglich ist, weil sie das Ganze dessen, was Bildung meint, nicht trifft, so wie es für das Verb leben kein Objekt gibt: Einen anderen Menschen oder mich selbst kann ich nicht leben. Die reflexive Formulierung „Ich lebe mich“ erschiene uns als eine absurde Formulierung. Vom intransitiven Verständnis des Begriffs Bildung wäre die Formulierung „Ich bilde mich“ eigentlich ein ebenso abwegiger Ausdruck. Denn es meint, dass Bildung ein spontanes, aus eigenem Antrieb und eigener Dynamik sich vollziehendes oder ereignendes Geschehen ist; eben wie das Leben selbst, der es als Lebensäußerung zugehört wie das Atmen.

Wir haben zwar keine andere Möglichkeit, die intransitive Bedeutung von Bildung verbal auszudrücken als durch die Formulierung „sich bilden“. Aber man sollte daran denken, dass diese reflexive oder selbstbezügliche Formulierung immer noch missverständlich ist. Wir müssen uns Bildung in ihrer intransitiven Bedeutung als spontanes Geschehen, als Ereignis vorstellen.

Weil wir den intransitiven Bildungsbegriff nicht anders als in der Reflexivform ausdrücken können, geht uns die Möglichkeit verloren, die im eigentlichen Sinne reflexive Dimension des Bildungsbegriffs vom intransitiven Bildungsbegriff terminologisch abzusetzen.

Es gibt zwei Möglichkeiten, den *reflexiven* Bildungsbegriff zu bestimmen. Die erste Möglichkeit geht vom transitiven Bildungsbegriff aus. Sie operiert entsprechend mit einer Spaltung in Subjekt und Objekt der Bildung. Bildung erscheint dann als eine Form von Selbstbearbeitung. Ich würde es vorziehen, hierfür den modernen Terminus der Selbstbezüglichkeit zu nehmen, der ja zu gern mit dem der Reflexivität verwechselt wird. Von Selbstbezüglichkeit wird zum Beispiel gesprochen, wenn ein Computerprogramm sich selbst aufruft. Denn dabei geht es ja eine Beziehung zu sich selbst ein. Und das – so behaupten manche – sei doch vergleichbar mit der Reflexivität des Selbstbewusstseins, d.h. eines Bewusstseins, das Bewusstsein seiner selbst ist, also sich als Bewusstsein weiß.

Aber mit sich selbst etwas machen, zu sich selbst eine aktive Beziehung aufzunehmen, macht noch keine Reflexivität aus. Selbstbezüglichkeit im technischen Sinne ist zunächst nur eine mechanische Operation. Ein sehr kleines Kind oder ein Tier, beispielsweise ein Hund, kann sein Bild im Spiegel sehen, ohne sich zu erkennen. Ein äußerer Beobachter wird sagen: Es sieht sich selbst; denn der Spiegel reflektiert sein Bild. Aber es schaut in den Spiegel und sieht etwas. Sein Spiegelbild (oder ein Foto oder ...) sehen und sich selbst erkennen, fallen nicht automatisch zusammen. Zur Reflexivität der Selbsterkenntnis gehört die Identifikation mit dem, was ich wahrnehme: Dies bin ich. Die sinnliche Wahrnehmung des Spiegelbilds ist noch keine Selbstwahrnehmung; dazu muss das Spiegelbild in eine Beziehung gebracht werden zur Selbstbewusstheit oder wenigstens Selbstwahrnehmung des Wahrnehmenden.

In Bezug auf die Reflexivität der Bildung heißt dies: Wessen ein Mensch in sich gewahr wird, ist die Spontaneität der Bildungsbewegung, ein ursprünglicher Impuls oder

Drang nach Vermittlung. Dieser erfährt, durch andere Menschen und durch die Dinge, eine *Resonanz*. Und durch die Erfahrung dieser Resonanz wird einem Menschen eine *Objektivierung* seiner selbst und seiner Bildungsbewegung ermöglicht, durch die er sich bewusst zu sich, zu seiner Bildung verhalten kann.

Die erfahrene Resonanz muss nicht *harmonischen* Charakters sein; sie kann auch als *Dissonanz* erfahren werden. Die spontane Bildungsbewegung bricht sich gleichsam an der äußeren Welt, auf die sie stößt. Nur so wird sie überhaupt „wirklich“ in dem doppelten Sinne: wirksam nach außen hin und wirklich für das sich-bildende Subjekt. Die sich bildende individuelle Vernunft nimmt dann einerseits den Impuls der eigenen Bildungsbewegung auf und bezieht diesen andererseits auf die äußeren Bedingungen, auf die natürliche und soziale Welt. Sie bezieht sie daher auch auf die Einflüsse, die aus dieser Welt auf den einzelnen Menschen einwirken; insofern auch auf die von dort ausgehenden erzieherischen und bildenden Einflüsse. Transitives und intransitives Moment der Bildung stoßen aufeinander. Die Vernunft vermittelt zwischen der spontanen Bildungsbewegung, welche im intransitiven Bildungsbegriff gefasst wird, und den bildenden Einflüssen von außen, welche im transitiven Bildungsbegriff erfasst werden. So wird Bildung reflexiv. Erst durch reflexive Vernunft wird Bildung sich selbst bestimmend.

Transitive, intransitive und reflexive Bildung bezeichnen daher keine unterschiedlichen „Sorten“ von Bildung. Sie bezeichnen *analytisch unterscheidbare Seiten oder Dimensionen von Bildung*, die aber immer nur in ihrer Beziehung aufeinander gegeben sind. Eine rein transitiv gedachte Bildung wäre bloße Zurichtung eines Objektes: Zucht und Dressur; eine rein intransitiv gedachte Bildung wäre eine ins widerstandslos Leere stoßende, daher unwirkliche Bewegung. In jeder wirklichen Entwicklung eines Menschen treten beide Dimensionen in ein wechselseitiges, sowohl einander begrenzendes als auch einander ermöglichendes Verhältnis. Wo und wie die Grenzen verlaufen, welche Entwicklungsmöglichkeiten erschlossen, welche verpasst, welche unterdrückt werden können oder müssen, ist Aufgabe und Resultat der Reflexion.

2.4 Bildung und Erziehung

Im Unterschied zum Bildungsbegriff ist der *Erziehungsbegriff*, die zweite zentrale Kategorie der Pädagogik, eindeutig transitiv: Es gibt jemanden, der erzieht, und es gibt jemanden, der erzogen wird. Ein intransitives, spontanes Moment enthält der Begriff nicht. Auch in der reflexiven Form (Selbsterziehung) wird die Trennung von Subjekt und Objekt nicht aufgehoben, sondern lediglich in das Subjekt hineinverlagert. Der Erziehungsbegriff ist daher ein Begriff, der anders als der Bildungsbegriff die pädagogische *Fremdbestimmung* ausspricht.

„Erziehung ist das uralte Geschäft des Menschen, Vorbereitung auf das, was die Gesellschaft für ihn bestimmt hat, fensterloser Gang! Mit der Erziehung geht der Mensch seinen Weg durch das Zuchthaus der Geschichte. Er kann ihm nicht erlassen werden. Im Begriff der Erziehung ist die Zucht schon enthalten, sind Einfügung, Unterwerfung, Herrschaft des Menschen über den Menschen eingeschlossen, bewußtloses Erleiden.“ [Heydorn 1970, 9]

Daher erscheint der Erziehungsbegriff als weniger „edel“. Bildungstheoretiker haben oft ihre Schwierigkeiten mit dem Erziehungsbegriff.

Das Begriffspaar Bildung-Erziehung entspricht insoweit einer *Polarität* von Selbstbestimmung und Fremdbestimmung.

„Mit dem Begriff der Bildung wird die Antithese zum Erziehungsprozeß entworfen! Bildung begreift sich als entbundene Selbsttätigkeit, als schon vollzogene Emanzipation. Mit ihr begreift sich der Mensch als sein eigener Urheber! Bildung ist eine neue, geistige Geburt!“ [Heydorn 1970, S. 10]

Aber der Bildungsbegriff kann und darf nicht gegen den Erziehungsbegriff ausgespielt werden. Erziehung zielt auf die Ermöglichung von Bildung; sonst wird sie zur bloßen Zucht. Und Bildung bedarf der Erziehung als ihrer Voraussetzung, einer Erziehung, die zur Selbstbestimmung führen will und um der künftigen Selbstbestimmungsfähigkeit willen Fremdbestimmung ausübt, eine Fremdbestimmung, die sich selbst überflüssig machen will.

Wir werden auf dieses eigenartig spannungsvolle Verhältnis von Fremd- und Selbstbestimmung, das sich in der Polarität von Erziehungs- und Bildungsbegriff ausdrückt und das charakteristisch ist für die Problemlagen der Pädagogik, in dieser Vorlesung immer wieder zurück kommen. Es wird eines ihrer Haupt-Themen sein.

2.5 Bestimmungen des Bildungsbegriffs: Entwicklung, eigener Sinn, Selbstbestimmung

Obwohl eine Definition von Bildung eigentlich ein widersprüchliches Unterfangen ist, werde ich nun auf der Grundlage der vorhergehenden Überlegungen eine kurze vorläufige Definition von Bildung geben. Dazu greife ich auf eine Formulierung zurück, die ich in meiner „Einführung in die Pädagogik“ gegeben habe [Sesink 2001, 53-56, 181-187]:

Bildung ist der selbstbestimmte Anteil an der Entwicklung eines Menschen aus seinem eigenem Sinn.

In dieser Definition sind drei zentrale Begriffe enthalten: Entwicklung, eigener Sinn und Selbstbestimmung.

Entwicklung weist darauf hin, dass Menschen nicht einfach das sind, was sie sind; sondern auch das, was sie werden; beziehungsweise dass sie erst werden, was sie sind. Die Entwicklung, die mit Bildung angesprochen wird, ist zudem eine, wie sie nur ein Mensch durchlaufen kann. Aus zwei Gründen:

Erstens: Die Entwicklung ist nicht von der Natur vorgezeichnet in so etwas wie einem biologischen Bauplan. Das gibt es auch; aber es betrifft nur die Seite des Menschen und seiner Entwicklung, die wir als (biologische) Reifung bezeichnen. Die Entwicklung, um die es bei Bildung geht, ist die Entwicklung zu einer menschenwürdigen Existenz. Damit ist unser Selbstverständnis als Menschen berührt.

Und weiterhin ist damit schon ein Zweites angesprochen: Denn dieses Selbstverständnis entwickelt sich seinerseits in der kommunikativen Auseinandersetzung der Menschen miteinander. Damit ein Mensch sich als und zum Menschen entwickeln kann, bedarf es der sozialen Vermittlung mit anderen Menschen. Wir können voraussetzen, dass diese Vermittlung im eigenen Begehren eines Menschen liegt, ihm also nicht als reiner äußerer Zwang angetan werden muss.

Entwicklung besteht hinsichtlich der transitiven Bedeutung des Bildungsbegriffs in Tätigkeiten, die teils vom sich-bildenden Menschen selbst, teils von seiner Umgebung ausgehen. Sie ist aber zugleich das, was sich durch diese Tätigkeiten hindurch in der Begegnung mit Sachen und Menschen im Sinne der intransitiven Bedeutung von Bildung ereignet: die Erfahrung des Tätigseins und Tätigseinkönnens, die Erfahrung des Beeinflusst- und Geprägtwerdens und die reflexive Beziehung dieser beiden Erfahrungsweisen aufeinander.

Eigener Sinn: Der Sinn der Entwicklung eines Menschen kann nicht von außen gesetzt werden. Er muss im jeweiligen Menschen selbst gefunden werden. Er selbst, jeder einzelne Mensch selbst, ist der Sinn, um den es in Bildung geht. Sein eigenes Menschsein ist der Sinn, nicht sein Dasein für irgendeinen außerhalb von ihm liegenden Sinn: für keinen geschichtlichen Sinn, keinen religiösen Sinn, keinen gesellschaftlichen Sinn, keine Idee, nichts dergleichen, sofern es nicht Momente seines eigenen Sinns sind. Die äußeren sozialen Vorgaben von Sinn sind auf die eigene Person als Quelle von Sinn zu beziehen.

Selbstbestimmung: Wie Menschsein ausgelegt wird, ist abhängig von Zeit und Ort, von kultureller Tradition und gesellschaftlicher Verfassung, vom Stand der Produktivkräfte und von der Reflexion auf dies alles. Es ist immer in Bewegung, vielfältig differenziert; auch in sich widersprüchlich. Dass man – was die Techniker, Naturwissenschaftler, Mathematiker und Informatiker unter Ihnen so oft als Verschwommenheit und Mangel an Präzision in der Pädagogik beklagen – den Bildungsbegriff nicht einfach definieren kann, indem man inhaltlich aussagt, worin Bildung besteht oder sich erweist, liegt in der „Natur“ dieser „Sache“. Was Bildung ist, steht ständig zur Disposition; und eben dies noch ist Moment der Bildung: dass sie sich im diskursiven sozialen Prozess selbst bestimmt und deshalb nicht vorweg bestimmbar ist. Bildung ist sich selbst bestimmende Entwicklung. (Deshalb ist die hier gegebene Definition auch nur formal, d.h. inhaltlich auslegungsbedürftig.)

3. Dimensionen der Bildungstheorie

3.1 Das Phänomen Bildung (phänomenologische Dimension)

Bildung erscheint uns in verschiedenen Gestalten. Die *phänomenologische* Methode, nicht von einer vorweg festgelegten Begriffsdefinition auszugehen, um dann die Wirklichkeit an diesem Begriff zu messen oder nach diesem Begriffe zu konstruieren, sondern den Primat bei der Wirklichkeit, und d.h. hier: bei den Phänomenen zu suchen, begründet sich aus der Voraussetzung, dass die Wirklichkeit uns nur über ihre Erscheinungen zugänglich ist; und dass in den Erscheinungen etwas sichtbar wird, das verborgen hinter den Erscheinungen liegt, gleichwohl aber aus ihnen herauslesbar ist. Die Phänomene decken sich nicht einfach mit den Begriffen; aber was die Begriffe erfassen, muss sich an den Phänomenen erweisen lassen.

Ich will dies am *Beispiel* der Frage zu verdeutlichen versuchen, ob berufliche Ausbildung Bildung sei.

Ausbildung findet statt: in berufsbildenden Schulen, in Betrieben, in überbetrieblichen Ausbildungsstätten, in Fernlehrcursen, die über das Internet angeboten werden, usw. Wir finden sie in vielfältigen Formen und an vielen Orten; und diese verteilten Formen fügen sich insgesamt zu einem differenzierten Bild unserer Ausbildungsrealität. Ist diese Ausbildungsrealität Teil des Phänomens Bildung? Oder stellt sie ein ganz anderes Phänomen dar?

Wenn wir den Begriff Bildung zunächst bestimmen und – wie wir dies zuvor (vorläufig) getan haben – u.a. durch das maßgebliche Moment der Selbstbestimmung definieren; wenn wir dann den Begriff der Selbstbestimmung dahingehend empirisch operationalisieren (also in Aussagen über etwas verwandeln, was wir beobachten können), dass Selbstbestimmung dann gegeben sei, wenn die Auszubildenden selbst festlegen, was und wie sie lernen, dann würden wir mit Blick auf die uns bekannte Ausbildungsrealität sagen müssen: Ausbildung gehört nicht zum Phänomen Bildung. Vielleicht hätten wir dagegen einen Begriff von Ausbildung, zu dem gehört, dass sich Inhalte und Formen des Lernens von den beruflichen Anforderungen her bestimmen; dann würden wir sagen: Was wir da sehen, gehört nicht zum Phänomen Bildung, sondern zum Phänomen Ausbildung.

Wie sind wir dabei vorgegangen?

Wir haben zuerst den Begriff bestimmt; und dann geprüft, ob bestimmte Phänomene ihm entsprechen. Wenn ja, erscheint in ihnen die Wirklichkeit des Begriffs; sonst nicht. Die Phänomene rücken in die Position, Bestimmungen des Begriffs zu erfüllen.

Die Phänomenologie geht aber anders vor. Man könnte sagen: andersherum. Denn sie geht vom Phänomen aus; und der Begriff hat die Aufgabe, zu erfassen, was sich im Phänomen zeigt.

Bei der ersten Vorgehensweise wird der Begriff zur Orientierungsgröße. Er gibt die Idee vor, nach der sich die Phänomene richten müssen, wenn sie den Begriff verdienen sollen. Beim Begriff der Bildung kämen wir wohl zu dem Ergebnis, dass es das Phänomen Bildung gar nicht gibt; dass also das Wirklichwerdenlassen von Bildung eine noch unerledigte Aufgabe ist, die der Begriff nicht nur formuliert, sondern geradezu stellt – als

eine unser Handeln regulierende Idee. Je nachdem resultiert daraus eine normative oder eine technische Theorie. Eine normative Theorie dann, wenn die Idee der Bildung den Menschen, die (sich) bilden, zur Erfüllung aufgegeben wird – woraus in diesem Falle die oft karikierte, weil paradoxe Aufforderung zur Selbstbestimmung resultiert. (Die Schüler fragen am Morgen den Lehrer, ob sie heute etwa schon wieder selbstbestimmt lernen müssten. Es ist klar, dass solche Situationen im Rahmen beruflicher Ausbildung kaum denkbar sind.) Eine technische Theorie dann, wenn der Begriff als Herstellungsvorschrift für die Konstruktion einer entsprechenden Bildungsrealität aufgefasst wird: Macht Bildung, nicht Ausbildung! (in Anspielung auf die Losung „Make love, not war!“) Oder: Wer Bildung will, darf keine Ausbildung machen. Die technische Vorstellung wird im Falle des Bildungsbegriffs noch absurder als die normative, weil sie unterstellen müsste, dass (meine) Selbstbestimmung (von jemand anderem) machbar ist.

Bei der zweiten Vorgehensweise wird dagegen von der erscheinenden Realität ausgegangen, was heißt, vom Denk- und Redezusammenhang über diese Realität auszugehen. Denn in ihm – so die Voraussetzung – drücken die Phänomene sich aus. So dass man nicht nur sagen kann: Wir sprechen über Phänomene; sondern auch sagen muss: In unserem Sprechen drücken die Phänomene sich aus. Das sprechende Subjekt gilt hier nicht als alleiniger Urheber seines Sprechens. Vielmehr fließt dem sprechenden Subjekt in der Sprache auch etwas zu, wovon er nicht Urheber ist. Wir empfinden dies, wenn wir nach dem passenden Ausdruck suchen, wenn wir das Gefühl haben, etwas drängt in uns zur Sprache, aber wir können es noch nicht formulieren.

Untersuchen wir nun in einem solchen Verständnis den allgemeinen Redezusammenhang über Bildung, so in der Erwartung, etwas schon Gesagtes zu finden, das jedoch noch nicht voll erkannt wurde – wie wir auch sonst Phänomene wahrnehmen können, ohne schon zu erkennen, was sich in ihnen zeigt. Die Aufgabe besteht also nicht darin, etwas Ungesagtes (aber Gemeintes) zutage zu fördern, sondern das Gesagte (das Phänomen) wirklich zu begreifen. (Im Alltag betätigen wir uns gelegentlich als Phänomenologen, wenn wir etwa jemanden fragen, ob er eigentlich weiß, was er da gerade sagt.)

Bildung und Ausbildung erweisen sich dann keineswegs mehr als Begriffe für getrennte Phänomene. Wollte man sie gegensätzlich bestimmen, indem man Bildung festlegt auf das Moment der Selbstbestimmung und Ausbildung auf das Moment der Fremdbestimmung, so würde man zu dem Ergebnis kommen müssen, dass es weder Bildung noch Ausbildung gibt. Die Phänomene, über die in diesen Begriffen gesprochen wird, zeigen vielmehr, dass die Momente der Fremd- und der Selbstbestimmung in einem wechselseitigen Bedingungs- und Widerspruchsverhältnis stehen: sie sind ohne einander nicht zu haben; aber sie können auch nicht einfach harmonisch koexistieren. Deshalb komme ich zu der Aussage: Bildung sei der Versuch, einer realen Notwendigkeit zur Selbstbestimmung zu entsprechen. Diese Aussage fasst die Zusammengehörigkeit wie Gegensätzlichkeit von Selbst- und Fremdbestimmung zusammen, die sich in all unserem Reden über Bildung und Ausbildung wiederfindet. Ich verstehe sie als eine phänomenologische Aussage.

3.2 Bildung und Humanität (anthropologische Dimension)

Das Moment der Selbstbestimmung in der Bildung hat zwei Seiten:

- die *formale* Seite, dass es keine andere Person oder Instanz sein kann oder darf, die über mich bestimmt; sie findet ihren Ausdruck im *juristischen* Terminus der *Mündigkeit*, welcher die Berechtigung zur aktiven und selbstständigen Teilnahme an den Prozessen gesellschaftlicher Konstitution wie dem Waren- und Geldverkehr, der politischen Willensbildung, der Wahrnehmung von Ämtern usw. einschließt;
- die *materiale* Seite, dass Selbstbestimmung nicht Willkürfreiheit sein kann (jeder macht, was er will), sondern Selbstbestimmung der humanen Qualität des Zusammenlebens ist; sie findet ihren Ausdruck in den vielfältigen theoretischen und praktischen Bestimmungsversuchen dessen, was *Menschlichkeit* ausmacht.

Beide Momente hängen insofern miteinander zusammen, als das formale Selbstbestimmungsrecht sich legitimiert daraus, dass nur die Menschen selbst sich ihre Bestimmung geben können, sich dieses Recht also an keine andere Instanz (wie Gott oder einen Führer) abtreten lässt, ohne den materialen humanen Gehalt in Mitleidenschaft zu ziehen.

Bildung hat also einen unverzichtbaren Anteil an der Bestimmung menschlicher Existenz. Insofern weist ihre Theorie eine *anthropologische* Dimension auf. (Anthropologie: die Lehre vom Menschen; vom Menschsein)

Doch darf dies nicht missverstanden werden. Was hier als Anthropologie bezeichnet wird, ist *keine Lehre von der überzeitlichen Bestimmung des Menschseins*, als ob man sich zur Bestimmung der Bildung eben dieser überzeitlichen Bestimmung des Menschen vergewissern müsse. Denn damit wäre diese wiederum eine externe Instanz, etwa eine Mitgift von Natur, deren Vorgaben es zu erfüllen gilt. (Wenn gesagt wird, etwas sei gegen die Natur des Menschen, wird in diesem Sinne anthropologisch argumentiert.) Dass die Menschen zur Selbstbestimmung „berufen“ sind, ist keine überzeitliche Bestimmung des Menschseins, sondern ihre *historisch-gesellschaftlich konstituierte Aufgabe*, vor der sie seit dem Durchbruch der bürgerlichen Gesellschaftsordnung stehen. Bildung ist erst seitdem anthropologisch zu fassen. Zuvor war sie Privileg, das jemandem qua Geburt zustand. Und – vor allem –: sie war nicht konstitutiv für das Menschsein in den älteren Gesellschaften, das sich in der Erfahrung der Menschen ebenso wie in ihrem Selbstverständnis von einer höheren Macht herleitete. Die Anthropologie selbst als Wissenschaftsdisziplin gehört in den Prozess der Selbstverständigungsversuche über Menschsein in der modernen Welt. Auch wo sie sich auf angeblich überzeitliche Bestimmungen des Menschseins beruft, bleibt sie ein *Phänomen der Moderne*. Eine solche Berufung hätte es früher nicht geben können.

Für Bildungstheorie war traditionell eine naturwissenschaftliche Anthropologie (also eine Anthropologie, welche das spezifisch Menschliche aus der Naturzugehörigkeit des Menschen, insbesondere aus seiner Biologie abzuleiten versucht) von geringerer Bedeutung als eine philosophische Anthropologie, welche ganz im Gegensatz zur naturwissenschaftlichen das Menschliche aus dem Nicht-Natur-Sein der menschlichen Gattung zu bestimmen versucht, also aus der Fähigkeit der Menschen, sich kraft ihrer Vernunft aus

dem Bann der Natur zu befreien. Neuerdings allerdings weichen sich diese Grenzen auf: es gibt Versuche, das Geistige aus der Biologie zu erklären (Biologie des Geistes), wie es auch Versuche gibt, das Biologische in abstrakte Struktur aufzuheben, also quasi zu vergeistigen (radikaler Konstruktivismus).

In solchen Tendenzen spiegelt sich das Problem wieder, die Stellung des Menschen zwischen Emanzipation von der Natur auf der einen und Bindung an die Natur auf der anderen Seite, zwischen Selbstentwurf und Selbstkonstruktion auf der einen und fremdbestimmter, determinierter Existenz auf der anderen Seite zu bestimmen. Dieser merkwürdigen Widersprüchlichkeit, der wir im Laufe dieser Vorlesung immer wieder auf die Spur zu kommen versuchen müssen, entspricht die spannungsvolle Stellung der Bildung zwischen Natur (Werden, Wachsen) und Technik (Herstellen, Machen).

3.3 Geschichtlicher Wandel und gesellschaftliche Funktion der Bildung (sozialhistorische Dimension)

Es wurde schon gesagt, dass Bildung keine überzeitliche Bestimmung des Menschseins ist, sondern erst konstitutiv hierfür wurde, als die Menschen in sich selbst den Grund ihrer Existenz entdeckten. Dies geschah nicht schlagartig an einem bestimmten historischen Punkt, sondern vollzog sich über einen längeren historischen Zeitraum, mit Wurzeln und Vor-Geschichten, die weit zurück in die Frühzeit der abendländischen Geschichte reichen. Im 18. Jahrhundert allerdings kam diese Entwicklung zum Durchbruch. Was zuvor eine Unter- oder Nebenströmung in der Menschheitsgeschichte war, nämlich: den Menschen selbst, genauer: seine Vernunft in das Machtzentrum der Welt zu setzen, beherrscht seitdem die Interpretation des Weltgeschehens, während andere Interpretationen nun zu Unter- und Nebenströmungen geworden sind.

Diese Entwicklungen zu untersuchen, macht die *historische Dimension von Bildungstheorie* aus. Sie ist unverzichtbar für das Verständnis von Bildung als eines Phänomens der Moderne.

Bildung ist immer zu verstehen als Versuch, unter je gegebenen gesellschaftlichen Lebensbedingungen der Notwendigkeit einer selbstbestimmten Entwicklung des eigenen Potenzials zu entsprechen. Die Herausforderungen, vor die die Menschen dabei gestellt werden, wandeln sich. Sie ist immer wieder hinsichtlich bisher unbekannter Herausforderungen neu zu bestimmen, steht immer wieder in Frage. Was bleibt, ist die Notwendigkeit der Bildung.

Die Geschichte der Bildung ist daher nicht in erster Linie eine Geschichte der Bildungsidee (Ideengeschichte), deren Verlauf sich vornehmlich einer Weiterentwicklung des Denkens (der Theorie) verdankt, sondern eine *Geschichte des Phänomens Bildung*. Dieses Phänomen entstand vor gut 200 Jahren, und es veränderte im Laufe seiner Geschichte seine Gestalten. Bildung war um 1800 etwas anderes als heute; und sie wird im 21. Jahrhundert andere Formen annehmen als heute. Um zu verstehen, warum Bildung gerade damals entstand, muss gefragt werden, inwiefern sich zu dieser Zeit die Bedingungen und Fundamente des sozialen Zusammenlebens der Menschen so veränderten, dass

Bildung notwendig und zugleich seitdem auch zu einem Dauerproblem wurde, das sich bis heute nicht erledigt hat.

Bildung ist im sozialen Zusammenhang zu verstehen, als Antwort auf gesellschaftliche Probleme. Ohne eine Theorie der Gesellschaft, der sie zugehört, bleibt eine Theorie der Bildung unvollständig.

3.3.1 *Notwendig wozu?*

Wir sind es gewohnt, Bildung aus ihrem Wozu zu begründen: Bildung ist notwendig für etwas, das wir wollen: Selbstbestimmung, Mündigkeit, Humanität, Freiheit, Solidarität, ein besseres Leben und so weiter. Wenn wir an diese Ideen denken, erscheinen sie uns als erstrebenswert. Wir sind geneigt, durch sie unser Handeln regulieren zu lassen, sofern die Bedingungen sie nicht als völlig unerreichbar erscheinen lassen. Josef Derbolav nannte sie entsprechend (mit Rückbezug auf Kant) *regulative Ideen*. Regulative Ideen bezeichnen nicht unbedingt Ziele, die wir uns stecken können, sondern etwas, wonach zu streben wir nicht lassen können, ohne einen wesentlichen Verlust zu empfinden.

Sie bezeichnen die positive Seite der Notwendigkeit von Bildung: Nur wer über die Entwicklung seiner Fähigkeiten selbst bestimmen konnte, kann auch über seine Lebensführung selbst bestimmen. Nur wer sich aus der Abhängigkeit von Autoritäten emanzipieren konnte, gelangt zur Mündigkeit. Nur wer für sich selbst bestimmt hat, wozu er sich in seinem Menschsein entwickeln will, kann an der Entwicklung menschlicher Kultur mitwirken. Nur wer um die gesellschaftliche Vermitteltheit der individuellen Existenz weiß, weil er sie in seinem persönlichen Werdegang erfahren hat, kann in Solidarität mit anderen leben, ohne sich aufzuopfern, aber auch, ohne andere für seine Zwecke bloß zu instrumentalisieren. Nur wer in sich die produktiven Kräfte zur Entfaltung bringen konnte, kann an der Arbeit für ein besseres Leben teilnehmen.

Weil wir dies alles wollen, weil es weitgehend geteilter gesellschaftlicher Konsens ist, dass dies die Werte sind, für die wir gemeinsam eintreten, erscheinen die Normen, welche Bildung notwendig machen, als nahezu unzweifelhaft gültig und als Normen sozusagen per se gerechtfertigt. Wenn wir feststellen müssen, dass es allerdings Tausende von Jahren Menschheitsgeschichte gebraucht hat, bis sie diesen nahezu unbezweifelten Status erlangt haben, dann müsste dies demzufolge darauf zurückzuführen sein, dass die Menschheit eben so lange gebraucht hat, bis sie zur nötigen Einsicht in das ewig Gute und Wahre der Bildung gekommen ist. Dass es also zur Entdeckung der Notwendigkeit der Bildung eines langen Bildungsprozesses der Menschheit bedurfte.

Dass ich eine solche *normative Begründung der Bildung nicht* zugrundelege, habe ich schon angedeutet. Selbstverständlich ist Bildung normativ strukturiert; das soll nicht in Zweifel gezogen werden. Wenn ich von Bildung als Versuch spreche, dann doch im Hinblick auf etwas, das durch sie erreicht werden soll. Was ich hingegen in Zweifel ziehe, ist, dass diese Bildungsnormen eine überzeitliche Geltung per se haben und daher die letzte Begründung für Bildung darstellen.

Ich hatte Josef Derbolav zitiert, der von regulativen Ideen sprach. Derbolav hat sie allerdings an etwas gekoppelt, das er *konstitutive Übel* nannte. Die regulativen Ideen sind bei ihm Antworten auf Übel, welche die menschliche Lebensform in ihren Grundlagen

charakterisieren. Damit erhält die Notwendigkeit der Bildung ebenfalls eine zusätzliche Begründung. Sie ist nicht nur notwendig für den Versuch, den regulativen Ideen Geltung zu verschaffen, diese wenden auch eine Not. Anders ausgedrückt: In ihnen drückt sich auch eine Nötigung aus. Das ist die negative Seite der Notwendigkeit.

3.3.2 *Ernötigt wodurch?*

Derbolav hat folgende *konstitutive Übel* namhaft gemacht, die seiner Auffassung nach eine grundsätzlich von Not gekennzeichnete menschliche Grundverfassung ausmachen: Hilflosigkeit, Hunger und Not, Krankheit, menschliche Unfertigkeit, Bedrohtheit durch andere, Unsicherheit in den Eigentumsverhältnissen [Derbolav 1975, 98f.]. Seine Argumentation ist in diesem Punkt anthropologisch. Demnach wäre Bildung schon seit jeher eine Notwendigkeit, die zur menschlichen Existenz überhaupt gehört. Damit kann ich mich hier nicht gründlich auseinandersetzen. Die Nöte, die ich hier nennen möchte, sind Nöte, die aus gesellschaftlichen Umwälzungen entstanden sind; keine anthropologischen Grundverfassungen, sondern durch die geschichtliche Praxis der Menschen selbst hervorgebrachte Nöte (oder weniger dramatisch: Probleme), die es zu wenden, auf die es Antworten zu finden galt. Statt über ewig gültige Ideen sprechen wir dann über Ideen, deren Entstehen aus geschichtlichen Umständen begreifbar wird.

Ganz generell lässt sich sagen, dass Ideen erst dann zu absoluten Regulativen der Lebensführung werden können, wenn andere Regulative wie Naturzwang, Religion, gesellschaftliche Ordnung keine hinreichende Orientierung mehr zu geben vermögen und das heißt: wenn und soweit die Menschen auf sich selbst, auf ihre eigenen Kräfte und Fähigkeiten zur Lebensorientierung verwiesen sind.

Dies soll an einigen Ideen illustriert werden.

Selbstbestimmung: Die Idee, dass Menschen ihr Leben selbst bestimmen können und sollen, kann erst in einer Zeit zur Geltung kommen, in der die Menschen erfahren müssen, dass sie ihre Bestimmung nicht mehr empfangen und zugeschrieben bekommen, dass ihr Leben ihnen nicht mehr vorgezeichnet ist, in einer Zeit also, so könnte man formulieren, in der sie eine Bestimmungslücke oder *Unbestimmtheit* erfahren. Diese Lücke muss gefüllt werden, und wenn keine andere Instanz sie füllt, dann müssen die Menschen sie selbst füllen. In einer Gesellschaft, in der das persönliche Lebensschicksal von der Geburt bis zum Tode vorbestimmt war (durch Gott, durch die Natur, durch Tradition und Gewohnheit ...), war die Idee der Selbstbestimmung weder nötig, noch konnte sie als gut, schön und wahr erscheinen.

Mündigkeit: Die feudale Gesellschaft kann als ein hierarchisches Geflecht von Vormundschaften betrachtet werden. In einer solchen Gesellschaft wäre Mündigkeit solange keine gute Idee, wie dieses System stabil ist und dem einzelnen seinen festen Ort zuweist, mit dem er sich zufrieden gibt. *Zerbricht* dagegen dieses *System der Vormundschaften*, kümmert sich kein Vormund mehr darum, dass jemandes Leben richtig eingerichtet ist, gibt kein Vormund ihm mehr Orientierung über das, was richtig und gut ist, muss der einzelne Mensch für sich selbst Verantwortung übernehmen.

Freiheit: Die alten Gesellschaften waren durch Bindungen und Unterordnungen charakterisiert; in letzter Instanz durch die Unterordnung unter eine über-menschliche

Macht. In ihnen war Gehorsam die angemessene Maxime: Gehorsam gegenüber der Obrigkeit, Gehorsam gegenüber Gott. Die Idee der Freiheit wäre ein Frevel gegen diese Mächte gewesen. Erst wenn Vormundschaft und Gehorsamshaltung als *Fessel notwendiger Entwicklungen* in der Gesellschaft und im persönlichen Lebensbereich erscheinen, kann Freiheit zur leitenden Idee werden.

Solidarität: In einer Gesellschaftsordnung, in der die wechselseitigen Verpflichtungen verbindlich festgelegt sind, bedarf es der Idee der Solidarität nicht. Sie wird erst bedeutsam, wenn die Sorge füreinander nicht mehr vorweg geregelt ist und die Individuen aufgrund ihrer *Vereinzelung* in die Gefahr der *sozialen Isolation* geraten.

Besseres Leben: Solange die Lebensmöglichkeiten im wesentlichen durch die Launen eines mehr oder weniger gütigen Geschicks vorbestimmt waren, konnte die Vision eines durch menschliches Handeln erreichbaren immer besseren Lebens nicht entstehen. Erst die *Entfesselung der subjektiven und objektiven Produktivkräfte* setzte die Frage, wozu sie eingesetzt werden und wohin ihre Entwicklung führen sollten, auf die Tagesordnung. Im Zusammenhang mit der Konkurrenzverfassung der Marktökonomie wird die Steigerung der Produktivkräfte allerdings zugleich zu einer unausweichlichen Notwendigkeit für jeden, der sich am Arbeitsmarkt bzw. Gütermarkt behaupten und nicht ins ökonomische Elend getrieben werden will.

3.4 Die Materie der Bildung (materialistische Dimension)

Meine eigene Version von Bildungstheorie charakterisiere ich durch das Adjektiv „materialistisch“. Was soll damit gesagt werden?

Erstens: Dass ein Grund für Bildung außerhalb des Denkens, außerhalb der Welt der Ideen anzuerkennen ist: in den materiellen (leiblichen) Bedürfnissen, im von der Natur geschenkten Entwicklungspotenzial der Menschen und der äußeren Welt; dass auch der Grund, von dem her wir zu denken vermögen, nicht durch das Denken selbst gelegt ist.

Zweitens: Dass es anzuerkennende Grenzen gibt für Bildung und für Bildungstheorie: Abhängigkeiten, die durch die Materialität der Welt gegeben sind und jedem Streben nach Selbstbestimmung Schranken setzen; eine bleibende Intransparenz der Welt, eine Unerklärlichkeit (Unableitbarkeit) ihres Geschehens, die durch keine theoretische Anstrengung zu überwinden ist.

Drittens: Dass die Selbstbestimmung der Bildung ihre Voraussetzung in günstigen Bedingungen hat; dass Bildung einen Rahmen braucht, in dem sie sich entfalten kann; dass sie Schutz braucht und Halt.

Materialistische Bildungstheorie steht nicht im Gegensatz zu den anderen Dimensionen von Bildung oder in Konkurrenz zu ihnen, sondern versucht sie in sich aufzunehmen:

Zurück zu den Phänomenen: Hinschauen und ernstnehmen, wie Bildung sich zeigt (und nicht darauf pochen, wie man sie sich wünscht).

Humanismus ohne Dogma: Den Menschen ist nicht vorzuschreiben, was human ist. Jede/r kann sich an der Auseinandersetzung um diese Fragen beteiligen und darin Position beziehen. Aber es gibt keine Wahrheit für die Menschen außerhalb ihrer selbst. Deshalb müssen sie selbst sie in Theorie und Praxis bestimmen. Auch die Wissenschaft

kann hier nicht für die Menschheit sprechen. Sie kann lediglich durch das Argument zu überzeugen versuchen.

Historisches Bewusstsein: Die Veränderlichkeit und Veränderungsbedürftigkeit der Bildung verbietet dogmatische Aussagen mit überzeitlicher Geltung. Was Bildung ist, ist jeweils mit Bezug auf die historischen Bedingungen zu untersuchen. Und: Bildung selbst ist ein entscheidendes Movens der geschichtlichen Entwicklung geworden.

Gesellschaftstheoretische Reflexion: Die einander geschichtlich ablösenden Gesellschaftsformen haben ihre je eigene „Logik“. Sie sind keine Erfindungen und freien Vereinbarungen der Menschen, sondern Ergebnis des Aufeinanderwirkens vielfältiger Faktoren, worin das subjektive Selbstverständnis der Menschen nur einer unter anderen ist. Als fundamental gilt einer materialistischen Theorie die Art und Weise, in der die Menschen jeweils die Mittel zur Befriedigung ihrer materiellen Lebensbedürfnisse erzeugen (die sog. Produktionsverhältnisse). Eine materialistische Bildungstheorie versucht daher, Bildung im Kontext ökonomischer, sozialer und politischer Verhältnisse zu verstehen.

Konstruktive Praxis: Bildung ist nicht machbar. Aber die Bedingungen für die Möglichkeit von Bildung sind machbar. Für sie ist pädagogisch Sorge zu tragen. Da die Bedingungen für Bildung immer auch von den je gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen abhängen, kann die pädagogische Sorge für Bildung nicht ohne gesellschaftliche Einmischung auskommen. Sie ergreift nicht Partei in einem politischen Sinne; sie ergreift Partei für Bildung.

3.5 Die Kritik der Bildung (kritische Dimension)

Die Formulierung Kritik der Bildung ist nicht zufällig doppeldeutig, meint sie doch sowohl die Kritik, die von Bildung ausgeht, als auch die Kritik, der Bildung ausgesetzt werden muss.

Von Bildung geht Kritik aus, insofern sie sich Hemmnissen und Hindernissen ausgesetzt sieht, die ihr Gelingen verhindern. Um ihrer selbst willen muss sie Verhältnisse, welche der Möglichkeit von Bildung entgegenstehen, der Kritik unterziehen. Darüber hinaus aber ist Bildung per se eine kritische Kraft, da sie sich niemals mit den je gegebenen Verhältnissen einfach abfinden kann, insofern diese der Selbstbestimmung der Menschen Bedingungen setzen. Ihr Impuls geht grundsätzlich auf Unbedingtheit, auf Befreiung. Eben deshalb ist sie, so sehr sie auch benötigt werden mag, für jede Gesellschaftsform eine Gefahr.

Aber Bildung ist auch selbst der Kritik zu unterziehen. Einmal in ihren jeweiligen empirischen Gestalten, sofern diese sich als untaugliche Versuche erweisen; prinzipieller, insofern jede Bildungsrealität durch ihren eigenen kritischen Impuls überholt, also selbstkritisch in Frage gestellt wird. Und schließlich, weil dieser radikal-kritische Impuls der Bildung, sich mit nichts abzufinden, was fremder Bestimmung entspringt, keine Abhängigkeit und keine Bedingtheit gelten zu lassen, Bildung in einen Widerspruch mit sich selbst treibt; so dass auch ihr absoluter Anspruch nicht nur Maßstab der Kritik ist, sondern in der theoretischen Selbstreflexion der Bildung ebenso Gegenstand der Kritik werden muss. Bildungstheorie ist auch Bildungskritik.

Die kritische Dimension der Bildungstheorie manifestiert sich als:

- Naturkritik, Gesellschaftskritik, Technikkritik;
- historische Relativierung der jeweiligen Bildungsrealitäten und ihres Geltungsanspruchs;
- Humanitätskritik und Selbstkritik.

Naturkritik: Bildung ist der Versuch einer Selbstbestimmung des Menschen als Selbstbestimmung aus Vernunft. Das „Selbst“ ist also als Vernunft, nicht etwa als ursprüngliche Natur dieses Menschen gedacht. Im Gegenteil: Die Natur ist es gerade, von deren Bestimmtheit die Menschen sich durch Bildung zu emanzipieren unternehmen. Insofern wird die Natur als begrenzende, einschränkende, determinierende Größe der Kritik unterzogen. Weg von der Natur, hin zur Vernunft – so könnte man diese Seite der Bildung als Losung fassen.

Gesellschaftskritik: Die jeweiligen Verfasstheiten der menschlichen Gesellschaften setzen der Bildung Bedingungen, welche die Möglichkeiten zur Selbstbestimmung des Individuums ebenso wie die der Gesellschaft als kollektiven Subjekts einschränken, behindern oder ihr gar widersprechen. Deshalb geht von Bildung immer ein gesellschaftskritischer Impuls und damit eine Gefahr für den je gegebenen Gesellschaftszustand aus, dem wiederum durch gesellschaftliche Vorsorgemaßnahmen begegnet wird. Bildung kann sich nie mit dem Erreichten zufriedengeben; sie ist per se eine revolutionäre Kraft.

Technikkritik: Die Lebenswelt der Menschen wird in immer geringerem Maße durch vorgefundene Naturbedingungen und immer mehr durch technische Artefakte geprägt, die nicht nur an die Stelle der Natur treten (als „zweite Natur“), sondern auch den Menschen selbst in vielen seiner Tätigkeiten und Funktionen ersetzen. Dadurch findet eine Verdrängung des Menschen durch Technik und eine Verdrängung der Bildung durch technische Entwicklung statt. Die Räume für Selbstbestimmung werden durch die wuchernden und immer dichter geflochtenen technischen Netzwerke zunehmend geringer. Automatische Systeme sehen für den Menschen und daher auch für seine Bildung überhaupt keinen Ort mehr vor. So erscheint die Technik als eine Bedrohung, gegen die Bildung sich zur Wehr setzen muss.

Historizität der Bildung: Bildung ist ein Versuch in Hinsicht auf je gegebene Anforderungen und Bedingungen. Sie ist daher in ihren Erscheinungsformen immer sowohl von diesen Bedingungen geprägt als auch von der je waltenden Kraft, Phantasie und Fähigkeit, Antworten zu finden. Von diesen ihren Erscheinungsformen distanziert sich Bildung immer wieder; und immer wieder sucht sie nach neuen Antworten. Und immer wieder sieht sie sich neuen Anforderungen und Bedingungen ausgesetzt, auf die sie sich beziehen muss.

Humanitätskritik: Weil es in Bildung darum geht, sich in seinem Menschsein selbst zu bestimmen, hat sie Teil an dem allgemeinen gesellschaftlichen Selbstverständigungsprozess. Was jeweils als human und der menschlichen Lebensform angemessen erscheint und gesellschaftlich durchgesetzt wird, erwirbt nie fraglose Gültigkeit. Weitergehend wird allerdings auch dieses zentrale Motiv der Moderne, alles auf den Menschen als letzten Grund zurückzuführen, wird also der Humanismus infrage gestellt.

So scheint sich Bildung in einer Frontstellung gegen alles zu befinden, was der Selbstbestimmung entgegensteht oder Bedingungen und Grenzen setzt. Das verleiht ihr einen unduldsamen Zug. Andererseits richtet sich diese ihre Unduldsamkeit auch gegen sie selbst, da sie in dem, wogegen sie sich in emanzipatorischer Intention wendet, schließlich auch ihre eigenen Wirkungen und Vergegenständlichungen erkennen muss.

Selbstkritik: So begibt sich die Bildung immer auch in kritische Distanz zu sich selbst und noch zu ihrer kritischen Position:

Indem sie sich von der *Natur* zu emanzipieren sucht, stößt sie darauf, dass in ihr eine Kraft und ein Impuls wirksam sind, die sie selbst nicht herstellen oder schaffen kann; dass also der Versuch der Selbsterschaffung oder -neuschaffung des Menschen auf einem Grunde sich vollzieht, der von anderswoher kommt.

In ihrer *Gesellschaftskritik* ist Bildung konfrontiert mit dem, was gebildete Menschen geschaffen haben, also mit Wirkungen ihrer selbst; und sie ist konfrontiert mit der Tatsache, dass die intendierte Selbstbestimmung einen Rahmen braucht und eine Objektivität, die sie zwar einschränken und bedingen, aber ihr auch erst die Verwirklichungsmöglichkeit eröffnen. Schließlich ist die Möglichkeit der Bildung selbst Ausdruck eines von der Gesellschaft kommenden Auftrags. Sie ist angewiesen auf den Raum und die Zeit, welche die Gesellschaft ihr bietet.

Zwar weist die *technische* Entwicklung unleugbar Züge der Verselbständigung auf, welche die menschlichen Einflusspielräume beschneiden. Doch ist erstens diese wachsende Macht der Technik selbst eine Wirkung der Bildung, d.h. der Höherentwicklung der naturwissenschaftlichen Erkenntnisse und der technischen Erfindungskraft. Und zweitens eröffnen neue Techniken mit ihren Entlastungswirkungen und den von ihnen neu angebotenen Möglichkeiten auch neue Horizonte der menschlichen Weiterentwicklung. Sie nehmen der Bildung nicht nur Raum; sie schaffen zugleich auch immer neuen Raum und bieten bisher unbekannte Entfaltungschancen.

Ihre *Historizität* verweist die Bildung auf sich selbst als Quelle der Dynamik dieser Entwicklung. Die geschichtliche Relativierung der Gestalten, in denen Bildung sich zeigt, ist zugleich auch eine Bestätigung des unerschöpflichen Impulses, der ihr innewohnt und die Geschichte als Geschichte der Menschen bewegt. Bildung kann sich selbst nie genug sein.

Darin liegt ein Absolutheitsanspruch (Unbedingtheitsanspruch), der im Widerspruch steht zur tatsächlichen Bedingtheit der Bildung in ihren eigenen Gründen und ihrer Verwiesenheit auf Möglichkeiten der Verwirklichung, die sie selbst nicht schaffen kann. Auch wenn die Forderung immer auf „gute“ oder „bessere“ Bedingungen für Bildung geht, so geht sie doch auf Bedingungen. So wird der Absolutheitsanspruch der Bildung in ihr selbst zweifelhaft: An ihr selbst wird erfahrbar, dass die intendierte Selbstermächtigung in Ohnmacht umschlagen muss, wenn Bildung sich über ihre unaufhebbare Heteronomie hinwegzusetzen versucht.

4. Revolution

4.1 Subjektivität

Im 2. Kapitel waren *transitives und intransitives Moment der Bildung unterschieden* worden. Es war Lutz Koch zitiert werden, der das *intransitive* Moment als das den klassischen Bildungsbegriff eigentlich charakterisierende Moment behauptet. Bezeichnen wir dieses intransitive Moment in Bildung vorläufig als *Subjektivität*.

Dem war u.a. dann der *Erziehungsbegriff* gegenübergestellt worden, als ausschließlich *transitiv* gebrauchter Begriff für ein pädagogisches Verhältnis, das auf einer Asymmetrie zwischen Personen basiert und den initialen Impuls beim erziehenden Subjekt verortet. Ein solches pädagogisches Verhältnis, so war gesagt worden, gehöre – im Unterschied zu jenem ungleich komplexeren Verhältnis, das mit dem Bildungsbegriff bezeichnet wird – zur gesellschaftlichen Reproduktion über die Generationenfolge seit Menschengedenken.

Nun gibt es sicherlich auch für den Erziehungsbegriff eine mit ihm verbundene Intransitivität zu konstatieren. Erziehung rechnet mit einer dem zu Erziehenden innewohnenden eigenen Entwicklungsdynamik, nämlich seiner *Reifung*, auf die ihre Maßnahmen durchaus Rücksicht zu nehmen haben, sollen sie wirksam sein. Deshalb findet Erziehung auch eher in der auf lebendige Wesen (Pflanzen und Tiere) gerichteten Abrichtung, Dressur und Zucht ihre Analogien, als in technischen Materialbearbeitungsprozessen. Auch der Hundedresseur muss auf natürliche Reifungsprozesse Rücksicht nehmen, will er erfolgreich sein.

Das in Reifungsprozessen wirksame intransitive Moment ist allerdings keines, das vom Subjekt als Subjekt ausginge; der zu Erziehende ist seinen Reifungsprozessen genauso „ausgeliefert“ wie sein Erzieher. Insofern ist die Kraft, die in Reifungsprozessen wirkt, eine *Naturkraft*, zu der Subjekte sich verhalten, die sie für sich nutzen, die sie hinnehmen, die sie zu manipulieren versuchen können, die aber nicht ihrer Subjektivität entspringt oder der ihre Subjektivität sich verdankt.

Wie ist dies nun beim intransitiven Moment der Bildung?

Wir unterstellen hier keine Naturkraft, sondern eine *geistige Kraft*, von der der Bildungsimpuls ausgeht, und können hier nun weiter differenzieren, was ihre Herkunft (Motivation), ihre Gerichtetheit (Intention) und ihre Wirkmacht (Potenz) betrifft. Entscheidend ist, dass wir diese Kraft im Unterschied zu den auch in Erziehungsprozessen machtvoll wirksamen Reifungsprozessen als eine rationale, als eine Kraft des geistigen Vermögens eines Menschen auffassen, auch wenn sie fundiert ist in physischen Bedingungen ihrer Möglichkeit (schlicht gesagt: ohne Gehirn keine Rationalität) und auch wenn sie motiviert und initiiert ist in emotionalen Befindlichkeiten und/oder von solchen begleitet wird wie Angst, Wut, Lust, Gier usw. (ohne motivationalen Antrieb keine geistige Initiative).

Eine solche physisch und emotional bedingte geistige Kraft unterstellen wir, wenn wir von Bildung sprechen. Und wir schreiben ihr *subjektivitätskonstitutive Bedeutung* zu: Ein Subjekt ist unserem modernen Verständnis nach ein Wesen, das über diese Kraft nicht nur verfügt, sondern auch von ihr Gebrauch macht. Durch diese Kraft ist ein Mensch

in der Lage, sich in seiner geistigen Gestalt zum Grunde seiner selbst zu machen, seine eigene geistige Entwicklung zu initiieren; aber vermittelt über die praktische Verwirklichung seiner Gedanken damit auch als Subjekt auf die gegenständliche, physische und soziale Welt außerhalb seiner selbst und einschließlich seiner eigenen Gegenständlichkeit formend einzuwirken.

Subjekt kommt vom lat. *subiectum*, was soviel heißt wie das Unterworfene oder Unterliegende. Bis ins 18. Jahrhundert war Subjekt die Bezeichnung für einen Untertanen; im 18. Jahrhundert wandelte sich das Begriffsverständnis hin zum modernen Subjektbegriff. Jetzt ist der Mensch schlechthin Subjekt als das Zu-Grundeliegende, die Instanz, auf die etwas zurückgeführt werden kann, von der etwas ausgeht.

Man sieht: Intransitives Bildungsmoment, die Annahme einer Bildungskraft und modernes Subjektverständnis gehören zusammen. Deshalb ist anders als der Erziehungsbegriff der Bildungsbegriff modern und historisch gesehen relativ jung.

4.2 Revolutionärer Übergang

Menschen als Subjekte zu betrachten, ist uns in den modernen Demokratien ein so selbstverständlicher Anspruch, dass uns die *historische Relativität* dieses Menschen- und Weltbildes in der Regel gar nicht bewusst ist. Geschichtlich aber musste sich diese Auffassung gegen eine sehr viel ältere und vorgängige Auffassung erst *durchsetzen*, derzufolge das Schicksal der Menschen keineswegs ihrer eigenen rationalen Bestimmung zu folgen und in ihren eigenen Händen zu liegen hatte, sondern durch übergeordnete, außermenschliche Mächte reguliert wurde, während die Macht der irdischen Obrigkeiten als lediglich geliehen galt und als stellvertretende Macht Legitimation beanspruchen durfte. Was ein Mensch ist und sein kann, war ihm demnach vorbestimmt (und nicht durch ihn selbst bestimmbar).

Die Entwicklung des modernen Subjektverständnisses als die Selbstentdeckung des Menschen als zumindest potenziellen Urhebers seiner Lebensverhältnisse vollzog sich unter gesellschaftlichen Bedingungen, die dieser Selbstzuschreibung einerseits offensichtlich bereits Raum gaben, andererseits aber noch heftig widersprachen. Die ökonomische Basis der vormodernen Gesellschaften lag in Viehzucht und Agrikultur, war insofern charakterisiert durch ein hohes Maß an *Naturgebundenheit*. Die Natur diktierte den Menschen ihren Lebensrhythmus; sie stellte die Ressourcen zur Verfügung, welche den möglichen Reichtum eines Landes und seiner Bevölkerung ausmachten: Bodenschätze, Beschaffenheit des Bodens, klimatische Bedingungen, Fisch- und Jagdgründe, natürliche Energiequellen. Die feudale Gesellschaftsordnung beruhte entsprechend ganz wesentlich auf vielfältig gestaffelten Verfügungsrechten über Land und damit über die natürlichen Quellen der Lebensreproduktion, wobei diese Verfügungsrechte in letzter Instanz als rückführbar auf den Schöpfer der Natur und des Menschen betrachtet bzw. ausgegeben wurden. Die gesellschaftliche Ordnung erschien als ebenso gottgewollt wie die Ordnung der Natur; Herrschern wie Untertanen war ihre gesellschaftliche Position als durch menschlichen Willen nicht abänderlich zugeteilt. Wer als Bauer geboren wurde, blieb Bauer; wer als

Adliger geboren wurde, behielt seine Privilegien, gleich welchen Gebrauch er von ihnen machte.

In einer solchen Gesellschaft gibt es *für Bildung keinen Grund und keine Legitimation*. Ein Bauer, der beanspruchen wollte, seine Verstandesfähigkeiten ungehemmt zu entfalten und seine so erworbenen Fähigkeiten in eine von ihm selbst bestimmte Gestaltung seiner Lebensverhältnisse praktisch umzusetzen, wäre und war ein Frevler gegen die bestehende Ordnung und somit auch gegen Gott. Als in der ersten Hälfte des 16. Jahrhunderts die bis aufs Blut von ihren Herren ausgepressten, schikanierten und gedemütigten Bauern sich gegen ihre Feudalherren erhoben, um die Abschaffung der Leibeigenschaft zu erreichen (nur selten radikalisiert zur Forderung nach Abschaffung jeglicher Hörigkeit), als also die Bauern sich anmaßten, Forderungen zu erheben, die sich gegen die überkommene Ordnung richteten, und so mitzubestimmen über ihr gesellschaftliches Lebensschicksal, da war dies nicht nur in den Augen des betroffenen Adelsstandes, sondern auch in denen des Reformators Martin Luther ein derartiger Frevel, dass er keine Hemmungen hatte, dem Adel und jedermann einen Freibrief zu erteilen, aufsässige Bauern, wo man sie nur erwischen könnte, auf der Stelle zu „zerschmeißen, würgen, stechen, heimlich und öffentlich, wer da kann, wie man einen tollen Hund erschlagen muß.“ [Luther 1525]

Es war rund 250 Jahre später der Bürgerstand, der sich erneut gegen die feudale Gesellschaftsordnung erhob, um – diesmal erfolgreich – eine Ordnung einzusetzen, die allen Menschen die gleichen Rechte zur gesellschaftlichen Teilhabe gab, weil allen Menschen die gleiche geistige Potenz zur rationalen Initiative zugeschrieben wurde, die wir als wesentliche Implikation des intransitiven Bildungsverständnisses ausgemacht haben.

Im vormodernen Weltbild ist der Mensch vor allem *Geschöpf*; im modernen ist er vor allem *Schöpfer*. Im vormodernen Weltbild lebt er von den Quellen, die ihm Gott, Natur und die gesellschaftliche Ordnung zur Verfügung stellen; im modernen Weltbild ist er selbst die entscheidende Quelle. Das vormoderne Verständnis von Pädagogik ist ausschließlich am transitiven Erziehungsgedanken orientiert. Der Bildungsgedanke mit seiner Betonung des intransitiven Moments bricht diesen auf, stellt die Autorität erziehender Instanzen grundsätzlich in Frage, behauptet gegen die Erziehungsmacht eine eigene Macht der Bildung, nämlich das Wirksamwerdenkönnen und -dürfen der ihr inwohnenden Kraft.

Die Entstehung, Durchsetzung und pädagogische Etablierung des Bildungsgedankens (und seiner Entsprechungen in den Sprachen, die über ein terminologisches Äquivalent nicht verfügen) ist daher untrennbar verbunden mit der *umfassenden Revolutionierung aller gesellschaftlichen und kulturellen Verhältnisse*, welche den Übergang zur Moderne ausmacht. Bildung bricht mit jedem fraglosen Einverständnis; sie zerbricht Verhältnisse, in denen der Mensch nicht über sein Leben selbst bestimmen darf und kann; sie bricht ein in Verhältnisse, die Unterwerfung und fraglose Anerkennung ihrer Gegebenheit verlangen; sie bricht auf, was festgefügt erscheint; sie unterbricht den Lauf der Dinge.

Die Verhältnisse aber, mit denen Bildung nicht vereinbar ist, lassen Bildung *nicht widerstandslos* zu und setzen sich gegen ihr Zerbrechen zur Wehr. Man mag die *Gewalt*, mit der die bürgerliche Revolution sich durchsetzte, mit gutem Recht als Gegengewalt gegen die Gewalt betrachten, mit welcher sich die alte Ordnung gegen alle Emanzipationsbe-

strebungen zu behaupten suchte. Das ändert nichts daran, dass sie Gewalt war, Gewalt gegen das Bestehende; und dass daher die Geburt der modernen Bildungsidee begleitet war vom Kampfgetöse, von den Grausamkeiten und Unmenschlichkeiten auf beiden Seiten, mit denen die Heraufkunft der neuen Zeit sich Bahn brach.

Betrachten wir die Intentionen der bürgerlichen Revolution und sehen wir nach „vorn“ in den weiteren Verlauf der Geschichte, so verbindet sich mit der bürgerlichen Revolution die Durchsetzung unserer modernen Freiheitsvorstellungen, der Gleichheit aller Menschen, der Menschenrechte, der Demokratie; die Abschaffung von Untertänigkeit, gesellschaftlicher Ungleichheit, auch vor dem Gesetz, von klerikaler Bevormundung und illegitimer Herrschaft. Betrachten wir den historischen Verlauf der Revolution und schauen wir „zurück“ auf ihr Verhältnis zur Alten Ordnung, so sehen wir Bürgerkrieg und Zerstörung, rechtliche Willkür und die Guillotine.

Pädagoginnen und Pädagogen neigen dazu, Bildung allein auf der Seite der Freiheit und der Menschenrechte zu verorten, während sie nichts zu tun zu haben scheint mit der dunklen Seite der Revolution als ihrer vermeintlich bloßen Vor-Geschichte. Meine Absicht in dieser Vorlesung ist, einen Begriff von Bildung zu entfalten, der *nicht wegsieht von ihrer Verstrickung in die tatsächlichen gesellschaftlichen Prozesse* und daher auch einschließt, sich bewusst zu machen, welches die geschichtliche Bedingung der Möglichkeit von Bildung war und ist. Ich bezeichne sie mit dem Begriff der Revolution, weil eben dieser Begriff die ganze Zwiespältigkeit enthält, welche – wie wir noch sehen werden – den Begriff der Bildung durchzieht. Zugespitzt formuliert: Die revolutionäre Gewalt dient der Durchsetzung von Bildung; *Bildung impliziert revolutionäre Gewalt*.

Wie noch zu zeigen sein wird, bezieht sich diese Aussage keineswegs nur auf die Entstehungszeit des modernen Bildungsverständnisses und der modernen Bildungswirklichkeit; die *Verbindung von Bildung und Revolution* (einschließlich ihrer Gewalt) wird vielmehr für Bildung *generell* (also auch für Bildung heute) behauptet. Am Beispiel der Französischen Revolution und ihrer Bildungsprogramme soll dieser Zusammenhang zunächst in einem ersten Schritt historisch aufgezeigt werden; später können wir dann daran anknüpfend den systematischen und fortdauernden Zusammenhang von Bildung und Revolution entwickeln.

4.3 Französische Revolution: Bildung und Terror

„Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit!“ lautete die bis heute populäre Losung der Französischen Revolution. Kein aufrechter Demokrat wird damit Probleme haben, sich auf dieser Ebene der *Proklamation des modernen menschlichen Selbstverständnisses* auf das Erbe der Französischen Revolution zu berufen und sich in ihrer Nachfolge zu sehen. Auf der anderen Seite stand der *Terror* des revolutionären Staates gegen seine Feinde, der sich insbesondere mit dem Namen Robespierre verbindet:

„Terror ist nichts anderes als strenge und unbeugsame Gerechtigkeit. Er ist eine Offenbarung der Tugend. Der Terror ist nicht ein besonderes Prinzip der Demokratie, sondern er ergibt sich aus ihren Grundsätzen, welche dem Vaterland als dringendste Sorge am Herzen liegen müssen.“

Der jakobinische Terror brachte ein *inneres Dilemma der bürgerlichen Revolution* zum Vorschein. Die Revolution sollte den Menschen als Schöpfer seiner Lebensverhältnisse und seiner selbst ins Weltzentrum stellen. Legitimiert wurde diese neue Zentralität mit der in jedem Menschen angelegten Vernunftinstanz. Zugleich waren die Menschen der Übergangszeit, so unzufrieden sie auch mit den alten Verhältnissen sein mochten, selbst immer noch geprägt von diesen alten Verhältnissen, Kinder sozusagen der Alten Ordnung. Wenn Bildung heißt, diese Vernunftinstanz in jedem Menschen zur Entfaltung und zur Wirksamkeit zu bringen, dann lässt sich sagen: Die Menschen zur Zeit der Revolution waren aus Sicht der Revolutionäre der Bildung fähig und bedürftig, aber sie waren noch nicht gebildet „genug“, um schon Bürger der neuen Gesellschaft zu sein. Der Mensch, den die Republik benötigte, existierte noch nicht. Er musste erst noch dorthin gebracht werden, wo Bildung dann möglich wurde; er musste, wie es in der Sprache der Revolution hieß, erst „geschaffen“ werden.

Der Terror war ein Mittel, dies zu erreichen; er wurde verstanden als *Erziehungsmittel*, das der Bildung den Weg bereiten sollte, indem es die Menschen „zur Vernunft“ brachte.

In der Terrorzeit der Französischen Revolution, im Juli 1793 wurde von den Jakobinern der „*Plan einer Nationalerziehung*“ vorgelegt. [Stübig 1974, 144ff.; Nieser 1978, 219ff.] Dort wurde verlangt, die Vernunftprinzipien der bürgerlichen Gesellschaft in ihren Mitgliedern durch die Zwangsordnung einer für alle Kinder kostenlosen staatlichen Erziehung durchzusetzen, um so „ein ganz neues Volk (zu) schaffen“ (Lepeletier in [Alt 1949, 121]), welches erst wahrhaft die vernünftige Gestaltung der allgemeinen Angelegenheiten würde in die Hand nehmen können.

Lepeletier plädierte in seinem Plan für eine möglichst vollkommene Absonderung der allgemeinbildenden Prozesse vom gesellschaftlichen Leben. Bildung sollte von gesellschaftlicher Praxis radikal abgetrennt werden, um – unbeeinflusst von den dort wirkenden Interessen, welche den gegebenen Verhältnissen verhaftet sind – tatsächlich die allgemeine Bildung sein zu können, die diese Gesellschaft nach Auffassung ihrer politischen Avantgarde bei ihren Mitgliedern voraussetzen musste, um das sein zu können, was sie der Idee nach sein sollte.

Das heißt aber, dass die Forderung nach allgemeiner Bildung für die Schulpolitiker der Französischen Revolution nicht Ausdruck eines Bedürfnisses des Volkes selbst war, sondern Ausdruck eines Bedarfs, den die vorgestellte und angestrebte bürgerliche Gesellschaft an Bildung ihrer Bürger hatte. Bildung war eine Anforderung, die von höherer Instanz an die Betroffenen herangetragen wurde und eben deshalb durch eine *Zwangsanstalt*, durch die *Schule*, durchgesetzt werden musste.

Die Schule sollte das Volk schaffen, dessen die bürgerliche Gesellschaft nach den Vorstellungen der Revolutionäre bedurfte. Allein ihr eigenes, revolutionäres Bewusstsein verfügte über den Begriff, nach dem die Realität gestaltet werden sollte; allein von ihnen konnte die gesellschaftliche Bewegung ausgehen, die zur neuen Gesellschaftsordnung führen sollte. Sie mussten das Volk zu seinem Glück zwingen. Das heißt: Sie mussten sich als eine Macht dem Volk gegenüberstellen, die diesem die Vernunft brachte, nach der es, eben weil es ihrer noch entbehrte, von sich aus noch nicht einmal ein Bedürfnis hatte. Als besondere, von der Gesellschaft mit „legitimer Gewalt“ ausgestattete Instanz zur Durch-

setzung gesellschaftlicher Vernunft gegen die leibhaftige gesellschaftliche Unvernunft der Bürger agierte der revolutionäre Staat.

Die *Gewaltimplikation der Bildung* wird hier in zweifacher Weise deutlich: Erstens bedurfte Bildung ihrer Ermöglichung *im Vorfeld* durch den *Abbau von Hemm- und Hindernissen* sowohl in der bestehenden gesellschaftlichen Ordnung als auch im Individuum selbst, soweit dieses eben immer noch geprägt war durch andere Instanzen als durch ihre Vernunft: Traditionen und Gewohnheiten, Begierden und Leidenschaften, und die allesamt Ausdruck vorgängiger Un-Bildung waren. Insoweit sehen wir die Anwendung von terroristischer und erzieherischer Gewalt gegen die Un-Bildung. Zweitens aber richtete die *Bildung selbst* – hier in Gestalt des revolutionären Bewusstseins – sich *gegen die bestehenden Verhältnisse und Verhaltensweisen*. Gewalt war also nicht nur Voraussetzung, dass Bildung möglich wurde; sie ging auch – jedenfalls in diesen Zeiten – von der Bildung aus.

Darin steckte eine weitere Implikation: Bildung war vorläufig *mit der bestehenden Gesellschaft unverträglich*; sie brauchte also einen gleichsam *extraterritorialen Raum* jenseits von Gesellschaft, um Wirklichkeit werden zu können. Diese Implikation bezog sich auf die Inhalte der Bildung ebenso wie auf ihre Organisationsform. *Inhaltlich* verband sich mit der Gesellschaftsferne der *Wahrheitsanspruch* von Bildung. Unterricht habe, so die Formulierung in einem früheren Schulplan aus der Revolutionszeit, „nichts als Wahrheiten zu lehren“ (Condorcet in [Alt 1949, 64]), weshalb jegliche gesellschaftliche Instanz

„weder die Machtvollkommenheit noch den Einfluß besitzen [darf], die Entwicklung neuer Wahrheiten oder die Lehre solcher Theorien zu verhindern, die ihrer besonderen Politik oder ihren augenblicklichen Interessen widersprechen“ (Condorcet in [Alt 1949, 65]). „Nachdem wir den Unterricht von jeder Art Obrigkeit befreit haben, hüten wir uns davor, ihn der öffentlichen Meinung untätig zu machen; er muß dieser vorangehen, sie verbessern, sie formen, nicht aber ihr folgen und gehorchen.“ (Condorcet in [Alt 1949, 92])

Condorcets Schulplan war in seiner konkreten *organisatorischen und institutionellen Ausgestaltung* der Schule den radikalen (jakobinischen) Revolutionären allerdings nicht konsequent genug darauf ausgerichtet, den Einfluss der Gesellschaft auf die Bildung zurückzuhalten. Nach Condorcets Plan blieben die Schüler in ihren Familien, die damit auf deren Erziehung weiterhin maßgeblichen Einfluss behielten. Und auch in der gestuften institutionellen Organisationsform der Schule bildeten sich die Verhältnisse gesellschaftlicher Ungleichheit weiterhin ab: ein Minimum an gemeinsamer Bildung für die Armen; weiterführende Bildung für die Reichen. So wurde Condorcets Plan nach der Machtergreifung der Jakobiner der Plan Lepeletiers entgegengesetzt, der für das Alter von 6-12 Jahren eine gemeinsame *Internatserziehung in staatlichen Erziehungshäusern* vorsah. So konnte die Schule die Heranwachsenden durch Kasernierung wirklich von der Gesellschaft trennen, deren Einflüsse fernhalten und einen organisatorischen Rahmen schaffen für die freie Entfaltung der Vernunft, sozusagen zum *Treibhaus der Bildung* werden.

„Laßt uns eingedenk sein, dass wir Menschen erziehen, welche bestimmt sind, die Freiheit zu genießen, und dass es keine Freiheit gibt ohne Gehorsam gegen die Gesetze. Alle Tage und jeden Augenblick gebeugt unter das Joch einer bestimmten Regel, werden alle Zöglinge des Vaterlandes sich ausgebildet finden zur heiligen Abhängigkeit von den Gesetzen und den legitimen Gewalten.“ (Lepeletier in [Alt 1949, 133])

Freie Entfaltung der Vernunft und Beugung „unter das Joch einer bestimmten Regel“ – dies scheinen zwei auf den ersten Blick miteinander nicht vereinbare Bestimmungen

der Bildung. Und doch gehörten sie im Verständnis der bürgerlichen Revolutionäre aufs engste zusammen: Die *Beugung unter das Joch der Regel* schuf erst die Möglichkeit der Freiheit. Denn was sich da zu beugen hatte, war jene *un-vernünftige Seite des Menschen*, die seine Bildung verhinderte, die seine Unfreiheit begründete und die daher – so die Auffassung – um der Befreiung der Vernunft willen *diszipliniert* werden musste.

4.4 Permanente Revolution

Dies alles ist *Geschichte*. Seither sind über 200 Jahre vergangen. Die Alte Ordnung ist nicht nur in Frankreich längst beseitigt; ihre Nachwirkungen sind heute wohl doch weitestgehend verklungen. Die revolutionäre Überwindung einer vordemokratischen Gesellschaftsordnung steht für unsere Gesellschaften nicht mehr auf der Tagesordnung; die Demokratie muss sich nicht mehr gegen die Vertreter der Alten Ordnung verteidigen. Die gesellschaftliche Bedeutung des Adels beschränkt sich auf den Horizont der Regenbogenpresse. Wir leben nicht in einer revolutionären Zeit; die Verbindung von Bildung und Revolution, die für das ausgehende 18. Jahrhundert nachvollziehbar ist, scheint demnach für unsere eigene gegenwärtige gesellschaftliche Situation nicht mehr zuzutreffen.

Und doch hatte ich eben dies ja angedeutet: dass das Nachdenken über die Verbindung von Revolution und Bildung für die Bildungstheorie *nicht nur von historischem Interesse* sei. Warum dies der Fall sein soll, wird im weiteren Verlauf der Vorlesung noch gründlich erörtert werden. An dieser Stelle soll nur ein erster Hinweis gegeben werden: Die bürgerliche Revolution hat den Übergang von der feudalen zur bürgerlichen Gesellschaft herbeigeführt und durchgesetzt. Insofern ist sie Geschichte und insofern gehört die moderne Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft und ihrer Bildung in eine *nachrevolutionäre Zeit*. (Es hat natürlich große zeitliche Unterschiede in der Durchsetzung der bürgerlichen Gesellschaft gegeben. Deutschland zum Beispiel wurde erst nach dem Ersten Weltkrieg Republik; Russland übersprang mit der sozialistischen Oktoberrevolution gleichsam die bürgerliche Revolution, um nach der Wende Ende der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts sich an deren „Nachholung“ zu machen. Weite Regionen der Welt sind noch keineswegs in der bürgerlichen Gesellschaft angekommen; und es ist die Frage, ob sie diesen Weg überhaupt bzw. in einer vergleichbaren Weise gehen werden. Dies alles wirft eigene Fragen auf zum Zusammenhang zwischen Bildung und Revolution, die in dieser Vorlesung ausgeklammert werden. Deren Überlegungen beschränken sich auf die gesellschaftliche Situation, in der wir uns hier in diesem Lande gegenwärtig gemeinsam befinden, und auf die Geschichte, die ihr vorausging.)

Diese Aussage, dass es eine nachrevolutionäre Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft gebe, ist nun allerdings zu modifizieren. Die bürgerliche Gesellschaft kann nämlich als eine Gesellschaft charakterisiert werden, die sich selbst in *permanenter Revolution* befindet, so dass Revolution keine historisch abgeschlossene Übergangszeit mehr bezeichnet, sondern einen *Grundzug moderner Gesellschaft*.

Mit einem Zitat aus dem Kommunistischen Manifest von Karl Marx und Friedrich Engels aus dem Jahre 1848, das diesen revolutionären Charakter eben nicht nur einer

Übergangszeit, sondern der Gesellschaftsform selbst herausstellt, möchte ich dieses Vorlesungskapitel beschließen:

„Die fortwährende Umwälzung der Produktion, die ununterbrochene Erschütterung aller gesellschaftlichen Zustände, die ewige Unsicherheit und Bewegung zeichnet die Bourgeoisepoche vor allen anderen aus. Alle festen eingerosteten Verhältnisse mit ihrem Gefolge von altehrwürdigen Vorstellungen und Anschauungen werden aufgelöst, alle neugebildeten veralten, ehe sie verknöchern können. Alles Ständische und Stehende verdampft, alles Heilige wird entweiht, und die Menschen sind endlich gezwungen, ihre Lebensstellung, ihre gegenseitigen Beziehungen mit nüchternen Augen anzusehen.“
[Marx/Engels 1848, 465]

Marx und Engels beschrieben hier den Gang der gesellschaftlichen Verhältnisse, wie er sich den Menschen darstellte: als permanente Auflösung alles Festen und Bestehenden. Einer solchen Welt gegenüber könnten die Menschen sich nicht mehr auf die Geltung überkommener Glaubensüberzeugungen, Traditionen, Sitten und Gewohnheiten verlassen und seien jetzt gezwungen, sie „mit nüchternen Augen“, sprich: *mit den „Augen“ der Vernunft „anzusehen“*.

Wir werden im folgenden Kapitel sehen, was es heißt, die Welt mit den „Augen der Vernunft“ anzusehen.

5. Die Einbildungskraft

5.1 Ordnung ins Chaos: synthetische Einbildungskraft bei Immanuel Kant

Das vorhergehende Kapitel schloss mit der Frage, was es wohl heißen möge, die Welt „mit nüchternen Augen“ (Marx) bzw. – wie ich diese Formulierung interpretiert habe – „mit den Augen der Vernunft“ zu betrachten.

Vorausgegangen war dieser Frage die Behauptung, dass angesichts der Auflösung aller Sicherheiten, aller Traditionen, aller Autoritäten die Menschen den Halt an äußeren Instanzen verlören, sie zunehmend auf sich selbst zurückgeworfen würden und das, was ihnen als „Grund“ bleibe, eben ihr ihnen innewohnendes Vernunftvermögen sei. Wir haben diesen Rückgang des Menschen auf sich selbst in dieser Vorlesung als entscheidendes Kriterium von Bildung bezeichnet: Er ist impliziert in ihrem intransitiven Moment. Dieses setzt eine im Individuum wirkende geistige Kraft zur Initiative voraus, über die zu verfügen und von der Gebrauch zu machen, das ausmacht, was wir in moderner Terminologie Subjektivität nennen.

Wie uns der Rückblick auf die Zeit des revolutionären Übergangs im 18. Jahrhundert, speziell auf die Französische Revolution gezeigt hat und wie auch das Marx-Zitat es ausspricht, ist dies *keineswegs* eine den Menschen *nur willkommene* Befreiung zu sich selbst. Wiewohl von ihr sehnlichst herbeigewünschter Zustand der Freiheit aller Menschen und ihrer unbeschränkten vernünftigen Selbstbestimmung, sah die revolutionäre Avantgarde zu seiner Herbeiführung gegen die retardierenden Beharrungskräfte in den Massen doch Staatsterror und Zwangsinternierung der Jugend in Schulkasernen vor. Und Marx sagte, nun endlich bleibe den Menschen nichts anderes mehr übrig, als die Welt „mit nüchternen Augen“ zu betrachten. Bildung war m.a.W. nicht gerade etwas, worauf die Menschen nur gewartet hatten.

Dies wird auch deutlich, wenn wir vom revolutionären Frankreich des ausgehenden 18. Jahrhunderts hinübergehen in einen der wichtigsten Vorläuferstaaten des späteren Deutschland, nach *Preußen*. Insbesondere im Bürgertum fanden sich dort viele Sympathisanten der Französischen Revolution; aber es kam in Preußen nicht zu einer revolutionären Bewegung, welche sich die Abschaffung der alten Adesherrschaft und damit der preußischen Monarchie zum Ziele setzte. Erst die napoleonischen Expansionsfeldzüge nährten ein wachsendes deutsches Nationalbewusstsein und motivierten die in die Defensive gedrängten Fürsten- und Königshäuser zu sozialen und politischen Reformen, um so das Bürgertum und die Bauern mit dem Adelsstand in der Abwehr der französischen Aggression zu einen.

Bei aller Sympathie für die Französische Revolution herrschte daher in Preußen eine wesentlich weniger revolutionäre Stimmung, was „die Straße“ betraf. Andererseits waren es gerade deutsche Philosophen (Kant, Fichte, Schelling, Hegel), welche in ihren Studierstuben, in Hörsälen und umfangreichen Büchern Idee und Prinzip der Subjektivität damals zu höchsten philosophischen Weihen verhalfen.

Immanuel Kant lehrte von 1755 bis 1796 an der Universität Königsberg, wo er ab 1770 eine Professur für Philosophie innehatte. Die herausragende und heute nahezu unumstrittene Bedeutung Kants für die moderne Wissenschaft ebenso wie für das Selbstverständnis des modernen Menschen gründet sich auf seinen *kritischen* Ansatz der Philosophie. Seine berühmtesten Werke sind die „Kritik der reinen Vernunft“, die „Kritik der praktischen Vernunft“ und die „Kritik der Urteilskraft“. Kritik heißt hier zum einen die unterscheidende Abgrenzung der Vernunft von dem, was sie nicht ist und wozu sie keinen Zugang hat; heißt zum zweiten die Reflexion der Vernunft auf ihre eigenen ihr vorausgesetzten (also von ihr nicht hervorgebrachten) Möglichkeitsbedingungen wie damit auch ihre Grenzen. Man könnte diese Werke zusammenfassend als eine *Selbstkritik der menschlichen Vernunft* bezeichnen.

Für die Bildungstheorie ist Kant in mehrfacher Hinsicht bedeutsam: Zum ersten hat Kant im Rahmen seiner Lehrverpflichtungen auch die Aufgabe gehabt, gelegentlich eine *Vorlesung über Pädagogik* zu halten. Davon ist uns eine von Rink verfasste und im Jahre 1803 herausgegebene Mitschrift überliefert. In einer späteren Vorlesung wird noch auf einen Abschnitt daraus einzugehen sein, wo es Kant um das Verhältnis der Erziehung zur menschlichen Natur geht. Zum zweiten stammt von Kant die berühmte „Antwort auf die Frage: Was ist Aufklärung?“:

„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen.“ [Kant 1783, 53] (Hervorhebungen im Original)

Mit der weiteren Erläuterung:

„Selbstverschuldet ist die Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen.“

Woraus dann schließlich die Aufforderung resultiert:

„Sapere aude! Habe Mut, dich deines *eigenen* Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung.“ [Kant 1783, 53]

Mündigkeit gilt in der theoretischen Tradition der Pädagogik bis heute als eine der am engsten mit dem Bildungsbegriff verbundenen Kategorien: als Fähigkeit zu einer selbstbestimmten Lebensführung. Kant machte deutlich, dass Mündigkeit aus seiner Sicht keine Frage des mehr oder weniger großen intellektuellen Vermögens oder des Umfangs an Lebenserfahrung oder des erworbenen Wissens sei, sondern in erster Linie eine Frage des *Mutes*, sich der Vernunft als der rationalen Kraft, über die jeder verfügt, auch tatsächlich zu bedienen – und nicht jemand anderen Gebrauch davon machen zu lassen, also den eigenen Verstand in den Dienst anderer Mächte oder Instanzen zu stellen, denen man sich unterwirft oder gehorcht.

Damit nähern wir uns auch dem dritten Punkt, in dessen Hinsicht Kant so bedeutsam ist für die Pädagogik, nämlich seiner Analyse der Subjektivität, von der ich hier die Ausführungen zu jener Kraft der Subjektivität aufnehmen und diskutieren möchte, von der im vorhergehenden Kapitel ausführlich die Rede war. Kant nennt sie die *Einbildungskraft*.

Wir kommen damit nun zurück zu der Frage, was es heißt, eine Welt, deren festgefügte Strukturen sich – wie in Marx' und Engels' Kommunistischem Manifest behauptet

wird – in Auflösung befinden, „mit nüchternen Augen zu betrachten“. Kants Antwort darauf ist, dass es die Einbildungskraft sei, welche in das Chaos der Welt wieder Zusammenhang und Form bringe.

In seiner „Kritik der reinen Vernunft“ heißt es:

„Die Synthesis [also das Zusammenfügen] überhaupt ist die bloße Wirkung der Einbildungskraft, einer blinden, obgleich unentbehrlichen Funktion der Seele, ohne die wir überall gar keine Erkenntnis haben würden, der wir aber selten nur einmal uns bewußt sind. Das Erste, was uns zum Behuf der Erkenntnis aller Gegenstände a priori gegeben sein muß, ist das Mannigfaltige der reinen Anschauung [also die Vielfalt der Erscheinungen]; die Synthesis dieses Mannigfaltigen durch die Einbildungskraft ist das zweite, gibt aber noch keine Erkenntnis [d.h. die Bildung von Zusammenhängen zwischen diesen Erscheinungen, das Ausprägen von Gestalten]; die Begriffe, welche dieser reinen Synthesis Einheit geben und lediglich in der Vorstellung dieser notwendigen synthetischen Einheit bestehen, tun das Dritte zum Erkenntnisse eines vorkommenden Gegenstandes, und beruhen auf dem Verstande.“
[Kant 1781, A 78f.]

Schauen wir uns dieses Zitat näher an.

Das *Erste*, sagt Kant, das, was uns a priori, also von vornherein gegeben sein muss, damit überhaupt das Denken irgendwo ansetzen kann, sei *das Mannigfaltige der reinen Anschauung*. Das ist die These, die er in den entsprechenden Passagen der Kritik der reinen Vernunft mehrmals wiederholt, so sehr möchte er sie offensichtlich betonen: Der Ausgangspunkt sei das Mannigfaltige der reinen Anschauung. In dieser Gestalt der Mannigfaltigkeit sei uns die Welt zunächst gegeben.

Das *Zweite*, zugleich das Erste, worin die Subjektivität auftritt, sei die Einbildungskraft, die dies Mannigfaltige nun zu Gestalten und Formen *verbindet*. Das *Dritte* sei der *Verstand*, der darauf wiederum die Begriffe reflektiere, die ihrerseits zueinander in Relation gesetzt und zu Begriffssystemen ausgebaut werden können.

Die Einbildungskraft begegnet uns hier also als eine *konstruktive*, dem Menschen innewohnende und seiner Denktätigkeit zugrundeliegende Kraft, die dem Chaos, der Zusammenhangslosigkeit der Welt gegenübertritt und nun ihr schöpferisches Werk beginnt, Ordnung in dieses Chaos, Zusammenhang in diese Welt zu bringen. Die Welt ihrerseits stellt sich demnach als ungeordnetes Material für den kreativen Geist dar.

Nun hatten wir vorher bei Marx und Engels ja ebenfalls von einer zerfallenen Welt gehört, welche die Kraft der Subjektivität auf den Plan rufe. Aber dort war keineswegs von einer „a priori gegebenen Mannigfaltigkeit“ die Rede gewesen. Ganz im Gegenteil: Die Auflösungsphänomene der „Bougeoisiepoche“ erschienen dort als Ausdruck und Wirkung revolutionärer Kräfte, die von den Menschen ausgehen; sei es im Rahmen der industriellen Revolution der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, auf die sich Marx und Engels bezogen; oder im Rahmen der politischen und gesellschaftlichen Revolution, welche die alten feudalen Verhältnisse und die mit ihr verbundenen Autoritäten, Glaubenssicherheiten, Mächte und Institutionen auflöste, wovon im vorigen Kapitel gehandelt wurde. Hiernach ist die Welt nicht schon immer eine aufgelöste; sondern wird sie es erst durch die Tätigkeit der Menschen, die sich als (revolutionäre) Subjekte in Szene setzen.

Einem Denker wie Kant, der nicht nur ein Kind der Aufklärungszeit war, sondern den Gedanken der Aufklärung schließlich selbst philosophisch ausgearbeitet hat, konnte in der Tat die Welt nicht als ein Gefüge fester Beziehungen, Autoritäten und Institutionen gelten, das sich dem Denken aufprägt oder dem der menschliche Geist sozusagen

gedanklich gehorcht. Sollte der Geist frei sein, musste er imstande sein, aus eigener Kraft Vorstellungen zu entwickeln, wie die Welt in sich gefügt sei. Und in der Tat bot sich Kant zu seiner Zeit die Welt als so zerfallen dar, wie sie sich seiner Aussage nach „a priori“, also immer, seit jeher und überall der reinen (also nicht schon durch begriffliches Denken geprägten) Anschauung darbietet und der Einbildungskraft zur Synthesis anbietet.

Mit der Behauptung eines Apriori der Zerfallenheit von Welt ersparte sich Kant jedoch die Frage nach deren Herkunft, vermied er den Blick auf einen *möglichen Zusammenhang zwischen der kreativen Einbildungskraft und dem Zerstörungswerk der Revolution*, auf das ich im vergangenen Kapitel versucht habe die Aufmerksamkeit zu lenken.

5.2 Die „Nacht der Welt“: prä-synthetische Einbildungskraft bei Hegel

Ich bin in meinen bildungstheoretischen Überlegungen in hohem Maße beeinflusst und angeregt worden von der Kritik, die der slowenische Philosoph Slavoj Žižek an Kants Begriff der Einbildungskraft geübt hat. Žižek sagt:

„So obsessiv er [Kant] sich dem Bestreben des Synthetisierens widmete, eine zerstreute Mannigfaltigkeit, die in einer jeden Anschauung gegeben ist, zusammenzufassen, so wortlos übergeht Kant die entgegengesetzte Kraft der Imagination, die später von Hegel betont wird, nämlich die Einbildungskraft als Aktivität der Auflösung, die als eine abgeschiedene Entität behandelt, was tatsächlich nur als Teil eines organischen Ganzen Existenz hat.“ [Žižek 2001, 44]

Damit wird nun ein zweiter der ganz großen Philosophen der revolutionären Übergangszeit bzw. des Beginns der Moderne gegen Kant ins Feld geführt. Die Stelle, auf die Žižek sich als erstes bezieht, stammt aus Manuskripten Hegels zu Vorlesungen über die Philosophie der Natur und des Geistes, die er in Jena in den Jahren 1805 und 1806 gehalten hat (sog. „Jenenser Realphilosophie“). Hegel begann diesen Teil der Vorlesung mit Überlegungen dazu, wie der *Geist* dem *Ding* begegnet, wie er auf das Ding stößt. Dass ein Ding bestehe, heiße für den Geist, dass es in seinem Raume sei. Der Geist sei der Raum und das Ding dessen Inhalt. Aber das Wesen des Geistes, so Hegel, sei *Bewegung*; und das heiße: der Geist löst sich von sich, wie er als mit einem bestimmten Inhalt gefüllter zunächst ist, ab:

„... er setzt sich frei von dieser Unmittelbarkeit ...; dies reine Subjekt, das frei ist von seinem Inhalt; aber auch über diesen Herr ...; er geht von diesem Sein [aus], und setzt dasselbe in sich als ein *Nicht-seiendes*, als ein aufgehobenes überhaupt, so ist er vorstellende *Einbildungskraft* überhaupt“ [Hegel 1805-06, 171] (Hervorhebung im Original)

Hier taucht also der Kantische Begriff der Einbildungskraft auf, aber man spürt schon die andere Dramatik. Von einer Mannigfaltigkeit der Erscheinungen ist hier überhaupt nicht die Rede. Es ist „das Ding“, von dem Hegel sprach: offensichtlich eine ganze Gestalt. Der Raum des Geistes diene aber den Dingen auch nicht, wie sie ihn zuerst erfüllen, als ihr gehorsames Gefäß; er fasse sie vielmehr als *seine* Dinge, die, indem sie in ihm sind, *ihm gehören*, über die er *Herr* ist. So seien sie potenzielle Bilder seiner selbst: von ihm geschaffen und darin zugleich ihn selbst in seiner *Macht* erweisend. Der Blick des Geistes auf die Dinge sei ein sich *der Dinge bemächtigender Blick*. (Erinnern wir uns an dieser Stelle erneut der Frage, die zu Ende des vorigen und Beginn dieses Kapitels aufgeworfen wurde: was es heiße, die Welt „mit nüchternen Augen“ zu betrachten.)

„Dies Bild gehört *ihm* an, er ist im Besitz desselben, er ist Herr darüber; es ist in seinem *Schatze* aufbewahrt, in seiner *Nacht*“. [Hegel 1805-06, 172] (Hervorhebung im Original)

Und dann kommt die Passage, die Zizek zitiert, um mit Hegel gegen Kants Reduzierung der Einbildungskraft auf Synthesis Einspruch zu erheben:

„Der Mensch ist diese Nacht, diß leere Nichts, das alles in ihrer Einfachheit enthält – ein Reichthum unendlich vieler Vorstellungen, Bilder, deren keines ihm gerade einfällt –, oder die nicht als gegenwärtige sind. Diß die Nacht, das Innre der Natur, das hier existirt – *reines Selbst*, – in phantasmagorischen Vorstellungen ist es rings um Nacht, hier schießt dann ein blutiger Kopf, – dort eine andere weiße Gestalt plötzlich hervor, und verschwindet ebenso – Diese Nacht erblickt man wenn man dem Menschen ins Auge blickt – in eine Nacht hinein, die *furchtbar* wird, – es hängt die Nacht der Welt hier einem entgegen.“ [Hegel 1805-06, 172] (Hervorh. im Original)

Dieses Zitat müssen wir noch etwas genauer betrachten. Der Raum des Geistes wird hier als *Nacht* bezeichnet, die, wie es zuvor hieß, einen *Schatz* beherberge, genauer eigentlich: dieser Schatz sei. Das könnte man missverstehen; nämlich: als gebe es hier einen Aufbewahrungsort erinnerten Bilder, einen Bilderschatz, aus dem der Geist erinnerte Bilder sozusagen hervorziehe, wenn die Einbildungskraft ans Werk gehe. Dies kann nicht gemeint sein, wenn es andererseits heißt, diese Nacht sei „ein leeres Nichts“; ein Nichts, das allerdings trotz (oder wegen?) seiner Leere „ein Reichthum unendlich vieler Vorstellungen“ sei; von „Bildern, deren keines ihm gerade einfällt“ „oder die nicht als gegenwärtige sind“. Gemeint ist also nicht die Fülle der Vorstellungen, die der Geist aktuell hervorbringen mag, sondern die unendliche Zahl von Vorstellungen, die er noch nicht hervorgebracht hat, aber hervorgebringen können. Der Reichthum des Geistes ist so nicht seine aktuelle Fülle, sondern *seine Kraft, eine solche Fülle erzeugen zu können*.

So entsteht eine *Differenz* zwischen dem vom Ding erfüllten Raum des Geistes, von der Hegel Anfangs spricht; und der Leere dieses Raums, von der mit Bezug auf die Einbildungskraft dann etwas später gesprochen wird. Diese Differenz entsteht bei Hegel durch die Bewegung des Geistes; dieser erzeuge jene Differenz, indem er sich vom Ding, das ihn erfüllt und bestimmt, befreie, es zu seinem Bilde mache, darin seiner eigenen Bildungskraft inne werde, die darum eben dies *Doppelte* ist: die *Kraft zur Destruktion des Dings, wie es als Bild den Raum des Geistes füllt; und die Kraft zur Konstruktion neuer Bilder, die aus den Trümmern des alten Bildes entstehen können*.

Dazwischen geschieht nun dies:

„... hier schießt dann ein blutiger Kopf, – dort eine andere weiße Gestalt plötzlich hervor, und verschwindet ebenso“.

Noch ist die Zerstörung sichtbar; und noch ist nicht sichtbar, wie die Fetzen, Trümmer und Bruchstücke zu einer neuen heilen Gestalt zusammengefügt werden könnten. Eine „prä-synthetische Einbildungskraft“, so Zizek, sei hier „Amok gelaufen“ und habe „gespenstische Erscheinungen von Partialobjekten hervorgebracht“. [Zizek 2001, 76] Noch zeigt sich nur die destruktive Seite der Einbildungskraft und nicht schon ihre konstruktive. Noch sind wir also im Raum der Aufgelöstheit der Dinge, wo noch nichts Neues entstanden, aber zugleich noch alles möglich ist; im Raum größtmöglicher Freiheit.

„Diese Nacht erblickt man wenn man dem Menschen ins Auge blickt – in eine Nacht hinein, die furchtbar wird, – es hängt die Nacht der Welt hier einem entgegen“. „Für sich“, schreibt Hegel kurz darauf, „ist hier die freie *Willkür* – Bilder zu zerreißen und sie auf die ungebundenste Weise zu verknüpfen“. „Diese Willkür ist die leere Freiheit“. [Hegel 1805-06, 173] (Hervorhebung im Original)

Hier wird unumwunden ausgesprochen: Die Freiheit des Menschen beruht auf Zerstörung und Vernichtung. Die Mannigfaltigkeit der Erscheinungen ist nicht etwa – wie Kant behauptet – das Apriori, die Voraussetzung, sondern das Aposteriori, das Resultat der Einbildungskraft; sie zerreißt das Bild, mit dem das Ding den Raum des Geistes fllte, lässt es verschwinden, schafft Platz, damit das Neue möglich werde, das aus der Leere reiner Potenzialität emporsteigen soll. Welcher Schrecken, dieser Freiheit „ins Auge“ zu sehen, sich so ihrem „nüchternen“ Blick auszusetzen und dabei einer Leere ansichtig zu werden, welche die Welt in ihre Nacht zu ziehen sucht!

Wie Hegel es beschreibt, bedeutet der Blick des „Auges“ der Vernunft für seinen Gegenstand die Aufhebung seines eigenständigen Daseins. Der Verstand (als das „Auge“ der Vernunft) eignet sich das Ding an und übernimmt die Herrschaft über es. Der Gegenstand verliert sein An-sich-sein und wird – aus der Sicht des aneignenden Subjekts – „für mich“. Diese Aneignung sei eine Synthese (die Zusammenfügung von Ich und Gegenstand), welche den Gegenstand aufhebe:

„Es ist nicht nur eine Synthese geschehen, sondern das Sein des Gegenstandes ist aufgehoben worden; es ist also dies, dass der Gegenstand nicht ist, was er ist. ... der Inhalt ... hat ein anderes Wesen, Selbst, andere Bedeutung; oder gilt als Zeichen.“ [Hegel 1805-06, 174]

Als Zeichen nämlich nicht nur des Gegenstandes, sondern damit zugleich des Selbst und seiner Macht über das Ding.

Das Ding verliere den ihm vorgängig eigenen inneren Zusammenhang; auch seinen Zusammenhang zu anderen Dingen. All dies lse der Blick der Vernunft auf. Die Einbildungskraft stifte neuen inneren Zusammenhang, neue Beziehungen zu anderen Gegenständen; doch sie alle kommen nun nicht mehr den Dingen an ihnen selbst zu, sondern sind nur durch die Einbildungskraft und das ihre Synthesen in Begriffen versprachlichende Denken.

„Ich ist die Kraft dieser freien ... Ordnung. ... – es ist das erste sich selbst als Kraft erfassende Ich ... [Der Geist] ist die freie Kraft, und hält sich fest als diese freie Kraft.“ [Hegel 1805-06, 178f.]

Eine zweite Stelle, an der Hegel auf die Einbildungskraft zu sprechen kommt, ist die Vorrede zur Phänomenologie des Geistes aus dem Jahre 1807.

„Eine Vorstellung in ihre ursprünglichen Elemente auseinanderlegen, ist das Zurückgehen zu ihren Momenten, die wenigstens nicht die Form der vorgefundenen Vorstellung haben, sondern das unmittelbare Eigentum des Selbsts ausmachen. [Das heißt das, was ich durch die Zerlegung einer, durch die gedankliche Zerlegung einer Erscheinung bekomme, ist etwas anderes als die vorgefundene Vorstellung. Und dieses Zerlegte ist, da es ein Produkt des zerlegenden, des auflösenden Geistes ist, sein Eigentum. Es hat sozusagen keinen anderen Urheber, keinen anderen Autor.] ... Die Tätigkeit des Scheidens ist die Kraft und Arbeit des Verstandes, der verwundersamsten und gröſsten oder vielmehr der absoluten Macht. Der Kreis, der in sich geschlossen ruht und als Substanz seine Momente hält, ist das unmittelbare und darum nicht verwundersame Verhältnis. Aber dass das von seinem Umfange getrennte Akzidentelle als solches, das Gebundene und nur in seinem Zusammenhange mit anderem Wirkliche ein eigenes Dasein und abgesonderte Freiheit gewinnt, ist die ungeheure Macht des Negativen; es ist die Energie des Denkens, des reinen Ichs.“

Was Hegel heraushebt, ist die Tätigkeit des Scheidens als der eigentlich „verwundersamsten und gröſsten oder vielmehr absoluten Macht“. Und er fhrt fort:

„Der Tod, wenn wir Jene Unwirklichkeit so nennen wollen [nämlich das Ergebnis, das Resultat dieses zersetzenden Denkens] ist das Furchtbarste, und das Tote [nämlich dies Zersetzte] festzuhalten das, was die gröſste Kraft erfordert. ... Diese Macht ist er [der Geist] nicht als das Positive, welches von dem Negativen wegsieht [also Entwürfe von Welt produziert] ...; sondern er ist diese Macht nur, indem er

dem Negativen [also dem Zersetzten und dem Resultat der Zersetzung] ins Angesicht schaut, bei ihm verweilt. Dieses Verweilen ist die Zauberkraft, die es in das Sein umkehrt. – Sie ist dasselbe, was oben das Subjekt genannt worden“. [Hegel 1807, 35f.]

Damit, mit diesen letzten Sätzen formuliert Hegel den *Umschlag der prä-synthetischen auflösenden in die synthetische Einbildungskraft*, nämlich als einer sich vom Negierten konstruktiv ablösenden (darin steckt noch das Auflösende, Ablösende) Einbildungskraft, die aufgrund dieser Ablösung, aufgrund dieser Befreiung von dem, was das Denken zunächst vorgefunden hat, auch befreit ist dazu, Neues, eine neue Welt erst gedanklich, aber im Ergebnis dessen dann auch praktisch zu entwerfen und zu verwirklichen.

Wir sehen hier die Differenz zu Kant noch einmal ganz deutlich. Nicht die Mannigfaltigkeit der Erscheinungen, sondern die geschlossene Vorstellung eines Dings als Ganzen ist der Ausgangspunkt („Der Kreis, der in sich geschlossen ruht ... ist das unmittelbare ... Verhältnis.“). Und nicht die Synthesis ist die erste Aktion des Subjekts, sondern das „Zerlegen“ einer Vorstellung in ihre Elemente, die – wie Hegel ausdrücklich betont – gerade nicht (wie bei Kant) die „vorgefundene“ Form der Vorstellung sind, sondern *Produkte* des analytischen Geistes, weshalb sie ihm und nur ihm gehören als „unmittelbares Eigentum des Selbsts“. Eine vorhandene, durchaus in sich geschlossene Welt wird der Tätigkeit des Scheidens unterworfen, der, wie Hegel in seiner Jenenser Vorlesung es ausgedrückt hatte, „freien Willkür, Bilder zu zerreißen“.

Der nächste Schritt ist bei Hegel dann der, dass das Denken die zersetzende Wirkung der Einbildungskraft nicht leugnet, nicht von ihr wegsieht, sondern sie ansieht, bei ihr verweilt, dass es jene Unwirklichkeit, die daraus entstanden ist, das „Tote“ festhält und so die Möglichkeit hat, dies Tote wiederum, das Ergebnis des Zerreißens war, „auf die ungebundenste Weise zu verknüpfen“. In dem anderen Zitat: „die Zauberkraft, die es [das Unwirkliche; wir können auch sagen: das Virtuelle] in das Sein umkehrt“ [Wirklichkeit werden lässt], das Tote wieder zum Leben erweckt und damit für Hegel das Subjekt ausmacht.

5.3 „Ontologische Lücke“ (Zizek): Raum der Bildung

Der Bildungstheoretiker Karl Helmer weist auf den Zusammenhang hin zwischen der neuzeitlichen Entstehung und Jahrhunderte dauernden Durchsetzung des modernen Subjektverständnisses und bestimmten Phänomenen in der *bildenden Kunst*:

„In der zweiten Hälfte des 15. Jahrhunderts stellt der niederländische Maler Hieronymus Bosch (1450-1516) auf seinem Gemälde ‚Der Garten der Lüste‘ einzelne Körperteile des Menschen isoliert dar und fügt sie manieristisch zu einem neuen Bild zusammen. Der Italiener Guiseppe Arcimboldi (1527-1593) bildet aus Möhren, Rettich, Gurken und anderen Früchten den Kopf des ‚Gemüsehändlers‘; die Einzelelemente werden zu einem Neuen kombiniert.“ [Helmer 1998, 85]

Den Pointillismus des 19. Jahrhunderts (Seurat, Signac u.a.) kann man als einen Zwischenschritt hin zur digitalen Bildkonstruktion der Gegenwart betrachten: „Bilder zu zerreißen und sie auf die ungebundenste Weise zu verknüpfen“.

Wir haben also mit Kant und Hegel und ihren Bestimmungen der Einbildungskraft einiges von dem begrifflich gestärkt und befestigt, was in den vorhergehenden Kapiteln als charakteristisch für den Bildungsbegriff eingeführt worden war: Das intransitive Mo-

ment der Bildung, das auf eine Initiativkraft im Individuum zurückbezogen worden war, erwies sich bei Kant als die synthetische Leistung der Einbildungskraft, die aus nichts anderem abgeleitet oder begründet werden kann, sondern reine, noch „blinde“ Spontaneität darstellt. Hegel dagegen bringt die destruktive, gewaltsame, vernichtende Seite dieser Kraft zur Sprache, die wir im Zusammenhang mit dem revolutionären Übergang zur modernen Gesellschaft und zum modernen Subjektverständnis thematisiert hatten.

Kommen wir nun auf den Autor zurück, dem ich den Hinweis auf die unterschiedliche Behandlung der Einbildungskraft bei Kant und Hegel verdanke, auf Slavoj Žižek. Er fasst zusammen:

„... die Mannigfaltigkeit, die die Synthesis der Einbildungskraft zusammenzubringen sucht, ist zugleich das Resultat dieser Einbildungskraft, ihrer spaltenden Wirkung. Diese wechselseitige Implikation räumt ... dem ‚negativen‘, disruptiven Aspekt der Einbildungskraft den Vorrang ein“. [Žižek 2001, 48] „Die Einbildungskraft ermöglicht es uns, die Textur der Realität zu zerreißen“. [Žižek 2001, 47]

Dabei entsteht ein Raum, der bei Hegel als „Nacht der Welt“ bezeichnet worden war und den Žižek als „*ontologische Lücke*“, als Lücke im Sein charakterisiert.

„... in einer ... gänzlich konstituierten positiven ‚Kette des Seins‘ gibt es ... keinen Platz für ein Subjekt ... Es gibt nur insofern ‚Realität‘ [nämlich eine Realität des Subjektes], als es gerade in ihrem Innersten eine ontologische Lücke, einen Bruch gibt, das heißt einen traumatischen Exzess, einen Fremdkörper, der nicht in sie integriert werden kann.“

Mit meinen Worten formuliert, würde Žižeks ontologische Lücke heißen, dass hier durch die Einbildungskraft nach ihrer destruktiven oder zersetzenden oder auflösenden Seite hin betrachtet eine Unterbrechung des Laufs der Welt erfolgt, die zuvor als festgefügte Ordnung der Dinge und als schicksalhaftes Verhängnis galt.

Da Kant die synthetische Leistung der Einbildungskraft nicht an einer wohlgeordneten Welt ansetzen lassen kann, muss er einen ursprünglicheren Weltzustand annehmen: Das Sein als chaotische Mannigfaltigkeit wäre demnach die ursprüngliche Realität, auf die das Subjekt stößt und der es seine synthetische Kraft entgegensetzt. Dem hält Žižek entgegen:

„Das präsynthetische Reale, seine reine, noch ungestaltete ‚Mannigfaltigkeit‘ [von der Kant ausgegangen ist], die noch nicht durch ein Minimum an transzendentaler Imagination [also der Einbildungskraft in Kants Verständnis] synthetisiert wurde, ist *stricto sensu* [im strengen Sinne] *unmöglich*: Eine Ebene, die rückwirkend vorausgesetzt werden muss, die aber tatsächlich niemals *angetroffen* werden kann.“

Er setzt Realität daher ganz anders an, nämlich in der Erfahrung des Bruchs, welcher der von Kant angenommenen ursprünglichen Realität vorausgeht.

„Unsere (hegelianische) Pointe ... ist aber, dass dieser mythische/unmögliche Ausgangspunkt – die Voraussetzung der Einbildungskraft [im Sinne Kants] – schon das Produkt, das Resultat genau dieser trennenden Tätigkeit der Einbildungskraft selbst ist. Kurz gesagt, die mythische, unzugängliche, noch nicht durch die Einbildungskraft affizierte/bearbeitete Null-Ebene der reinen Mannigfaltigkeit [Kants ursprünglicher Realität] ist nichts anderes als *reine Einbildungskraft an sich*, Einbildungskraft in ihrem gewalttätigsten Zustand, Aktivität des Aufbrechens der Kontinuität der Trägheit des präsymbolischen ‚natürlichen‘ Realen.“ [Žižek 2001, 49]

Hier ist von einer *anderen* ursprünglichen Realität die Rede, als sie Kant unterstellt: die „Kontinuität der Trägheit des präsymbolischen [also noch nicht in Bildern und Begriffen erfassten und insofern] ‚natürlichen‘ Realen“. Diese ursprüngliche Realität entspricht Hegels „Kreis, der in sich geschlossen ruht“ als dem „unmittelbare[n] ... Verhält-

nis“. Erfahrbar ist dies „natürliche“ Reale, „verstanden in der geläufigsten Bedeutung als ‚harte, äußere Wirklichkeit“ [Zizek 2001, 81], nur im Bruch mit ihr, dadurch, dass die Gewalt der Einbildungskraft auf den Widerstand der Welt trifft, den sie erfährt, indem sie ihn bricht; sodass sie an der Härte des gebrochenen Widerstands zugleich ihrer eigenen Gewalt inne wird.

„Diese präsynthetische ‚Mannigfaltigkeit‘ ist das, was Hegel als die ‚Nacht der Welt‘ beschreibt, als die ‚Willkür‘ der abgründigen Freiheit des Subjekts, das gewaltsam die Realität in ein ausgebreitetes Dahintreiben von *membra disjecta* [getrennten Gliedern] aufsprengt.“ [Zizek 2001, 49]

Es gibt somit keine Realitätserfahrung, so Zizek, in der das Subjekt nicht schon den Wirkungen seiner Einbildungskraft begegnet.

„Wir entkommen dem Zirkel der Einbildungskraft niemals, da gerade die mythische Voraussetzung der synthetischen Einbildungskraft als die Null-Ebene, als der ‚Stoff‘, mit dem sie arbeitet, die Einbildungskraft selbst, in ihrem Reinzustand und in ihrer höchsten Gewalt, ist, Einbildungskraft in ihrer negativen Seite des Zerreißens.“ [Zizek 2001, 49]

Die Realität des Subjekts wird also erst, wo es mit der „natürlichen“ Realität bricht, „reinen Tisch“ schafft [Zizek 2001, 50]. Ich schließe mich in dieser Hinsicht Zizeks Argumentation an. Was wir so gemütlich und freundlich heute als Kreativität und schöpferisches Vermögen bezeichnen, das es zu fördern und dem es Raum zu geben gelte, setzt auf eine *Ermöglichung, deren Kern Destruktion und Vernichtung sind*. Der Raum für Kreativität, für die synthetische Leistung der Einbildungskraft, der Raum für Bildung, muss erst *freigeräumt* sein. Diese „ontologische Lücke“ findet das Subjekt nicht vor, sie wird ihm nicht eröffnet; sie entsteht im Akt der Selbstkonstitution des Subjekts in seinem *Aufbegehren gegen das Seiende*, das „natürliche“ Reale der Welt.

Soll die neue Ordnung aus der menschlichen Vernunft erwachsen, darf nichts, aber auch gar nichts Bestehendes der Kritik entzogen sein, sind alle Verhältnisse, in denen die Menschen sich schicksalhaft vorfinden, analytisch aufzulösen und ist dann aus den Kräften der Vernunft eine dem Menschen entsprechende Ordnung in diese Welt neu einzubilden. Alle *Verantwortung* allerdings liegt damit bei der Vernunft; keine andere Legitimation kann mehr in Anspruch genommen werden. Dass es zu einem Gebrauch des Verstandes in diesem Sinne in der Tat des Mutes bedarf [Kant 1783, 53], ist wahrlich einsichtig. Erstens des Mutes, die alte Ordnung in Frage zu stellen, zu kritisieren, aufzulösen. Zweitens des Mutes, die Verantwortung für das Neue zu übernehmen, für dessen autonome Konstruktion.

Das Kapitel soll abgeschlossen werden mit Zitaten eines Bildungstheoretikers. Heinz-Joachim Heydorn gilt als Begründer einer Minderheitsrichtung in der deutschen Bildungstheorie, die als Kritische Bildungstheorie bezeichnet wird. Die ausgewählten Zitate sollen zeigen, in welcher Weise sich das, was Heydorn über Bildung sagt, verbinden lässt zu dem, was in diesem und dem vorhergehenden Kapitel ausgeführt wurde.

Heydorn sagt:

„Mit der entstehenden Reflexion wird das Gegebene aufgelöst, es verliert seinen überlieferten Anspruch; wir werden auf uns selber zurückgeworfen, vermögen uns selbst zu erfahren, uns auch jenseits des Gegebenen zu denken, als gelungenes Wesen. Der in seiner Geschichte erfahrbare Mensch erscheint nunmehr fragmentarisch, unvollendet, fremden Kräften ausgeliefert. Indem sich Bildung als überwindende Vernunft zu erkennen gibt, werden wir selber zum Atlas, der den unvollendeten Menschen auf seinen Schultern trägt, um ihn ans Ziel zu bringen. Der Mensch soll als das Subjekt

seiner Geschichte hervortreten, schmerzbefreiter, alter Verhaftungen ledig, die er überwunden hat.“
[Heydorn 1974, 257]

Also auch hier der Hinweis auf das sich Auflösende, das Fragmentarische und die daraus resultierende Aufgabe einer Neuschöpfung, eines Neuentwurfs von Menschsein, die sich mit dem Bildungsbegriff verbindet, die Befreiung, die damit verbunden ist hin zum Menschsein als einem Entwurf, den der Mensch selbst verantwortet und der ihm nicht von irgendwoher gegeben ist.

Oder aus einem anderen Werk:

„... der Mensch soll seiner selbst habhaft werden. ... Mündigkeit begreift sich mit ihrem Beginn als Widerspruch zum Gesetzten, zu allem, was nicht weiter befragt werden darf oder befragt wird, nur das Gegebene widerspiegelt. Mit dem Ausgang des Begriffs wird eine radikale Aufklärung erkennbar; Selbstbestimmung wird über die Zerstörung der determinierenden Größen gefaßt, sie schließt ihre Vernichtung [nämlich die der determinierenden Größen] ein. ... Mündigkeit ist Selbstfindung des Menschen, der Prozeß seiner Habhaftwerdung ... Bildung ist Verfügung des Menschen über sich selber“. [Heydorn 1972, 56]

6. Das Verbrechen der Subjektivität

6.1 Die „Ermordung der Realität“ (Baudrillard)

Im vorhergehenden Kapitel hatte ich Hegel u.a. mit folgendem Ausschnitt aus seiner Jenenser Vorlesung zur Philosophie des Geistes zitiert. Mit der geistigen Aneignung des Dings sei

„nicht nur eine Synthese geschehen, sondern das Sein des Gegenstandes ist aufgehoben worden; es ist also dies, dass der Gegenstand nicht ist, was er ist. ... der Inhalt ... hat ein anderes Wesen, Selbst, andere Bedeutung; oder gilt als Zeichen.“ [Hegel 1805-06, 174]

Hegel hatte dies nicht in der Weise verstanden, wie die Semiotik das Zeichen zu charakterisieren pflegt: dass es nämlich, vermittelt über seine Bedeutung, auf ein Objekt zeige, welches in ihm gemeint oder durch es repräsentiert sei. Nein, bei Hegel ist das geistig angeeignete, nennen wir es das *virtuelle Ding* „nicht, was es ist“, nämlich dieses schlicht so seiende Ding, sondern „ein anderes Wesen, Selbst“. Das „Sein des Gegenstandes ist aufgehoben worden“. Das virtuelle Ding zeigt nicht nur auf das reale Ding, das es meint; es zeigt vor allem auf das Subjekt, welches das Sein des Gegenstandes aufgehoben und sich zum „Wesen“ des virtuellen Dings erhoben hat. Das virtuelle Ding ist hier *Zeichen des Subjekts* und insofern Zeichen seiner *Macht* über das Ding, sobald dieses in die Herrschaftssphäre seines Geistes eintritt.

Wir hatten gesehen, wie Hegel diesen Vorgang der geistigen Aneignung (oder Virtualisierung) des Dings im Folgenden beschrieb: als Zerfetzen des Dings, als freie Willkür des Zerreißen; als Herstellung eines leeren Nichts; sodann als ungebundenste Verknüpfung der ihm nun zu eigenen Fetzen und Bruchstücke zu einer neuen Ordnung oder Gestalt, deren Urheber das Subjekt sei. Es war die Rede von gespenstisch Unwirklichem, von Tod und Totem; und von einer Zauberkraft der Auferweckung des Lebens aus dem Tode (der Umwendung des Unwirklichen in das Sein).

Konfrontieren wir dies nun mit einem Zitat aus einem Buch des französischen Philosophen Jean Baudrillard, welches den Titel trägt „Das perfekte Verbrechen“:

„Dies ist die Geschichte eines Verbrechens – der Ermordung der Realität. ... wir leben in einer Welt, in der es die wichtigste Aufgabe des Zeichens geworden ist, die Realität verschwinden zu lassen und dieses Verschwinden zugleich zu vertuschen.“ [Baudrillard 1996, 9, 17]

Auch Baudrillard sagt hier vom Zeichen, dass es *keine Realität mehr bezeichne*; und wo Hegel von der Aufhebung des Gegenstandes sprach, behauptet er eine *Ermordung* und ein *Verschwinden der Realität*.

Nun waren Hegels Aussagen auf die Tätigkeit des Geistes schlechthin bezogen; standen allerdings im historischen Kontext einer tatsächlich höchst gewaltsamen und blutigen Epoche der Durchsetzung des modernen Subjektverständnisses. Baudrillard hingegen lenkt den Blick auf eine von ihm diagnostizierte Wirkung der neuen digitalen Medien, auf die Virtualisierung unserer Welt durch „das Zeichen“, das bei ihm die computergestützte Simulation von Wirklichkeit ist. Wenn hier ein Bezug zu revolutionären Vorgängen besteht, dann zur informationstechnischen Revolution; und was im Silicon Valley und anderswo geschieht, scheint doch eine relativ unblutige Angelegenheit zu sein. Ist Baudrillards Rede von der Ermordung der Realität durch Informationstechnik nicht

etwas dramatisierend? Und wie, wenn überhaupt, hängt sie denn mit Hegels Aussagen zur Philosophie des Geistes zusammen?

Auf die zweite Frage nach dem Zusammenhang zwischen Hegel und Baudrillard, komme ich nachher noch zurück. Zuerst zum *Verdacht einer etwas dramatisierenden Theatralik* bei Baudrillard. 1987 hat der angesehene und in der Regel doch als ausgesprochen seriös geltende deutsche Pädagoge Hartmut von Hentig ein vielgelesenes und -zitiertes Buch veröffentlicht, das den Titel trug: „Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit“ (Baudrillard hatte das Verschwindenlassen der Realität als „wichtigste Aufgabe des Zeichens“ ausgegeben.) Im Untertitel hieß es: „Ein Pädagoge ermuntert zum Nachdenken über die Neuen Medien.“ 15 Jahre später, im Jahre 2002, veröffentlichte von Hentig eine überarbeitete Neuauflage unter geändertem Titel: „Der technischen Zivilisation gewachsen bleiben“. Diesmal heißt es im Untertitel: „Nachdenken über die Neuen Medien und das gar nicht mehr allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit“. Und in der Einleitung dazu schreibt er, dieses Buch hätte mit guten Gründen eigentlich auch den Untertitel tragen können „Die Vernichtung der Wirklichkeit durch Virtualität“. [von Hentig 2002, 9]

Es ist also keineswegs nur französische Theatralik, die zu solch drastischen Formulierungen führt, wo die Wirkung der Neuen Medien beschrieben werden soll. Sowohl Baudrillard als auch von Hentig machen unmissverständlich klar, dass sie die realitätsvernichtende Wirkung der Neuen Medien als *Verbrechen* betrachten; Baudrillard eher mit ironisch-resignativer Attitüde; Hentig mit immer noch hoch gehaltener tapferer Zuversicht, dass eine Umkehr möglich sei.

Jetzt aber zurück zur Frage, was diese Diagnosen mit Hegel zu tun haben. Hegel wollte zweifellos keine Warnung aussprechen. Für ihn gehörte der Akt der Destruktion, der „Aufhebung des Gegenstandes“ zur Konstitution des Subjekts; und ein Zurückgehen dahinter wäre bei ihm daher gleichbedeutend mit der Aufgabe von Subjektivität. Bezog er seine Aussagen also nicht auf etwas völlig anderes? Von den Neuen Medien konnte er schließlich noch nichts wissen. Und die Neuen Medien sind doch auch etwas Spezielles, hinter das zurückgegangen werden könnte, ohne dass der Mensch seinen Subjektstatus aufgeben muss. Im Gegenteil: Hentig fordert, die Neuen Medien von ihrem Thron zu stoßen gerade um der Erhaltung des Subjektstatus des Menschen willen, der sonst zum Diener der Maschine werde.

Meine *These*, die ich im Folgenden begründen werde, ist, dass die Neuen Medien eine Konsequenz der von Hegel dargestellten Subjektconstitution sind, dass sich in ihnen die zersetzende Wirkung der Einbildungskraft in höchster Konsequenz manifestiert. Dass daher *das Verbrechen: die Ermordung der Realität, untrennbar mit der Konstitution des modernen Subjekts und insofern mit seiner Bildung verbunden* ist. Und dass es zur Selbstaufklärung der Bildung gehört, sich über dieses Verbrechen Rechenschaft abzulegen.

Ich gehe daher nochmals zurück zu Hegel, zu Kant und in die Zeit des revolutionären Übergangs, um von dort dann die Verbindung zu den Neuen Medien herzustellen. Wir hatten im 4. Kapitel über den Zusammenhang von Revolution und Bildung und von terroristischen Implikationen des Versuchs gesprochen, die Menschen zur Vernunft zu bringen. Doch sollten wir die spontane moralische Empörung über Gewalt an dieser Stelle beiseitelassen und „mit nüchternen Augen“ auf diesen Zusammenhang blicken, um ihn

erst einmal zu verstehen. Versuchen wir also die Rede vom Verbrechen nicht moralisch zu nehmen, als Verbrechen gegen die Menschlichkeit oder dergleichen, sondern im Sinne einer allgemeinsten Bestimmung dessen, worin ein Verbrechen besteht: dass es *fundamental gegen eine je bestehende Ordnung verstößt*. Um ein Verbrechen handelt es sich demnach zunächst nur aus der Sicht der alten Ordnung. Die ihrerseits daher alles unternimmt, um es zu verhindern bzw. die Täter zu verfolgen und zu bestrafen. Dass es sich dabei nicht um Metaphorik handelt, sondern um höchst reale und höchst blutige Vorgänge, zeigt sich auf beiden Seiten: am Scheiterhaufen im Dienste der Aufrechterhaltung der alten Ordnung ebenso wie an der Guillotine im Dienste ihres Sturzes.

Indem wir von Verbrechen sprechen, scheinen wir uns also einseitig die Sicht der alten Ordnung zu eigen gemacht zu haben. Aus der Sicht der bürgerlichen Revolutionäre waren ihre Taten dagegen ja gerade gegen eine alte verbrecherische Ordnung gerichtet; also auf die *Verhinderung bzw. Beendigung eines Verbrechens*. Und von dem Verbrechen, das Baudrillard anklagt, der Ermordung der Realität durch „das Zeichen“, sind wir im 18. Jahrhundert doch wohl noch sehr weit entfernt. Schließlich wurde nicht die Realität schlechthin „ermordet“, sondern lediglich die Realität des Ancien Regime. Wir müssen also noch etwas genauer hinsehen.

Dieses genauere Hinsehen zeigt nun allerdings Folgendes: Es sind nicht etwa nur die im Einzelnen ungerechten oder verbrecherischen Verhältnisse der alten Ordnung, gegen die es ging; sondern es ging gegen den Anspruch dieser Ordnung als solcher, sich nicht vor der subjektiven Vernunft der Menschen legitimieren zu müssen. Was dagegen gesetzt wurde, war nicht lediglich die Kritik an diesem und jenem, sondern die *Kritik als Prinzip, ja als Menschenrecht*. Dieses reklamierte Vernunftprinzip der Kritik als universellen Menschenrechts ist nicht moralisch, es ist nicht normativ. Es ist analytisch; primär negativ-zersetzend-auflösend, nicht positiv entwerfend-proklamierend.

In den historisch konkreten politischen Auseinandersetzungen allerdings kann vom Recht der Kritik nur Gebrauch gemacht werden, indem die Abschaffung der alten Ordnung durch Errichtung einer bereits entworfenen neuen Ordnung vollzogen wird. Damit ist das destruktive Moment der Kritik immer schon *konstruktiv angebunden und legitimiert*; in seiner Negativität dadurch verborgen, verschleiert. Diesen Schleier hat Kant philosophisch gewoben, indem er die Einbildungskraft auf Konstruktivität reduzierte. Hegel hat ihn beiseite gezogen und den Blick auf die implizite Destruktivität der Einbildungskraft gelenkt. Es ist richtig, und Hegel hat dies auch hervorgehoben: Das Subjekt beansprucht, als Stifter neuer Ordnung aufzutreten, einer Ordnung, welche allein vom Menschen kommt, allein auf seine konstruktive Einbildungskraft zurückführbar, daher wahrhaft human ist. (Beachten Sie an dieser Stelle den früher hervorgehobenen Unterschied zwischen Humanismus und Humanität.) Aber um Ordnung stiften zu können, muss es sich gegen jede bestehende Ordnung wenden; um seiner Freiheit willen kann es sich auch nicht zum Gefangenen seiner eigenen Ordnungen machen; auch diese sind immer wieder zu destruieren. *Das Subjekt ist prinzipiell*, also in seinem Tätigwerden als Subjekt, in seiner Konstitution *ordnungszersetzend*; in diesem nicht-moralischen Sinne ist es *prinzipiell verbrecherisch*.

Wenn ich sage, dass sich mit dem Übergang zur Moderne das Prinzip der Kritik etablierte, dann bedeutet das mehreres, nämlich dass Kritik zum *Menschenrecht* wurde, dass es sich mit dem modernen Selbstverständnis des Menschen verbindet, dieses Recht zu haben; dass auf der anderen Seite auch *die Verhältnisse*, in denen die Menschen sich vorfinden, *auf Dauer kritisch werden*, d.h. sowohl der Kritik unterworfen sind als auch gleichzeitig in Folge dieser permanenten Kritik sich verändern, revolutionieren; und dass diese Revolutionierung der Lebensverhältnisse nicht ein historisch verortbarer Vorgang eben im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert ist, sondern dass dies ein Zustand von Gesellschaft seitdem ist, dass sich seitdem Gesellschaft in permanenter Revolutionierung befindet. Und schließlich, was dann den Übergang leistet zu den weiteren Überlegungen, die sich auf die Neuen Medien und die neuen Technologien beziehen: *Das Prinzip der Kritik wird Technologie*.

6.2 Schutt und Asche: Das Prinzip der Kritik wird Technologie

Ich beginne mit einem Zitat von Gregory Bateson aus seinem Buch „Ökologie des Geistes“, wo er die Frage beantwortet hat, was denn *Information* eigentlich ist, bzw. genauer gesagt, worin denn eigentlich die kleinste Einheit, eben das Bit, bestehe. Und er hat einen berühmten, oft zitierten Satz gesagt:

„Information ist a difference, that makes a difference.“ [Bateson 1981,408]

Was ist damit gesagt? Batesons Aussage hat mit dem zu tun, was man als *Auflösung* bezeichnen kann. Auflösend war die Revolution; sie hat die alte Ordnung aufgelöst. Auflösend war die hegelianisch gefasste Einbildungskraft: sie löste den Gegenstand, den in sich ruhenden geschlossenen Kreis auf; auflösend ist das Subjekt, indem es sich kritisch gegen jede bestehende Ordnung richtet; auflösend ist der sezierende Verstand, der seine Gegenstände in ihre kleinsten Bestandteile zerlegt.

Bei vielen von Ihnen wird sich vielleicht noch eine andere, eine technisch konnotierte Assoziation zum Begriff Auflösung einstellen. Wir sprechen von hochauflösenden Bildschirmen, von hochaufgelösten Bildern usw. und meinen damit eben die *informationstechnische Auflösung im Zuge der Digitalisierung*. Und auf diese Assoziation komme ich jetzt mit Bateson zu sprechen als eine Weise der Auflösung, die mit dem, was ich vorher als Auflösung thematisiert habe, im engsten Zusammenhang steht oder daraus vielleicht sogar sich ergibt.

Die höchste Auflösung, der man die Welt unterziehen kann, ist, dass man sie oder die Aussage über das Seiende darauf reduziert, dass etwas ist oder nicht ist. Genauer gesagt: dass es dieses oder jenes ist oder nicht ist. Das Wort *Kritik* kommt ja aus dem Altgriechischen, von *krinein*; *krinein* heißt soviel wie *unterscheiden* oder – mit Gregory Bateson gesprochen – *making a difference*. Wir könnten also sagen, im Zuge der Technik der Digitalisierung geschieht eine Auflösung der Welt in einen riesigen Bithaufen. Die Welt als je gegebene wird *durch Digitalisierung* buchstäblich, wenn auch erst gedanklich, *in Schutt und Asche gelegt*. Die Asche, das sind die Bits. Und diese pulverisierte Welt bietet nun allerdings gleichzeitig den Baustoff für neue Welten, die sich aus ihm konstruieren oder bauen lassen.

Und damit sind wir bei den Neuen Medien und ihrer von Baudrillard und von Hentig unisono angeklagten realitätsvernichtenden Wirkung. Das *Feld der Neuen Medien* kann man in einem gewissen Sinne als *geräumten Bauplatz* betrachten: Die Macht der alten Welt (genauer: jeder Realität, die aus Sicht ihrer kritischen Auflösung immer „alte Welt“ ist) ist dort eliminiert. Insofern ist der Bauplatz geräumt. Es gibt keine Bezugnahmen mehr auf Realität als die alte Welt, wo wir es mit Bits zu tun haben. Es gibt nicht den leisesten Anklang mehr, keinerlei Verbindung mehr zu irgend etwas, das Welt in unserem herkömmlichen Sinne ist, also Welt, der wir selber angehören, aus der wir kommen. Das Feld der Neuen Medien ist ein geräumter Bauplatz mit Bytes und Bits (Schutt und Asche) als Baustoffen einer neuen und jetzt einzig auf den Menschen noch zurückführbaren Welt.

Hier haben wir in einer anderen, vielleicht noch konsequenteren Weise die „Nacht der Welt“, von der Hegel sprach. Diese Nacht ist noch leerer, noch schwärzer, noch unwirklicher, als sie bei Hegel erschien. Dort gab es „phantasmagorische Vorstellungen“: blutige Köpfe, gespenstische weiße Gestalten, die auftauchen und wieder verschwinden. Es gab dort m.a.W. Erinnerungen des Geistes an ein Heiles und Wirkliches, furchtbare Erinnerungen, weil dies Heile und Wirkliche zerstört und verloren ist; in Hegels „Nacht der Welt“ ist der Schrecken der Vernichtung, der mordenden Tat noch präsent. Wenn man sie als ein „Zwischen“ bezeichnen kann zwischen dem Nicht-mehr der alten und dem Noch-nicht der neuen Welt, dann ist hier noch größere Nähe zum Nicht-mehr zu spüren. Der Geist gehört einem lebendigen Wesen, das sich seiner Herkunft und seiner Tat erinnert. Solche Erinnerung ist im Felde der Neuen Medien ausgelöscht. Dort gibt es keine blutigen Köpfe und keine weißen Gestalten, es sei denn, sie würden absichtsvoll konstruiert. Im Kopfe der Menschen, die mit Neuen Medien umgehen, mag sich alles Mögliche an phantasmagorischen Vorstellungen abspielen; nichts davon ist dem Feld der Neuen Medien eingeschrieben; nichts davon kann dort *gefunden* werden. Wie Baudrillard sagt:

„... wir leben in einer Welt, in der es die wichtigste Aufgabe des Zeichens geworden ist, die Realität verschwinden zu lassen und dieses Verschwinden zugleich zu vertuschen.“ [Baudrillard 1996, 9, 17]

Die Leiche der Realität ist unauffindbar; darin, so Baudrillard, liegt die *Perfektion* des Verbrechens: Es hinterlässt *keine Spur*. (Was nicht ganz stimmen kann, wie Baudrillard durchaus selbstironisch anmerkt; denn er glaubt sich ihm ja auf der Spur.)

6.3 Schuld und Wiedergutmachung

Freiheit ist kein Geschenk. Das Subjekt konstituiert sich in der *Auflehnung* gegen die Realität. Es ist *revolutionäres* Subjekt, und als solches schafft es sich den freien Raum für eine neue Welt, die seine eigene Konstruktion ist; nicht mehr verhängtes Schicksal. Jetzt kann es sich endlich *sein eigenes Gesetz geben*, also autonom werden. Nicht nur die Welt, die es umgibt, sondern auch die Welt, die es selbst ist, hat es aufgelöst; es betritt den Raum des Zwischen Nicht-mehr und Noch-nicht; die „Nacht der Welt“; den informatischen Raum der freien Konstruktion. Nichts hemmt mehr das Neue, das kommen soll: die neue Welt und den neuen Menschen.

„Diese Willkür ist die leere Freiheit“. [Hegel 1805-06, 173]

Die Revolution wollte eine bessere Welt. Der Schrecken der Heimsuchung von den blutigen Köpfen und weißen Gestalten in der „Nacht der Welt“ ist nur zu bannen, wenn zugleich die Aussicht auf Heilung, auf ein kommendes Gutes eröffnet ist, eine Aussicht, welche die konstruktive Einbildungskraft dann einlösen soll. Aber *woran misst* sich, was Verbesserung heißt, was heil und gut ist? *Woher kommen* die neuen Ordnungsstrukturen, die Regeln und Gesetze menschlichen Lebens, wenn jede Ordnung negiert ist?

Befreit von der alten Welt ist nun *alles möglich*; allerdings *nichts mehr notwendig*. Im leeren Raum des Konstruierens gibt es *keine Gründe* mehr. Es bietet sich kein Warum und Wozu mehr an; auf die Frage „Was soll ich tun?“ wird *keine Antwort* gegeben. Alle Konstruktionen erscheinen als gleich gültige mögliche Manifestationen der konstruktiven Einbildungskraft; sie hat *keinen Maßstab* mehr, der ihr Orientierung gibt. Wenn hier jetzt etwas Neues konstruiert werden soll, ist die Frage: Wo sollen eigentlich die Qualitätskriterien, die Sinnkriterien herkommen, die in diesem Raum Geltung beanspruchen können?

Die aus Sicht des „seine Freiheit festhaltenden“ Subjekts konsequenteste Antwort wäre wohl, dass diese Maßstäbe eben *freie Setzungen* des Subjekts zu sein hätten. Die Welt gut zu machen, indem das Subjekt selbst setzte, was gut ist, was soviel hieße: dass *gut ist, was und weil es eine freie Setzung des Subjekts ist*, das wäre Reduktion des Guten auf eine *reine Manifestation der Willensfreiheit*, auf den Willen, *der sich will*, den Willen einfach nur zum Willen, den Willen, etwas zu tun, weil es es kann, und aus keinem anderen Grunde.

In der Immanenz des informatischen Raums wird das programmierende Subjekt zum oft beschworenen hackenden Affen, dessen Konstrukte Ausdruck eines Spiels des Zufalls sind (der Programmierer selbst als Zufallsgenerator, der sich in spontanen geistigen Zukunften ergeht); in Jahrmillionen mag dabei zufällig (d.h. mit einer gewissen berechenbaren Wahrscheinlichkeit) ein Sonett entstehen; doch niemand wäre da, der es als solches wahrzunehmen vermöchte.

Das seine Freiheit „festhaltende“ Subjekt hat sich also in eine *ausweglose Situation* manövriert. Was übrig bleibt, ist das reine denkende Ich, dem nichts mehr gewiss ist, als dass es denkt. Das „cartesianische Monster“ nennt Zizek dieses Ich mit Bezug auf den französischen Philosophen Descartes, der im 17. Jahrhundert, gut 100 Jahre vor der Französischen Revolution, vor Kant und vor Hegel als letzte Gewissheit, die dem an allem zweifelnden Denken bleibt, die Selbstgewissheit des Denkens ausgab: „Cogito, ergo sum.“ Es ist die Frage, ob dies überhaupt noch die Selbstgewissheit eines Ich in unserem üblichen Verständnis ist; oder nicht lediglich die Selbstgewissheit eines Denkens, dem kein reales Ich zuzurechnen ist, so dass das Denken ebenso gut ein „es denkt“ sein kann im Sinne eines subjektlosen Ereignisses.

„Es denkt, sollte man sagen, so wie man sagt: es blitzt. Zu sagen cogito, ist schon zu viel, so bald man es durch Ich denke übersetzt. Das Ich anzunehmen, zu postulieren, ist praktisches Bedürfnis.“ [Lichtenberg Sudelbücher K76]

Die ausweglose Situation des Subjekts unterstellt, dass das Subjekt einen Ausweg braucht, es also nicht vollständig in die Immanenz dessen gehört, was es geschaffen hat; dass es *mehr ist, als es vermag*; dass seine Kraft nicht ihr eigener Grund ist. Anders ausgedrückt: In der Einbildungskraft wird die Realität nicht nur ermordet, sondern wird sie

zum Subjekt, das daher immer das Andere seiner selbst bleibt. Die Einbildungskraft ist eine Kraft, die in genau dem Augenblick erstürbe, in dem sie mit der gelungenen Ermordung der Realität den vollständigen Triumph erränge. Sie ist „älteren Datums“ als ihre Manifestation im Subjekt. Um es salopp und plastisch auszudrücken: Mit der vollständigen Eliminierung der Realität sägte sie sich selbst den Ast ab, von dem aus sie operiert. Sie bleibt also immer in dem verwurzelt, das sie zersetzt und auflöst. Wir können es auch so formulieren: So sehr das Subjekt geistig über die Welt, in der es lebt, hinaus sein mag, so sehr bleibt es dabei materiell Teil dieser Welt und dieser mit all seinen Trieben und Motivationen, seinen Leidenschaften, Wünschen und Hoffnungen verbunden.

Als Kraft ist sie *selbst eine Realität* genau der Art, von der sie sich löst. Sie ist sich selbst gegeben. Sie verdankt sich nicht sich selbst, sondern der alten Welt, der Realität, der Ordnung, aus der sie kommt. Die Kritik, die der Ausgangspunkt war für die Zersetzung der alten Welt, ist selbst in dieser alten Welt, die sie zersetzt, gegründet; sie kommt dorthier. Diese alte Welt, die sie zersetzt, ist ihre Herkunft. Die Idee der Revolution, der Wunsch und das Ziel, die alte Ordnung abzuschaffen, entstand in ihrem Schoße. Die Kritik an der alten Ordnung entstand nicht erst in der neuen; sie war nicht ihr eigener Ermöglichungsgrund, sondern sie fand sich als Möglichkeit vor, und diese Möglichkeit wurde von der alten Welt nicht nur unterbunden, sondern offensichtlich auch eingeräumt.

Damit sind wir an einem Punkt, an dem der Begriff *Schuld* angebracht sein könnte. Reflektiert das Subjekt auf die Bedingung der Möglichkeit seiner Freiheit, so stößt es auf etwas, an das die Wahrnehmung seiner Freiheit gebunden ist. Diese Bindung ist nicht mehr eine, die von sich aus wirkt; solche Bindungen hat die Einbildungskraft zerrissen. Vielmehr ist es Bindung, die notwendig wird, sobald das Subjekt sich *Rechenschaft* ablegen will über Gründe und Sinn seines Konstruierens, sobald seine Freiheit sich in die Welt hinein *gestaltend verwirklichen* will. Die konstruktive oder synthetische Einbildungskraft bedarf daher nicht nur ihrer destruktiven Seite als ihrer Voraussetzung, sie steht auch in der Schuld der alten Ordnung, aus deren Asche ihr Phönix emporsteigen soll. Sie *schuldet* ihr *Wiedergutmachung*.

Exkurs: Wiedergutmachung in der psychoanalytischen Entwicklungstheorie D.W. Winnicotts

Um den Gedanken der Wiedergutmachung genauer zu fassen, auch seine Herkunft deutlich zu machen, sei an dieser Stelle ein kurzer Exkurs in die Entwicklungstheorie des englischen Psychoanalytikers und Kinderarztes D.W. Winnicott erlaubt. Winnicott beschrieb ebenfalls einen Befreiungsvorgang: die Lösung des Kindes von seiner Mutter. Befreiung heißt hier Selbstständigwerden; und schließt Vernichtung und Wiedergutmachung ein.

Ursprünglich, so Winnicott, erfahre das Kind sich als *omnipotent*; eine Erfahrung, die ihm die Mutter durch weitgehende Anpassung an seine Bedürfnisse ermögliche, ohne dass das Kind sich schon der Mutter als einer von ihm getrennten Person mit eigenen Ansprüchen bewusst sein könnte. Faktisch allerdings befinde sich das Kind in dieser Phase in *absoluter Abhängigkeit*; denn alles, was ihm möglich sei, sei ihm durch die Mutter

möglich; während es gleichzeitig die Versorgung durch die Mutter (das Gute) als unmittelbaren Ausdruck der Macht seines bedürftigen Wesens empfinde, das Gute geschehen zu lassen. Blicke das Kind in dieser Illusion von Omnipotenz befangen, könnten weder es selbst noch die Mutter je wieder ein eigenständiges Leben führen. Also müsse die Mutter sich den Bedürfnissen des Kindes allmählich versagen, das Kind damit konfrontieren, dass sie eine eigene Person mit einem eigenen, vom Kinde unabhängigen Leben ist. In psychoanalytischer Terminologie: Das Kind werde mit dem *Realitätsprinzip* konfrontiert.

Diese Konfrontation sei ein Schock; eine ungeheure *Kränkung der Omnipotenz* des Kindes, auf die es mit *vernichtender Wut* reagiere. Indem es diese Wut gegen die Mutter auslebe, gerate es allerdings in eine höchst kritische Lage: Auf der einen Seite sei da der unbändige Wille, die Mutter als sich widersetzendes, eigenständiges Wesen zu vernichten, sie vollständig den eigenen Trieben und Bedürfnissen zu unterwerfen; ja, sie sich einzuverleiben. Auf der anderen Seite rege sich das erwachende Bewusstsein, dass es die Mutter sei, welche seiner Existenz Grund und Halt gebe. Die Mutter erweise sich als „zwei Mütter“: als Objekt-Mutter, welcher in einer Mischung aus Aggression und Lust all seine libidinösen Triebe und Vernichtungsphantasien gälten, und als Umwelt-Mutter, welche geliebt werde.

„Es ist hilfreich, für das unreife Kind zwei Mütter zu postulieren – vielleicht könnte ich sie die ‚Objekt-Mutter‘ und die ‚Umwelt-Mutter‘ nennen. ... es ist vielleicht möglich, diese Begriffe ‚Objekt-Mutter‘ und ‚Umwelt-Mutter‘ ... zur Beschreibung des enormen Unterschiedes zu benutzen, der für den Säugling zwischen den zwei Aspekten seiner Versorgung besteht: der Mutter als Objekt bzw. Besitzerin des Teilobjektes, das die dringlichen Bedürfnisse des Säuglings befriedigen kann, und der Mutter als der Person, die das Unvorhergesehene fernhält und ihn ganz praktisch versorgt. Der Gebrauch, den der Säugling auf der Höhe der Es-Spannung vom Objekt macht, scheint mir sehr verschieden von dem, den er von der Mutter als Teil der ihn umgebenden Umwelt macht. In dieser Sprache ist es die Umwelt-Mutter, der all das gilt, was man als Zuneigung und zärtliches Miteinander bezeichnen könnte; die Objekt-Mutter dagegen wird begehrt, um mit ihr die Erregung erleben zu können, die von primitiven Trieben genährt wird.“ [Winnicott 1988, 135f.]

Gäbe es seinen Vernichtungsphantasien nach, würde es die geliebte Mutter vernichten und sich in einer Schuld wiederfinden, welche unaushaltbar wäre.

„Es ist eine furchtbare Situation, wenn ein Kind seine Mutter zärtlich liebt und sie zugleich aufessen will.“ [Winnicott 1988, 127]

Wollte es seine geliebte Mutter vor der eigenen vernichtenden Wut und Gier schützen, müsste es seine aggressiven Impulse hemmen und darauf verzichten, die Mutter seinem Verfügungswillen zu unterwerfen und seinen Willen zu verwirklichen.

Nach Winnicott gibt es nur einen Ausweg aus dieser Situation: *Das Kind realisiere seinen Vernichtungswunsch; aber die Mutter überlebe*. In einer *ersten* Variante bedeute dies: Das Kind erfahre seine eigene *Machtlosigkeit*; es könne tun, was es will, es brauche sich nicht zu hemmen, denn es könne der Mutter gar nichts anhaben. Was es tue, sei wirkungslos. Es sei schwach; die Mutter sei stark. Es sei ohnmächtig; die Mutter sei übermächtig. In einer *zweiten* Variante bedeute es etwas anderes: Das Kind selbst Sorge für das Überleben der Mutter. Es erfahre damit eine *doppelte Macht*: die Macht zu vernichten; aber zugleich: dafür zu sorgen, dass diese Vernichtung nicht stattfindet. Und zwar nicht durch Hemmung der Aggression, sondern durch Wiedergutmachung. Die erste Variante entspreche einer Phase, in der das Kind hemmungs- und verantwortungslos seinen

Impulsen folgen könne, weil die Umwelt stark genug ist, sich von ihnen nicht allzu sehr stören zu lassen. Die zweite Variante entspreche einer Phase, in der das Kind anfangs, *für seine Umwelt und damit auch für seine Handlungen Verantwortung zu übernehmen*.

„Die Phantasie, die mit vollblütigen Es-Trieben einhergeht, enthält Angriff und Zerstörung. Nicht nur stellt sich das Baby vor, es äße das Objekt, sondern das Baby will auch den Inhalt des Objekts in Besitz nehmen. Wenn das Objekt nicht zerstört wird, dann wegen seiner eigenen Überlebensfähigkeit, nicht, weil das Baby das Objekt beschützt. Dies ist die eine Seite des Bildes. Die andere Seite hat zu tun mit der Beziehung des Babys zur Umwelt-Mutter, und aus dieser Ecke kann ein so großer Schutz für die Mutter kommen, dass das Kind gehemmt wird oder sich abwendet. ... Unter günstigen Umständen wird eine Technik für die Lösung dieser komplexen Form der Ambivalenz aufgebaut. Der Säugling spürt Angst, denn wenn er die Mutter verzehrt, verliert er sie, aber diese Angst wird modifiziert durch den Umstand, dass das Baby der Umwelt-Mutter einen Beitrag leisten kann. Es wächst die Zuversicht, dass die Möglichkeit zur Mitwirkung gegeben sein wird, die Möglichkeit, der Umwelt-Mutter etwas zu geben, eine Zuversicht, die es dem Säugling ermöglicht, die Angst auszuhalten. ... Die Gelegenheit zum Geben und zur Wiedergutmachung, die die Umwelt-Mutter durch ihre zuverlässige Gegenwart gibt, ermöglicht es dem Baby, im Erleben von Es-Trieben immer wagemutiger zu werden: mit anderen Worten, sie setzt das Triebleben des Babys frei. ... Der Säugling wird nun fähig, besorgt zu sein, die Verantwortung für seine eigenen Triebimpulse und die Funktionen, die zu ihnen gehören, zu übernehmen. Dies stellt eins der Grundelemente im Aufbau von Spiel und Arbeit dar. Aber im Entwicklungsprozess war es die Gelegenheit zur Mitwirkung, die es möglich gemacht hat, dass die Besorgnis in den Bereich der Fähigkeiten des Kindes kam.“ [Winnicott 1974, 97f.]

Die zugelassene destruktive Aggressivität, die an sich unaushaltbare Angst erzeugt und deshalb unterdrückt zu werden tendiert, wandelt sich unter der Perspektive der Wiedergutmachung zum Schuldgefühl und kann ausgehalten werden: Das Kind schuldet der Mutter Wiedergutmachung; *in der Wiedergutmachung gilt es seine Schuld ab*. Es kann nun Verantwortung übernehmen sowohl für das Überleben der Mutter als damit zugleich auch für seine eigene Aggression. Die Aggression wird konstruktiv und kann also solche integriert werden.

Die Gelegenheit zur Wiedergutmachung verleiht dem Kind also wieder „Macht“; jetzt aber die „Macht zum Guten“, welche die zerstörerische Tendenz des Trieb-Subjekts sozusagen kompensiert. Erfährt das Kind die Macht, wieder gut zu machen, so braucht es seine triebhafte Seite nicht zu unterdrücken und wegzusperren; es kann sie zulassen im Vertrauen auf die eigene Fähigkeit, dem Angriff auf das „Objekt“ (die Mutter) eine konstruktive Wende zu geben. Das Objekt wird vom Ich-Subjekt in seinen eigenen Rechten anerkannt, als etwas zu Bewahrendes, zu Beschützendes. So kann das Schuldgefühl im Selbst „gehalten“ („integriert“) werden und zum Verantwortungsgefühl gegenüber der Umwelt werden.

(Ende des Exkurses)

Winnicotts Gedanke der Wiedergutmachung bezieht sich meiner Interpretation nach auf eine lebensgeschichtliche Konstellation, welche der des sich emanzipierenden Subjekts entspricht. Wiedergutmachung heißt, *das Gute des zerstörten Alten restituierend zu bewahren im Neuen*, d.h. darin steckt ein Bekenntnis, dass im Alten etwas Gutes war, und wenn es nur die Ermöglichung der Kritik war, die dieses Gute ausmacht. Die Einbildungskraft steht sozusagen in der Schuld dessen an der alten Ordnung, dem sie sich verdankt. Sie schuldet der alten Ordnung, dass sie dies Gute wiederschafft. Es wird re-konstruktiv restituert. Alle wirklichen Überlegungen und Konzepte zu neuen Ordnungen sind in

diesem Sinne wiedergutmachend; sie knüpfen an, entwickeln weiter – aber all dies dem Anspruch nach auf der Basis vernünftiger Entscheidungen. Man könnte von einer *zurückhaltenden* Einbildungskraft sprechen; einer Einbildungskraft, die *sich selbst hemmt* (da sie von nichts anderem mehr gehemmt zu werden beansprucht) und *sich selbst Bindung auferlegt* (nachdem sie alle Bindungen gesprengt hat); einer Einbildungskraft, die *Verantwortung* übernimmt. Hiermit hängt der Gedanke der *Autonomie* zusammen, der von Kant so stark gemacht worden ist in Bezug auf einen verantwortungsvollen Gebrauch der eigenen Verstandeskkräfte, nämlich die *Bindung an ein selbstaufgelegtes Gesetz*. Es gibt kein Gesetz mehr, das von außen kommt.

Die synthetische Einbildungskraft verpflichtet sich selbst auf Wiedergutmachung; und bekennt damit die Schuld, in der sie als präsynthetische, als destruktive Einbildungskraft steht; nicht zuletzt ist sie sich selbst Wiedergutmachung schuldig. Das Gute ist keine Neuerung, sondern in der Destruktion des Schlechten und Bösen schon erfahren, als bisher Unterdrücktes, zu kurz Gekommenes, Verhindertes; als Ahnung und Sehnsucht. Es bildet den Hintergrund der Initiative der Einbildungskraft, der ihm allerdings, als immer schon hintergründig wirksam, nie klar in den Blick kommen und transparent werden kann.

Daraus resultiert eine Praxis, die *experimentell*, auf Revidierbarkeit gerichtet ist, weil damit eingestanden ist, dass das, was den Maßstab für Güte ausmacht, nicht theoretisch und praktisch in einem Akt ungebundener Freiheit („freier Willkür“ – Hegel) einfach gesetzt werden kann, sondern aus der Welt, der der Mensch als leibliches Wesen zugehört, stammen muss, und dass insofern sein Handeln immer auch ein *Suchen* nach diesen Maßstäben ist, ohne je die Chance zu haben, sie dingfest zu machen.

7. Das Pädagogische Jahrhundert

In den vorhergehenden Kapiteln ist immer wieder die Zeit des Übergangs zur Moderne oder genauer: zu unserer gegenwärtigen Gesellschaftsform angesprochen worden, als eine Zeit revolutionärer politischer Umwälzungen und der Durchsetzung des modernen Subjektbewusstseins. Es wurde auch schon angedeutet, dass ökonomische und technische Entwicklungen (Durchsetzung des Kapitalismus, industrielle Revolution) ebenfalls in diesen historischen Zusammenhang gehören.

Bisher lag der Schwerpunkt auf der genaueren Analyse des intransitiven Moments von Bildung. Im 4. Kapitel wurde zwar am Beispiel der Schulpläne der Französischen Revolution der Bezug zu politischen Ereignissen hergestellt, damit auch auf die destruktive Seite des Bildungsimpulses schon hingewiesen, die dann in den beiden folgenden Kapiteln bei der Erörterung der subjektkonstituierenden Einbildungskraft im Mittelpunkt stand. Aber es steht noch aus, die Entstehung des modernen Bildungsgedankens systematischer im Zusammenhang der angesprochenen Übergangsepoche zu verorten. Denn dies ist die Zeit, seit der es Pädagogik nach heutigem Verständnis in Theorie und Praxis gibt. Man kann dies rückblickend begründen; man kann dabei aber auch Bezug nehmen auf eine oft zitierte Selbstauskunft aus dieser Zeit, derzufolge das 18. Jahrhundert als das pädagogische Jahrhundert zu charakterisieren sei. (Die Charakterisierung wird Joachim Heinrich Campe zugeschrieben. Campe lebte von 1746-1818, war u.a. Hauslehrer der Brüder Humboldt und Mitarbeiter Johann Bernhard Basedows am Philanthropin in Dessau, später auch dessen Leiter.)

Diese Aussage, seit dem 18. Jahrhundert gebe es Pädagogik im heutigen Verständnis, steht allerdings in einem offensichtlichen Widerspruch zu der Tatsache, dass fast alle Bücher über die Geschichte der Pädagogik mit einem sehr viel früheren Zeitpunkt einsetzen. Wenn ich demgegenüber behaupte, die Geschichte der Pädagogik beginne im 18. Jahrhundert (und davor habe es lediglich eine Vorgeschichte gegeben), ist dies also dringend erklärungsbedürftig.

Wenn ich von Pädagogik spreche, meine ich nicht die Tatsache der Erziehung. Diese existiert seit Menschengedenken. Ich meine auch nicht, dass es erst seit dem 18. Jahrhundert theoretische und systematische Bemühungen um Erziehung gebe oder dass erst seitdem besondere Anstrengungen auf ihre Organisation gerichtet würden. Was ich sagen will, ist vielmehr: Seit dem 18. Jahrhundert ist Pädagogik eine öffentliche Angelegenheit, eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, der entsprechende politische und theoretische Bemühungen gelten und die eine ihr eigene Professionalität entwickelt hat. Die Pädagogik ist ein Phänomen der Moderne (oder präziser: der Bürgerlichen Gesellschaft); und sie ist in ihrer Genese zu erklären aus den geschichtlichen Umwälzungen, welche sich in der Zeit des Übergangs zur Moderne (oder präziser: des Übergangs zur Bürgerlichen Gesellschaft) vollzogen.

7.1 Die feudale Gesellschaftsordnung

In grober Vereinfachung und unter Vernachlässigung aller Differenzierungen lässt sich die feudale Gesellschaft wie folgt charakterisieren:

Sie war eine ständisch gegliederte Gesellschaft. Ihre Ur-Stände waren: der Adelsstand und der Bauernstand. Dazu kam später der Bürgerstand und damit ein der feudalen Gesellschaft ursprünglich nicht organisch zugehöriger Stand, der Keim einer anderen Gesellschaftsform im Schoße der feudalen Gesellschaft. Dieser Stand hat schließlich den Untergang der feudalen Gesellschaft herbeigeführt.

Ihren Ursprung hatte die feudale Gesellschaftsordnung Mitteleuropas in der Kriegerordnung der Völkerwanderungszeit. Die Hierarchie der Kriegerordnung schlug sich nach Sesshaftwerden der erobernden Völker bei der Verteilung des eroberten Landes nieder. Der oberste Heerführer (König, Herzog) vergab das eroberte Land als Lehen an seine Untergebenen, die es wiederum weiterverleihen konnten. Mit der Übernahme des Lehens waren Pflichten verbunden, insbesondere die Pflicht zur Kriegsgefolgschaft im gegebenen Falle. So war der Adel zunächst – auch nach dem Sesshaftwerden – ein Kriegerstand, was sich auch in seinem Selbstverständnis niederschlug.

Für den materiellen Lebensunterhalt sorgten die Bauern, die sich teils aus dem „Fußvolk“ des erobernden Volkes (freie Bauern), teils aus der unterworfenen Bevölkerung des eroberten Landes (leibeigene Bauern) rekrutierten. Die Bauern erhielten ihr Land ebenfalls von einem Adligen, als Freie zum eigenen Besitz, allerdings mit der Verpflichtung zur Abführung eines Teils des Ertrags an den Feudalherren; als Leibeigene zur Bewirtschaftung der Ländereien des Adligen mit Anspruch auf Versorgung.

Die Legitimation der entstandenen Gesellschaftsordnung mit ihrem vielfach gestuften und fast ganz Europa überziehenden Geflecht von Herrschaft und Fürsorge, Privilegien und Pflichten stützte sich seit der Christianisierung im 8./9. Jh. n.C. ganz wesentlich auf die Kirche, in deren ebenfalls Europa überziehenden Strukturen die feudale Gesellschaftsordnung ihre Entsprechung und Stützung fand. Die höheren Kirchenämter standen allein adligen Sprösslingen zu; der niedere Klerus rekrutierte sich aus dem Bauernstand. Die Kirche lehrte die gegebene Ordnung als natur- und gottgegeben und den Gehorsam gegen die weltliche Obrigkeit als eine Form des Gehorsams gegen Gott.

7.2 Naturalwirtschaft

Materielle Lebensbasis der feudalen Gesellschaft war in erster Linie die landwirtschaftliche Produktion: Ackerbau und Viehzucht (daneben die Forstwirtschaft, der Bergbau; das Handwerk und der Handel; in Küstenregionen zudem die Fischerei). Die Bauern ernährten sich selbst und den Adel. Ihre Arbeit war in hohem Maße abhängig von den Naturgegebenheiten: von der Qualität des Ackerbodens, von klimatischen Bedingungen u.a.. Der Lebensrhythmus auf dem Lande war entsprechend diktiert vom natürlichen Rhythmus der Jahreszeiten und der davon abhängigen jahreszeitlichen Abfolge der jeweils nötigen Verrichtungen in der Bestellung der Äcker und der Versorgung des Viehs. Der Ertrag ihrer Arbeit bestimmte sich weitgehend durch die Gunst oder Ungunst der

gegebenen Bodenqualität und wechselnder klimatischer Bedingungen. Selbstverständlich entwickelte sich auch die Technik der Landarbeit im Verlaufe der Jahrhunderte weiter. Im 18. Jahrhundert wurde nicht mehr mit denselben Werkzeugen und denselben Verfahrenswegen das Land bestellt wie 500 oder 1000 Jahre zuvor. Aber diese Veränderungen vollzogen sich so langsam, dass sie im Verlaufe eines Menschenlebens kaum spürbar wurden und die Kinder im Großen und Ganzen auf dieselbe Weise und mit denselben Mitteln ihre Arbeit taten wie schon ihre Eltern und Großeltern.

Ihre Abgaben hatten die Bauern meist in Naturalien zu leisten. Geld spielte insgesamt eine untergeordnete Rolle. Der größte Teil der landwirtschaftlichen Produkte fand auf direktem Wege zum Konsumenten: als Selbstversorgung der Bauern und Versorgung der adligen Herrschaft. Auf den Märkten wurden lediglich die nicht lebensnotwendigen Überschüsse verkauft.

Das Resultat war, dass der Adel, selbst wenn er in Saus und Braus leben mochte, kaum über Geldmittel verfügte, um sich auch die Dinge kaufen zu können, die seine jeweilige Untertanenschaft nicht zu liefern vermochte.

Dass die Verfügung über Land die Grundlage der feudalen Gesellschaft ausmachte, indem sie zugleich die Verfügung über die bäuerliche Arbeitskraft und ihre Früchte einschloss, hatte eine bedeutsame Implikation: die Bindung des jeweiligen Standes (Adel und Bauernschaft) an das Land (an die „Scholle“). Freizügigkeit gab es in der feudalen Gesellschaft nicht. Kein freier Bauer und kein Adliger konnte einfach sein Land verlassen, ohne damit seine Existenzgrundlage zu verlieren; denn eine Veräußerung von Land war nicht möglich. Es gab kein Eigentum an Land im modernen Sinne. Der Lehensherr konnte unter bestimmten Umständen das Lehen wieder entziehen; Land konnte auch durch kriegerische Eroberung verloren oder in Besitz gebracht werden. Es konnte geerbt und vererbt werden. Aber es konnte nicht verkauft werden. Deshalb war die feudale Gesellschaft grundsätzlich so immobil wie das Land, auf dem sie lebte.

Die leibeigenen Bauern gar galten als Zubehör des Landes, kaum anders als das Vieh. Sie konnten das Land, dem sie zugehörten, nur unter Brechung der bestehenden Rechtsordnung durch Flucht zu einem anderen Gutsherren oder in eine freie Stadt verlassen.

In seinen Stand wurde man geboren; und niemals konnte man ihn verlassen, außer durch einen Akt der Obrigkeit. Man wurde als Adliger oder als Bauer geboren; und man blieb es normalerweise Zeit seines Lebens. Man erbte die Verfügung über bzw. die Zugehörigkeit zu einem Stück Land; und niemals konnte man – außer durch Flucht – woanders seinen Lebenssitz finden. Blut und Boden waren die Bande, durch die diese Gesellschaft zusammengefügt war.

Exkurs: Blut- und Boden-Ideologie des Nationalsozialismus

Der Nationalsozialismus hat sich später diese Kategorien zu eigen gemacht, um seinen Machtanspruch naturalistisch zu legitimieren. Solcher Naturalismus ist als Reaktion auf den modernen Anspruch zu verstehen, alles Tun vor der Instanz der Vernunft zu legitimieren. Die Berufung auf Natur soll die nicht leistbare vernünftige Begründung ersetzen, wird daher irrational und antihumanistisch. Der Nationalsozialismus hat bekannterweise aber auch in einem enormen Maße die Entwicklung von Technik und Technologie,

also von wissenschaftlich-technischer Rationalität gefördert. Das heißt aber, er hat den Gebrauch des Verstandes der Legitimation durch den Verstand entzogen, hat ihn im Irrationalismus fundiert und so zum Werkzeug reiner Willkürherrschaft gemacht. Die feudale Gesellschaft hatte noch in realer Naturabhängigkeit die fundierende Heteronomie, welcher ihre Herrschaftsform entsprach. Auf der Grundlage wissenschaftlich-technischer Emanzipation von der Natur wird dagegen die nationalsozialistische Berufung auf angebliche Naturgegründetheit der errichteten Herrschaft zu technisch forciertem Antihumanismus. Dass sich der technische Fortschritt im Nationalsozialismus in erster Linie als Fortschritt der Rüstungstechnologie als Mittel zu Raub und Eroberung manifestierte, belegt diese Diagnose. (Exkurs Ende)

7.3 Stadt und Land

Die Städte bildeten Enklaven einer anderen Ordnung innerhalb der Feudalgesellschaft. Sie entstanden teils an bevorzugten Handelsplätzen, teils aus Niederlassungen von Handwerkern im Umfeld von Adelssitzen. Ihre wirtschaftliche Lebensgrundlage unterschied sich fundamental von der ländlichen; und daraus resultierten dann auch anders geartete soziale und politische Ordnungsstrukturen.

Die wirtschaftliche Grundlage der Städte bestand in der menschlichen Arbeit (Handwerk) und dem Handel mit ihren Produkten. Während die Arbeit auf dem Lande die Natur zu unterstützen hatte und ihre Früchte sich im wesentlichen als Gaben der Natur darstellten (zum Ausdruck gebracht im Erntedank), diente die Natur dem Handwerk vor allem als Materiallieferant. Das Gewicht der Beiträge von Natur und Arbeit hatte sich so verlagert, dass im Handwerk der Mensch und seine Produktivität als entscheidende Instanzen erschienen, denen sich das Wohlergehen der Menschen verdankte.

Die soziale Gliederung der städtischen Bevölkerung spiegelte entsprechend die Gliederung der Handwerke wieder (Zünfte). Neben der direkten Auftragsarbeit für bestimmte Kunden gewann der Markt als Distributionsinstanz zunehmend an Bedeutung. Der sich ausbreitende Handel zog wiederum Handwerker an, wie umgekehrt das wachsende Angebot an handwerklichen Waren den Handel beförderte. Und schließlich war die städtische Wirtschaft ganz wesentlich Geldwirtschaft. Während auf dem Lande die Abgaben eingebunden waren in ein Geflecht wechselseitiger Verpflichtungen, von Leistungen und Gegenleistungen, war der Weg von der Produktion zum Verbrauch in den Städten durch Kauf und Verkauf und d.h. durch das Dazwischentreten des Geldes vermittelt.

Der Reichtum des Adels bestand im Grundeigentum. Seine Mehrung war nur möglich als Vergrößerung des Grundbesitzes auf Kosten anderer, weil die Menge des besitzbaren Grundes insgesamt nicht wachsen konnte. Die Früchte der Landarbeit ließen sich nicht akkumulieren. Der Reichtum des Bürgerstandes dagegen bestand in Geld. Seine Mehrung war möglich durch Anhäufung von Geld (Sparen, Schatzbildung). Und da Arbeit im Unterschied zum Land mengenmäßig ausgedehnt werden kann, musste wachsender Reichtum der einen nicht zwangsläufig auf Kosten anderer vonstatten gehen.

Innerhalb der Stadtmauern galt also eine andere Ordnung. „Stadtluft macht frei“, lautete eine Losung, welche zum Ausdruck brachte, dass die Niederlassung in einer Stadt

(Achtung: nicht jede städtische Ansiedlung war „Stadt“ im beschriebenen Sinne; Voraussetzung war, dass sie über „Stadtrechte“ verfügte) die betreffende Person zu ihrem „Bürger“ machte und damit in einem gewissen Maße aus der feudalen Gesellschaftsordnung herausnahm (z.B. die Fesselung an die Scholle auflöste). (Einschränkung: Die Städte waren insgesamt durchaus in das feudale Herrschaftsgefüge eingegliedert.) Die städtischen Regierungen entwickelten entsprechend sehr bald demokratische Elemente (wenn auch noch nicht im Sinne moderner Demokratien), wozu allerdings auch schon bald die Macht des Geldes in Gegensatz geriet.

Aufgrund ihres wachsenden Reichtums konnten manche Städte auch innerhalb einer insgesamt feudalen europäischen Herrschafts-Ordnung soviel Macht erringen (Unterhaltung von Heeren und Flotten), dass sie den traditionellen feudalen Ordnungsmächten ebenbürtig wurden.

7.4 Zentralisierung der Adelsmacht

Dem 18. Jahrhundert ging eine Zeit zunehmender Zentralisierung der Adelsmacht voraus (Absolutismus). Dies stand in einem Zusammenhang mit dem Aufstieg des Bürgertums, denn dieses lieferte das entscheidende Machtmittel: das Geld.

Traditionell war der Kriegsdienst in der alten feudalen Gesellschaft durch die Gefolgschaft im Rahmen des Lehenswesens geregelt. Mit der Entwicklung der Waffentechnik vollzog sich jedoch ein Übergang von den Ritterheeren zu den Massenheeren. Die eigenen Bauern zum Kriegsdienst zu verpflichten, hatte den großen Nachteil, dass dadurch die landwirtschaftliche Produktion in Mitleidenschaft gezogen wurde. Söldnerheere boten hier einen entscheidenden Vorteil. Aber um sie anzuwerben und auszustatten, brauchte man Geld. Die Verfügung über Geldmittel wurde so zu einem wesentlichen Machtfaktor.

Damit entstand eine Abhängigkeit der Adelsmacht vom Bürgertum. Reiche Kaufmannsfamilien gewannen zeitweise großen Einfluss auf die Politik der feudalen Herrscher (z.B. die Fugger in Nürnberg). Innerhalb des Adelsstandes beförderte das Geld die Konzentration der Adelsmacht bei den oberen Herrschaftsschichten. Verbunden damit waren mehrere Entwicklungen, die ebenfalls für eine weitere Abhängigkeit der Adelsmacht vom Geld sorgten:

- Die Entwicklung eines höfischen Lebens bei der Zentralmacht: Ein Großteil des Adels gab seinen Landsitz wenigstens zeitweise auf und zog an den Hof, wo es mehr Abwechslung gab. Das höfische Leben erzeugte seinen eigenen Bedarf an Kultur, Unterhaltung, Genussmitteln, handwerklichen Produkten; es erhöhte also wiederum den Geldbedarf.
- Zentralisierung der Hoheitsfunktionen: Finanzverwaltung, Rechtsprechung, äußere Beziehungen (Diplomatie) u.a. konzentrierten sich bei Hofe. Es entwickelten sich Vorläufer des modernen Staatsapparats.
- Unterhaltung eines stehenden Heeres: Heere wurden nicht mehr erst im Kriegsfall angeworben, sondern der neue absolutistische Zentralstaat beanspruchte eine kontinuierliche militärische Absicherung nach innen und außen.

Um den daraus erwachsenden Finanzbedarf abzudecken, musste das feudale Abgabensystem sukzessive durch ein Steuersystem abgelöst werden, welches für stetigen Geldzufluss in die Staatskassen sorgte. Hierzu war es nötig, die Geldquellen zu fördern. Das bedeutete: Förderung des Handels und der Produktion von Handelsgütern (Merkantilismus), also wirtschaftliche Förderung des Bürgerstandes. So entstand, was wir heute Wirtschaftspolitik nennen. Obwohl ein politisches System „zum Schutz des aristokratischen Eigentums und der aristokratischen Privilegien“ musste sich der absolutistische Staat, um diesen Schutz gewährleisten zu können, ökonomischer Mittel bedienen, die „zugleich die grundsätzlichen Interessen der aufkommenden Handels- und Manufakturklasse absichern konnten“ [Anderson 1979, S. 49]. Alle ökonomischen und politischen Maßnahmen, die „die Macht und die Finanzkraft des spätfeudalen Staates“ steigerten, nützten auch „der entstehenden Bourgeoisie: dieser wurde die Möglichkeit zur Tätigkeit gewinnträchtigerer Geschäfte geboten, während der Staat von den größeren Steuereinnahmen, die ihm durch die höheren Gewinne zuflossen, profitierte“. [Anderson 1979, S. 51]

Infolge dieser Entwicklungen geriet die soziale Gliederung und Ordnungsstruktur der feudalen Gesellschaft immer mehr in Konflikt mit der real wachsenden Bedeutung des Bürgertums. Der Adelsstand erschien in zunehmendem Maße als parasitär, während der Bürgerstand für den Reichtum der Gesellschaft sorgte, ohne an der politischen Macht und an den sozialen Privilegien teilzuhaben. Die resultierenden sozialen Spannungen lösten schließlich im 18. Jahrhundert jene politischen Umwälzungen aus, aus denen das moderne bürgerliche Staatswesen hervorging.

7.5 Die bürgerliche Revolution

Im 18. Jahrhundert vollzog sich nahezu überall in Europa der wirtschaftliche, soziale und politische Übergang von der feudalen zur bürgerlichen Gesellschaftsordnung. Dieser Übergang verdient den Namen Revolution nicht, insofern er gewaltsam vonstatten ging, sondern weil sich die Gesellschaft auf eine neue Grundlage stellte. Die bürgerliche Revolution vollzog sich in unterschiedlichem Tempo und in unterschiedlicher Form, auch dort, wo – wie in Deutschland – der gewaltsame Umsturz ausblieb. Sie war – selbst im Falle der Französischen Revolution – kein punktueller Akt, durch den schlagartig die neue Gesellschaft die alte ablöste, sondern brauchte ihre Zeit, um sich vollends der feudalen Relikte zu entledigen. (In Deutschland hat dies bis zum Ende des Ersten Weltkriegs gedauert.)

Mit dem Begriff bürgerliche Revolution wird zwar meist die politische Umwälzung bezeichnet, doch steht diese im unauflösbaren Zusammenhang mit Umwälzungen auf anderen Ebenen.

7.5.1 *Produktionstechnische Umwälzungen (Beginn der Industriegesellschaft)*

Der Ausgang des 18. Jahrhunderts ist die Geburtszeit der Großen Industrie. Diese hat sich mit ihren riesigen Maschinensystemen und Fabrikanlagen zwar erst im Verlaufe des 19. Jahrhunderts wirklich durchgesetzt. Aber die Voraussetzungen wurden damals ge-

schaffen. Es begann bereits die Ablösung der bis dahin dominanten Agrarwirtschaft sowie des Handwerks durch industrielle Produktionsweisen.

Im Handwerk hatte sich ein anderes Selbstbewusstsein der Arbeit entwickelt als in der Landarbeit. Während hier die Natur die ausschlaggebende Produktivkraft war, beruhte die handwerkliche Produktion im entscheidenden Maße auf dem Können der arbeitenden Menschen. Auch der Rhythmus des städtischen Lebens war daher nicht so vollständig bestimmt vom Jahreszeitenwechsel. Dennoch lässt sich auch hier sagen, dass das Leben der Menschen in letzter Instanz noch von begrenzenden Naturbedingungen bestimmt war, hier von den Grenzen, welche die eigene, innere Natur der Arbeit setzte. In seinem eigenen leiblichen Vermögen fand der Handwerker die Naturbedingtheit vor, welche die Möglichkeiten begrenzte, die sich der Produktivität seiner Arbeit eröffneten. Immerhin war es hier nicht so sehr die äußere, übermächtige Natur, welche die Bedingungen setzte, sondern die eigene, innere Natur, die schließlich durch Lernen, Schulung und Einsicht zu höheren Vermögen sich formen ließ.

Die Städte waren daher die Orte, an denen sich noch unter feudalen Gesellschaftsbedingungen die Keime einer neuen Produktionsweise und einer neuen Gesellschaftsform entwickeln konnten. Aus dem Handwerk bildete sich vermittels rationaler Analyse und Synthese ihrer Verrichtungen, durch Einsatz speziell entwickelter Instrumente und Maschinen, durch Optimierung ihrer Verfahrensweisen auf dem Wege über die Manufaktur die industrielle Fertigungsmethode. Dies war ein langer, Jahrhunderte dauernder Prozess. Im 18. Jahrhundert jedoch gewann die neue, industrielle Produktionsweise ein solches Gewicht, dass die feudalen Gesellschaftstrukturen sich als unerträgliche Fesselung der wachsenden Produktivkräfte erwiesen. Die landwirtschaftliche Produktion verlor relativ an Bedeutung gegenüber der Güterproduktion des sich entfaltenden industriellen Sektors. Immer mehr Menschen wanderten vom Land ab in die Städte, wo die Manufakturen und Fabriken ihnen Arbeit gaben. Ein immer größerer Teil des durch menschliche Arbeit produzierten Reichtums bestand aus den Waren, welche hier hergestellt wurden.

Technisch emanzipierte sich die Arbeit bzw. Produktion von den einschränkenden Bedingungen der Bindung an die äußere oder auch innere Natur: erstens durch Emanzipation von der menschlichen Hand, weitergehend überhaupt von den Beschränkungen, welche die leibliche Beteiligung der Menschen an der Produktion setzte. Menschliche Arbeitskraft wurde von Maschinen zunächst unterstützt und erweitert, in zunehmendem Maße jedoch auch ersetzt. Auch die Naturstoffe und -materialien wurden – durch Entwicklung insbesondere der chemischen Industrie – Schritt für Schritt ersetzt durch künstlich hergestellte Stoffe und Materialien. Was der Mensch zu leisten vermochte, war immer weniger abhängig davon, was die Natur ihm erlaubte und gab. Es war auch immer weniger abhängig von dem, was seine Hand, was sein Leib zu leisten vermochten. Technischer Fortschritt beruhte auf geistigem Fortschritt. Natur wurde zur Rohstoffquelle und zur Verfügungsmasse. Kunststoffe traten an die Stelle von Naturstoffen; die Fabrikhalle an die Stelle des ländlichen Naturraums; Maschinen an die Stelle der leiblichen menschlichen Arbeitskraft.

7.5.2 *Ökonomische Umwälzungen (Beginn des Kapitalismus)*

Mit dem wachsenden Gewicht der nicht-landwirtschaftlichen Produktion gewann auch der Markt als Ort der Verteilung, d.h. als der Ort, an dem die Produkte an ihre Konsumenten gelangen, an Bedeutung. Während in der feudal verfassten Landwirtschaft weiterhin die unmittelbare Selbstversorgung sowie die Ablieferung der Produkte an den Feudalherrn die Regel waren, also der Übergang von der Produktion zur Konsumtion in der Hauptsache nicht durch den Markt vermittelt war, dominierte in den wachsenden Industriesektoren die profitorientierte Marktwirtschaft. Deren Arbeitskräftebedarf konnte schließlich nur gedeckt werden, indem die feudalen Beschränkungen der Freizügigkeit, also insbesondere die feudale Leibeigenschaft aufgehoben wurde.

Unter Bedingungen der feudalen Gesellschaftsordnung war die Landbevölkerung „an die Scholle gebunden“, d.h. durfte nicht aus freien Stücken den Wohnort wechseln – etwa um bessere Arbeit zu finden. Diese Ordnung begründete insofern eine rechtliche Verklammerung von Land und Arbeit und somit von Natur und Mensch. Das hinderte die Menschen daran, dorthin zu gehen, wo die Produktion expandierte. Sie war verantwortlich für den Mangel an Arbeitskräften in den industriellen Regionen. Durch die preußischen Reformen Anfang des 19. Jahrhunderts wurde die Leibeigenschaft aufgehoben und der Landbevölkerung das Recht der Freizügigkeit zugestanden.

Damit konnte eine nunmehr freie Lohnarbeiterschaft entstehen, die nicht mehr durch den Geburtsstand gezwungen war, für einen bestimmten Feudalherrn zu arbeiten, wohl aber gezwungen war, ihre Arbeitskraft auf dem Arbeitsmarkt in Konkurrenz zu anderen Lohnarbeitern anzubieten. Es entstanden die beiden Hauptklassen der Kapitaleigner (Unternehmer) und Lohnarbeiter.

In der Ökonomie fand im Zusammenhang damit eine tiefgreifende *Entwertung der Natur* statt. Wo früher „der Reichtum der Nationen“ (so der Titel eines Hauptwerks der Klassischen Politischen Ökonomie; Autor: Adam Smith) ganz wesentlich von ihren Naturschätzen und der Qualität des Ackerbodens, vom Klima usw. bestimmt gewesen war, gründete sich der Reichtum von nun ab immer mehr auf die Leistungen der menschlichen Arbeit. Im ökonomischen Wert gilt schließlich nur noch die Arbeit und Natur gar nichts mehr. Ökonomisch wird Natur zur externen Größe.

7.5.3 *Politische Umwälzungen (Beginn der Bürgerlichen Gesellschaft)*

In der *Politik* suchte sich ein neues bürgerliches Selbstbewusstsein die entsprechende Verfassung. Der Bürger war ursprünglich der gewesen, der innerhalb der Mauern einer Burg lebte; der Stadtbewohner, der sich durch Mauern vom Land und damit auch vom dort vorherrschenden Feudalsystem abgrenzte. In der bürgerlichen Gesellschaft wurde der Bürger zum Regelfall. Unterschiede von Geburt sollten keine Geltung mehr haben. Unterschiede sollten sich allein auf die Unterschiede der Leistung gründen, zu der alle die gleichen Chancen haben müssten. Von Rechts wegen sollte jeder jedem gleichgestellt sein. Und alle sollten frei sein, sich auf selbst bestimmte Weise am gesellschaftlichen Leben zu beteiligen. Die Demokratie hob alle Standesunterschiede auf, die von einer fiktiven absoluten Macht geschaffen wurden.

Die zunehmende ökonomische Bedeutung der neuen bürgerlichen Klasse gegenüber den alten feudalen Ständen führte daher im 18. Jahrhundert zu tiefgreifenden Veränderungen in den gesellschaftlichen und politischen Verfassungen der ökonomisch fortgeschrittenen Länder. Rechtliche Gleichheit, d.h. Abschaffung der Ungleichheit von Geburt, Freiheit von feudalen Bindungen – dies waren Forderungen des Bürgertums, die sich letztlich nur durch eine Revolutionierung der gesellschaftlichen und politischen Verfassung umsetzen ließen. Das herausragende Ereignis dieser Zeit war die Französische Revolution von 1789; auch wenn es einige Jahrzehnte dauerte, in Deutschland sogar bis zum Jahr 1918, bis die Demokratie sich als die der Bürgerlichen Gesellschaft gemäße Staatsform durchsetzte.

7.5.4 Geistig-kulturelle Umwälzungen (Beginn der Moderne)

Kulturell wurde maßgeblich, dass es die Kraft des Geistes sein sollte, durch die Menschen sich zu Menschen fortan bestimmen. Der Mensch wurde „Subjekt“: der, der allem zugrundeliegt (lat. sub-iectum: das Zugrundeliegende), auf den alles zurückführbar ist; Herr seiner selbst. Und Herr der Natur, sowohl der äußeren, ihn umgebenden als auch seiner eigenen inneren Natur. Der Gedanke der Autonomie, das meint: der Fähigkeit und des Rechts, sich die Gesetze und Regeln des Handelns selbst zu geben, wurde maßgeblich.

Diese miteinander verbundenen, einander stützenden und befördernden Umwälzungen hatten eine mehrhundertjährige Vorgeschichte. Sie setzten bereits ein mit dem Beginn der Neuzeit, d.h. im Jahrhundert der Entdeckung Amerikas und mit der Renaissance. Ihren Durchbruch erfuhren sie allerdings erst in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. Dabei verlief die Entwicklung durchaus asynchron in den Ländern. Führend waren England, Frankreich und die Vereinigten Staaten von Amerika. Deutschland brauchte rund hundert Jahre, um seinen ökonomischen und politischen Rückstand aufzuholen. Auf geistig-kulturellem Gebiet dagegen waren es gerade deutsche Philosophen, welche dem neuen Selbstbewusstsein als Subjektbewusstsein Ausdruck verliehen (Kant, Fichte, Hegel, Schelling).

7.6 Entstehung der Pädagogik

Im 18. Jahrhundert setzte sich die Pädagogik als eine öffentliche Angelegenheit durch. Seit dieser Zeit ist Erziehung ein öffentliches, d.h. in Journalen und Büchern für die „breite Öffentlichkeit“ behandeltes Thema. Eine Fülle von Erziehungsliteratur und Erziehungsratgebern kam damals auf den Markt. Dies kann als Indiz gewertet werden, dass sich seitdem Erziehung *nicht mehr von selbst versteht*; dass sie etwas ist, worüber man sich auseinandersetzt; was also auch keine reine Privatangelegenheit mehr ist. Erziehung ist seitdem etwas, worüber man sich Gedanken macht, das nicht einfach nebenher passiert, sondern an das man wohlüberlegt und planvoll herangeht. Die Gesellschaft begann, sich der Erziehung als einer ihrer Grundlagen zu besinnen. Und indem sie über Erziehung debattierte und versuchte, die „richtige“ Form der Erziehung zu bestimmen, versuchte sie, eine *ihrer eigenen wesentlichen Grundlagen sozusagen „in den Griff zu bekommen“*. Es ist daher nicht verwunderlich, dass der Zeitraum von zweihundert Jahren seither auch in

etwa zusammenfällt mit der Geschichte der theoretischen Reflexion über Erziehung und Pädagogik, also mit der Geschichte der Pädagogik als Wissenschaft.

Für Erziehung ist es seit diesem Zeitpunkt nicht mehr damit getan, dafür zu sorgen, dass die Kinder irgendwie groß werden, dass sie in die häuslichen und außerhäuslichen Pflichten und Aufgaben hineinwachsen, indem man sie beizeiten mitmachen lässt. Sondern seit diesem Zeitpunkt hat sich Erziehung die bewusste, *zielgerichtete Formung* der Menschen zur Aufgabe gemacht. Und diese Aufgabe bringt Erziehung, jedenfalls so, wie sie sich seitdem versteht, in eine Frontstellung gegen die Natur. Erziehung, das ist damit ganz deutlich, wird keineswegs in Analogie zum Wachsenlassen einer Pflanze oder zur Pflege eines Tierjungen verstanden. Eher in Analogie zur landwirtschaftlichen Zucht oder zur Abrichtung, die sich ja ebenfalls die zielgerichtete Formung des vorgefundenen Natur„materials“ im höheren menschlichen Interesse vornehmen.

Nun entsteht für uns aber damit ein Problem: Was ist mit der Bildung? Ich hatte doch zuvor in dieser Vorlesung mit Bezug auf das pädagogische Jahrhundert nicht etwa von der Erziehung, sondern von der Bildung gesprochen. Bildung, so hatte ich gesagt, sollte es erst seitdem als gesellschaftliche Notwendigkeit geben.

In der Tat: Es geht der Erziehung seitdem um Bildung. Denn die Legitimation der erzieherischen Formung des Kindes kann nur noch eine Legitimation vor der Vernunft und aus der Vernunft sein als der Instanz, in der letztlich die menschliche Subjektivität, das Sich-Zurückführen des Menschen auf sich selbst, allein gründen kann. Erziehung – und auch dies ist die Implikation der öffentlichen Diskussion über sie und ihrer Verwissenschaftlichung – hat sich als vernünftig zu erweisen; und das wiederum kann sie nur, wenn sie sich als Zur-Vernunft-Bringen des Kindes darstellt.

So ging es in den pädagogischen Auseinandersetzungen des 18. Jahrhunderts, so unterschiedlich die Auffassungen auch sein mochten, immer um dies: wie die Kinder *zur Vernunft gebracht* werden könnten. Die vorherrschende Auffassung war, dass dies nur *gegen die Natur* des Kindes möglich sei, dass also das Zur-Vernunft-Bringen die Unterdrückung, Bändigung, Zähmung der „wilden“ Natur des Kindes bedinge. Daraus resultierte ein sozusagen „kalter“, harter Zug der Erziehung; eine Erbarmungslosigkeit und Gewaltsamkeit gegen alles, was der Natur des Kindes zugeschrieben wurde, insbesondere gegen seinen „Eigensinn“. Es zeigte sich damit eine Schattenseite der auf Humanismus als Vernünftigkeit gerichteten Pädagogik, die Katharina Rutschky motiviert hat, ihre Erscheinungsformen als „Schwarze Pädagogik“ zu charakterisieren.

Erziehung erhielt diesen „schwarzen“ Zug, weil sie Bildung intendierte; sie unterdrückte die kindliche Natur um der Befreiung der Vernunft willen. Bildung ist seitdem die Legitimation der Erziehung. Ohne Erziehung keine Bildung; ohne Bildung keine (legitime) Erziehung.

In diese Zeit fiel auch die sogenannte „Entdeckung der Kindheit“. Von unserem heutigen Standpunkt aus erscheint die Formulierung als merkwürdig, weil es Kindheit doch wohl immer schon gegeben haben muss. Es ist damit also nicht lediglich das Alter gemeint, mit dem wir heute Kindheit identifizieren. Gemeint ist, dass erst seit dem 18. Jahrhundert der Kindheit als einer Lebensphase mit eigenen Entwicklungsaufgaben besondere Aufmerksamkeit geschenkt wurde.

In der feudalen Gesellschaft war jemand das, was er einmal sein würde (Bauer, König, Fürst ...) von und durch Geburt. Er war insofern sozusagen schon „fertig“. Es gab Inthronisierungen von Säuglingen. Auch wenn sie einen Vormund an der Seite hatten, der für sie die Regierungsgeschäfte führte, so tat dieser es doch in ihrem Namen. Das Kind war „kleiner Erwachsener“.

Erst eine Gesellschaft, für die der Mensch nicht bei und durch Geburt fertig bestimmt war in dem, was er werden wird, die vielmehr die Autorität dieses Werdens (lat. auctoritas = Urheberschaft; Macht, wachsen zu lassen) in die Vernunft als jedem Menschen immanente Instanz legte, konnte die Zeit, in der die Vernunft sich zu dieser Autorität entwickelt, als eine Lebensphase eigener Dignität würdigen, also „Kindheit entdecken“. So differenziert die individuellen Bildungswege dann auch ausfallen mögen, sie alle gründen demnach in der einen, allen Menschen eigenen und gemeinsamen Autorität der Vernunft. Und diese ist nicht etwa fertig da bei Geburt, sondern sie muss erst aus der Naturhaftigkeit des Kindes herausgewunden, entwickelt werden aus den Banden der Natur, zu sich befreit.

7.7 Geburt des modernen staatlichen Schulwesens

Das moderne staatliche Schulwesen zeichnet sich durch folgende Merkmale aus:

- *Staatlichkeit*; d.h. der Staat übernimmt die Kontrolle der Schule und die Verantwortung für ihre Leistungsfähigkeit;
- *Öffentlichkeit*; d.h. die Schule steht jedem Kind/Jugendlichen dieser Gesellschaft ohne Ansehen des sozialen Status, der Herkunft, der Begabung, der Religion, des Geschlechts usw. offen;
- *Schulpflicht*; d.h. jedes Kind muss durch die Schule gegangen sein, um als vollwertiges Mitglied in die Gesellschaft eintreten zu können;
- *Bildungsauftrag*; d.h. die Schule hat die Aufgabe, jedem Kind zu ermöglichen, dass es sich in dieser Gesellschaft aus eigenem Vermögen (an Fähigkeiten) zu behaupten weiß.

Nicht-staatliche, private Schulen, Schulen, die sich nur an bestimmte Gruppen innerhalb der Gesellschaft wenden, Schulen, deren Besuch ausschließlich freiwillig ist, Schulen, die andere Ziele verfolgen, als sie durch den Bildungsauftrag abgesteckt sind, werden aus der Betrachtung ausgeklammert. Das moderne Schulwesen im obigen Sinne entstand im pädagogischen Jahrhundert; interessanterweise aber zumindest in Deutschland nicht auf Initiative des Bürgertums (wie man nach dem Vorhergehenden vielleicht hätte vermuten können), sondern auf Initiative der zentralen Adelsmächte, der absolutistischen Herrscherhäuser.

Schulen gab es sowohl in den Städten als auch auf dem Lande schon seit Jahrhunderten, als die absolutistischen Herrscher der deutschen Staaten begannen, Interesse für diese Erziehungseinrichtungen zu entwickeln. Bis dahin waren die Schulen für das Volk Angelegenheit der Kirchen (auf dem Lande). (Die Geschichte der Schulen in den Städten ist eine besondere Angelegenheit. Sie kann hier nicht erörtert werden.) Die Entwicklung

soll am Beispiel Brandenburg-Preußens dargestellt werden, da dieser Staat für die Herausbildung des späteren deutschen Nationalstaats besondere Bedeutung hatte.

Die Ablösung der kirchlichen durch staatliche Schulhoheit wurde in Brandenburg-Preußen während des 18. Jahrhunderts eingeleitet, etappenweise ablesbar an den aufeinanderfolgenden legislativen Regulierungsversuchen seitens der absolutistischen Zentralgewalt, des Königs von Preußen und Kurfürsten von Brandenburg. Ein Edikt von 1717 verlangte, dass dort, wo Schulen existierten, die Eltern auch ihre Kinder zur Schule schicken müssten. Mit diesem (für Preußen) erstmaligen Erlass einer (noch eingeschränkten) allgemeinen Schulbesuchspflicht (in anderen deutschen Staaten wurde diese z.T. schon wesentlich früher gesetzlich eingeführt: 1619 in Sachsen-Weimar, 1642 in Gotha, 1649 in Württemberg, 1650 in Hannover, erst 1769 in Sachsen; Angaben nach [Titze 1973, 18]) artikuliert der preußische Herrscher ein staatliches Interesse an der Schule, das 1763 im General-Landschulreglement u.a. durch präzisere Festlegung des Umfangs der Schulpflicht, Erwähnung gewisser Mindest-Inhalte und Ankündigung regelmäßiger Schulinspektionen noch bekräftigt wurde. Im Allgemeinen Landrecht von 1794 schließlich wurde die rechtliche Verfassung der Schule proklamiert, wie sie für die bürgerliche Gesellschaft dann weiterhin Geltung hatte: „Schulen ... sind Veranstaltungen des Staats“.

Was bewegte den preußischen Herrscher, der „großen Unwissenheit“ der „armen Jugend“, „sowohl was das Lesen, Schreiben und Rechnen betrifft, als auch in denen zu ihrem Heil und Seligkeit dienenden höchstnötigen Stücken“ „abhelfen“ zu wollen (Edikt von 1717)? Was störte ihn die „Unwissenheit und Dummheit“, in der „die jungen Leute auf den Dörfern ... aufwachsen“ mussten (General-Landschulreglement von 1763)? Woher sein Interesse an „geschickteren und besseren Untertanen“ (ebenda), an einem „Unterricht der Jugend in nützlichen Kenntnissen und Wissenschaften“ (Allgemeines Landrecht von 1794)?

Ich schließe mich in diesen Fragen den Positionen in der schulhistorischen Forschung an, wonach

die „landesherrliche Schulinitiative ... sich bestimmen“ lasse „als ein Medium der Auseinandersetzung einer auf Ausweitung ihres Einflusses bedachten Zentralgewalt mit den überkommenen partikularen Machtinstanzen“ [Leschinsky/Roeder 1976, 44].

Insofern stand sie im Zusammenhang des Prozesses einer Befestigung der absolutistischen Herrschaftsstruktur, die, wie P. Anderson darstellt [Anderson 1979, 21ff.], durch eine Zentralisation der Adelsmacht infolge der inneren und äußeren Auseinandersetzungen des 16. und 17. Jahrhunderts (Bauernkriege, 30jähriger Krieg) entstand. Der Herrscher betrachtete alle Einwohner seines Landes als seine unmittelbaren Untertanen:

„Gegenüber dem absoluten Monarchen gibt es im Prinzip nur noch Untertanen. Er ist die einzige im politischen Sinne öffentliche und selbständige Person. Nur durch den Souverän bekommt das Territorium die Einheit seiner Existenz.“ [Michael /Schepp 1973, 24].

Daher war er daran interessiert, auch ideologisch ein unmittelbares Verhältnis zwischen Untertanen und Staat herzustellen, vom Staat her, indem er selbst sich anschickte, die Verantwortung zu übernehmen für eine gleichmäßige und ausreichende Schulbildung, von den Untertanen her, indem ihnen die rechte Einstellung zur absolutistischen Staatsordnung vermittelt wurde. Macht und Einfluss der alten feudalen Partikulärmächte, einschließlich der Kirche, wurden zunehmend zurückgedrängt.

Aus diesem spezifischen Interesse des absolutistischen Staates an Herrschaftssicherung erklärt sich die Schulinitiative des preußischen Staates im 18. Jahrhundert mit seinem Versuch,

„alle Kinder zum Unterrichtsbesuch anzuhalten, das Schulwesen organisatorisch zusammenzufassen, es nach einem einheitlichen Reglement zu verwalten und zu beaufsichtigen sowie nach Inhalten und Methoden effektiver zu gestalten ..., den Einfluß der Kirche, wo er den Absichten des Staates entgegensteht, zurückzudrängen bzw. die Kirche für seine Zwecke in den Dienst zu nehmen“ [Michael/Schepp 1973, 28].

Das heißt nicht, dass nicht auch ökonomische Beweggründe hineinspielten, zumal es nicht nur um „bessere“, sondern auch um „geschicktere Untertanen“ gehen sollte. Die absolutistische Herrschaft hatte einen großen Finanzbedarf zur Unterhaltung des wachsenden Staatsapparats und konnte diesen im wesentlichen nur decken, wenn die Wirtschaftskraft des Landes ausreichend war, wofür mehr noch als die Erträge aus landwirtschaftlicher Produktion die vor allem von der Finanzkraft des Bürgertums abhängigen Steuereinnahmen bedeutsam waren. Merkantilistische Wirtschaftspolitik und der Versuch, den durchschnittlichen Wissensstand der Bevölkerung im Interesse effektiverer Produktion zu erhöhen, spielten da zusammen.

7.7.1 *Industrieschulen*

Ob es nun eher die finanzielle Entlastung von Aufwendungen für die Armenfürsorge oder die Hoffnung auf sich am Ende inbarer Münze auszahlende Produktivitätssteigerung in Landwirtschaft und Manufaktur war, die den preußischen Staat für die Industrieschulinitiativen Ende des 18. Jahrhunderts einnahm – jedenfalls wurde der Zusammenhang zwischen Produktion und Qualifikation auch für den absolutistischen Staat schon interessant, wenngleich er noch nicht in der Lage war, den „Absichtserklärungen und Anordnungen“ durchsetzungswirksame Taten folgen zu lassen [Leschinsky/Roeder 1976, 499]. Unabhängig davon, welche reale Verbreitung sie erfuhren und welche reale Bedeutung sie für das Elementarschulwesen erhielten, waren die Industrieschulen als gleichsam modellhafte Umsetzungen dessen anzusehen, was der preußische Staat gern für das gesamte Landschulwesen realisiert hätte, soweit es zu einer Steigerung des landwirtschaftlichen Produkts bzw. zu einer Effektivierung der ländlichen Nebenerwerbsindustrie führte, wenn er auch an den gesellschaftsreformerischen Implikationen dieser pädagogischen Konzeption naturgemäß gar nicht interessiert sein konnte.

Die Industrieschulpädagogik propagierte gegenüber dem, was die Landschulen traditionell waren, nämlich Veranstaltungen ausschließlich zur ideologischen Bearbeitung der jugendlichen Landbevölkerung, eine ganz neue Zielrichtung und Methode der pädagogischen Strukturierung des Lernens in der Schule. Ihr Konzept unterschied sich auch von den städtischen Schulen des Bürgertums, insofern sie nicht nur ergänzend zur praktischen eigentlichen Arbeitsqualifikation Vermittlung von instrumentellen Hilfsqualifikationen betrieben, sondern überhaupt ganz grundlegend eine neue „rationale“ Arbeitshaltung bei ihren Zöglingen erzeugen wollten, die so weder für die Land- noch für die Stadtbevölkerung im Feudalismus bisher kennzeichnend war. Motiv war nicht mehr bloß die Fähigkeit zur Aufrechterhaltung und Weiterführung eines gegebenen Produktionsstandards,

sondern Produktivitätssteigerung – im Bereich der landwirtschaftlichen wie der bisher handwerklichen, jetzt in wachsendem Maße in Manufakturen organisierten Produktion.

„Die Industrieschule“, stellt G. Koneffke fest, „manifestiert die Überzeugung, dass die Produktivitätssteigerung nicht mehr naturwüchsig zu erwarten, dass sie vielmehr rationell und systematisch in ihren subjektiven Bedingungen zu erzeugen ist.“ [Koneffke 1982, XXIII]

Ziel war ein bewusstes Verhältnis des Lernenden zu sich als Arbeitskraft, die vollendete Selbstdisziplinierung im Dienste einer selbst gewollten Rationalität, die Subjektwerdung im Dienste eines Objektiven, des ökonomischen Prinzips: „Industriosität“. Es ging, wie Koneffke sagt, um

„das Subjekt als Wirtschaftssubjekt. ... Rastlose, auf Nutzen und Gewinn berechnende Tätigkeit aus eigenem Antrieb ist formales Prinzip, gegen das es keine Berufungsinstanz gibt. Zu ihr bedarf es der Selbstbestimmung; selbst die Not lehrte nicht arbeiten, sondern betteln, stehlen, allenfalls beten. Schon gar nicht diejenige Art des Arbeitens, auf die es der Konzeption ankam. Nirgendwo in den Zwängen des Bestehenden kann Industriosität als Ausweg sinnfällig werden, man kann durch Erfahrung nicht auf sie kommen, daher kann sie sich auf nichts Empirisches gründen. Sie hat einen intelligiblen Grund: ein jeder muß sie wollen, weil er sie als sein wesentliches Interesse erkannt hat. Die Erkenntnis zum Bestimmungsgrund des Willens zu machen, erfordert nicht weniger als die generelle rationale Organisation des Lernens. Allein die Schule als die auf den über sich selbst hinausliegenden Zweck entworfene Institution löst die jungen Menschen aus der sinnlichen Verhaftung an die Sicherheit des herkömmlichen Alltags heraus, um sie in dieser gesellschaftlich veranstalteten Klausur zum Bestehenden in den ausschließenden Gegensatz zu bringen.“ [Koneffke 1982, XXV]

So kann man in der Industrieschulpädagogik eine vorweggenommene Konzeption der künftigen bürgerlichen Staatsschule sehen, gespeist aus Motiven, die – werden sie zu den die gesellschaftliche Praxis und Entwicklung beherrschenden Motiven – nicht anders als bürgerlich gekennzeichnet werden können. Der pädagogisch geforderte Bruch mit der Empirie – hier mit der Empirie einer feudalen Lebenswelt, später überhaupt der Bruch mit den eigenen Lebenserfahrungen – folgte der kapitalistisch vollzogenen Ablösung der Produktionslogik von den Lebensbedürfnissen der Menschen und zeigte an, dass das in den Manufakturen des 18. Jahrhunderts in ersten Formen verwirklichte und sichtbare kapitalistisch-ökonomische Prinzip der Produktion von einigen Theoretikern des Bürgertums bereits erfasst und zu einem ersten praktizierten Konzept bürgerlicher Pädagogik gewendet wurde.

Doch fehlte Ende des 18. Jahrhunderts noch die ökonomische Basis, durch die das Rationalitätsprinzip bürgerlicher Ökonomie tatsächlich gesellschaftsbeherrschend hätte werden können. Die Manufakturen, denen die Industrieschulen pädagogisch zuarbeiten wollten, waren zwar Stätten bürgerlicher, schon kapitalistischer Produktion; auch die Absicht, die Produktivität der agrarischen Produktion zu steigern, rührte nicht zuletzt aus dem Ziel, ein nennenswertes agrarisches Mehrprodukt auf den Märkten absetzen zu können. Dennoch blieb die feudale landwirtschaftliche Produktion noch hauptsächliche Lebensgrundlage der Gesellschaft. Das Industrieschulkonzept, gefördert durch Interessen des absolutistischen Staates, war in seinen Zügen ein durch und durch bürgerliches pädagogisches Konzept und fand eben deshalb in der historischen Situation, die es hervorbrachte, nicht die ihm angemessenen gesellschaftlichen Bedingungen vor. Es hatte keinen Bestand und konnte auch später nicht wieder auferstehen, weil das, was die Arbeitsorganisation der Manufaktur noch verlangte: dass das arbeitende Subjekt die Rationalität des Arbeitsprozesses subjektiv zur Geltung brachte, in der Fabrik schon nicht mehr nötig war:

Die Beherrschung der lebendigen Arbeit ging hier schon von der vergegenständlichten, der toten Arbeit aus. Die ökonomische Rationalität hatte sich bereits verdinglicht und bedurfte zu ihrer Durchsetzung zunächst nicht mehr der subjektiven Vermittlung in den Arbeitenden, die durch die materielle Gewalt des Prozesses selbst unmittelbar gezwungen wurden, sich dem produktivitätssteigernden Arbeitsrhythmus der Maschinerie einzufügen.

7.7.2 *Fabrikschulen*

Der Absolutismus markierte eine Übergangszeit zwischen feudaler und bürgerlicher Gesellschaftsordnung. Er löste gewisse konstitutive Elemente des feudalen Herrschaftssystems wie das Lehenswesen auf und prägte bereits Formelemente der nachfolgenden bürgerlichen Gesellschaft wie den zentralen Staatsapparat aus. Die Verstaatlichung des Schulwesens diente in erster Linie der politischen Machtkonzentration in den Händen des herrschenden Fürstenhauses; doch entwickelte dieses wegen seines enormen Finanzbedarfs auch bereits ein gewisses Interesse an allgemeiner Qualifikationssteigerung, ein Interesse, das durchaus schon bürgerliche Züge trug, wegen seiner mangelnden materiellen Begründung in den Lebensgrundlagen der Gesellschaft jedoch nicht zu durchgreifenden Maßnahmen führen konnte. Selbst die Proklamation der allgemeinen Schulpflicht blieb für lange Zeit eine solche, auch dann noch und gerade dann, als die der bürgerlichen Gesellschaft zugehörige kapitalistisch-industrielle Produktionsweise im 19. Jahrhundert sich durchzusetzen begann. Wichtiger als die Qualifikation der Kinder war den kapitalistischen Unternehmungen in dieser Zeit deren Ausbeutung in den Fabriken. Hatte schon in vielen Industrieschulen – entgegen dem pädagogischen Konzept – das ökonomische Interesse von Kapitaleignern, deren Manufakturen diese angeschlossen waren, zu einer stärkeren Betonung der unmittelbar zu erbringenden Arbeitsleistung gegenüber dem Lernen durch Arbeit und der Anwendung von Gelerntem in der Arbeit geführt, so wurde Kinderarbeit in der Frühzeit kapitalistischer Industrialisierung zu einer Hauptprofitquelle. An Schulbesuch war nicht zu denken bei 12 bis 14 Stunden täglicher Arbeitszeit. Und während das Industrieschulkonzept in der Tat nach einer Seite noch bildende, emanzipatorische Momente in sich trug, wenn es die Beschränktheit des Produktionswissens bei der Masse der feudalabhängigen Bevölkerung überwinden wollte – auch wenn es nach der anderen Seite das so erweiterte Bewusstsein dann nur in die Fesseln einer Rationalität des ökonomischen Prinzips zwängen würde –, hatte der frühe Fabrikkapitalismus mit Massenbildung in jeglicher Form nichts im Sinn.

Preußischer Industriekapitalismus und preußisches Landjunkertum gingen so auch in Bezug auf das Schulwesen im 19. Jahrhundert eine bemerkenswerte Interessenskoalition ein, wenn sie sich beharrlich gegen alle Bestrebungen des preußischen Staates sperrten, der allgemeinen Schulbesuchspflicht auch endlich zur Verwirklichung zu verhelfen. Es war die Befürchtung, als Folge der unmenschlichen Ausbeutung der Kinder in den Fabrikbezirken z.T. schon vom 4. Lebensjahr an kaum noch genügend militärdiensttaugliche junge Männer rekrutieren zu können, die in den 30er Jahren des 19. Jahrhunderts erste Kodifizierungen einer Fabrikgesetzgebung anstieß, worin die Kinderarbeit eingeschränkt und die Ermöglichung regelmäßigen Schulbesuchs verlangt wurde.

Aus dem Protokoll der Sitzung des preußischen Staatsministeriums vom 5. Februar 1839:

„In den dichtbevölkerten Fabrikgegenden der Rheinprovinz sei schon seit vielen Jahren eine physische Degeneration der Fabrikarbeiter erkennbar geworden, und schon im Jahre 1828 sei es zur Anzeige gekommen, da bei der Militäraushebung eine so unverhältnismäßige Anzahl der Fabrikarbeiter wegen Körperschwäche zurückgestellt werden müsse, dass aus den Fabrikgegenden das Kontingent nicht vollständig zu entnehmen gewesen und aus den Landkreisen habe ergänzt werden müssen. Schon damals habe des Königs Majestät den betreffenden Ministerien befohlen, dem Grunde dieser auffallenden Erscheinung näher zu treten und abhelfende Maßregeln in Vorschlag zu bringen. Nach der einstimmigen Ansicht der darüber vernommenen Provinzialbehörde liege die Ursache hauptsächlich in dem Umstande, dass in den Fabriken eine große Anzahl Kinder schon in den ersten Stadien ihrer physischen Entwicklung mit anstrengenden und lang andauernden Arbeiten beschäftigt würden, welche in dem schreiendsten Mißverhältnis zu ihren kindlichen Kräften stehen.“ (Wiedergegeben bei [Kuczynski 1968, 91])

Die beiden ersten Paragraphen des Gesetzes vom 6. April 1839 lauteten:

„1. Vor zurückgelegtem neunten Lebensjahre darf niemand in einer Fabrik oder bei Berg-, Hütten- und Pochwerken zu einer regelmäßigen Beschäftigung angenommen werden.

2. Wer noch nicht einen dreijährigen regelmäßigen Schulunterricht genossen hat oder durch ein Zeugnis des Schulvorstandes nachweist, dass er seine Muttersprache geläufig lesen kann und einen Anfang im Schreiben gemacht hat, darf vor zurückgelegtem sechzehnten Jahre zu einer solchen Beschäftigung in den genannten Anstalten nicht angenommen werden.“

Damit diese Maßnahmen nicht doch am Widerstand der Fabrikbesitzer und der Eltern der ausgebeuteten Kinder scheiterten, wurde die Möglichkeit zugelassen, der Pflicht zum Schulbesuch in den Gebäuden der Fabrik selbst nachzukommen:

„Eine Ausnahme hiervon ist nur da gestattet, wo die Fabrikherren durch Errichtung und Unterhaltung von Fabrikschulen den Unterricht der jungen Arbeiter sichern. Die Beurteilung, ob eine solche Schule genüge, gebührt den Regierungen, welche in diesem Falle auch das Verhältnis zwischen Lern- und Arbeitszeit zu bestimmen haben.“ (Wiedergegeben bei [Kuczynski 1968, 92])

Die „Fabrikschulen“ waren daher nicht Schulen für die Fabrik (wie das Wort nahelegen könnte), sondern nur Schulen in der Fabrik, von den Unternehmern hingenommenes Übel, Abzug von Arbeitszeit, und nicht aus ihrem Interesse an Qualifikation der Arbeitskräfte begründet. (Vgl. [Kuczynski 1968, 22ff.]

In dieser Anfangsphase ihrer eigenständigen, d.h. weitgehend von feudalen Fesseln befreiten ökonomischen Entwicklung brauchte die bürgerliche Gesellschaft die Schule als obligatorische öffentliche Bildungsinstitution nicht. Diese wurde also nicht mit ihrer Geburt geboren, sondern eher ist die Tendenz zu vermerken, sie wieder zu begraben, soweit der absolutistische Staat schon Ansätze für ihre Etablierung hervorgebracht hatte. Auch der noch halbfeudale preußische Staat des 19. Jahrhunderts verteidigte in der entscheidenden Phase die Schule nicht deshalb gegen Kapital und Grundbesitz, weil ihm an ihren Bildungsinhalten besonders gelegen wäre, sondern weil sie einen Schutz bot gegen die Zerstörung der physischen Grundlagen seiner Macht – des Heeres.

Dass die bürgerliche Gesellschaft die Schule braucht, erwies sich gerade nicht in der Zeit, wo sie tatsächlich an Stelle der alten feudalen Strukturen ihre eigenen neuen Strukturen setzte, insbesondere ihre neue Produktionsweise durchsetzte, sondern erst dann, als diese Ablösung praktisch vollzogen war. (Im ökonomisch und politisch sehr viel fortgeschritteneren England verlief die Entwicklung des staatlichen Schulwesens ähnlich schleppend wie in Preußen. Vgl. [Lüscher 1976, 137]) Sofern also der Übergang von der

feudalen zur bürgerlichen Gesellschaft etwas Emanzipatorisches hatte, so hatte die Schule daran jedenfalls keinen Anteil. Die gesellschaftlich notwendige Bildung war beschränkt auf die Klassen, die den Entwicklungsprozeß der bürgerlichen Gesellschaft aktiv trugen. Erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts trat der Bedarf der bürgerlichen Gesellschaft an elementarer Bildung für alle zu Tage, als die kapitalistische Produktionsweise praktisch die gesamte nationale Wirtschaft beherrschte und die Lebensweise der Gesellschaft insgesamt bürgerlich umgewandelt hatte.

7.8 Allgemeine Menschenbildung

Mit dem Aufstieg des Bürgerstandes und der revolutionären Überwindung der feudalen Gesellschaftsordnung trat die Berufung auf den Menschen bzw. das Menschliche an die Stelle der Berufung auf Gott oder das Göttliche. Die Instanz, vor der sich alles, was geschah und getan wurde, letztlich zu rechtfertigen hatte, wurde im Menschen selbst gefunden: in seiner Vernunft. Erst die Bürgerliche Gesellschaft kann eine anthropologische (d.h. aus dem Wesen des Menschen abgeleitete) Begründung ihrer Verfasstheit reklamieren.

In der Vernunft fand der Mensch sich als sein eigener Grund; als die Macht zur Umgestaltung der Welt im Namen nicht mehr Gottes, sondern des Menschen. Die Vernunft ist empirisch: es gibt sie, sie artikuliert sich, spricht sich aus. Aber zugleich transzendiert sie das Empirische; denn die bestehende Welt ist nicht nur vernünftig. Aus dieser Spannung resultiert die Normativität der Vernunft: Die Welt möge vernünftig (= menschlich) werden.

So waren und sind es auch nicht die empirischen Menschen, denen die humanistische Emphase galt und gilt; sondern es war der allgemeine Mensch, wie er sich durch die Vernunft allein bestimmte, an dem sich die humanistischen Bestrebungen orientierten. Nur weil und insofern die empirischen, real existierenden Menschen eben dieser Menschlichkeit (= Vernünftigkeit) fähig waren, galt ihnen die humanistische Zuwendung: negativ gegen ihren bestehenden Zustand der Un-Vernunft gerichtet, positiv auf die Entbindung des in ihnen schlummernden Vernunftpotentials.

Bildung ist daher von Beginn an Allgemeine Menschenbildung: Bildung des allgemeinen Menschen in jedem empirischen Menschen:

- Sie richtet sich an alle Kinder und Jugendlichen ohne Ausnahme, soweit sie als der Vernunft fähig gelten (Öffentlichkeit). Alle Kinder und Jugendlichen müssen zu ihr Zugang erhalten können (Verpflichtung des Staates); aber niemand auch darf sich ihrem Anspruch entziehen: Es besteht allgemeine Bildungspflicht (Schulpflicht).
- Sie richtet sich auf alles, was der vernünftigen Analyse und Gestaltung zugänglich ist. Der Anspruch ist umfassend; es darf keine vom Vernunftanspruch befreite Wirklichkeitsregionen geben. Auch wenn aus Gründen beschränkter Lehr- und Lernkapazitäten nicht wirklich alles allen gelehrt werden kann, so bleibt der Anspruch unberührt, dass alles zumindest potenzieller Lehr- und Lerngegenstand sein können muss und die Methoden der Vernunft, seiner habhaft zu werden, allen verfügbar gemacht werden.

- Sie richtet sich auf die Vernunft im empirischen Menschen ebenso wie in den empirischen Dingen und Verhältnissen. Angesprochen wird durch Bildung die latente subjektive Vernunft im Kinde und Jugendlichen. Sie soll auf die pädagogischen Bemühungen antworten; sie soll gewonnen werden für die pädagogischen Intentionen. Die empirische Verfassung dieses einzelnen Menschen dagegen erscheint als zufällig, marginal, ja sogar störend. Wenn auf sie Rücksicht genommen wird, dann nicht um ihrer selbst willen, also um die Besonderheit und Einzigkeit dieses Menschen zu pflegen, sondern um ihr potenzielles Quertreiben, ihre störenden Einflüsse zu umgehen, zu unterbinden; oder auch um sie in Dienst zu nehmen für das eigentlich Wesentliche: das Kommen zur Vernunft.
- Ausgesprochen wird durch Bildung aber auch die objektive Vernünftigkeit der Welt. In Bildung erhält diese Welt eine begriffliche, also von Vernunft durchdrungene Fassung. Indem ihr Realitätsgehalt zugesprochen wird (Bildung will auf die real existierende Welt vorbereiten), wird auch dieser Realität Vernünftigkeit zugesprochen, als Zustand oder als innewohnende Tendenz. Die durch Bildung ausgesprochene objektive Vernunft der Welt soll in Resonanz treten mit der durch Bildung angesprochenen subjektiven Vernunft des Kindes. Diese soll in der durch Bildung ihr präsentierten Welt ihre eigene Objektivität wiedererkennen, als bestehende oder als zu realisierende; als manifeste objektive Vernunft, der man sich anschließt und einordnet, oder als latente objektive Vernunft, der man zuarbeitet. (Vermittlung von objektiver und subjektiver Vernunft)
- So geht es der Bildung um Allgemeine Menschenbildung als Bildung des Allgemeinen Menschen oder als „Allgemeinmachen“ des Menschen.

„Man darf ... die Eigentümlichkeit der Menschen nicht zu hoch anschlagen. Vielmehr muß man für ein leeres, ins Blaue gehendes Gerede die Behauptung erklären, dass der Lehrer sich sorgfältig nach der Individualität jedes seiner Schüler zu richten, dieselbe zu studieren und auszubilden habe. Dazu hat er gar keine Zeit. Die Eigentümlichkeit der Kinder wird im Kreise der Familie geduldet; aber mit der Schule beginnt ein Leben nach allgemeiner Ordnung, nach einer allen gemeinsamen Regel; da muß der Geist zum Ablegen seiner Absonderlichkeit, zum Wissen und Wollen des Allgemeinen, zur Aufnahme der vorhandenen allgemeinen Bildung gebracht werden. Dies Umgestalten der Seele – nur dies heißt Erziehung. Je gebildeter ein Mensch ist, desto weniger tritt in seinem Betragen etwas nur ihm Eigentümliches, daher Zufälliges hervor“ (Hegel, Werke 10, S. 71).

8. Die Natur der Bildung

8.1 Vernunft gegen Natur

Im vorhergehenden Kapitel war deutlich geworden, dass sich die revolutionären Entwicklungen des 18. Jahrhunderts zumindest in Teilen auch als Prozess der Emanzipation der Menschen von ihrer Naturabhängigkeit verstehen lassen: Ablösung der Naturalwirtschaft durch industrielle Produktion, Aufhebung der Bindung an das Land durch Einführung der Freizügigkeit, Sprengung der Fesseln des Geburtsstandes: Jeder ist, was er aus sich macht. Die Etablierung von Bildung als Ermöglichung der Subjektwerdung jedes einzelnen Menschen ist so gesehen offensichtlich in Frontstellung gegen eine schicksalhafte Kettung an die Natur erfolgt.

Die Kraft der Bildung war mit Kant und Hegel als Einbildungskraft des Geistes bestimmt worden. Und Zizek hatte Subjektivität nicht zuletzt als ein Aufbegehren gegen die „natürliche Realität“ verstanden, so dass die Wirklichkeit des Subjekts überhaupt nur im Bruch mit dieser „natürlichen Realität“ erfahrbar werde, dort, wo das Subjekt am Widerstand der Welt seiner eigenen Gewalt und Macht gewahr wird.

„Der entscheidende Weg zur Mündigkeit“, sagt auch Heydorn, „wird über die Auseinandersetzung des Menschen mit der Natur eröffnet. Dies ist das Thema der frühen Aufklärung. ... Indem der Mensch über seine Bedingung verstanden wird, die Bedingungen der Natur, kriecht er zugleich aus dieser Natur hervor, um sich selbst als ihr Verfüger zu finden. ... Der Mensch, durch seine natürliche Bedingung determiniert, ... ist zugleich fähig, diese Bedingung zu seinen Gunsten aufzulösen. Mit dem Bewältigungsprozess der Natur geht der Bildungsprozess einher.“ [Heydorn 1972, 22-24]

Dass damit ein fundamentaler Widerspruch in Bildung eingelassen ist, wurde im vorigen Kapitel schon angesprochen: Nicht nur die äußere Natur, auch die eigene, innere Natur des zu Bildenden wird der Verfügung durch die Vernunft unterworfen. Das bringt in das pädagogische Verhältnis von Erzieher und Zögling einen gewaltsamen Zug, solange der Erzieher glaubt, noch nicht auf hinreichende selbst-disziplinierende Mitarbeit der Vernunft im Kinde setzen zu können. Das senkt aber auch dann, wenn dies erreicht zu sein scheint, in den gebildeten Menschen selbst den Zwiespalt von Natur und Vernunft.

„Menschenwohl und Menschenrecht ruhet wesentlich auf der Unterordnung meiner selbst als Werk der Natur und als Werk des Geschlechts unter mich selbst als Werk meiner selbst, auf der Unterordnung meiner selbst als Tier und Bürger unter mich selbst als Mensch.“

So schrieb Pestalozzi 1797 in seinen „Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts“.

Es begegnet uns damit ein grundlegender Dualismus von Geist und Natur im Menschen, welcher die Bildung entscheidend zu bestimmen scheint. Erziehung tritt demnach als Befreiung des Menschen aus seiner Naturhaftigkeit durch deren mehr oder weniger gewaltsame Unterdrückung und Disziplinierung auf; sie versteht sich als Vorbereitung von Bildung als der Fähigkeit des Individuums zur Selbstdisziplinierung. Dieser Dualismus schien auch in der Betrachtung des intransitiven Moments der Bildung auf, wo die geistige Kraft der Bildung unterschieden wurde von einer Naturkraft der Reifung. Schiller sprach in seinen Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen von zwei „Trieben“, die zueinander in einem notwendigen Antagonismus stünden:

„... einem jeden dieser beyden Triebe seine Grenzen zu sichern ist die Aufgabe der Kultur, die also beyden eine gleiche Gerechtigkeit schuldig ist ... Ihr Geschäft ist also doppelt: erstlich: die Sinnlichkeit gegen die Eingriffe der Freyheit zu verwahren; zweytens: die Persönlichkeit gegen die Macht der Empfindungen sicher zu stellen. Jenes erreicht sie durch Ausbildung des Gefühlvermögens, dieses durch Ausbildung des Vernunftvermögens.“ [Schiller 1795, 13. Brief]

Gehen wir von zwei Kräften, der Naturkraft auf der einen, der Bildungskraft auf der anderen Seite, aus, die miteinander im Widerstreit liegen, müssen wir annehmen, dass entweder eine der beiden Kräfte die andere überwindet und niederhält oder dass beide einander sozusagen „in Schach“ halten (womit in beiden Fällen eine Desintegration der Persönlichkeit verbunden sein müsste) oder dass, wie Schiller dies postuliert, eine dritte externe Instanz (bei Schiller: die Kultur) auftritt, welche für einen „gerechten Ausgleich“ zu sorgen hat. Damit allerdings stellt sich die Frage, woher diese dritte Kraft denn kommt, wenn sie weder das eine noch das andere ist.

8.2 Wildheit

Ich gehe an dieser Stelle noch einmal zurück zu Kant, Hegel und Zizek, um zu schauen, wie denn dort das Verhältnis der Vernunft zur Natur gesehen wird. Zunächst zu Kant.

In seiner durch die Aufzeichnungen von Friedrich Theodor Rink überlieferten Vorlesung über Pädagogik stellt Kant eingangs fest:

„Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß.“ [Kant 1803, 697]

Die Begründung ist:

„Ein Tier ist schon alles durch seinen Instinkt: eine fremde Vernunft hat bereits alles für dasselbe besorgt. Der Mensch aber braucht eigene Vernunft. Er hat keinen Instinkt, und muß sich selbst den Plan seines Verhaltens machen. Weil er aber nicht sogleich im Stande ist, dieses zu tun, sondern roh auf die Welt kommt: so müssen es andere für ihn tun. Die Menschengattung soll die ganze Naturanlage der Menschheit, durch ihre eigne Bemühung, nach und nach von selbst herausbringen.“ [Kant 1803, 697]

Dabei habe die Erziehung eine negative und eine positive Aufgabe; ihre negative Aufgabe sei die Disziplinierung durch Zucht,

„nämlich die Handlung, wodurch man dem Menschen die Wildheit benimmt, Unterweisung hingegen ist der positive Teil der Erziehung.“ [Kant 1803, 698]

Bei oberflächlichem Lesen scheint hier alles auf den bekannten, zuvor schon dargestellten Gegensatz von Vernunft und Natur hinauszulaufen. Bei genauerem Hinsehen allerdings fallen schon einige damit nicht ganz vereinbare Argumentationslinien auf. So ist der Instinkt des Tieres für Kant offensichtlich etwas Vernünftiges, wenn auch durch „eine fremde Vernunft“ Besorgtes. Und die Entfaltung der menschlichen Vernunft durch Erziehung soll, wie er sagt, „die ganze Naturanlage der Menschheit ... hervorbringen“. Sowohl für die (tierische) Natur als auch für die (menschliche) Vernunft scheint damit der Gegensatz zum jeweils Anderen von Natur bzw. Vernunft aufgehoben. Sehen wir also weiter.

Nach der oben zitierten Passage fährt Kant fort:

„Wildheit ist die Unabhängigkeit von Gesetzen. Disziplin unterwirft den Menschen den Gesetzen der Menschheit, und fängt an, ihm den Zwang der Gesetze fühlen zu lassen. Dieses muß aber frühe geschehen. So schickt man z.E. Kinder anfangs in die Schule, nicht schon in der Absicht, damit sie dort etwas lernen sollen, sondern damit sie sich daran gewöhnen mögen, still zu sitzen, und pünktlich das zu beobachten, was ihnen vorgeschrieben wird, damit sie nicht, in Zukunft, jeden ihrer Einfälle wirk-

lich auch und augenblicklich in Ausübung bringen mögen. Der Mensch hat aber von Natur einen so großen Hang zur Freiheit, dass, wenn er erst eine Zeitlang an sie gewöhnt ist, er ihr alles aufopfert. Eben daher muß denn die Disziplin auch, wie gesagt, sehr frühe in Anwendung gebracht werden, denn wenn das nicht geschieht, so ist es schwer, den Menschen nachher zu ändern. Er folgt dann jeder Laune. Man sieht es auch an den wilden Nationen, dass, wenn sie gleich den Europäern längere Zeit hindurch Dienste tun, sie sich doch nie an ihre Lebensart gewöhnen. Bei ihnen ist dieses aber nicht ein edler Hang zur Freiheit, wie Rousseau und andere meinen, sondern eine gewisse Rohigkeit, indem das Tier hier gewissermaßen die Menschheit noch nicht in sich entwickelt hat. Daher muß der Mensch frühe gewöhnt werden, sich den Vorschriften der Vernunft zu unterwerfen. Wenn man ihm in der Jugend seinen Willen gelassen und ihm da nichts widerstanden hat: so behält er eine gewisse Wildheit durch sein ganzes Leben. Und es hilft denen auch nicht, die durch allzugroße mütterliche Zärtlichkeit in der Jugend geschont werden, denn es wird ihnen weiterhin nur desto mehr, von allen Seiten her, widerstanden, und überall bekommen sie Stöße, sobald sie sich in die Geschäfte der Welt einlassen.“ [Kant 1803, S. 698]

Kant wandte sich hier gegen Rousseau, der den eigentlichen Gegensatz, in dem die Erziehung sich zu positionieren habe, nicht im Verhältnis von Vernunft und Natur, sondern im Verhältnis von Vernunft und Gesellschaft sah und deshalb ein Erziehungskonzept entwickelte, das durch Abschottung von allen gesellschaftlichen Einflüssen die Entfaltung der naturimmanenten Vernunft im Menschen befördern sollte. Dass Kant sich gegen diese Auffassung wandte, ist verständlich, wenn wir davon ausgehen, dass er die zu bändige Wildheit des Kindes in der Tat – wie er es nach Rink formuliert haben soll – als tierische Roheit ansah. Kants Wendung gegen Rousseau wirft allerdings Fragen auf, wenn wir berücksichtigen, dass er selbst eine der Natur immanente Vernünftigkeit unterstellte und dass er davon sprach, dass es eine „Naturanlage“ sei, welche die Menschheit in der Erziehung hervorzubringen habe. Wir müssen offensichtlich Kants Ausführungen anders interpretieren, als dass er lediglich die zu Rousseau komplementäre Gegenposition der Annahme einer natürlichen Unvernunft bzw. unvernünftigen Natur im Kinde bezieht.

Das erste Problem, das es anzugehen gilt, ist, dass Kant wohl unter den identischen Begriff Natur höchst Unterschiedliches fasst: zum ersten nämlich jene Natur, die unabhängig vom Menschen existiert und ihren immanenten (der Vernunft zugänglichen) Gesetzmäßigkeiten gehorcht; zum zweiten aber jene Natur, die im Menschen als Anlage sozusagen schlummert und der Entfaltung harret, durch welche der Mensch sich dann als Mensch erweise. Es gilt hiernach gerade als seine Natur, sich durch Vernunft über die bloße Naturgesetzlichkeit erheben, also aus der Bestimmtheit durch eine „fremde Vernunft“ emanzipieren zu können. Der von Kant angenommene ursprüngliche Zustand der „Roheit“ und „Wildheit“, auf den Erziehung antwortet, ist also keineswegs vergleichbar dem Zustand des (wildem) Tieres. Vielmehr muss es sich hier um einen Zustand zwischen der Naturhaftigkeit des Tieres und der Vernünftigkeit des gebildeten Menschen handeln; ein Zustand, der eben damit der spezifischen Naturhaftigkeit des Menschen auch entspricht. Sehen wir noch genauer, so ist es ein Zustand zwischen der „fremden Vernunft“, welche die Natur regiert, und der „eigenen Vernunft“, durch welche der Mensch sich selbst regiert.

Die von Kant vorgenommene Analogie zwischen der Wildheit des unentwickelten Kindes und der Wildheit unentwickelter Völker findet sich übrigens, wie Zizek gezeigt hat, auch bei Hegel. [Zizek 2001, 54] Und dort liest sich der vermeintliche Naturzustand unentwickelter Völker doch ganz anders als bei Kant. Hegel reflektiert die in unentwickelten

Völkern teils von Zauberern praktizierten magischen Handlungen als Entzauberung der Natur, deren Macht keineswegs mehr anerkannt ist, vielmehr zugunsten der Willkür des Subjekts abzudanken hat. Selbst der Tod sei

„den Negern kein allgemeines Naturgesetz; auch dieser, meinen sie, komme von übelgestimmten Zauberern her. Es liegt allerdings darin die Hoheit des Menschen über die Natur; ebenso, dass der zufällige Wille des Menschen höher steht als das Natürliche, dass er dieses als das Mittel ansieht, dem er nicht die Ehre antut, es nach seiner Weise zu behandeln, sondern dem er befiehlt.“ [Hegel 1840, 157]

Man muss hier die zeitübliche koloniale Überlegenheitsattitüde des Europäers gegenüber den unzivilisierten Völkern außer Acht lassen; uns interessiert an dieser Stelle ja nicht, ob Kant oder Hegel korrekte Ethnografie betrieben haben. Illustriert werden soll vielmehr ein merkwürdiger Zwischenzustand, in dem Menschen sich befinden, wenn sie als erziehungsbedürftig im modernen Sinne markiert sind.

„Neger“, sagt Zizek, „steht hier für den menschlichen Geist in seinem ‚Naturzustand‘; sie werden als eine Art pervertierter, monströser Kinder beschrieben, die gleichermaßen naiv wie extrem korrupt sind – sie leben daher in einem Zustand der Unschuld vor dem Fall und sind gerade deshalb die grausamsten Barbaren; Teil der Natur und dennoch durch und durch denaturalisiert; schonungslos die Natur durch primitive Hexerei manipulierend, dennoch zugleich erschrocken über das Rasen der Naturkräfte; geistlose tapfere Feiglinge ...“ [Zizek 2001, 54]

Was ist dies für ein Zwischenzustand, den Kant, Hegel und Zizek beschreiben, diese Roheit und Wildheit, wenn es nicht der von einer „fremden Vernunft“ regierte Naturzustand des Tieres ist? Zizek argumentiert dafür, hier Beispiele für jenen Zustand zu sehen, in dem durch die präsynthetische Einbildungskraft jegliche bestehende Ordnung, jedes bestehende Gesetz, so auch die von einer „fremden Vernunft“ erlassenen Naturgesetze außer Kraft gesetzt sind, damit die Willkürfreiheit des Subjekts, seine bindingslose Macht beansprucht wird, ohne dass schon das neue moralische Gesetz der eigenen Vernunft entworfen, geschweige denn in Geltung gesetzt wäre. Der Kampf geht nicht gegen die Natur,

„im Gegenteil, der Kampf findet zwischen dem moralischen Gesetz und der unnatürlichen gewalttätigen ‚Wildheit‘ statt“ [Zizek 2001, 54],

in die die sich entfesselnde Einbildungskraft in ihrer präsynthetischen Destruktivität den Menschen versetzt.

Zu solcher Wildheit entfesselter Einbildungskraft ist nur die menschliche Natur fähig; insofern gehört sie in der Tat zur menschlichen Natur; aber sie ist kein Urzustand des Menschen, sondern schon Wirkung der Entfaltung seiner spezifischen Naturanlage; allerdings darin ein Zustand, in dem diese – darauf lässt Kants Formulierung der erzieherischen Aufgabe schließen, sie habe die ganze Naturanlage der Menschheit hervorzu bringen – sich selbst noch nicht gerecht wird, sie zugleich also auch noch unentfaltet ist. Wildheit heißt, so könnte man mit Bezug auf die Überlegungen des vorhergehenden Kapitels sagen, dass die Einbildungskraft sich hier noch etwas Entscheidendes schuldig bleibt, nämlich die Hervorbringung der eigenen Ordnung, die Bindung an ein neues, selbstauferlegtes Gesetz, m.a.W. die Wiedergutmachung.

„In seinen pädagogischen Schriften“, so Zizek, „betont Kant, dass das menschliche Tier erzieherischen Druck braucht, um seine unheimliche Wildheit zu zähmen, die zur menschlichen Natur zu gehören scheint – ein wilder, ungebändigter Hang, der hartnäckig, um jeden Preis am eigenen Willen festhält. Aufgrund dieser ‚Wildheit‘ braucht das menschliche Tier einen Herrn, der es erzieht; Disziplin zielt auf diese Wildheit im Menschen, nicht auf seine animalische Natur.“ [Zizek 2001, 53]

Nicht darin also, dass der Mensch seine Tiernatur noch nicht abgelegt hat, sondern darin, dass er mit eben dieser bricht, ohne schon in ein neues Gesetz gebunden zu sein, liegt das Erschreckende. Etwas, das etwa im 18. Jahrhundert, also in einer Zeit, in der die Selbstdisziplinierung im Prozess der Zivilisation noch nicht jene Alltagsdurchdringung erreicht hatte wie heute, zu dem geführt hat, was Katharina Rutschky als „Schwarze Pädagogik“ bezeichnete: der geradezu panischen Angst vor dem „Eigensinn“ und „Eigenwillen“ der Kinder, den es mit nahezu allen Mitteln zu bekämpfen und zu brechen gelte. [Rutschky 1977]

Denn es ist nicht nur der Bruch mit dem Naturgesetz, es ist der Bruch auch mit jedem gesellschaftlichen oder Sitten-Gesetz, die Destruktion jedes bestehenden funktionalen oder Sinn-Zusammenhangs, zu dem sich der Mensch die Freiheit qua Gebrauch des eigenen Verstandes nehmen kann. Insofern ist der Mut, den er nach Kant fassen muss, um seinen eigenen Verstand zu gebrauchen, nicht lediglich einer angesichts drohender Reaktion der Außenwelt, sondern vor sich selbst: der Mut, diese Freiheit zu wagen, das Ungeheure in sich selbst zu entbinden und damit die Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen, die Verantwortung für das noch zu bestimmende Neue, das jetzt möglich wird und das mit der Entschließung als solcher ja noch keinerlei Kontur gewonnen hat. Das destruktiv-analytische Moment der Verstandeskraft ist in konstruktives Handeln umzusetzen, die Synthese hat auf die Analyse notwendig zu folgen, soll diese Welt nicht in Schutt und Asche gelegt werden. Das entfesselte Denken muss, sofern es sich verbietet, es doch wieder durch äußerliche Disziplinierung zu binden, sich, ganz im Wortsinne von Autonomie, sein Gesetz selbst geben: Selbstdisziplinierung, Zurückhaltung, Legitimierung.

Was wir als Spontaneität bezeichnen, ist daher nicht die Impulsivität des Tieres, das darin immer in den Kreis seiner Naturhaftigkeit gebannt bleibt. Menschliche Spontaneität ist die Fähigkeit des Ausbruchs aus diesem Kreis, die Fähigkeit der Negation, welche die Möglichkeit zu Neuem schafft, aber noch nicht positiv das Neue setzt.

8.3 Sehnsucht

Der Bruch mit der Natur und ihrem Gesetz (der Regierung der „fremden Vernunft“) wird also selbst der (menschlichen) Natur zugeschrieben; der Freiheitsdrang, der sich darin manifestiert, ebenso.

„Der Mensch hat aber von Natur einen so großen Hang zur Freiheit, dass, wenn er erst eine Zeitlang an sie gewöhnt ist, er ihr alles aufopfert.“ [Kant]

Der Eingang dieses Kapitels zunächst angenommene Dualismus von Naturkraft und Bildungskraft ließ sich nicht festhalten. Bildungskraft und Naturkraft sind eine Kraft; oder: die Bildungskraft ist eine Naturkraft.

Donald W. Winnicott hält sie für so existenziell, dass er sie mit dem Sein schlechthin gleichsetzt; genauer gesagt: mit dem Sein, das im Satz „Ich bin“ ausgesprochen wird. Für ihn ist ein Mensch nur (in dem Sinne, dass er sagen kann „Ich bin“), wenn er zu erfahren vermag, dass Impuls und Initiative von ihm ausgehen können, wenn er also schöpferisch

zu leben vermag. In ähnlicher Weise hatte schon vor 200 Jahren Schelling den Begriff des Seins mit dem Denken der Natur als Subjekt, als schöpferischer Kraft verbunden:

„Die *Natur* als bloßes *Produkt* (*natura naturata*) nennen wir *Natur als Objekt* Die *Natur als Produktivität* (*natura naturans*) nennen wir *Natur als Subjekt*“

Auch Hannah Arendt hat die Herkunft des Menschen aus Natur, die Tatsache seiner Geburtlichkeit, als Grund seiner Fähigkeit betrachtet, schöpferisch zu sein:

„Der Neubeginn, der mit jeder Geburt in die Welt kommt, kann sich in der Welt nur darum zur Geltung bringen, weil dem Neuankömmling die Fähigkeit zukommt, selbst einen neuen Anfang zu machen, d.h. zu handeln. Im Sinne von Initiative – ein *initium* setzen – steckt ein Element von Handeln in allen menschlichen Tätigkeiten, was nichts anderes besagt, als dass diese Tätigkeiten eben von Wesen geübt werden, die durch Geburt zur Welt gekommen sind und unter der Bedingung der Natalität stehen.“ [Arendt 1981, S. 15f.]

In ihrem destruktiven wie in ihrem konstruktiven Moment kann die Bildungskraft eine wirksame Kraft sein, soweit sie der Welt angehört, gegen die sie sich richtet; sie ist bewegt von Motiven; in ihr wirkt Naturhaftes, wenn sie sich gegen Natur wendet. Sie ist Natur, die mit sich selbst in Widerstreit gerät; die sich selbst zu transzendieren sucht. Vielleicht ist das Wort Sehnsucht geeignet, diese menschliche Verfasstheit zu bezeichnen.

Denn Sehnsucht meint eine doppelt gerichtete menschliche Bewegtheit: Sie enthält Erinnerung an eine verlorene Verbindung oder Einheit, hier dann an das Einssein der Natur mit sich in Harmonie; und Sehnsucht enthält ein Wegstreben vom gegenwärtigen Zustand des Verlustes hin zu einem künftigen, in dem sich das Verlorene wiederfindet. Und sie ist zugleich passiv wie bewegend-aktivierend; passiv nämlich, indem der sie empfindende Mensch von ihr gleichsam befallen ist und sie ihn zieht hin in eine Zukunft, von der er noch nichts weiß, aber eine Ahnung hat; und aktivierend, indem sie ihm keine Ruhe, ihn nicht im gegenwärtigen Zustand verharren lässt, sondern diesen zu überschreiten drängt. Um den Bezug zum 6. Kapitel herzustellen: Sehnsucht ist Sehnsucht nach Wiedergutmachung.

8.4 Versöhnungen

8.4.1 Die „Stimme der Natur

Haben wir so die Bildungskraft als Ausdruck einer sehnsüchtigen menschlichen Natur charakterisiert, drängt sich die Frage auf, wie denn diese Einheit von Natur und Geist zu denken sei.

Schon im 18. Jahrhundert gab es gegen die antinaturalistische Frontstellung einer auf die Herrschaft der Vernunft über die Natur gerichteten Pädagogik eine gegensätzliche Position: die Berufung auf die Natur im Namen der Bildung und im Namen der Vernunft. „Zurück zur Natur!“ lautet die Losung, in der man gewöhnlich die Rousseausche Konzeption von Pädagogik plakativ zusammenfasst. Ebenso beschwor die Romantik des beginnenden 19. Jahrhunderts die Erhaltenswürdigkeit der Natur gegen das Vordringen der städtischen und industriellen Lebensform. Hundert Jahre später war es die Reformpädagogik, welche eine „Pädagogik vom Kinde aus“ zu konzipieren versuchte, indem sie sich auf die kindliche Natur als gegenüber der Ratio ursprünglichere Entwicklungskraft berief. Und auch die Antipädagogik der 70er Jahre dieses Jahrhunderts bezog sich auf

die ursprüngliche kindliche Natur als legitime Einspruchsinstanz gegen die Pädagogik. (Die Ökopädagogik gehört nicht direkt in diesen Zusammenhang, weil sie vorrangig ein anderes Verhältnis zur *äußeren* Natur intendiert.)

Niemand davon wollte zurück zu den vorbürgerlichen Lebensverhältnissen. Kritik an den deformierenden Wirkungen von Zivilisation und Technik geschah nicht im Namen der alten Ordnung, etwa um diese zu restaurieren. Sondern sie suchte eine neue Perspektive zu eröffnen, die Perspektive eines guten Lebens im Einklang mit der Natur statt gegen sie. Natur sollte nicht als Gegenspielerin der Vernunft, sondern als deren eigene authentische Inkorporation angesehen und behandelt werden.

Die Rehabilitierung der Natur geschah in Gegenwendung gegen die Naturfeindlichkeit eines Rationalismus, der die Vernunft in eine diktatorische Position gegenüber allem Materiellen setzte. Dass darin Gewalt eingeschlossen war, haben wir gesehen. Dass es ein ungelöstes Problem blieb, wie aus dem antinaturalistischen erzieherischen Zwang die Bildung einer freien Persönlichkeit erwachsen sollte, liegt auf der Hand. Die Natur, die in der Gegenwendung gegen den Gewaltanspruch der Vernunft intendiert war, war daher eine ganz andere, eine gute, schöne Natur; eine Natur, welche in ihrer Ordnung mögliche menschliche Ordnungen bergen sollte; weshalb ein Handeln gegen die Ordnung der Natur auch für die menschliche Ordnung nur Zerstörung und Deformation nach sich zöge. Sub-iectum sei eben nicht der Mensch und seine Rationalität; sondern die Natur und die in ihr inkorporierte Vernunft; und der Mensch nur, sofern er selbst Natur sei, dieses sein Natur-sein ernst nehme, sozusagen auf die Stimme der Natur in sich lausche, welche eben nichts anderes sei als die Stimme der Vernunft.

Der Philosoph Meyer-Abich z.B. fordert einen Friedensschluss mit der Natur als Weg des Menschen zum Frieden mit sich selbst:

„Wir sind meines Erachtens diejenige Gattung, mit der die Natur sich forttreibt, indem sie in ihr zur Sprache kommt.“ [Meyer-Abich 1984, 94] „Die Natur zu Wort und so zu sich kommen zu lassen, ist meines Erachtens die besondere Aufgabe des Menschen unter Millionen von Tier- und Pflanzenarten auf der Erde.“ [Meyer-Abich 1984, 98] Wir sollten „uns aus der Verantwortung für das Ganze als dasjenige Lebewesen verstehen, in dem die Natur zur Sprache kommt“. [Meyer-Abich 1984, 114]

Dass die Stimme der Natur eine Stimme der Vernunft sei, diese Aussage lässt sich begründet nur machen, weil und soweit wir sie mit unserer eigenen Vernunft vernehmen und verstehen könnten. Damit wird allerdings die subjektive Vernunft doch wieder zur Urteils-Instanz über die Vernünftigkeit der Natur. Sollte der Natur dagegen tatsächlich eine *eigene* überlegene Vernunft zugesprochen werden, dann müsste der subjektive Vernunftanspruch zwar nicht ganz aufgegeben, wohl aber zurückgestellt werden. Der Natur müsste das letzte, entscheidende Wort zugestanden werden, auch dann, wenn unsere subjektive Vernunft ihren Ratschluss nicht zu begreifen vermöchte. Dadurch kommt ein irrationales Glaubenselement in die Rehabilitierung der Natur. Denn wohlgermerkt: Es geht nicht um Unterwerfung unter eine schlicht überlegene Natur-*Gewalt*, sondern um die Unterwerfung unter eine überlegene Natur-*Vernunft*.

Aufgrund dieser inneren Widersprüchlichkeit einer vernünftigen Berufung auf die Natur haftet den entsprechenden Positionen oft etwas quasi Religiöses an. Das macht sie anfällig für die Inanspruchnahme durch antirationalistische Positionen, wie die Nähe mancher reformpädagogischer Positionen zur nationalsozialistischen Ideologie zeigt. Für

den Widerstand gegen solche Instrumentalisierungen können sich naturalistische Positionen nicht auf die Vernunft als letztlich entscheidende Urteilsinstanz berufen, sondern nur auf eine andere Auslegung der Stimme der Natur.

8.4.2 *Mutter Natur*

Ich hatte im 3. Kapitel von einer materialistischen Dimension von Bildungstheorie gesprochen. Damit sollte auf eine Fundierung von Bildung Bezug genommen werden, die nicht von Ideen ihren Ausgang nimmt, sondern von materiellen Gegebenheiten der menschlichen Existenz, zu denen auch die Gegebenheiten von Natur gehören. Das Wort Materie enthält interessanterweise einen Bezug zum lateinischen *mater* (= Mutter). Es assoziiert daher die in naturromantischen Vorstellungen weit verbreitete Metapher von „Mutter Natur“, der ich in diesem Abschnitt nachgehen möchte. (lat. *matrix* = Gebärmutter, Stammutter)

In romantischen Naturvorstellungen wirkt oft ein

„Bild von der Natur als der ernährenden Mutter, dem Organismus, in den man hineinverwoben ist“
[Böhme/Böhme 1985, 34],

wirken Vorstellungen von Mutterschaft, Geburt und Kindheit, welche unseren Naturverlust als eine Art *Mutterverlust* erscheinen lassen.

Übrigens steckt die Metapher schon in den Worten selbst. Nicht nur stammt das Wort Materie vom lat. *mater* ab; auch das Wort Natur stammt vom lateinischen Wort für Gebären (*nasci*) ab. Verfolgen wir also ein wenig die Auslegungen des Mensch-Natur-Verhältnisses, die mit dieser Metaphorik verbunden sind.

Dass die menschliche Gattung eine Hervorbringung der Natur in ihrem Evolutionsprozess ist, ist eine aus moderner Sicht triviale Feststellung. Diese „Geburt“ der Gattung begründet allerdings noch kein *Verhältnis*. Ein Verhältnis setzt Getrenntsein voraus. Zwar legt die Rede von einer Geburt der Gattung Mensch aus dem Schoße der Natur mit der Analogie eines Mutter-Kind-Verhältnisses auch eine entsprechende Getrenntheit in zwei zwar aufeinander bezogene, aber doch auch selbstständig existierende Wesen nahe, doch verdankt sich diese Analogie schon einer Projektion sozialer Verhältnisse. Alle Gattungen sind Hervorbringungen der Natur; aber für keine andere von ihnen bedeutet dies den Eintritt in ein „Verhältnis“ zur Natur. Sie alle bleiben Natur, ungetrennt von dieser.

Das Auftreten der menschlichen Gattung jedoch ist ausgezeichnet durch die Konstitution eines Verhältnisses der Gattung zu dem, woraus sie ist, zur Natur. Die Metapher der Geburt stimmt daher, soweit sie eine Trennung unterstellt. Sie wird jedoch fragwürdig, soweit sie ihre Vorstellungsbilder aus dem menschlichen Sozialleben nimmt, wo mit dem Geburtsvorgang Mutter und Kind, die zuvor eine Einheit waren, getrennt und auf den Weg der Gewinnung eines Verhältnisses zueinander aus der Trennung geschickt sind. Ob „Mutter Natur“ eine „Mutter“ in diesem Sinne ist, wäre zu prüfen. Möglicherweise wäre über sie zu sagen, dass sie eine Mutter ist, die von ihrer Mutterschaft nichts weiß, die gegen ihr Kind daher von absoluter Gleichgültigkeit ist.

Natur ist „da“, aber ist sie für ihr Kind da? Ihr Kind nährt sich von ihr, aber nährt sie ihr Kind? Existiert ihr Kind für sie als eigenes Wesen, um das sie sich zu sorgen hat? Ist Natur nicht vielmehr eine „Mutter“, die sich um gar nichts sorgt? Die „ihr Leben lebt“,

worin ihr „Kind“ nur ein flüchtiges Detail neben unendlich vielen anderen ist? Ist sie nicht wie eine Mutter, die nichts weiß von ihrem Kind, das neben ihr ruht, und es durch eine einzige unwillkürliche Körperdrehung erdrücken könnte, ohne es zu bemerken?

Die Gegenposition wäre: „Mutter Natur“ hat geworfen, aber nicht entworfen. Für sie hat eine Geburt nie stattgefunden, gibt es so etwas wie eine Geburt gar nicht. Die Entbindung des Kindes von der Mutter war daher alles andere als eine „natürliche Geburt“. Dieses Kind hat sich selbst entbunden. Die Geburt der Menschheit fand statt, als diese begann, sich selbst zu entdecken und sich als von der (übrigen) Natur getrennte Einheit zu begreifen, als sie sich außerhalb des Paradieses wiederfand, wo sie verurteilt war, selbst für sich zu sorgen, d.h. zu arbeiten. Erst diese „zweite Geburt“ der menschlichen Gattung aus der Arbeit an ihren eigenen Lebensbedingungen ließ auch die „erste Geburt“, die Geburt aus Natur, zur „Geburt“ werden [Böhme/Böhme 1985, 146].

„Indem ... die ganze sogenannte Weltgeschichte nichts anderes ist als die Erzeugung des Menschen durch die menschliche Arbeit, also das Werden der Natur für den Menschen, so hat er [der Mensch] also den anschaulichen, unwiderstehlichen Beweis von seiner *Geburt* durch sich selbst.“ (Marx MEW E I, 546)

Weder liebt „Mutter Natur“ ihr Kind, noch hasst sie es. Sie hat gar kein Verhältnis zu ihm, denn sie weiß von keinem Kind. Das Kind aber braucht eine Mutter, die es liebt, die es versorgt, beschützt, sich seiner Entwicklung annimmt. Es braucht diese Mutter um so mehr, je geringer seine eigene Macht ist. Es nimmt sich von ihr, was es bekommen kann, und liebt sie dafür. Es entsteht die Projektion der „guten Mutter Natur“, die nährt, kleidet, behaust. Und mehr als das: die Projektion einer guten Mutter Natur, welche sogar die Selbständigkeit ihres Kindes,

„die Ablösung des Kindes zu einem Selbstbewusstsein an und für sich, jenseits der Symbiose, *selbst will.*“ [Böhme/Böhme 1985, 143] In dieser Vorstellung verliert „Natur ... niemals ihren Charakter, freundliche nutritive Umgebung unseres um Abgrenzung kämpfenden Einzelorganismus zu sein. Grundlegend steht dieses Urvertrauen hinter aller philosophischen Teleologie der Natur“ [Böhme/Böhme 1985, 158],

d.h. hinter allen Vorstellungen, die daran glauben, dass in der Natur selbst eine der Menschheit wohlgesonnene Kraft wirke, für welche diese Gattung die Krone der Schöpfung sei.

„Dass Natur die ‚Intention‘ zugerechnet wird, den Menschen zu selbstbewußtem Dasein sich entwickeln lassen zu wollen ... , ist Reflex einer personalistisch stilisierten Urverbundenheit der Mutternatur mit den Wegen ihres Kindes: Mensch.“ [Böhme/Böhme 1985, 158]

Aber „Mutter Natur“ bleibt tatsächlich wohl eher gleichgültig. Denn sie gibt und nimmt, sie bewahrt und vernichtet. Mal erscheint sie als „gut“, mal als „böse“ und mal als indifferent, ja abgewandt. All dies sind Projektionen aus der kindlichen Abhängigkeit. Es sind Projektionen einer humanen Idee der Natur in die Erste Natur. „Mutter Natur“ kann halt auch sehr „böse“ sein. Und dann gilt es, sie wieder gut zu machen. Arbeit ist die Wiedergutmachung einer Natur, die aus sich allein nicht gut genug ist für dieses Kind. In der geschichtlichen Entwicklung der Arbeit als „zweiter Geburt“ wird die Absetzung von Erster Natur zur Praxis der Emanzipation von den Launen, zur Lösung vom „Gängelband“ der „Mutter Natur“ (Marx MEW 23, 536). Naturwissenschaften und Technik verschärfen dieses Motiv einer Abwendung von der nicht hinreichend guten Mutter Natur. Es ist nun die Arbeit der Vernunft, welche das menschliche Dasein von den Fesseln

der Ersten Natur befreit und so als Geburtshelfer der Gattung zum Werden ihrer selbst verhilft. Wie hatte Kant gesagt: Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Und er kann nur erzogen werden von Menschen.

Unser Verhältnis zur Natur ist also von einer grundlegenden Ambivalenz durchzogen. Wir sind Wesen aus Natur, Geschöpfe der Natur. Und alles, was „gut“ für uns ist, misst sich an unserer leiblichen Zugehörigkeit zu einer Welt, in die wir hineingeboren sind. Aber diese Welt ist nicht gut genug für uns (oder wir sind nicht gut genug für sie): Sie ist nicht das Paradies (und war es auch nie). Natur ist auch bedrohlich, unheimlich, überwältigend. In ihrem Schoße sind wir keineswegs geborgen. Wir müssen uns mit Hilfe unserer Vernunft von ihr emanzipieren und dürfen doch unsere Bindung an sie nicht vergessen – wie die Ökologieproblematik zeigt.

Die Frage ist: Wie können wir uns vernünftigerweise von der nicht hinreichend guten Natur emanzipieren, ohne unsere Natürlichkeit zu negieren? Gibt uns vielleicht die Natur eine Idee ihrer selbst, welche von der Vernunft aufgenommen und in menschliche Praxis umgesetzt werden kann? Dann wäre die Emanzipation von der Natur zugleich eine Emanzipation zur Natur.

8.5 Eine materielle Idee von Natur

Ich vertrete in der Tat diese Auffassung: Eine solche Idee gibt uns die Natur. Und diese Idee ist der menschliche Leib. Er ist uns von Natur gegeben. Und er enthält einen Anspruch an die Güte der Welt, der sich als humane „Idee der Natur“ fassen lässt.

Was ist Leib? Einleiten will ich meine Überlegungen mit der Formulierung von Ger- not Böhme, Philosoph an der TU Darmstadt: Leib sei die „Natur, die wir selbst sind“ (Böhme 1992).

Die Dimension des Selbstseins der Natur durchzieht nicht nur unser leibliches Selbstverhältnis, sondern ebenso unser Verhältnis zur sogenannten äußeren Natur. Genauer: Selbstsein der Natur heißt: selbst in Beziehung sein zur sog. äußeren Natur. Diese begegnet uns nur vermittelt über die leibliche Wahrnehmung. Wir haben keine Leiberfahrung, die nicht darin zugleich Erfahrung der äußeren Natur ist; und wir haben keine Erfahrung der äußeren Natur, die darin nicht zugleich auch Erfahrung der eigenen Leiblichkeit ist. Das Gesehene vermittelt uns das Sehen, die Sichtbarkeit der Dinge das Sehvermögen unseres Auges; und das Sehen ist uns nur möglich als Sehen von etwas, unser Sehvermögen manifestiert sich als Sichtbarkeit der Welt. Das Auge ist sonnenhaft; aber die Sonne ist auch augenhaft:

„Wär‘ nicht das Auge sonnenhaft, die Sonne könnt es nie erblicken ...“ [Goethe 1827].

Wir sehen die Welt an und sehen, dass sie sich uns zeigt. Dass wir uns der Welt zuwenden können, ist auch darin begründet, dass die Welt uns zugewandt ist. Leiblichkeit ist eine Resonanzerfahrung.

Karl Marx sprach, als er seinen Materialismus begründete, davon, dass der

„erste zu konstatierende Tatbestand ... die körperliche Organisation dieser Individuen und ihr dadurch gegebenes Verhältnis zur übrigen Natur“ sei (MEW 3, 20f.).

Er sprach also von einem Verhältnis der inneren, physischen zur äußeren umgebenden Natur. Darin ist Bedürftigkeit und Kraft/Fähigkeit angelegt: Angewiesenheit auf eine der inneren zuträgliche Qualität der äußeren Natur und Fähigkeit, sich zur Beschaffung und Aneignung des Benötigten in der äußeren Natur zurechtzufinden. Die innere, physische Natur enthält also in der Bedürftigkeit der „körperlichen Organisation“ einen Anspruch an die äußere Natur, aber auch an ihre eigene andere Seite, an ihr Potenzial an Fähigkeiten und Kräften, diesem Anspruch im Stoffwechselprozess mit der äußeren Natur Geltung zu verschaffen. Eine solche Anspruchshaltung ist nur der menschlichen Gattung zu eigen; denn nur sie vermag durch ihr geistiges Vermögen die äußere Natur am Maß ihrer inneren Natur zu messen und die verborgene Potenzialität der Natur im Horizont ihrer eigenen Potenziale an Fähigkeiten und Kräften zu erschließen.

„Innere Natur“, die menschliche Physis oder Leiblichkeit, ist somit keinesfalls lediglich der biologische oder physikalische Körper. Der Leib muss verstanden werden als Zentrum einer von ihm entworfenen idealen Struktur. Diese ideale Struktur ist jene Natur des Menschen, wie sie in den Paradiessehnsüchten, den Träumen vom goldenen Zeitalter, auch in ökologischen Utopien einer herzustellenden Harmonie und Partnerschaft von Mensch und Natur, des vollkommen Heimatlichwerdens und Zuhauseesens des Naturwesens Mensch in einer humanen Natur sich ausdrückt. Sie ist nicht bloße Bedürftigkeit, bloßes Getriebensein des Inneren auf das Außen, des biologisch-physikalischen Körpers auf die Welt; nicht bloße Funktionalität in einem biologisch-ökologischen Systemgefüge, sondern das implizite Maß, das der geschichtlichen Praxis der Menschen in der Organisation ihrer Weltbezüge immanent ist. Sie ist das Geltendmachen eines humanen Lebensanspruchs gegenüber der Natur im Ganzen.

Soweit zunächst die spezifische leibliche Beziehung von äußerer und innerer Natur.

Diese Beziehung zur Natur ist aber einem Menschenwesen nicht einfach unmittelbar gegeben, indem es allein der Natur begegnet. Seine erste Begegnung mit der Natur ist die Begegnung mit der Mutter (und zwar nicht mit „Mutter Natur“), und daher ist sie immer schon zugleich eine soziale Begegnung. Es gibt keine Naturerfahrung vor dieser Sozialerfahrung. Deshalb bedeutet Leiberfahrung nicht, dass wir erfahren, in einem Körper – wie in einem Gehäuse sozusagen – auf diese Welt zu kommen. Sie bedeutet zu erfahren, dass und wie wir als leibliche Wesen in einer leiblichen Welt aufgenommen werden.

Die erste Leiberfahrung ist das Erfahren der eigenen Leiblichkeit im Leibe der Mutter, der ja nicht irgendein äußerer Körper ist, sondern die den Leib des Kindes umfangende, ihn haltende und schützende, nährende Leiblichkeit der Welt. Auch nach der physischen Trennung durch die Geburt wird dem Kind die Einheit seines Leibes und dessen Willkommensein in der Welt durch die Leiblichkeit anderer Menschen, durch ihre Pflege, Behandlung und Versorgung vermittelt. Das geschieht, noch bevor das Kind selbst sich als leibliche Einheit weiß, die in eine Beziehung zur äußeren Welt tritt.

„Die Erfahrung des eigenen Leibes und die des Leibes des Anderen durchdringen sich wechselseitig, sie bilden eine ‚Totalität, sie konstituieren eine Gestalt‘ (Merleau-Ponty).“ [Meyer-Drawe 1984, 181]

Die Erfahrung der Leiblichkeit ist daher nicht einfach eine authentische Naturerfahrung vor aller sozialen Erfahrung. Sondern Erfahrung von Leiblichkeit ist eine sozial vermittelte Naturerfahrung – das ist ganz wichtig: als Erfahrung der sozialen Zuwen-

dung der Welt zum eigenen Leib, als materielles Berührtsein von der Welt. Meyer-Drawe spricht von „Zwischenleiblichkeit“ [Meyer-Drawe 1984, 181]. Darin liegt Zuwendung und Bejahung. Erst dann kann das Kind die Welt erblicken, wenn es erfahren hat, selbst gesehen zu sein. Erst dann kann es beginnen, die Welt zu be-greifen, wenn es selbst be-griffen, also in seiner Leiblichkeit von der Welt empfangen und aufgenommen wurde. Wie es Donald W. Winnicott ausdrückte: „Ich werde gesehen, also bin ich.“

Zum Natursein gehört nun aber auch die andere Seite der Leiblichkeit, die Disso-nanz-erfahrung, die sich im Schmerz und Leiden an der Welt manifestiert, in Krankheit und Tod. Dass Menschen Wesen aus Natur sind, heißt auch, dass sie im Natursein, auch im Selbstsein von Natur nicht einfach harmonisch aufgehen, dass sie in einem gewissen Sinne auch aus der Natur, die sie sind und die sie umfängt, herausgehen, ja herausgehen müssen. Doch ist dies nicht wie in der Schwarzen Pädagogik zu verstehen als Unter-drückung, Überwältigung, Zähmung, Fesselung der Natur. Noch das Herausgehen aus der Natur ist nämlich ein leibliches. Denn der Leib selbst ist es, dessen Bedürfnisse das Herausgehen aus der Natur initiieren und dessen Fähigkeiten es ermöglichen.

Der Sozialphilosoph Arnold Gehlen hat dies Herausgehen der Mängelstruktur des physisch-biologischen Leibes zugeschrieben, der unzureichend eingepasst sei in die natürliche Welt, in der er sich vorfindet. Die versuchte technische Emanzipation von der Natur wäre nach Gehlen demnach zu verstehen als eine Kritik am menschlichen Leib. Was ich herausstellen möchte, ist demgegenüber die „Mängelstruktur“ der äußeren Welt angesichts der Ansprüche des menschlichen Leibes, also, dass die versuchte technische Emanzipation zu verstehen ist als Kritik des menschlichen Leibes an der Welt.

Denn dies scheint mir wesentlich: Die menschliche Leiblichkeit ist nicht eine irgend-wie gegebene Vorhandenheit des Leibes und seines Verhältnisses zur Welt. Sie birgt viel-mehr die implizite Norm oder Idee einer Welt, die zur vorhandenen Welt in Differenz steht. Anders ausgedrückt: Der Leib ist die materielle Idee einer menschlichen Natur, die erst noch werden muss, einer utopischen Natur, die anders als die jeweils gegebene in vollkommener Weise der menschlichen Lebensform entspricht. Die hier gemeinte „Idee“, die der Leib von der Natur in sich trägt, ist das implizite Maß, das der Leib in der Orga-nisation seiner Weltbezüge anlegt. Mein Leib ist

„wie ein natürliches Subjekt, wie ein vorläufiger Entwurf meines Seins im ganzen“ [Merleau-Ponty 1966, 234]. „Ist mein Leib Ding, ist er Idee? Er ist weder das eine noch das andere, er ist der Maßstab der Dinge.“ [Merleau-Ponty 1986, S. 199]

Man könnte daher von einer intentionalen Paradiessehnsucht des Leibes sprechen. Sie wirkt eine Struktur der Natur, in der wir uns immer schon bewegen und bewegt haben, indem wir uns dessen bewusst werden, dass wir es tun. Alle Dinge der Natur erschei-nen uns von vornherein in diesen Zusammenhängen. Die wahrgenommene Welt ist so wie ein Spiegel unseres Leibes. Unsere Wahrnehmungen nehmen als wahr an, was unser Leib als wahr zu nehmen uns bestimmt, und verkünden uns im Wohlbefinden oder im Schmerz das Urteil, das er über die Natur jeweils fällt, gemessen am impliziten Maß der idealen Struktur: Die Natur ist oder sie ist nicht, was sie – aus Perspektive des Leibes – sein soll und d.h. wie die Natur im Menschen sich will.

Das Selbstsein der Natur im Menschen ist die Aufgabe des Selbstwerdens, d.h. des *Vonselbst- und Zumselbst-Werdens* der menschlichen Natur.

- *Vonselbst-Werden*,
weil es sich um eine – wenn auch geistig und technisch explizierte – Spontaneität der menschlichen Natur in ihrer Ursprünglichkeit handelt.
- *Zumselbst-Werden*,
weil eine materielle Welt, die der impliziten Norm menschlicher Leiblichkeit entspricht, nicht einfach da und geschenkt ist, sondern durch Arbeit entwickelt werden muss.

Und noch einmal ist zu betonen, weil es, und zwar gerade für die Pädagogik so wichtig ist: Dieses Sich-Wollen der Natur ist *sozial* konstituiert, nämlich durch das Wollen des anderen Menschen. Wie ich die Welt außer mir wahrnehme, das sind Variationen und Modifikationen dessen, was ich sah, als ich zum ersten Mal der Welt ins Antlitz blickte: damals sah ich den auf mir ruhenden Blick des anderen Menschen, der mich „hielt“ (Winnicott) in der Anfangszeit meines Lebens. Ich sah diesem Menschen ins Auge, ins Gesicht. Und damit sah ich auch, was dieser Blick erblickte: nämlich mich, meine leibliche Gegenwärtigkeit im Arm oder auf dem Schoß dieses Menschen. Einen Blick, in dem sich, wenn er nicht gleichgültig ins Leere sah, sondern wirklich mich in meiner Gegenwart wahrzunehmen bereit und fähig war, zugleich meine Herkunft und meine Zukunft, meine ganze Lebensgeschichte zusammenfasste, wie sie gewollt, empfangen und getragen wurde von diesem Menschen, durch den – wie immer verwandelt – die Gemeinschaft aller Menschen mich aufnahm. Wie er mich ansah, mit eben diesem transzendenten Blick sieht mich seitdem die Welt an. Ich nenne diesen Blick transzendent, weil er nicht nur sah, was jeweils da war. Sondern weitaus mehr. Er enthielt Erinnerung und Hoffnung, vielleicht auch Sorge, gar Angst.

Was hier dem Leibe zugeschrieben wird, ist eine zwar orientierende, nicht aber ziel- und zwecksetzende Sinnggebung für die menschliche Weise des Lebens. Dieser Sinn ist nicht vom Ideenhimmel herzuholen. Er ist auch keine freie Setzung, sei es als zweckrationaler Entwurf, als Lebensplan, als geschichtliche Strategie, als dezidierte Gestaltungsabsicht. Er unterliegt allem, was Menschen tun; ist in diesem Sinne das Subjektive im Menschen; der immer schon eingenommene Ausgangspunkt, der nicht verlassen werden, zu dem keine Distanz eingenommen werden kann, um sich ihm in objektivierend erkennender Absicht gegenüberzusetzen. Er entzieht sich der Reflexion, bleibt im Dunkel und dennoch bewegender Grund. Ich meine, dass „Eigensinn“ ganz gut trifft, was hier herausgestellt werden soll: Darin steckt das Orientierende und auch Fundierende von Sinn; darin steckt der dem Leibe eigene Sinn für Sinn, die Sinnlichkeit; und darin steckt die Eigensinnigkeit, mit der der Leib sich der Verfügung entzieht.

Der „Eigensinn“ der menschlichen Natur manifestiert sich als eine immanente Sehnsucht. Diese Sehnsucht ist nach außen gerichtet, auf eine Verbindung mit der Welt. Sie ist alles andere als rein selbstbezogen. Sie enthält ein Wollen, das sich an die Welt draußen als Sollen richtet.

Winnicott hat von einem „ererbten Potential“ gesprochen, das jedes Kind mit auf die Welt bringe. In diesem „ererbten Potential“ liege eine „Tendenz“ zur Integration,

und zwar in zweifacher Weise: erstens eine Tendenz zur Integration der verschiedenen Eigenschaften, Begabungen und Fähigkeiten, mit denen dieser Mensch auf die Welt gekommen ist, zu einer personalen Einheit, so dass dieser Mensch irgendwann wissen kann, was ihn ausmacht, was zu ihm gehört, was ihm zu „eigen“ ist; zweitens eine Tendenz zur Integration in die vorgefundene Umwelt, so dass dieser Mensch irgendwann wissen kann, wohin er gehört.

Statt von Integration können wir auch von Vermittlung sprechen. Dann gibt es – laut Winnicott – in jedem Menschen von Anfang an ein natürliches Vermittlungsbegehren, ein Begehren, mit der Umwelt in Kontakt zu treten, sich mit ihr auszutauschen, von ihr aufgenommen zu werden. Dazu muss die Umwelt ihrerseits auf das Kind zukommen. Denn auch sie will ja, dass dieses Kind integriert werde.

Leiblichkeit impliziert also einen sozial vermittelten Zusammenhang von individueller Existenz und Weltzustand, der von menschlichem Sinn bewegt ist: menschliche Natur auf dem Wege zu sich selbst; menschliche Natur im Prozess ihrer Bildung.

In diesem Sinne ist Natur ein anderes Orientierungsmaß als die Naturhaftigkeit vorbürgerlicher Existenz. Denn jetzt ist es die eigene Natur des Menschen, welche das Maß setzt für eine vernünftige und humane Gestaltung der Welt. Die innere, leibliche Natur aber kann nicht imperial auftreten gegenüber der äußeren Natur; ihr ist ein unhintergebarer und unüberschreitbarer Zusammenhang mit dieser mitgegeben (eine ursprüngliche materielle Idee des Guten), den sich die Vernunft erschließen muss, den sie aber nicht frei konstruieren kann. Diese Natur ist da als leiblicher Anspruch an die Welt; und sie ist noch nicht da, weil dieser Anspruch zur Verwirklichung erst aufgegeben ist. Sie ist materiell, denn der Leib ist materiell. Und sie ist ideell, weil sie noch Utopie ist. So gehört die Entdeckung dieser utopischen humanen Natur zur Selbstentdeckung des Menschen als sub-iectum.

9. Der Wert der Bildung

9.1 Wertökonomie

Wir haben die im *intransitiven* Moment von Bildung wirkenden Kräfte ausführlich analysiert. Der Schwerpunkt lag in der Erschließung der philosophischen Kategorie der *Einbildungskraft* für die Bildungstheorie. Insbesondere die mit Zizek und Hegel herausgearbeitete destruktive Seite der Einbildungskraft ließ sich aber schon zu den *revolutionären* Prozessen der Zeit in Beziehung setzen, in der das moderne Subjektbewusstsein und die moderne Bildungsidee zu bestimmenden Momenten nicht nur des menschlichen Selbstverständnisses wurden, sondern auch der realen gesellschaftlichen Entwicklung. Philosophie und Bildungstheorie, so haben wir damit schon gesehen, entwickeln sich *im geschichtlichen Zusammenhang von Gesellschaft, Politik, Ökonomie und Technik*. Das 18. Jahrhundert konnte nicht nur deshalb das Pädagogische Jahrhundert heißen, weil in dieser Zeit die Etablierung der Pädagogik als gesellschaftlicher Praxis und wissenschaftlicher Disziplin erfolgte, sondern mehr noch, weil in dieser Zeit die Umwälzungen stattfanden, welche Bildung zu jener gesellschaftlichen Notwendigkeit werden ließen, die im 1. Kapitel behauptet wurde.

Ein zentrales Moment dieser Entwicklungen war die *Emanzipation* der materiellen Reproduktion der Gesellschaft aus der Naturabhängigkeit durch die industrielle Produktion. Dass Industrialisierung nicht nur ein kreativ-konstruktiver Fortschrittsprozess ist, sondern die Zerstörung tradierter gesellschaftlicher Strukturen ebenso wie eine wachsende Gefährdung unserer natürlichen Lebensgrundlagen (Stichwort Umweltzerstörung) mit sich bringt, wissen wir nicht nur aus der Geschichte, sondern auch aus der Gegenwart. Natur verlor ihre fundierende Bedeutung für die menschliche Existenz und wurde zum Objekt subjektiver Gestaltungskraft.

Adam Smith' klassisches Werk der Politischen Ökonomie, im Jahre 1776 in London erschienen, trug den Titel „Eine Untersuchung über Art und Gründe des Reichtums der Nationen“. [Smith 1776] Während der *Reichtum* eines Landes zuvor als Reichtum an Naturmitgift und Anhäufung von Schätzen bestimmt war, als etwas, das einem Land im wesentlichen geschenkt oder von ihm durch Eroberung und Raub erworben war, stellte der Engländer Adam Smith heraus: Der Reichtum einer Nation besteht fortan in den Produkten ihrer Industrie. Er ist kein Geschenk oder Schicksal mehr und muss auch nicht durch Raub oder Eroberung gemehrt werden, sondern er ist Ergebnis menschlicher Anstrengungen. Reichtum wird nicht geerntet, abgeschöpft oder geraubt, sondern produziert. *Arbeit ist die letztinstanzliche Quelle allen Reichtums*.

Damit wurde die Ökonomie auf eine radikal andere Basis gestellt: auf den Menschen und seine Arbeitskraft. Dies war denkbar und möglich, weil sich im realen Wirtschaftsgeschehen längst zeigte, dass im Menschen eine unter feudalen Verhältnissen nicht ausgeschöpfte produktive Potenz erschlossen werden konnte, deren Freisetzung eine ungeahnte Steigerung des gesellschaftlichen Reichtums versprach. Denn es war ja nicht das physische Arbeitsvermögen, sondern die *schöpferische, erfinderische Potenz*, die Einbildungskraft, die

hier als Quelle des Reichtums entdeckt wurde; jene Kraft, die wir im intransitiven Moment von Bildung wirken sehen.

Wert ist die Kategorie, in der diese Rückführung auf die menschliche Einbildungskraft gesellschaftliche Wirklichkeit wurde. Denn Wert ist nicht nur ein Begriff, mit dem wir subjektive Einschätzungen (Bewertungen) belegen, sondern etwas ganz handfest Materielles, das wir in Gestalt von Geld in unserer Tasche tragen, einnehmen und abgeben, produzieren und verlieren können. (Wegen dieser Materialität von Wert werden Menschen, die sehr am Geld hängen, umgangssprachlich auch gern als „Materialisten“ bezeichnet.) Insofern ist die moderne humanistische Einstellung nicht lediglich eine Frage der Überzeugungen, sondern zugleich eine Haltung, die von den ökonomischen Verhältnissen verlangt wird. (An dieser Stelle ist daran zu erinnern, dass Humanismus und Humanität keineswegs synonym sind.)

Die moderne kapitalorientierte Marktwirtschaft (früher kurz und bündig „Kapitalismus“ genannt) ist eine *Ökonomie des Werts*. Ihr „Gesetz“ ist das Wertgesetz. Dieses besagt, dass es in der Produktion primär um die Produktion von Wert in Warenform geht; und zwar genauer: um mehr Wert, als investiert wurde; dass also Produktion nur stattfindet, wenn erwartet werden kann, dass sie mehr Wert (Mehrwert = Profit) abwirft. *Kapital* ist der Begriff für den *sich vermehrenden Wert*: Wert, der in Geldform investiert wird, um sich im Produktionsprozess der Waren zu vermehren. Marktwirtschaft heißt diese Ökonomie deshalb, weil die Flüsse von Geld und Waren (sozusagen ihre Wanderung von Hand zu Hand) sich grundsätzlich in der Form einer *Kette von Austauschakten*, also *über den Markt vermittelt* vollziehen. In jedem dieser Austauschakte hat sich zu erweisen, ob und wie weit das Austauschobjekt (die Ware) Wert hat und insofern austauschbar ist.

Für Bildungstheorie ist die Betrachtung der Wertökonomie und ihres Gesetzes insofern bedeutsam, als die gebildete Arbeitskraft erstens selbst zur Ware wird, deren Wert sich am Arbeitsmarkt zu bewähren hat, und zweitens als Quelle von Wert und Mehrwert auftritt und genutzt wird.

9.2 Entfesselung und Virtualisierung der Arbeitskraft

Bedingung für die Durchsetzung der Marktwirtschaft war, dass die ökonomischen Akteure sich als geschäfts- und vertragsfähige, also *freie Subjekte am Markt* betätigen konnten; dass demnach die seit Jahrhunderten bestehenden feudalen Bindungen und Abhängigkeiten aufgehoben wurden.

In Deutschland (Preußen) geschah dies um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert im Zuge der Preußischen Reformen (1807-1821), welche u.a. Gewerbefreiheit, Aufhebung der feudalen Leibeigenschaft, Freizügigkeit und eine Reform des Bildungswesens beinhalteten. [Dipper 1980] Die im 7. Kapitel schon skizzierten Entwicklungen führten dabei zu einer *ganz neuartigen*, damals proletarisch genannten *Existenzform: der bezugslosen (da eigentumslosen) Arbeitskraft*.

Was dies heißt, soll durch Analyse eines Zitats eines bedeutenden Theoretikers der kapitalistischen Ökonomie, Karl Marx, erläutert werden.

„Der historische Prozeß war die Scheidung bisher verbundner Elemente – sein Resultat ist daher nicht, dass eins der Elemente verschwindet, sondern, dass jedes derselben in negativer Beziehung auf das andre erscheint – der freie Arbeiter (der Möglichkeit nach) auf der einen Seite, das Kapital (der Möglichkeit nach) auf der andren. Die Scheidung der objektiven Bedingungen von seiten der Klassen, die in freie Arbeiter verwandelt worden, muß ebensosehr als eine Verselbständigung dieser selben Bedingungen am entgegengesetzten Pol erscheinen.“ [Marx 1844, 410-411]

Wie immer für den Einzelnen die Lebensbedingungen innerhalb der feudalen Abhängigkeiten und Bindungen sich darstellten – sie waren für ihn ein geschlossenes Ganzes, in dem er seinen bestimmten, ihm zugewiesenen Ort und seine bestimmten, ihm zugeschriebenen Pflichten und Rechte hatte. Es lag nicht in seiner Macht, daran etwas zu ändern (außer durch Flucht oder Rebellion und Aufstand). Sein Leben stellte sich dar als „in sich ruhender geschlossener Kreis“, um es in Hegels Worten auszudrücken; es war nichts, was ihm zu analysieren und in Frage zu stellen aufgegeben war, sondern sein „unmittelbares und darum nicht verwundersames Verhältnis“ (vgl. 5. Kapitel).

Es war der bürgerliche Stand, bei dem sich ein anderes Selbstbewusstsein entwickelte. Er erfuhr sich in zunehmendem Maße als eine gestaltende und verändernde Kraft, welche das Potenzial hatte, sich aus der Naturabhängigkeit und der Schicksalhaftigkeit der Lebensverhältnisse zu lösen, um diese nach eigenen Vorstellungen umzugestalten. Die praktische revolutionäre Auflehnung gegen die alte Ordnung vollzog einerseits die im Geiste schon erfolgte Destruktion der überkommenen Welt, ließ die Revolutionäre andererseits eben diese geistige Macht als eine auch in der geschichtlichen Realität wirksame Macht erfahren und bestätigen. Die revolutionären Umwälzungen des 18. Jahrhunderts bedeuteten „die Scheidung bisher verbundner Elemente“ (Marx), nämlich von Arbeitskraft und Land, sie zerrissen sukzessive die alten Bindungen, hoben die alten Abhängigkeiten auf, lösten die Menschen aus den feudalen Strukturen; sie setzten Subjekt und objektive Welt auseinander und konstituierten ein neues *Verhältnis der Bezogenheit in der Trennung*. Subjektive Arbeitskraft und materielle Arbeitsbedingung sind getrennt, müssen aber zu einander finden, damit die gesellschaftliche Lebensreproduktion fortgesetzt werden kann.

Technisch und ökonomisch gesehen ist die Welt als das Gegenüber des Subjekts ja weiterhin die Bedingung der Verwirklichung seiner produktiven Gestaltungskräfte. Unter Bedingungen einer feudalen Gesellschaftsordnung gehörte die Arbeitskraft zum Land und das Land zur Arbeitskraft. Die Befreiung aus diesen Bindungen bedeutete daher zugleich die *Auflösung der selbstverständlichen Zusammengehörigkeit von subjektiver Arbeitskraft und materieller Arbeitsbedingung*. Die befreiten Bauern waren größtenteils nicht in der Lage, das Land, das sie zuvor im Namen ihres Grundherrn bewirtschaftet hatten, käuflich zu erwerben bzw. die Abstandssummen zu zahlen, welche die adligen Herrschaften fordern durften; sie wurden insofern aus der Feudalabhängigkeit in die Landlosigkeit entlassen. Die gewonnene Freizügigkeit erlaubte ihnen andererseits zugleich, das zu tun, wozu sie ökonomisch nun gezwungen waren: sich als Arbeitskräfte, also als Waren auf den Arbeitsmärkten der sich entwickelnden industriellen Sektoren anzubieten.

Die vorher so selbstverständlich zusammengehörigen Produktionsfaktoren existierten nun als getrenntes Eigentum: als Eigentum an der eigenen Arbeitskraft auf der einen, als Eigentum an den materiellen Produktionsbedingungen (Kapital und Grundbesitz) auf der anderen Seite. Als *Entfremdung* bezeichnete Marx dieses Verhältnis der Menschen zu

einer verloren gegangenen, geraubten materiellen Welt: ihre Reduktion auf ein Dasein, das aus eigener Kraft keine Vermittlung mit der materiellen Welt mehr eingehen konnte. Die *Verwirklichung* des freien Subjektes in der Welt war von nun an *vermittelt über Akte des Kaufs und Verkaufs*. Nur wer über die finanziellen Mittel verfügte, sich die benötigten subjektiven und materiellen Produktionsfaktoren zusammenzukaufen, konnte Produktion stattfinden lassen. Die freie Arbeitskraft selbst verfügte über diese Macht ihrer eigenen Verwirklichung in der Regel nicht. Eigentumslosigkeit wurde so gleichbedeutend mit Arbeitslosigkeit, und dies für ein Lebewesen, das ohne Arbeit nicht überlebensfähig ist. Arbeitslosigkeit ist demnach kein vorübergehendes Schicksal, kein zufälliges Unglück, das dem einen widerfährt, dem anderen aber nicht. *Arbeitslosigkeit wird zum sozialen Grundzustand eines auf Arbeit existenziell angewiesenen Lebewesens*, zu seiner vorherrschenden Existenzform.

Wie radikal dieser Zustand der Entfremdung zu denken ist, kommt in folgendem Marx-Zitat zum Ausdruck. Das entmaterialisierte Arbeitsvermögen, so Marx, sei

„die von allen Arbeitsmitteln und Arbeitsgegenständen, von ihrer ganzen Objektivität getrennte Arbeit. Die lebendige als Abstraktion von diesen Momenten ihrer realen Wirklichkeit existierende Arbeit ...; diese völlige Entblößung, aller Objektivität bare, rein subjektive Existenz der Arbeit. Die Arbeit als die absolute Armut: die Armut, nicht als Mangel, sondern als völliges Ausschließen des gegenständlichen Reichtums“ [Marx 1857-58, 203]

– eine gespenstische, untote Gestalt, ständig auf der Suche nach einem Ausweg aus ihrem Gefängnis der Virtualität.

Das lat. Wort *virtus* heißt soviel wie Kraft, Fähigkeit zu ... (Es heißt auch Tugend; aber wenn wir heute von *Virtualität* sprechen, sind eher die anderen beiden Bedeutungen gemeint). Als *virtuell* bezeichnen wir eine immaterielle Repräsentanz einer materiellen Wirklichkeit (z.B. das Bild im Spiegel) oder das noch immaterielle Vorbild einer erst noch zu realisierenden Wirklichkeit, also eine der Verwirklichung harrende Potenz. Insbesondere Letzteres lässt sich auf die Ware Arbeitskraft unter Bedingungen einer kapitalorientierten Marktwirtschaft übertragen. Solange sie noch „nach Arbeit sucht“, genauer: nach den Bedingungen ihrer Verwirklichung, nämlich einem Käufer, ist sie ein virtuelles Vermögen.

So hatte die Trennung der arbeitenden Menschen von den materiellen Bedingungen ihrer Existenz zwei Seiten. Sie bedeutete *zugleich Verlust und Gewinn an Macht*. Verloren ging die Arbeit ermöglichende Bindung an die Materialität der besonderen Bedingungen, in denen Menschen sich vorfanden. Frei von feudalen Bindungen waren sie nicht mehr von Geburt im Stande der Arbeit. Ob einer arbeiten kann oder nicht, lag fortan nicht mehr im Ermöglichungsbereich des privaten Lebensumkreises von Menschen, die auf das Arbeiten angewiesen sind.

9.3 Ware Arbeitskraft

Die freien Arbeitskräfte waren gezwungen, ihr Eigentum als *Ware* auf dem Arbeitsmarkt zu verkaufen. Sie tauschten also ihre Arbeitskraft gegen Geld; und dies Geld wiederum tauschten sie gegen Lebensmittel. Sieht man von der Dazwischenkunft des Geldes ab, werden also Arbeitskräfte gegen andere Waren gleichen ökonomischen Werts getauscht.

Arbeitskräfte sind etwas anderes als Kartoffeln, Bücher, Bettwaren usw. Wie ist es möglich, dass sie als einander gleich wertige Waren getauscht werden können? Was sind, worin bestehen Warenwerte?

Es gibt hierzu unterschiedliche Theorien. Die frühen klassischen ökonomischen Theorien sahen Warenwerte in ihrer Herkunft aus menschlicher Arbeit begründet; die Werthöhe entsprechend in der Menge menschlicher Arbeit, die im gesellschaftlichen Durchschnitt zur Herstellung einer Ware jeweils nötig ist. Man nennt diese Theorie *objektive Wertlehre*, weil sie den Wert einer Ware nicht – wie subjektive Wertlehren – in einem subjektiven Für-wert-halten begründet sieht, sondern im objektiven Arbeitsaufwand zu ihrer Produktion.

Die objektive Wertlehre korrespondierte im Felde der Ökonomie dem modernen Subjektivitätsverständnis: *Nur das hat Wert, was auf den Menschen zurückgeht; bzw. alles hat nur so viel Wert, wie es auf den Menschen zurückgeht*. Dass auch die Arbeitskraft zur Ware wurde, besagt, dass diese Aussage auch für den Menschen selbst gilt: Auch er hat nur so viel Wert, als er sein eigenes Produkt ist. Er ist (wert), soweit Menschen etwas aus ihm gemacht haben.

Waren haben nicht nur einen ökonomischen Wert, der ihre Tauschbarkeit am Markt begründet, sondern auch einen Nutzen für den, der sie kauft, um sie zu gebrauchen; einen *Gebrauchswert*. Das gilt entsprechend für die Ware Arbeitskraft. Auch sie hat diesen „Doppelcharakter“ [Marx 1867, 49ff.]: ökonomischen Wert und Gebrauchswert.

Die Bildung der Arbeitskraft erhält damit eine Doppelfunktion:

- Sie muss den *Gebrauchswert* der Arbeitskraft für ihren Käufer herstellen, d.h. diese so qualifizieren, dass ihre Anwendung dem beschäftigenden Unternehmen Gewinn verspricht. Nur dann ist sie verkäuflich; nur dann hat sie auch *Wert*.
- Und sie muss die *selbstständige Handlungsfähigkeit* ihres Eigentümers *am Markt* begründen, seine Fähigkeit, sich am Markt zu orientieren, für seine Qualifikation zu sorgen, Verträge abzuschließen.

In der ersten Funktion erscheint Bildung auf den ersten Blick als ein Prozess der Zuweisung für fremde Zwecke, also mit Betonung ihres *transitiven* Moments; in der zweiten Funktion erscheint sie als Bildung zur Mündigkeit, also mit Betonung ihres *intransitiven* Moments. Daraus entsteht der Schein eines Gegensatzes von Ausbildung und Bildung, der in vielen pädagogischen Schriften auch heute noch betont wird. Aber schauen wir näher hin.

Der Gebrauchswert einer Arbeitskraft ist im Kontext der technischen Struktur des Produktionsprozesses insgesamt zu bestimmen. Da es das Spezifikum kapitalistisch entfesselter Technik ist, dass sie sich nunmehr *ohne Rücksicht auf die leibliche menschliche Natur* entwickeln kann, Qualifikationen lebendiger Arbeitskräfte im Produktionsprozess aber immer gebunden sind an deren leibliche Existenz, entzieht sich der technische Fortschritt einer Bestimmtheit durch die Qualifikationen produktiv arbeitender Menschen, soweit diese durch ihr physisches Vermögen mitbestimmt sind. Diese werden vielmehr zur abgeleiteten Größe; nur was noch nicht maschinisiert ist, bleibt lebendigen Menschen überlassen. Doch wohnt der Entwicklung eine Tendenz inne, sich hiervon möglichst un-

abhängig zu machen. Jede einmal erworbene Qualifikation ist daher ebenso wie jeder einmal erreichte Stand der Technik permanent von *Entwertung* bedroht.

Was das bedeutet, kann man aus zwei Perspektiven betrachten: Um ihre Arbeitskraft verkaufen zu können, müssen die Menschen einer immer rascheren technischen Entwicklung *nachlaufen*. Das *Prinzip des lebenslangen Lernens* verdrängt die Aussicht, sich mit einem einmal erworbenen Können für längere Zeit Beschäftigung sichern zu können. Zugleich werden die Menschen von der technischen Entwicklung gleichsam *verfolgt*: Diese stellt ihren Qualifikationen nach, um sie in kostengünstigere maschinelle Verfahren umzusetzen. Und vor dieser Nachstellung sind die Menschen niemals sicher.

Zuverlässige Prognosen über die künftig nachgefragten Qualifikationen sind angesichts der Unvorhersagbarkeit ökonomischer und technischer Entwicklung im Kapitalismus nicht zu machen. In Antwort darauf ist das Konzept der „prozessunabhängigen“ oder „extrafunktionalen“ oder „*Schlüssel-Qualifikationen*“ entstanden, die sich nicht mehr an den Anforderungen konkreter Arbeitsplätze orientieren, sondern solche Fähigkeiten und solches Wissen beinhalten sollen, wie sie voraussichtlich in Zukunft an allen oder jedenfalls vielen Arbeitsplätzen gefordert sein werden, indem sie nämlich gerade auf eine Bewältigung von Wandel und Veränderung zielen.

Damit lösen sich die Qualifikationen von technischen Zuständen und werden *auf einen dynamischen Prozess der technischen Entwicklung bezogen*. Sie bleiben selbstverständlich funktional (auch wenn von „extrafunktionalen“ Qualifikationen die Rede ist) auf den kapitalistischen Verwertungsprozess bezogen; aber die Herstellung der Funktionalität der eigenen Arbeitskraft wird zur lebenslangen Daueraufgabe, die ein aktives Engagement der Menschen für ihre Qualifikation verlangt.

Was also in den Vordergrund tritt, ist die Fähigkeit, sich auf wechselnde Bedingungen einzustellen, ohne dass diese Bedingungen „sich ankündigen“ und „sagen“, was sie verlangen; ein *Management der eigenen Arbeitskraft*, das deren funktionale Brauchbarkeit und damit Vermarktungsfähigkeit transitiv sicherstellt, zugleich aber als Management aus eigener Kraft bewerkstelligt werden muss. Darüber hinaus wird aber auch im Arbeitsprozess selbst diese Flexibilität gefordert, so dass nur diejenigen ihren Arbeitsplatz behalten können, die mehr leisten, als von ihnen jeweils verlangt wird, nämlich eigene Ideen einbringen und kreativ auf neue Herausforderungen reagieren. *Der unangeleitete Gebrauch des eigenen Verstandes, also Mündigkeit, wird zur Qualifikationsanforderung; das intransitive Bildungsmoment wird transitiv provoziert und reflexiv eingebunden.*

Damit *hebt sich die Gegenübersetzung von Bildung und Ausbildung auf*. Ausbildung, die nicht auch Bildung ist (also ein intransitives Moment entbindet) wird dysfunktional. Bildung wiederum steht unter der Bedingung des Wertgesetzes: Nur soweit das intransitive Bildungsmoment funktional eingebunden, also die transitive Nötigung der Unterwerfung unter die Erfordernisse der Ökonomie reflexiv aufgenommen wird, kann Bildung sich verwirklichen, nämlich ein Käufer für die eigene Arbeitskraft gefunden werden. Wo dies nicht gelingt, droht die Arbeitslosigkeit bzw. bleibt Bildung virtuell.

9.4 Humanismus und Wert

Humanismus heißt nicht gutherzige Mitmenschlichkeit, sondern bezeichnet den Anspruch, dass die Maßstäbe dafür, wie diese Welt zu gestalten sei, vom Menschen kommen, dass er selbst es ist, der sie an sein Handeln anlegt, und dass er von daher keiner anderen Instanz als sich selbst zur Rechenschaft verpflichtet ist. War die feudale Abgaben- und Selbstversorgungswirtschaft eine naturalistische Ökonomie, so ist die moderne kapitalorientierte Ökonomie eine *humanistische Ökonomie*.

Ob etwas und was in dieser Welt Wert hat, unterliegt nun der *Schätzung des Subjekts*. Das Subjekt wertet, heißt: Es misst den Dingen Wert zu. Das Wertsein der Dinge geht auf das wertende Subjekt zurück. In Wahrheit bedeute dies allerdings, so sagte Heidegger in seinem Brief „Über den Humanismus“, eine Entwertung der Dinge, da

„eben durch die Einschätzung von etwas als ‚Wert‘ das so Gewertete seiner Würde beraubt wird. Das besagt: durch die Einschätzung von etwas als Wert wird das Gewertete nur als Gegenstand für die Schätzung des Menschen zugelassen. Aber das, was etwas in seinem Sein ist, erschöpft sich nicht in seiner Gegenständlichkeit, vollends dann nicht, wenn die Gegenständlichkeit den Charakter des Wertes hat. Alles Wertes ist, auch wo es positiv wertet, eine Subjektivierung. Es läßt das Seiende nicht: sein, sondern das Wertes läßt das Seiende lediglich als Objekt seines Tuns – gelten.“ [Heidegger 1949, 39]

Heidegger sprach vom Wertschätzen; im Abschnitt zuvor war jedoch von der Wertproduktion die Rede; Heidegger sprach von subjektiven Werten, wir sprachen vom objektiven ökonomischen Wert; Heidegger vom für-Wert-Halten, wir vom Wert-Sein. Heidegger sprach von einer geistigen Haltung, wir von einer gesellschaftlichen Verfassung. Insofern sind die Aussagen nicht so ohne Weiteres zur Deckung zu bringen. Und doch wird man behaupten dürfen, dass sie miteinander zusammenhängen. Denn das nicht nur praktische, sondern auch geistige alltägliche Einverständnis mit den Wertverhältnissen der kapitalistischen Ökonomie wird ganz sicher gestützt durch eine Übereinkunft von erfahrenen objektiven Lebensverhältnissen und subjektiver Interpretation dieser Verhältnisse. Die Menschen halten sich für die Quelle der Werte, weil die Ökonomie dies tagtäglich, in jedem Kauf- und Verkaufsakt behauptet: Wert hat, was vom Menschen kommt. Und eine solche Ökonomie konnte Akzeptanz finden und in ihren Prinzipien als dem Menschen gemäß erscheinen, weil das Selbstbewusstsein der Menschen als machtvoller, schöpferischer Subjekte diesen entsprach.

9.4.1 Wertproduktion als Gutmachen

Wenn der Mensch die letzte Instanz ist, auf die alles zurückzuführen ist, was Wert ist; und wenn nur Wert hat, was auf den Menschen zurückzuführen ist, dann stellt sich die Frage nach den *Qualitäts- oder Sinnkriterien* seines Schaffens. Woran findet der Mensch den Maßstab für die Güte seines Handelns? Und wenn er selbst es ist, der beansprucht, diesen Maßstab zu setzen – womit begründet er dann sein Setzen? (Es ist dies dieselbe Frage, wie wir sie stellten bezüglich des Umschlags von der destruktiven in die konstruktive Einbildungskraft.)

Wir sehen an dieser Fragestellung, dass die *Suche nach den Gründen* für Handeln immer dazu führt, nach etwas zu fragen, das dem Menschen vorausliegt, das er nicht selbst geschaffen hat, an das er sich dennoch gebunden sieht. Die Suche nach Gründen *bezweifelt implizit den absoluten Subjektstatus* des Menschen. Umgekehrt: Auf der Basis einer

Anerkennung dieses absoluten Subjektstatus ist die Frage nach dem Sinn selbst sinnlos. Bzw. die Antwort wird leer: Grund hat (Sinn ist), was vom Menschen kommt. Es gibt keine außer ihm liegenden Gründe. Was von ihm kommt, kommt deswegen von ihm, weil er dazu die Macht hat. Deshalb kann Heidegger sagen, dass im Werten sich letztlich der Wille zur Macht, das meint: der Wille, der sich will, manifestiere. Das ist die Freiheit des bindungslosen Menschen als absoluten Subjekts: maßlose Macht.

Differenzierungen kann es hierin nicht geben, da jede innere Differenz der Machtausübung ein Kriterium voraussetzte, anhand dessen zu unterscheiden wäre. Unterschiedlos jede menschliche Machtausübung ist vielmehr per se legitimiert; sie bringt per se das Gute hervor, weil das Gute eben dadurch definiert ist, dass es Manifestation der menschlichen Macht ist. Dies genau „sagt“ der ökonomische Wert, wie die objektive Wertlehre ihn bestimmt; dies ist seine gesellschaftliche Bedeutung. Menschliche Arbeit ist hinsichtlich ihrer Wertproduktivität gleich-gültige Ausübung der Produktionsmacht des Menschen gegen alles, was ihr entgegensteht. Differenzieren kann sich diese Macht nur quantitativ: Je mehr (Wert), desto besser! Vollkommen gut wäre die Welt demnach erst, wenn mehr nicht geht.

Wertproduktion ist damit als ein *maßstabsloses Gutmachen* (= Wertproduktion) ausgewiesen. Und zugleich als ein Prozess der Unterwerfung unter die Macht des Subjekts; eines Subjekts, an dem selbst wieder nichts ist, was nicht von ihm selbst geschaffen wurde. Ein solches Subjekt ist kein Mensch. Ein solches absolutes Subjekt wäre das Kapital, sofern es tatsächlich in der Lage wäre, sich allein aus dem eigenen Verwertungsprozess zu reproduzieren.

9.4.2 *Gebrauchswertproduktion als Wiedergutmachung*

Dies aber ist undenkbar. Die maßstabslose Verwertung des Kapitals bedarf noch einer *Verankerung in der Welt*, von der sie sich qua Wertprinzip zu verabschieden trachtet. Der von Marx analysierte Doppelcharakter der Ware besagt ja: Der Wert wird den Gebrauchswert nicht los; das ökonomische Gut(e) behält trotz allem seine Bindungen an die Bedürfnisse lebendiger Menschen.

Das heißt – und dies war die Alternative zum Gutmachen, nämlich die Wiedergutmachung: Aus der alten Welt wird bewahrenswertes Gutes in die Neue Welt hinübergenommen. Der äußeren wie der inneren Natur entstammen die Kräfte und Möglichkeitsbedingungen der gegen sie selbst gerichteten Destruktion der präsynthetischen Einbildungskraft. Die Produktion steht in ihrer Schuld. Ein *menschliches Leben und Überleben ermöglichender materieller Weltzusammenhang* muss produktiv restituiert werden; der *leiblichen Natur des Menschen mit ihren Bedürfnissen und Fähigkeiten* muss *Rechnung getragen* werden.

Alle wirklichen (also auf Verwirklichung und Konkretisierung in einem bestehenden Lebenszusammenhang bezogenen) Überlegungen und Konzepte zu neuen Ordnungen sind in diesem Sinne wiedergutmachend; sie knüpfen an, entwickeln weiter. Es ist das „Alte“ am Menschen selbst: seine Herkunft aus Natur, das einerseits der Kritik unterworfen wird und wovon er sich zu emanzipieren trachtet, das andererseits ihm die Mitgift des kritischen Denkens mitgegeben hat, das ihn zur Kritik am Bestehenden motiviert,

insofern das intendierte und projizierte Bessere sich doch an seinen Bedürfnissen als eines leiblichen Wesens orientiert, also vom Gebrauchswert nicht lassen kann, von dem das Wertprinzip hinweg treibt.

10. Der Raum der Bildung

10.1 Meta-Arbeit

In den bisherigen Kapiteln der Vorlesung spielte die *Technik* immer wieder eine Rolle. Der Bürgerstand bezog sein wachsendes Selbstbewusstsein nicht zuletzt aus der Erfahrung der eigenen technischen Innovationskraft. Die industrielle Revolution nach der Trennung der subjektiven von den objektiven Produktionsfaktoren im modernen Eigentum bedeutete eine Entfesselung der technischen Produktivkräfte, durch welche die fortschreitende Emanzipation von der Natur ermöglicht wurde.

Im vorhergehenden Kapitel haben wir dabei gesehen, dass mit der Entfesselung der Produktivkräfte eine *zunehmende Verdrängung der Menschen aus der Produktion* stattfand. Die Menschen treten mehr und mehr *neben* den Produktionsprozess, überwachen und steuern ihn; immer weniger sind sie noch leibhaftig involviert. Das hing, wie dargestellt, mit den Beschränkungen zusammen, die die leibliche Präsenz von Menschen der Produktion auferlegt; Beschränkungen, von denen sich die Produktion technisch zunehmend zu emanzipieren trachtete. Durch diese Entwicklung scheint belegt zu werden, dass Bildung und Technik in einem *Gegensatzverhältnis* zueinander stehen. Technischer Fortschritt entwertet das Wissen und Können von Menschen. In ihrer Bildung müssen die Menschen zusehen, ob und wie sie dem Diktat der Technik zu genügen verstehen. Zeigt sich im technischen Fortschritt also nicht ein beschleunigtes Verdrängen der Bildung zu Gunsten der Technik an?

Meine vorweg in einem Satz thesenhaft zusammengefasste Antwort ist: Was sich im technischen Fortschritt zeigt, ist kein Verschwinden der Bildung, sondern im Gegenteil eine *gesteigerte Bedeutung der Bildung*.

Das Phänomen, dass Bildung innerhalb der materiellen Produktion allein schon deshalb eine immer geringere Rolle spielt, weil immer weniger gebildete Arbeitskräfte zum Einsatz kommen, während immer mehr Technik ins Spiel kommt, ist selbstverständlich unbestreitbar. Die Einbeziehung von Menschen in die Produktion bedeutet immer auch Rücksichtnahme auf deren physische Fähigkeiten und Belastbarkeiten. Sie wirkt daher als Hemmnis des technischen Fortschritts, das dieser zu überwinden trachtet. Am Ende einer solchen Entwicklung steht die vollautomatische menschenleere Fabrik.

In der *vormodernen Naturalwirtschaft* bildeten *Mensch und Natur* und insofern auch Arbeitskraft und Arbeitsbedingung, subjektive und objektive Produktivkraft dagegen einen *Lebenszusammenhang*. Deshalb kann man diese Arbeit als *konkrete* (lat. concretum: zusammengewachsen) Arbeit bezeichnen. Die revolutionäre Auflösung der feudalen Gesellschaftsverhältnisse bedeutete auch eine Auflösung dieses Zusammenhangs. Die Menschen waren nicht mehr dort, wo sie lebten, auch schon an ihrem Arbeitsplatz, sondern sie mussten nun Arbeit suchen und zur Arbeit gehen. Der *Arbeitsraum* wurde als *künstlich geschaffener Raum* (als Fabrik) aus der Natur herausgenommen, von ihr weitgehend abgeschottet. Natur war nicht mehr das, worin gearbeitet (und zugleich gelebt) wurde, sondern der Gegenstand der Arbeit, das Material, das für die Zwecke der Arbeit zuge richtet wurde.

Was wir hier sehen, ist wiederum eine der Wirkungen der analytischen Einbildungskraft: die Auflösung der Natur als eines Lebenszusammenhangs, dem die Menschen selbst angehören, ihre Verfügbarmachung als Baustoff und Energiequelle durch die Naturwissenschaften für die konstruktiven Disziplinen (Ingenieurwissenschaften). Industrielle Produktion auf dieser Grundlage ist nicht mehr Produktion, die in Lebensräume eingebettet, sondern *von Lebensräumen abgeschottet in technischen Räumen* stattfindet.

In Folge dieser Entwicklung ist es immer weniger möglich, in Hinsicht der materiellen Produktion noch von Arbeit zu sprechen. Die Produktion wird immer mehr maschineller Prozess, für den die Leiblichkeit menschlicher Arbeitskräfte nicht nur immer weniger benötigt wird, sondern auch zunehmend als potenzielle Störquelle ausgeschaltet wird.

Damit werden die Menschen und ihre Arbeit jedoch keineswegs überflüssig. Ökonomisch nicht, weil nur ihre Arbeit Wert und Mehrwert produzieren kann. Technisch nicht, weil und solange die Produktion nicht vollautomatisch und vollständig selbstreproduktiv abläuft. Ihr Verortung zum Produktionsprozess allerdings ändert sich. Die lebendige Arbeit tritt heraus aus dem Produktionsprozess; sie tritt neben ihn. Die arbeitenden Menschen nehmen sozusagen eine Meta-Position ein zur materiellen Produktion: Überwachung und Steuerung; Beobachtung, Erforschung und Reflexion; Modellierung, Weiterentwicklung und Erfindung. Arbeit wird *Meta-Arbeit*. Und dies ist nicht etwas, was den Menschen geschieht und worauf Bildung dann reagiert; sondern dies wird von Menschen vorangetrieben; und es kann von ihnen vorangetrieben werden, weil und soweit sie in sich die Kraft der Bildung entbinden.

Im vorhergehenden Kapitel war schon von der Virtualisierung der Arbeitskraft gesprochen worden. Das meinte die Tatsache, dass die Arbeitskraft aufgrund der modernen Eigentumsverhältnisse nun getrennt existiert von den Bedingungen ihrer Verwirklichung, also in ihrem Grundzustand Arbeit suchend, da der Verwirklichung aus eigener Kraft nicht fähig ist.

Die oben beschriebene Entwicklung der Arbeit in ihrem Vollzug beinhaltet eine Tendenz nun auch zur *Virtualisierung der Arbeit* selbst im Zuge technischer Optimierung der Produktion.

Optimierung heißt, dass der Produktionsprozess vollständig von der zu produzierenden Form definiert wird. Er darf nichts enthalten, was nicht zwingend notwendig ist für deren Herstellung. Hierzu gehören zwei Typen von Operationen: die gedankliche Operation der Modellierung von Realität (Formalisierung); und die technische Operation der Realisierung des Modells (Maschinisierung).

Waren dies zunächst noch voneinander getrennte und aufeinander folgende Tätigkeiten, so ist mit dem Vordringen der Informationstechnologie eine Verschmelzung festzustellen: Die Modellierung erscheint als Programmierung; und die Programmierung als Konstruktion einer (virtuellen) Maschine. Das *Modell* ist nicht mehr nur ein gedankliches Konstrukt, das anschließend noch in Wirklichkeit übersetzt werden muss, sondern – als Steuerungsprogramm für reale Maschinerie – *eine maschinell ausführbare Prozessvorschrift*.

Man spricht daher von *Steuerungsprogrammen* als *virtuellen Maschinen*. Virtuell kommt – wie schon gesagt – von lat. *virtus* = Tüchtigkeit zu ... *Virtus* ist sozusagen die

Übergangsstelle zwischen dem bloß abstrakt Möglichen und dem aktuell Wirklichen; eine noch innegehaltene Potenz, die der Aktualisierung harrt.

Die Verortung der Arbeitskräfte zum Produktionsprozess ändert sich demnach dahingehend, dass sie nun immer häufiger nicht mehr an den realen Maschinen arbeiten, sondern „an“ den virtuellen Maschinen; dass sie nicht im realen Produktionsraum agieren, sondern im virtuellen. Ihre Arbeit wird „*Informationsarbeit*“, wie der Darmstädter Soziologe R. Schmiede sie nennt.

Informationsarbeit ist nach Schmiedes Auffassung „*entqualifizierte*“ Arbeit. Um ein naheliegendes Missverstehen dieser Formulierung zu vermeiden, betont er ausdrücklich, dass Entqualifizierung keineswegs gleichbedeutend sei mit Dequalifizierung in dem Sinne, dass sie niedrigere Qualifikationsanforderungen zur Folge habe. Im Gegenteil:

„Derzeit scheint die Entwicklung dazu zu tendieren, dass gerade die am meisten entqualifizierten Tätigkeiten, nämlich der Umgang mit Informations- und Entscheidungsproblemen auf einem hohen Abstraktionsniveau (etwa in der Systemprogrammierung), sehr hoch qualifizierte Arbeitskräfte erfordern, die den denkerischen Vollzug der Algorithmisierung nur in einem längeren Qualifizierungsprozess erlernen konnten.“ [Schmiede 1996, 45]

Entqualifizierung bezieht sich negativ auf die Ausblendung der materiellen und daher nicht formalisierbaren Elemente der Arbeitstätigkeit (und ihres Umfeldes); und positiv auf die Angleichung vormals sehr unterschiedlicher Tätigkeiten im neuen Typus der Informationsarbeit:

„Der Verlust dieser unterschiedlichen Qualitäten in dem Maße, in dem die verschiedenen Tätigkeiten alle nur noch vermittelt durch Informationsarbeit stattfinden, wird durch den Begriff der Entqualifizierung bezeichnet. Mittlerweile wird schon in der konkreten Gestaltung der Arbeit die Angleichung der verschiedensten Tätigkeiten durch die gemeinsame Verrichtung des Umgangs mit Symbolen und Programmen am Bildschirm anschaulich.“ [Schmiede 1996, 45]

Entqualifizierung ist also Ausdruck für einen *Vereinheitlichungsprozess*, in dem der gesellschaftliche (formale) Charakter der Arbeit sich durchsetzt gegenüber ihren natürlichen (materiellen) Anteilen. Insofern ist sie auch Ausdruck für zunehmende *Abstraktifizierung* der Arbeit: deren Verlagerung in eine Welt der Symbole und Funktionen; für ihre Umformung in eine Abarbeitung von Algorithmen, für die Angleichung lebendiger Arbeit an die „Tätigkeit“ eines Prozessors, an maschinelle Symbolverarbeitung. *Informationstechnische Bildung wird zu einer Notwendigkeit allgemeiner Bildung.*

10.2 Lebensraum, technischer Raum und Bildungsraum

Wir haben damit das *Verhältnis von Bildung und Technik* in zwei Hinsichten betrachtet:

- *Bildung ist die Quelle des technischen Fortschritts;*
- *Bildung richtet sich nach den Anforderungen des technischen Fortschritts.*

Beides ist allgemein bekannt. Im Folgenden soll es um einen weitaus weniger thematisierten Zusammenhang von Bildung und Technik gehen, der in der Überschrift dieses Kapitels angesprochen ist: um die *Schaffung von Raum für Bildung durch Technik*. Damit wird angeknüpft an etwas, das oben schon angesprochen wurde: die Verlagerung der materiellen Produktion in technische Räume und die Verlagerung der Arbeit in virtuelle Räume.

Beide sind technische Räume; und aus beiden sind Menschen als physisch-leibliche Wesen ausgeschlossen. Aus technischen Räumen sind sie ausgeschlossen, weil deren Materialität sich zerstörerisch (gesundheits- oder gar lebensgefährdend) auf ihre Physis auswirken würde. Aus virtuellen Räumen sind sie ausgeschlossen, weil aus ihnen Materialität generell ausgeschlossen ist. In virtuellen Räumen können Menschen aber dennoch arbeiten (nämlich Informationsarbeit leisten), weil sie sich immaterialisieren, d.h. als virtuelle Repräsentanten ihrer selbst auftreten und wirken können.

Wir können nun also eine *verschachtelte Räumlichkeit menschlicher Existenz* darstellen:

- *Lebensräume*, in denen Menschen als physisch-materielle Wesen in unmittelbarem Zusammenhang mit von Natur gegebener und technisch produzierter materieller Umwelt existieren (und auch weiterhin noch arbeiten, soweit die Produktion nicht schon völlig menschenleer und die Arbeit nicht schon vollständig virtualisiert ist);
- *technische Räume der materiellen Produktion*, die so (menschen-)lebensfeindlich sind, dass sie hermetisch von der Lebenswelt abgeschieden werden müssen, damit Lebenswelt nicht störend in sie eindringen oder zerstörerische Wirkung auf Lebenswelt von ihr ausgehen kann (extremes Beispiel: Atomkraftwerk);
- *virtuelle Räume der Informationsarbeit* (technische Räume der virtuellen Produktion), in denen Menschen mit symbolischen Repräsentationen materieller Welt operieren.

Diese Räume hängen miteinander zusammen, und in diesem Zusammenhang miteinander bilden sie einen umfassenden in sich differenzierten neuen Lebensraum. Auch wenn Menschen in den *technischen Räumen* der materiellen Produktion sich nicht aufhalten und dort nicht arbeiten können, so ist doch das, was dort geschieht, hoch bedeutsam für die Lebenswelt und umgekehrt. Zwischen den technischen Räumen und der Lebenswelt muss ein wiederum technisch zu gestaltender Austauschprozess stattfinden, der dafür sorgt, dass die Stoffe für die materielle Produktion aus der Lebenswelt in die technischen Räume und die Produkte der materiellen Produktion in die Lebenswelt gelangen. Auch müssen die Menschen weiterhin, von Lebensräumen aus agierend, Einfluss nehmen können auf das Geschehen in den technischen Räumen.

Virtuelle Räume sind ein Teil dieser technischen Vermittlungsinstanzen. Sie sind zwischen technische Räume materieller Produktion und Lebensräume geschoben und haben vor allem die Aufgabe, die von Menschen weiterhin auszuübenden Arbeitstätigkeiten der Überwachung, Kontrolle und Steuerung so umzusetzen, dass sie in der materiellen Produktion wirksam werden können, ohne dass Menschen dort hinein müssen. Das impliziert einen zweifachen Wandlungsprozess: An der Schnittstelle zur Lebenswelt müssen die physischen Handlungen von Menschen in virtuelle Operationen, an der Schnittstelle zur materiellen Produktion müssen die virtuellen Operationen in materielle Prozesse umgesetzt werden.

Technische Räume materieller Produktion und virtuelle Räume sind ein geschichtlich relativ spätes Phänomen. Sie sind also aus Entwicklungen hervorgegangen, die sich noch innerhalb von *Lebensräumen* vollzogen haben. Die Quelle für diese Entwicklungen – und es ist ja die Bildung, die wir als Quelle für technischen Fortschritt ausgemacht haben – liegt demnach in dem, was wir bisher Lebensraum genannt haben. Lebensraum scheint also der Raum zu sein, an dem Bildung stattfindet. Schauen wir näher hin.

Die feudale Gesellschaft kannte noch keine Trennung von Arbeit und Leben; auch keine Trennung von Lebensraum und Arbeitsraum; sie kannte noch keine technischen und virtuellen Räume. Diese Trennungen kamen erst durch die Entfesselung der Bildungskraft in die Welt. Diese aber enthält zu dem, woher sie kommt, ein merkwürdig zwispältiges Verhältnis: sie zerstört es um der Neukonstruktion willen und verdankt ihm zugleich diese Möglichkeit des Zerstörens und Neukonstruierens. Bildung resultiert also nicht einfach aus einer harmonischen Zugehörigkeit zum Lebensraum, sondern setzt sich auch in Differenz zu ihm. Ihre Kraft ist Ausdruck menschlicher Natur; darin aber zugleich Absetzung von Natur, mit der sie dennoch weiterhin in Verbindung bleiben muss. Wo genau also ist der Raum der Bildung?

Meine These ist: Es geschieht *durch Technik*, dass *Raum für die Entfaltung der sehnüchtigen menschlichen Natur und so auch für Bildung* entsteht. Technik, die dies leistet, nenne ich *zurückhaltende Technik*.*

10.3 Zurückhaltende Technik

Normalerweise geht man davon aus, dass Raum eben einfach existiert, „da ist“ – um uns herum und wir in ihm. Anders, wenn wir von Freiraum oder Spielraum sprechen: Solcher Raum – nehmen wir an – muss gewährt, eingeräumt oder auch erst geschaffen, erkämpft, erobert und dann verteidigt, gegebenenfalls erweitert werden. [Bollnow 1963, 34] Da menschliches Leben ohne Freiraum jedenfalls dann nicht denkbar ist, wenn wir Freiheit (die Spontaneität der Einbildungskraft) als eine Grunddimension menschlicher Existenz betrachten, müssen wir auch das *Schaffen von Raum* als eine *basale Dimension menschlicher Lebenspraxis* ansehen. Die Vorstellung von einem statischen, unveränderlich gegebenen Raum ist dann abzulösen durch Vorstellungen des Raumschaffens:

„Raum wird zum Spacing. ‚Spacing‘ bezeichnet einen Prozeß und verweist, indem die Aktivität des Raumschaffens betont und Raum nicht einfach vorausgesetzt wird, auf die Wechselwirkung zwischen Plazierenden und Plazierungen.“ [Löw 1999, 57]

Bollnow trifft eine ähnliche Feststellung hinsichtlich der Wortgeschichte von Raum, wie sie von den Brüdern Grimm überliefert wurde:

„Raum in diesem ursprünglichen Sinn ist ... nicht an sich schon vorhanden, sondern wird erst durch eine menschliche Tätigkeit gewonnen, indem man ihn durch Rodung der Wildnis (die also nicht Raum ist) abgewinnt.“ [Bollnow 1963, 33]

Bei der Schaffung von freiem Raum setze ich die humane Sinnbestimmung von Technik an, die ich mit dem Begriff „zurückhaltende Technik“ bezeichne.

Zurückhaltende Technik ist eine Technik, die einerseits die Zwänge einer unbeherrschten Natur zurückhält und so von den notwendigen Reaktionen auf deren Gewalten, Zumutungen und Anforderungen entlastet, andererseits aber auch *sich selbst zurückhält*. Die wesentliche Leistung der Technik inner- und außerhalb der Bildung wird hierbei weniger in der zweckrationalen Weltgestaltung als in der *Schaffung eines Möglichkeitsraums* gesehen, in dem frei von den Zwängen der Natur ebenso wie von den Zwängen einer durchtechnisierten Welt das Nicht-Technische, auch der nicht-technische Grund der Technik sich ereignen, nämlich Einbildungskraft entbunden werden kann, welche die

Chance wahrnimmt, in ihren technischen Schöpfungen Potenziale einer menschlicheren Welt zu entbergen.

Ein gutes *Beispiel* für zurückhaltende Technik ist die *Architektur*. Am Anfang steht unübersehbar ihr zerstörerisches Werk. Damit überhaupt gebaut werden kann, muss der Bauplatz geräumt werden. Da wird verbrannt und gerodet, ein- und abgerissen; zertrümmert und geschleift; da werden Areale – wie man so schön sagt – dem Erdboden gleichgemacht. Wüsste man nicht, dass damit nur der Boden bereitet, die Voraussetzung geschaffen wird für das anschließende konstruktive Wirken der Architektur, ließe sich das einleitende Vernichtungswerk von kriegerischen Handlungen schwerlich unterscheiden. Es wird also – ganz analog zur Einbildungskraft – Gewalt ausgeübt gegen das, was ist: gegen Natur, wenn mit dem Bauen überhaupt erst angefangen wird; gegen die bestehende Bebauung, wenn umgebaut werden soll.

Was die Architektur also macht, bevor ihr konstruktives Werk begonnen werden kann, ist die Schaffung von freiem Raum durch gewaltsame Zerstörung von vorhandener Bewachsung bzw. Bebauung. Diese Gewalt muss sie, zumal der Natur gegenüber, zudem aufrechterhalten. Das Alte muss gehindert werden, diesen Raum erneut zu besetzen. Dies ist als erstes gemeint, wenn von Zurückhaltung gesprochen wird: Das Freimachen und Freihalten von Raum durch Zurückdrängen und Zurückhalten dessen, was diesen Raum zuvor besetzte und ihn zurückzugewinnen trachtet.

Was ist nun der *geräumte Bauplatz*? Er ist ein leerer Ort, sozusagen ein seiendes Nichts, aber zugleich der Platz für eine potenziell unendliche Vielzahl neuer Bauten. Erinnert dies nicht an Hegels „Nacht der Welt“?

Jeder Bauplatz hat *Grenzen*, ist also „umgeben“ von bewachsenem oder bebautem Raum, der nicht zur Disposition steht. Dessen Unangetastetheit ist Bedingung für die Wahrnehmbarkeit der Freiheit zum Neuentwurf. Dort „zu Hause“ kann der Architekt die von ihm zu schaffende Leere des Bauplatzes aushalten und produktiv wenden, ohne den Boden unter den Füßen zu verlieren. Zugleich ist dies die alte Welt, an die das Neue sich wird anschließen müssen.

Dieses *Anschlussnehmen* lässt sich in zweierlei Weise auslegen. Zum ersten wird neuer Lebensraum geschaffen für Wesen, die einem ursprünglicheren Lebensraum, nämlich dem Naturraum entstammen, daher als leibliche Wesen Bedürfnisse haben, denen die Bauten zu entsprechen haben. Zum zweiten wurde die Architektur selbst ermöglicht: Ihrer Entwurfstätigkeit wurde Raum gegeben; sie hat Raum in Anspruch genommen; und sie hat Raum verbraucht. Sie kann dies wiedergutmachen, indem sie nun ihrerseits Raum schafft. Für das, was sie hervorbringt, was sie baut, ist also nicht allein maßgeblich, was dann an Bausubstanz errichtet wird: die physischen Elemente nämlich, aus denen der Bau besteht, sondern ebenso der *leere Raum zwischen* diesen, der Raum, den sie schafft, damit Menschen sich dort bewegen können. Architektur braucht Raum, und sie schafft Raum; sie *braucht Raum, um Raum schaffen zu können*; Raum für menschliche Bewegung.

Die Bewegung von Menschen, der Raum gegeben wird, ist dabei primär als *physische Bewegung* gedacht: Menschen betreten den Raum, gehen hindurch, setzen sich, springen auf, eilen um eine Säule herum, lehnen sich aus dem Fenster usw. Und doch: Die Bewegung von Menschen ist nie nur physisch. Sie halten inne, weil ihnen plötzlich

etwas auffällt. Sie gehen auf und ab, um ihren Gedanken auf die Sprünge zu helfen. Ihre physischen Bewegungen sind permanent von geistigen Bewegungen begleitet; teils durch diese motiviert; teils diese anregend. Ein architektonischer Raum ist immer auch ein Kulturraum. Anders gesagt: *Menschliche Bewegung ist immer inspiriert*, nämlich durchdrungen von der Lebensintentionalität des sich bewegenden Menschen, der Unruhe der sehnsüchtigen menschlichen Natur.

Architektur ist also eine Praxis der Ermöglichung von inspirierter Bewegung. Der Raum, den sie frei gibt, kann enger oder weiter sein. Die Bewegungsmöglichkeiten in ihm können mehr oder weniger reglementiert sein. Sind sie vollständig determiniert, also von den Diktaten des Baus eindeutig festgelegt, wird die Bewegung maschinell. Dann haben wir einen technischen Raum, einen Maschinenraum vor uns. Technik ist dann nicht ermöglichend, sondern erzwingend; nicht raumgebend, sondern raumfüllend; nicht zurückhaltend, sondern imperial.

Wenn wir die Einsichten aus diesem Beispiel verallgemeinern und auf die *Leitvorstellung einer zurückhaltenden Technik generell* beziehen, dann heißt dies: Technik hält den Menschen Anforderungen der Umwelt „vom Leib“; entlastet sie von der Notwendigkeit, sich in ständiger Reaktionsbereitschaft zu halten. Damit schafft sie Raum für die Menschen, sich ihrer unverwirklichten Natur zuzuwenden, eine ihnen angemessene Lebensform zu entwickeln. Menschlicher Lebensraum ist von Technik geschaffener und geschützter Raum für die Entfaltung der menschlichen „Naturanlage“ (Kant), also für ihre produktiven Kräfte. Er ist zugleich durchlässig für den notwendigen Austausch mit dem Naturraum, aus dem Menschen stammen.

Ein vollständig vom Naturraum abgeschotteter Raum böte für Menschen keinen Lebensraum; er wäre technisch beherrscher, nicht technisch für menschliches Leben zur Verfügung gestellter Raum. Ein solcher abgeschotteter Raum böte keinen Anlass für Wiedergutmachung; in ihm gäbe es nur die freie Willkür des anschlusslosen Gutmachens.

Der Philosoph Otto Friedrich Bollnow hat 1963 eine philosophische Studie über „Mensch und Raum“ veröffentlicht, in der er eine Übersicht über wesentliche Bestimmungen von Raum in zehn Punkten gab, die er in unserem alltäglichen Verständnis und Sprechen von Raum vorgefunden hat. Ich zitiere sie hier, weil sie gut zusammenfassen, was im vorhergehenden Abschnitt zu Raum ausgeführt wurde (die Bedeutung der Technik taucht bei Bollnow allerdings nicht explizit auf).

- „1. Raum ist das Umgreifende, in dem alles seinen Platz, seinen Ort oder seine Stelle hat.
2. Raum ist der Spielraum, den der Mensch braucht, um sich frei zu bewegen.
3. Raum in seiner frühesten sprachlichen Bedeutung ist die durch Rodung im Wald geschaffene Lichtung als Platz menschlicher Siedlung. Der Raum ist also ursprünglich Hohlraum.
4. Raum ist weiterhin der nicht beengende, aber doch grundsätzlich geschlossene Raum; er ist keineswegs von Natur aus unendlich.
5. Selbst beim sog. freien Raum handelt es sich nicht um eine abstrakte Unendlichkeit, sondern um die Möglichkeit eines ungehinderten Vorstoßens. So die Lerche in der Luft, so die Weite der sich ausbreitenden Ebene.
6. Raum wird also zum Entfaltungsraum menschlichen Lebens, der nach den subjektiv-relativen Bestimmungen der Enge und Weite gemessen wird.
7. Im Raum-nehmen und Raum-geben handelt es sich um das rivalisierende Verhältnis im menschlichen Entfaltungsdrang. In ihrem Raumbedarf stoßen die Menschen aufeinander und müssen sich in den Raum teilen.

8. Raum als Spielraum gibt es auch zwischen den Dingen. Raum ist aber auch hier der Spielraum der Bewegung, der Zwischenraum zwischen den Dingen. Er ist nur Raum, insofern er leer ist, d.h. er reicht nur bis an die Oberfläche der Dinge, aber dringt nicht in diese ein.

9. Raum wird durch menschliche Ordnung geschaffen und geht verloren durch menschliche Unordnung.

10. Einräumen und Aufräumen sind daher Formen der Organisation des menschlichen Lebensbereichs, in dem Raum für eine zweckmäßige Tätigkeit geschaffen wird.“ [Bollnow 1963, 37]

Die *Menschheitsgeschichte* kann demnach auch als eine *Entwicklung ihrer Räume* betrachtet werden. Es war davon gesprochen worden, dass sich noch innerhalb der feudalen Gesellschaftsordnung die Keime der neuen bürgerlichen Gesellschaft entwickelten. Das *Bürgertum* hatte seinen historischen Ursprung in den *Städten* der mittelalterlichen Feudalgesellschaft. Der Name dieses Standes leitet sich her von Burg, der Bezeichnung eines befestigten Platzes, später weitgehend gleichbedeutend mit Stadt. Die Befestigung des Platzes (Ummauerung, Gräben) diente zwar hauptsächlich zur Absicherung gegen äußere Feinde; zugleich aber bildete sie die äußere Umgrenzung eines Ortes, an dem anderes Recht galt als außerhalb, an dem ein anderes Leben auf anderer Lebensgrundlage geführt wurde als sonst in der feudalen Gesellschaft, insbesondere auf dem Lande. Wir sehen, weshalb gerade die Architektur ein gutes Beispiel ist für zurückhaltende Technik.

Die Stadt war der Lebensraum des Bürgertums, ein Raum, den er nach außen hin – wie die Mauern zeigen – auch verteidigen musste. Dieser Lebensraum war ein *künstlich* geschaffener. Er war *gebaut*; Häuser, Straßen, Plätze prägten seine Gestalt. Damit unterschied er sich vom ländlichen Lebensraum, der dominiert wurde von Gestaltungen der Natur: Wäldern und Flüssen, Bergen und Tälern, Wiesen und Äckern usw. Die Stadtmauer schied somit auch den gebauten Lebensraum des Bürgertums vom naturnahen Lebensraum der bäuerlichen und adligen Landbevölkerung.

Der Raum, in dem das Bürgertum lebte, war selbstgeschaffener, der Natur und der feudalen Gesellschaftsordnung ein Stück weit entzogener Raum. In der Stadt lebten die Menschen in einer Umwelt, deren Genese sie überwiegend menschlicher Arbeit verdankten. Auch was in diesem Raum geschah, war in erster Linie zurückzuführen auf die Leistungen menschlicher Arbeit, nicht auf die Gaben der Natur. Handwerk und Handel mit den Produkten der Arbeit bildeten die Lebensgrundlage. Die Gliederungen des Handwerks und des Handels bestimmten das soziale Gefüge. So stellte sich das Leben dort keineswegs als ausschließlich göttliche Fügung, schicksalhafte Bestimmung oder unabänderliche Naturnotwendigkeit dar. Erfahrbar war: Wesentlich lebensbestimmend war auch ein eigener Beitrag. Die Idee der Selbstbestimmung – in den Städten konnte sie reifen.

10.4 Potenzieller Raum: Spielraum

Wir können freigegebenen Raum und wahrgenommenen Freiraum auch mit Winnicott, dem englischen Psychoanalytiker, als *Potenziellen Raum* verstehen. Ein Potenzieller Raum ist *ein Raum, in dem die subjektiven Potenziale der Menschen und die objektiven Potenziale der Welt sich wechselseitig erschließen*. [Winnicott 1974, 59, 119]; [Sesink 2002, 72-77]

Zu betonen ist die Wechselseitigkeit der Erschließung. Ein Freiraum kann nicht wahrgenommen werden, wenn es nichts gibt, woran sich die Kreativität der Menschen abarbeiten, woran sie sich verwirklichen kann. Ein endlos leerer Raum böte keine Ver-

wirklichkeitsmöglichkeiten: Grenzen müssen verschoben und/oder durchlöchert werden können; Dinge müssen umgeworfen, Hindernisse aus dem Weg geräumt, Materialien bearbeitet werden, damit das tätige Subjekt seine Spuren hinterlassen kann. Dinge müssen aber auch an ihrem Platz bleiben können, sie geben Orientierung, Hindernissen kann auch ausgewichen werden; das fördert die Beweglichkeit, und so erhält die eigene Bewegung Richtung. Materialien hinterlassen widerspenstig ihre eigenen Spuren im Produkt. *So vermitteln sich Subjekt und Objekt, indem sie einander entgegenkommen, aber einander auch aufhalten und widerstehen.*

Winnicott nannte eine solche wechselseitige Vermittlung von Subjekt und Objekt *Spiel*. Das Spiel ist weder reine Phantasie noch reiner Realismus. Das heißt, es vollzieht sich weder im bloß imaginären Raum der subjektiven Vorstellungen, noch gehorcht es dem Diktat der Objekte. Im Spiel wird erprobt, welche Möglichkeiten das Objekt für die Realisierung der Vorstellungen und Ideen des Subjektes bietet. Das Objekt wird aus dem Bestimmungszusammenhang der existierenden Realität genommen, in dem ihm ein Ort, eine Funktion, ein Zweck o.dgl. zugeordnet sind; es wird aus dem Gefängnis der Realität befreit und für eine neue Bestimmung durch das Subjekt offen, eine Bestimmung, die sich gleichwohl an dem orientiert, was das Objekt sozusagen „mitbringt“ an ihm inwohnender Potenzialität.

Ich möchte das an einem *Beispiel* illustrieren. Ein Kind findet in der Realität der Wohnung, in der es mit seinen Eltern und Geschwistern lebt, eine Menge Dinge vor, die in dieser Realität ihren Ort und ihre Bestimmung haben; zum Beispiel Kochtöpfe, die gewisse sinnlich wahrnehmbare Eigenschaften haben, ihren speziellen Platz in der Küche haben, indem sie entweder in einem Küchenschrank aufbewahrt werden, auf dem Herd im Gebrauch sind oder nach dem Gebrauch in der Spülmaschine für den nächsten Gebrauch wieder hergerichtet werden. In der gesamten Anordnung der Dinge „spricht“ sich die Realität eines Kochtopfes aus, der entsprechend sich die Familienangehörigen verhalten, und zwar nicht nur, wenn sie ihn gerade benutzen. Es gehört zur Entwicklung eines Kindes, diese Realität zu entdecken. Aber was heißt das genau?

Entdeckung der Realität heißt – nach Winnicott – zweierlei: Entdeckung der je existierenden Realität und Entdeckung der potenziellen Realität. Ein in der Wohnung entdeckter Kochtopf kann zum einen vom Kind hinsichtlich seiner existierenden Realität entdeckt werden, wenn es beobachtet, was die anderen Familienangehörigen mit ihm machen, und wenn es sich in diese Weise in die Realität einführen lässt, indem es diesen Gebrauch des Topfes mit- und nachmacht.

Zum zweiten aber kann ein Kochtopf hinsichtlich seiner Potenzialität als Trommel entdeckt werden. Ob zufällig erfahren oder durch systematisches Ausprobieren herausgefunden oder durch kognitiven Transfer (Ähnlichkeit der Form zwischen dem Topf in der Küche und einer auf einer Festbühne gespielten Trommel) erschlossen: Der Topf, entdeckt das Kind, hat das Zeug zur Trommel. Er ist nicht nur, was er in der Realität der familiären Umgebung eben ist, sondern er ist auch, als was er sich – in Relation zu den Fähigkeiten des Kindes – erschließen lässt.

Denn dies ist die Bedingung: Im Topf kann die potenzielle Trommel nur entdeckt werden, wenn das Kind in sich den potenziellen Trommler entdeckt. Während es beim

Entdecken des Topfes als Kochgeräts in die existierende Realität eintaucht und diese durch sein eigenes Tun bestätigt und fortsetzt (allerdings auch da durch die Art, wie es kocht, durchaus eigene Akzente setzen kann), kreierte es im spielerischen Gebrauch des Topfes als Trommel *eine neue, zu seinen eigenen schöpferischen Fähigkeiten relationale Realität*. Es verändert die Welt, in der es lebt; und es verändert sich selbst (zum Trommler).

Als realistischer Kochtopfbenutzer „funktioniert“ das Kind im Sinne der bestehenden Realität. Als trommelnder Kochtopfmissbraucher dagegen funktioniert es Teile der bestehenden Realität um, verstößt es gegen die Ordnung der Dinge, macht es etwas kaputt (der Kochtopf bekommt Beulen; der ebenfalls missbrauchte Kochlöffel bricht durch), wird es zum Störenfried. Die Mutter wird ärgerlich; das Kind wird zurechtgewiesen, fängt sich möglicherweise gar eine Ohrfeige ein: die Realität wehrt sich insofern dann gegen ihre kreative Verwandlung. Als realistischer Kochtopfbenutzer wird das Kind, was die Realität ihm abverlangt; als trommelnder Kochtopfmissbraucher wird es etwas, was die Kochtopfrealität nicht vorgesehen hat, was in ihr keinen Platz hat.

Das Spiel ist also *Entdeckungsreise zur Potenzialität der Welt wie des eigenen Selbst* in ihrem wechselseitigen Erschließungsverhältnis. Ohne eine reale oder potenzielle Trommel wird das Kind in sich den Trommler kaum entdecken können. Das genetisch identische Kind, das den Namen Wolfgang Amadeus Mozart trug, zweitausend Jahre früher geboren, hätte in sich nicht die Potenzialität entdecken und entwickeln können, zum Komponisten der „Zauberflöte“ zu werden. Dazu bedurfte es eines entsprechenden „Spielzeugangebots“, sprich der Entwicklung der musikalischen Instrumententechnik, wie sie für die Orchester des ausgehenden 18. Jahrhunderts verfügbar war (und weiterer Bedingungen wie entwickelter Formen der Komposition). Und ebenso bedurfte es, damit aus der verfügbaren musikalischen Instrumententechnik die Komposition der „Zauberflöte“ hervorgehen konnte, eines Mozart.

Hinsichtlich der Entdeckung der Potenzialität der Welt ist Spiel *Forschung und Experiment*; hinsichtlich der Entdeckung der eigenen Potenzialität ist das Spiel *Bildung, Erprobung und Übung*. Es ist – wie Winnicott sagt – die Quelle aller menschlichen Kultur. [Winnicott 1974, 116, 118]

Der Spielraum nach Winnicott ist ein „dritter Bereich“. [Winnicott 1974, 119] Er unterscheidet sich erstens vom Raum der Realität, da dort alle Bestimmungen des Objektes bereits festliegen. Er unterscheidet sich zweitens vom Raum der reinen Phantasie, da dort dem Objekt beliebige Eigenschaften durch das Subjekt zugeschrieben werden können, ja, das Objekt selbst frei erfunden werden kann. [Winnicott 1974, 40-42] Im Spielraum sind sowohl die absolute Macht der Realität als auch die absolute Macht der Phantasie gebrochen. Subjekt und Objekt lassen sich aufeinander ein um einer neuen realen Möglichkeit bzw. möglichen Realität willen.

Am Beispiel der Kochtopftrommel lässt sich auch sehen, dass Raum für Spiel nicht einfach da ist, sondern geschaffen werden muss; aber auch nur dann geschaffen werden kann, wenn er wahrgenommen wird. Wie ist das gemeint?

Ein Kinder- oder Spielzimmer kann gebaut werden. Aber das Kinderzimmer ist an sich noch kein Spielraum. Ebenso kann ein eigener architektonischer Raum für das Spielen fehlen und dennoch Spielraum existieren. Wenn die Mutter dem Kind verbietet, den

Topf als Trommel zu nutzen, weil sie darauf beharrt, dass Töpfe nur Töpfe sind („Ein Topf ist kein Spielzeug!“), wenn sie also das Realitätsprinzip unbeugsam gegen das Kind zur Geltung bringt, hat das Kind in dieser Hinsicht keinen Spielraum (auch wenn es ein Kinderzimmer hat). Erforderlich ist demzufolge, dass die Realität – hier repräsentiert durch die Mutter – sich zurückhält (dass die Mutter das Diktat des Realitätsprinzips bricht) und das Kind gewähren lässt, so dass ein Raum entsteht, in dem die Dinge der Welt zwar präsent sind (wie der Kochtopf), aber nicht mehr beanspruchen, nur das zu sein, was sie sind, sondern gleichsam transparent werden hinsichtlich ihrer über ihr gegenwärtiges Sein hinausweisenden Potenzialität.

In diesem Sinne also: durch *Zurückhaltung*, wird Raum geschaffen; und doch auch wieder nicht, solange er nicht wahrgenommen wird. Wenn das Kind die potenzielle Trommel im Topf nicht sieht (vielleicht weil in ihm kein potenzieller Trommler steckt; oder weil es Angst hat, dass die Topfrealität nicht dulden wird, als Trommel wahrgenommen zu werden), dann existiert kein Spielraum, und dann erschließt sich auch keine transzendente Potenzialität des Topfes. Das Kind selbst schafft den Spielraum, der ihm durch Zurückhaltung eingeräumt wird, indem es ihn wahrnimmt.

Der Potenzielle Raum Winnicotts ist der Raum, an dem die von Kant und Hegel philosophisch reflektierte Einbildungskraft sich entfalten kann, und zwar in ihren beiden Dimensionen: Im Spiel wird die bestehende Wirklichkeit destruiert; im Spiel wird aber auch Wiedergutmachung geleistet. Der Kochtopf wird als solcher zerstört; aber das Gute in ihm, seine mit bestimmten seiner objektiven Eigenschaften verbundene Trommel-Potenzialität wird wieder hergestellt. So nimmt das Spiel kreativen Anschluss an die durch es destruierte Welt, um aus ihrer Potenzialität eine neue Welt entstehen zu lassen. So entwickeln sich subjektive und objektive Potenziale durch-einander. Das darf man Bildung nennen. Sie wird ermöglicht in einem Raum, der durch Zurückhaltung einerseits, durch kraftvolle Einbildung des Subjekts andererseits eröffnet wird.

Winnicott betont die soziale Dimension von Zurückhaltung. Bei ihm ist es die soziale Umwelt eines Kindes, welche durch ihre Zurückhaltung Raum gibt und die Gegebenheiten der Welt als Zeug zum Spielen anbietet. Darin steckt aber Technisches, insofern solche Zurückhaltung nicht lediglich Gewährenlassen bedeutet, sondern die Bereitstellung einer geschützten Umgebung einschließt, in welcher das Kind sich auf das Spiel konzentrieren kann und nicht zu reagieren braucht auf permanente Anforderungen seiner Umwelt. So schafft sich die Menschheit in ihrer Entwicklung Kulturräume; am Beispiel der Architektur haben wir dies illustriert. Dort sprachen wir von technischer Zurückhaltung oder zurückhaltender Technik. Mit Winnicott können wir nun die soziale Dimension auch in der Architektur bzw. Technik allgemein sehen. Zurückhaltende Technik impliziert eine zurückhaltende Gesellschaft; eine Gesellschaft, die sich bzw. ihren Mitgliedern Spielräume gibt, ihnen damit die Möglichkeit der Konzentration auf die eigenen Kräfte und Entfaltung der eigenen Potenziale einräumt.

11. Die Zeit der Bildung

11.1 Schule als Raum

Schule werden wir spontan insbesondere mit *Raum* verbinden. Sie ist ein Ort, an den man geht; und dort gibt es Räume, in denen Bildung stattfinden soll. Schule ist keine Zeitangabe.

Dennoch ist Schule in unserem alltäglichen Verständnis immer auch mit *Zeitvorstellungen* verbunden. „Mein Kind geht (schon, noch ...) in die Schule“, meint fast nie die Tatsache, dass das Kind sich gerade auf den Weg zur Schule macht, sondern dass das Kind Tag für Tag eine bestimmte Zeit dort verbringt. Die Schulpflicht ist Verpflichtung, nicht nur den Raum Schule aufzusuchen, sondern dort ausgedehnte Zeiten der eigenen Bildung zu widmen.

Schule meint also *Raum und Zeit*; und wie das zusammengesetzte Wort Zeitraum schon andeutet, gibt es zwischen Schule als Raum und Schule als Zeit(raum) eine enge Verbindung. Bevor auf Schule als Zeit(raum) eingegangen wird, soll daher anknüpfend an die Überlegungen des vorhergehenden Kapitels über Schule als Raum gesprochen werden.

Wenn wir über Schule als Raum sprechen, denken wir wahrscheinlich zuerst an *Schulgebäude*. Als Gebäude hat eine Schule jene Bestimmungen zu erfüllen, die architektonische Räume generell zu erfüllen haben. Das Schulgebäude bietet Schutz vor einer zu dringlichen Umwelt, die den Kindern vom Leib gehalten wird. Die Schulmauern halten in einem ganz handfesten Sinne die Welt fern. Der Lärm der Welt ist gedämpft; der Blick nach draußen ist eingeschränkt; Personen und Instanzen, die ein Interesse gleich welcher Art an den Heranwachsenden haben könnten, bleiben ausgesperrt. Kinder können sich auf ihre Bildung konzentrieren.

Zugleich symbolisieren die *Schulmauern* in einem allgemeineren Sinne die bildungsnotwendige und gesetzlich verankerte *Schutzfunktion* der Schule. In der Schule sollen Kinder herangeführt werden an ihre eigenen Fähigkeiten und diese ungestört vom aktuellen Bedarf der „Welt“, sie sich zunutze zu machen, entwickeln dürfen. Schule wäre, erfüllt sie diese Funktion,

„ein Platz, der sich außerhalb der Kampflinie des täglichen Fortgangs unseres Lebens befände, und der insofern ... aus der ‚Kontinuität unserer Geschäfte und Tätigkeiten in der Welt‘ herausfielen ... Es wäre ein Platz für das ‚Sich-Bilden‘, also ein Platz für Tätigkeiten der aktiven und doch entlasteten Auseinandersetzung mit der Menschenwelt in all ihren Dimensionen, der Gelegenheit böte, sich selbst, den eigenen Möglichkeiten, Sichtweisen und Seinsformen Form zu geben.“ [Girmes 1999, 91]

Renate Girmes gebraucht das Wort Kampflinie; indirekt verweist sie damit darauf, dass Schule ein *befriedeter Ort* sein soll. Die Nähe zu unseren Überlegungen zum Raum, wie wir sie am Beispiel der Architektur durchgeführt hatten, ist mehr als deutlich. Wir sprechen auch von *Umfriedung* hinsichtlich der *schützenden Umgrenzung* eines Raums. Auch das Wort Schule wahrt mit der ursprünglichen Bedeutung des griechischen Wortes *scholé* = Muße, freie Zeit; auch: Raum für Muße das Versprechen eines solchen friedlichen Ortes für Bildung.

Um dem Missverständnis vorzubeugen, dass damit eine *realitätsferne Idyllisierung der Schule* betrieben werde: Selbstverständlich finden auch im umfriedeten Raum der Schule Kämpfe statt; finden sich in der Schule nicht zuletzt Kampflinien beispielsweise zwischen Lehrenden und Lernenden, zwischen rivalisierenden Schülergruppen usw. Wir würden wohl auch kaum das Geschehen in Schule mit dem Wort *Muße* belegen, wo doch eher Schulstress ein Thema ist. Zum einen hat dies mit der notwendigen Durchlässigkeit des Raums für die Umwelt zu tun; Einflüsse von außen können und dürfen ja nicht hermetisch ausgeschlossen werden; nicht zuletzt bringen die Lernenden selbst die Umwelt und damit auch die dort gegebenen Kampflinien mit in die Schule. Zum zweiten schafft die Schule einen sozialen Raum, in dem sich ganz neue Kampflinien bilden können, die so in der Welt „draußen“ gar nicht „Raum greifen“ könnten. Denn – und dies ist das Dritte – die für einen Raum der Bildung zu fordernde Zurückhaltung ist gerade in der real existierenden Schule selten wirklich gegeben. Schüler/innen und Lehrer/innen werden vielmehr starkem gesellschaftlichem Druck ausgesetzt, den Freiraum der Bildung in bestimmter, von außen vorgegebener Weise effizient zu nutzen; und dieser Druck wird nach innen weitergegeben, so dass auch in der Schule die Räume wieder eng werden, zu eng werden können, was Widerstand oder auch Resignation bewirken und neue Konfliktlinien entstehen lassen kann.

11.2 Zeit für Bildung

Die Schule nimmt also Kinder und Jugendliche aus dem Eingespanntsein in die äußere Welt heraus. Aus der Distanz und in Anspruchnahme von freier Zeit kann die Welt anders als in ihrer vereinnahmenden und überwältigenden Gegebenheit, nämlich in Bezug auf ihre noch verborgenen, zu erschließenden positiven oder negativen Möglichkeiten, Gefahren und Chancen wahrgenommen werden. Diese Distanz ist für Bildung notwendig, ohne sie würde die Entwicklung der Menschen allein von den Anforderungen der je gegebenen Lebenswirklichkeit diktiert.

Der Bildung wird in Schule nicht nur Raum, sondern auch Zeit gegeben, ihn wahrzunehmen. Dass Raum für den Menschen und seine Entwicklung nicht einfach gegeben ist, sondern geschaffen werden muss, haben wir gesehen. Gleiches gilt nun für die Zeit; auch sie ist nicht einfach frei verfügbar da, sondern erstmal „besetzt“; und so stellt sich auch hier die Frage, wie Zeit für Bildung geschaffen werden kann, wenn Bildung zur gesellschaftlichen Notwendigkeit wird.

Wie Raum für den Menschen aus Raum, der nicht für den Menschen und seine Entwicklung verfügbar ist, herausgearbeitet werden muss, so muss auch die Zeit für Entwicklung aus Zeit gleichsam herausgeschnitten werden, die dafür nicht zur Verfügung steht. *Freie Zeit muss ausgefüllter Zeit abgewonnen werden.*

In der Gegenübersetzung zu freier Zeit bedeutet ausgefüllte Zeit, dass sie von Tätigkeiten ausgefüllt ist, in denen Menschen nicht frei sind, also Zwängen gehorchen, auf Anforderungen reagieren müssen, sich Notwendigkeiten unterzuordnen haben. Soweit es sich hier um Lebensnotwendigkeiten handelt, können wir diese Tätigkeiten als Arbeit bezeichnen; und die Zeit, die von Arbeit ausgefüllt ist, als *Arbeitszeit*.

Freie Zeit, auch freie Zeit für Bildung müsste demnach der Arbeitszeit abgewonnen werden, sofern sie nicht einfach – nach Erledigung aller lebensnotwendigen Tätigkeiten – „übrig“ geblieben ist bzw. wenn evtl. übrig gebliebene Zeit nicht ausreicht.

Schauen wir also, wie der Arbeitszeit freie Zeit für Bildung abgewonnen werden kann. Dazu setze ich an der oben zu Grunde gelegten einfachen Begriffsbestimmung von Arbeit an: *Arbeit ist lebensnotwendige Tätigkeit*. Ich gehe also davon aus, dass Arbeit Not zu wenden hat.

Dass Arbeit *Tätigkeit* ist, heißt, dass sie von *Menschen* geleistet wird. Geld und Maschinen werden nicht „tätig“; sie arbeiten nicht; genauso wenig wie Holz arbeitet (wenn wir dieses Arbeitsverständnis als einer notwendigen Tätigkeit zu Grunde legen). Dass diese Tätigkeit lebensnotwendig ist, weist auf ihren *unfreiwilligen* Charakter hin: Menschen müssen arbeiten, um leben zu können. Und wer selbst nicht arbeitet, muss andere für sich arbeiten lassen. Ohne Arbeit ist menschliches Leben nicht möglich. Arbeit heißt, dass den Menschen ihre Lebensgrundlagen nicht einfach von der Natur in ausreichendem Maße geschenkt werden, sondern sie aktiv ihre Lebensgrundlagen schaffen müssen.

Arbeit „wendet“ eine „Not“. Es wird gearbeitet, um die Not des Hungers zu wenden, die Not von Hitze und Kälte, die Not der Krankheit usw. Die mythische Vertreibung aus dem Paradies bringt die Notwendigkeit der Arbeit mit sich. In diesem Mythos klingt die Einsicht in eine bittere Notwendigkeit an, und zugleich die Sehnsucht danach, eines ferneren Tages von ihr ein für allemal befreit zu sein: „zurückkehren“ zu können ins Paradies.

Die *notwendige Arbeit* ist daher *selbst eine Not*; in ihrer Unumgänglichkeit und Mühsal transportiert sie den Schmerz und das Elend der Not, die sie wenden will. Wenn Arbeit die menschliche Not, letztlich alle menschliche Not wenden soll, dann müsste sie auch die Not wenden, die sie selbst ist: Arbeit müsste *von sich befreien*.

Die geschichtliche Entwicklung der Arbeit ist demnach durch zwei zentrale Motive geleitet: das Motiv der Emanzipation von der Natur; und das Motiv der Emanzipation von der Arbeit.

In den Frühzeiten der Menschheit beruhte das Leben fast ausschließlich auf den Gaben der Natur. Die Jäger und Sammler nahmen aus der Natur, was diese anzubieten hatte. Und wenn der lokale Naturreichtum erschöpft war, dann zog man an einen anderen Ort. Blieben die Gaben der Natur aufgrund von Dürren, Naturkatastrophen, Seuchen länger aus, als die Vorräte reichten, dann bedeutete dies den Tod.

Viehzucht und Ackerbau waren die ersten Formen, in denen die Menschen begannen, sich aus der absoluten Naturabhängigkeit zu befreien, indem sie der Natur sozusagen nachhelfen, dafür sorgten, dass sie beständig und in ausreichender Menge auch für eine umfängliche Vorratswirtschaft ihre Gaben lieferte. Sie sorgten für das kontinuierliche Nachwachsen dessen, was sie verbrauchten.

Im weiteren Verlauf der Menschheitsgeschichte wurde so bis heute Schritt für Schritt *Natur durch Arbeit substituiert*. Die moderne Gesellschaft schließlich gründet sich in ihrer Wert-Ökonomie so vollständig auf die Arbeit, dass Natur als ökonomische Größe nahezu verschwindet. (Vgl. 9. Kapitel)

Die fortschreitende Substitution der Natur durch Arbeit wurde möglich, weil sich die Arbeit selbst veränderte. Es veränderten sich ihre Verfahrensweisen und Mittel; und

es veränderte sich das subjektive Vermögen der Arbeit, das Wissen und Können, das sie leitete. Technisch bedeutete dies *steigende Effizienz* der Arbeit; ökonomisch bedeutete es *wachsende Produktivität*: dieselben Effekte waren mit immer geringerem Arbeitseinsatz zu erzielen; und derselbe Arbeitseinsatz führte zu einem sich steigernden Ausstoß an Produkten.

Die Arbeit zeitigte also zwei unterschiedliche Effekte: Sie produzierte Lebensmittel im weitesten Sinne und trat darin die Nachfolge der Natur an. Und sie produzierte veränderte Formen und Mittel der Arbeit. Als lebensmittelproduzierende Arbeit wendete sie die Not der menschlichen Bedürftigkeit. Als arbeitsmittelproduzierende Arbeit wendete sie die Not der Arbeit.

11.3 Zeitgebende Technik

Die *arbeitsmittelproduzierende Arbeit* ist Arbeit, die über die lebensmittelproduzierende Arbeit hinaus geleistet wird. Insofern vermehrt sie die notwendige Arbeit, ist Mehrarbeit. Andererseits verringert sie die lebensmittelproduzierende Arbeit. Sie ist Mehrarbeit, die aufgewandt wird, um die notwendige Arbeit insgesamt zu verringern. Geschichtlich gesehen verändert sich die Relation der arbeitsmittelproduzierenden Arbeit zur lebensmittelproduzierenden Arbeit; erstere wird gegenüber letzterer immer mehr. Das heißt, dass relativ immer mehr Arbeit in die Produktion von Arbeitsmitteln (Produktionstechnik) und relativ immer weniger Arbeit in die Produktion von Lebensmitteln floss. Zugleich wird damit die *Möglichkeit einer Reduzierung der Gesamtarbeit* eröffnet, wenn nämlich das Anwachsen der arbeitsmittelproduzierenden Arbeit nicht die durch sie bewirkte Verringerung der lebensmittelproduzierenden Arbeit wieder „auffrisst“.

Zwei Tendenzen können allerdings genau dies bewirken:

Erstens: Wachsende Produktivität der Arbeit ermöglicht die *Befriedigung von Bedürfnissen, die es früher gar nicht gab*. Die Bedürftigkeit der Menschen ist keine Naturkonstante, sondern entwickelt sich mit den Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigung. Was unter gegenwärtigen Verhältnissen als lebensnotwendig gilt, ist nicht mehr dasselbe wie vor 2000 Jahren. Wir brauchen immer mehr, um die Lebensbedürfnisse zu befriedigen. Darin liegt eine Tendenz zur Ausdehnung der notwendigen Arbeit lebensmittelproduzierender Art.

Zweitens: Ökonomisch gesehen ist der Teil der Arbeit, dessen Produkte nicht von den Arbeitenden konsumiert werden, der Teil, der den *möglichen Profit der Unternehmungen* ausmacht. Betrachten wir die gesamte Warenproduktion einer Gesellschaft in einem gegebenen Zeitraum, so teilt sich diese vereinfacht ausgedrückt auf in jenen Teil, der von den Arbeitenden konsumiert wird (dafür erhalten sie ihren Lohn); und jenen Teil, der von der Arbeit, sprich: von der Produktion, sprich: von den Unternehmungen konsumiert wird. Je größer dieser Teil, desto höher der Profit. Daraus resultiert eine Tendenz zur Ausweitung der notwendigen Arbeit zweiter Art, der arbeitsmittelproduzierenden Arbeit.

Beide Tendenzen zusammengenommen wirken einer Verringerung der Gesamtarbeit entgegen.

Was hat das aber mit Bildung zu tun?

Erstens: Die Arbeit wird durch den Menschen verändert; aber sie verändert auch den Menschen. Arbeit ist in gewissem Sinne ein *Selbsterziehungsprozess*. Durch Arbeit verändern die Menschen ihre Umwelt. Und durch ihre veränderte Umwelt werden sie genötigt, sich selbst zu verändern. Wenn also die Arbeit der Grund ihrer Entwicklung ist, heißt dies, dass sie in dieser Entwicklung sich selbst bestimmen, dass es eine *selbstbestimmte* Entwicklung ist. Der pädagogische Begriff dafür ist „Bildung“. Aber die Notwendigkeit der Arbeit und die Indirektheit der durch sie bewirkten Veränderung der Menschen selbst heißt auch, dass den Menschen die Wirkungen ihrer Arbeit als fremde Bestimmungen begegnen, als etwas von außen Kommendes; dass sie sich als *fremdbestimmt* empfinden. Der pädagogische Begriff hierfür ist „Erziehung“. Die notwendige Arbeit ist als notwendige etwas, worin der Mensch nicht frei ist. Die Entwicklung, zu der sie die Menschen nötigt, erscheint als fremdbestimmt. In ihr ist Zwang. Und doch ist sie auch eine *befreiende Tätigkeit*. Und darin liegt ein Übergang.

Zweitens: Es liegt darin ein Übergang in die freie Tätigkeit. In die Tätigkeit, die nicht mehr von Natur-Notwendigkeit und auch nicht von Arbeits-Notwendigkeit bestimmt ist. Diese freie Tätigkeit wird möglich in jenem Bereich, auf dessen Ausdehnung die Arbeit als von sich selbst befreiende hinwirken will: in der *arbeitsfreien Zeit*. Marx hat gesagt: Hier, in diesem Bereich der arbeitsfreien Zeit, beginne überhaupt erst das wahre menschliche Leben, das Leben nämlich, in dem die Menschen sich selbst bestimmen könnten. Die Arbeit sei das „Reich der Notwendigkeit“. Jenseits dessen, in der arbeitsfreien Zeit, erstrecke sich das „Reich der Freiheit“.

„Das Reich der Freiheit beginnt in der Tat erst da, wo das Arbeiten, das durch Not und äußere Zweckmäßigkeit bestimmt ist, aufhört; es liegt also der Natur der Sache nach jenseits der Sphäre der eigentlichen materiellen Produktion. ... es bleibt dies immer ein Reich der Notwendigkeit. Jenseits desselben beginnt die menschliche Kraftentwicklung, die sich als Selbstzweck gilt, das wahre Reich der Freiheit, das aber nur auf jenem Reich der Notwendigkeit als seiner Basis aufblühen kann. Die Verkürzung des Arbeitstags ist die Grundbedingung.“ [Marx 1867, 828]

Erst im „Reich der Freiheit“ könne sich menschliche Freiheit entfalten, könne der Mensch frei zur Selbstbestimmung werden. Die Arbeit hingegen „kann nicht Spiel werden“, sagt Marx in Bezug auf die materielle Produktion [Marx 1857-58, S. 599]. Das eigentlich freie Spiel der Kräfte liege außerhalb der materiellen Produktion, außerhalb der notwendigen, von Zweckmäßigkeit beherrschten Arbeit. Es liege da, wo der Mensch sich selbst entwickelt als jenes potenziell universelle Wesen, als das er sich dort entdecken kann.

Der *wahre Reichtum der menschlichen Existenz* sei nicht der wachsende Reichtum an Waren, sondern das sich entwickelnde Schöpfertum der Menschen: die Kraft der Menschen, sich zu entwickeln – *Bildung*.

„In dieser Umwandlung [der Arbeit in wissenschaftlich geleitete Produktion] ist es weder die unmittelbare Arbeit, die der Mensch selbst verrichtet, noch die Zeit, die er arbeitet, sondern die Aneignung seiner eignen allgemeinen Produktivkraft, sein Verständnis der Natur und die Beherrschung derselben durch sein Dasein als Gesellschaftskörper – in einem Wort die Entwicklung des gesellschaftlichen Individuums, die als der große Grundpfeiler der Produktion und des Reichtums erscheint.“ [Marx 1857-58, 593]

„Denn der wirkliche Reichtum ist die entwickelte Produktivkraft aller Individuen. Es ist dann keineswegs mehr die Arbeitszeit, sondern die disposable time das Maß des Reichtums.“ (Marx 1857-58, 596)

Und zwar nicht nur, weil allein schon die Mehrung der Freizeit an sich, Gewinnung von Mußezeit, die Menschen bereichert (das auch); sondern darüber hinaus, weil dies die Zeit ist, die die Menschen ihrer eigenen Entwicklung widmen können:

„Die freie Entwicklung der Individualitäten, und daher ... die Reduktion der notwendigen Arbeitszeit zu einem Minimum, der dann die künstlerische, wissenschaftliche etc. Ausbildung der Individuen durch die für sie alle freigewordne Zeit und geschaffnen Mittel entspricht.“ [Marx 1857-58, 593]

Wenn die notwendige Arbeit geleistet ist, wenn die Lebensbedingungen gesichert sind, kann die freie Tätigkeit einsetzen, die sozusagen „zweckfreie“ Tätigkeit, d.h. die Tätigkeit, in der Menschen sich nicht einer Zielvorgabe unterzuordnen, keiner Notwendigkeit und keinem Zwang zu folgen haben. Wo Ziele überhaupt erst gesetzt, neue Möglichkeiten entdeckt, Zukunft geöffnet wird. Dies ist die Zeit der Bildung. Sie wird ebenso wie der Raum der Bildung durch Technik freigemacht.

11.4 Schule als soziale Sorge für Bildung

Schule könnte als Raum und Zeit für Bildung *Potenzieller Raum* im Winnicottischen Sinne sein (vgl. 10. Kapitel), vorausgesetzt, sie nimmt nun nicht ihrerseits die Schüler/innen so in Anspruch, wie dies die Welt tun würde, von der sie sie fernhält, so dass ihnen kein Raum zum Distanznehmen, keine Zeit zum Nachdenken und Zu-sich-selbst-kommen zugestanden wird.

Den meisten, die an ihre Schulzeit zurückdenken oder auch daran denken, was sie in der Bildungsinstitution Hochschule erfahren, wird wahrscheinlich beides geläufig sein: dass ihnen durch den verfügbaren Zugriff auf ihre Zeit und auf ihre Kapazitäten buchstäblich kein Raum blieb, zu sich zu kommen, sie also fast ausschließlich mit der Reaktion auf äußere Anforderungen beschäftigt waren; aber auch, dass dies nicht alles ist: dass es eben doch auch Raum und Zeit gab (oder sie sich nehmen konnten), deren Ausfüllung nicht schon vorgegeben ist, denen sie selbst eine Füllung gaben, in denen sie sich aus ihren eigenen Potenzialen nach ihrem eigenen Sinn entwickeln konnten.

Zurückhaltende Pädagogik oder Didaktik heißt analog zur zurückhaltenden Technik, dass sie Raum freihält: erstens durch Zurückhalten der äußeren Welt, zweitens durch eigene Zurückhaltung. Diese eigene Zurückhaltung ist *nicht Verzicht auf Anforderungen*. Aber die Anforderungen werden so gestellt, dass Raum gegeben wird, sich mit ihnen kritisch auseinanderzusetzen, sie zu befragen, eigene Lösungsansätze zu entwickeln usw., Raum also für das reflexive Moment der Bildung. Der Raum, der zugestanden wird, kann unterschiedlich groß sein oder empfunden werden; er kann zu klein und damit beengend, aber auch zu groß und damit überfordernd sein. Ganz fehlen kann er aber nicht, wenn Bildung möglich sein soll. Er muss, auch im funktionalen Interesse der bestehenden gesellschaftlichen Ordnung, möglich sein.

Transitive bildende Tätigkeit ist nicht nur Zurichtung; sie ist auch Ermöglichung bzw. Provokation von reflexiver Bildung. Deshalb stehen Ausbildung und Bildung nicht im Gegensatz zueinander, sondern im wechselseitigen Fundierungsverhältnis. Bildung kann sich nur entfalten auf der Grundlage von Ausbildung und im Rahmen von Ausbildung. Durch Ausbildung wird jene Verhaltenssicherheit und Orientierungsfähigkeit

in einer je gegebenen Welt geschaffen, welche es dem einzelnen Menschen dann erlaubt, sich auch noch um etwas anderes zu kümmern als um die Frage, wie er es schaffen kann, sich in dieser Welt zu behaupten. In einem gewissen Sinne gehört Ausbildung zum „Reich der Notwendigkeit“ auf welchem erst als seiner Basis das „Reich der Freiheit“ (Bildung) „aufblühen“ kann.

Ausbildung wäre demnach die Sorge für die Möglichkeit der Bildung. Diese Sorge ist eine soziale. Es ist die Gemeinschaft, die dafür sorgt, dass ihre Mitglieder potenziellen Raum für Bildung erhalten. Insbesondere ist es die ältere Generation, die diesen Raum für die nachwachsende Generation schafft, und zwar eben nicht, indem sie sie vor Ausbildungsansprüchen schützt, sondern indem sie es ihr erlaubt, in der Bewältigung dieser Qualifikationsanforderungen Sicherheit zu gewinnen und so Raum für Bildung in Anspruch nehmen zu können.

Im potenziellen Raum können der einzelne und die Welt einander begegnen, einander durchdringen, sich wechselseitig in ihren Potenzialen erschließen und so aus diesen Potenzialen entwickeln. Es geht um Erschließung von subjektiven Potenzialen des einzelnen Menschen und von objektiven Potenzialen der Welt. Dass subjektive und objektive Potenziale erschlossen werden können, hat seine Bedingung in der technisch ermöglichten, aber sozial besorgten Freistellung und Zurückhaltung. Menschliche Fürsorge (Solidarität) ist die Grundlage einer solchen bildenden Begegnung des einzelnen mit der Welt. Bildung ist *sozial gewollt*.

Dieser soziale Wille manifestiert sich in den *Bildungsinstitutionen*. Bildungsinstitutionen sind zum einen abgesonderte Bereiche, in denen die Gesellschaft ihre Bildungsanforderungen gegenüber der nachwachsenden Generation zur Geltung bringt, so etwas wie ein Labor gesellschaftlich funktionaler Bildung. Sie sind zugleich die Bereiche, in denen Heranwachsende unbehelligt von den Forderungen und Nötigungen gesellschaftlicher Praxis lernen und sich entwickeln können sollen, weil nur so die funktional benötigte Selbstbestimmung und der sozial benötigte Erfindungsreichtum des einzelnen zu entbinden sind. Letztlich muss sich die Gesellschaft an dieser Stelle öffnen auch für eine neue Bestimmung von Funktionalität, d.i. die Systemalternative.

11.5 Lebensferne – Lebensnähe

Raum und Zeit für Bildung mussten nicht nur der feudalen Gesellschaft gewaltsam abgerungen werden, wie wir am Beispiel der Schulpläne der Französischen Revolution gesehen haben; sie müssen auch in der modernen Gesellschaft, so sehr diese die Schule benötigt, immer wieder *erkämpft* und gegen Vereinnahmungen *verteidigt* werden. Immer versuchen gesellschaftliche Kräfte, ihre aktuellen Interessen in der Schule durchzusetzen, also in den Raum der Bildung einzugreifen und zu beeinflussen, was dort geschieht; und immer wird versucht, die Zeit, die für Bildung zur Verfügung steht, so kurz zu halten, wie es nur geht. Man könnte sagen: Die Umwelt der Schule weiß, dass sie sich zurückhalten muss, damit in der Schule die Bildungskräfte sich entfalten können, an deren Ausnutzung sie ein Interesse hat; aber es fällt ihr schwer, diese Zurückhaltung konsequent durchzuhalten, weil zugleich das nicht unerhebliche Risiko in ihr liegt, dass die Heranwachsenden

nicht jenen Gebrauch von ihrer Freiheit und ihren Verstandeskräften machen, den die Gesellschaft erwartet.

Geschichtlich wurde dieser *Widerspruch im gesellschaftlichen Interesse an Schule* sichtbar in den Schwierigkeiten, die es machte, in der Zeit der Industrialisierung Deutschlands die per Gesetz längst erlassene allgemeine Schulpflicht auch tatsächlich durchzusetzen. (Siehe 7. Kapitel)

Bildungszeit ist *Abzug von Arbeitszeit*. Und insofern es ein starkes ökonomisches Interesse an möglichst langer Arbeitszeit gibt, kollidiert dies mit dem Interesse an Bildung, nicht nur im 19. Jahrhundert, sondern auch heute. Der Bildungsauftrag der Schule ist daher nie ungefährdet. Wir können dies gerade zur Zeit beobachten, wo die Tendenz zur Ausdehnung der Lebensarbeitszeit begleitet wird von Versuchen zur *Verkürzung der Schulzeit* und der universitären Ausbildungszeit; und wo versucht wird, die Freiheit von Forschung, Lehre und Studium durch *Ökonomisierung der Hochschulen* rückzubinden an Marktmechanismen und Marktinteressen, statt sie der verantwortlichen Selbstbindung der Sich-Bildenden zu überantworten.

Nicht zuletzt wird die *Verantwortung zur Wiedergutmachung*, die sich mit der Inanspruchnahme der geistigen Freiheit der Einbildungskraft verbindet, auch von denjenigen *gescheut*, die sie wahrzunehmen hätten. Stattdessen wird der Bildung oft ein Praxisbezug ausschließlich des unterwürfigen Typs abgefordert, Bildung also auf Reproduktion des Bestehenden verpflichtet, für das sie ihren Nutzen unter Beweis stellen soll, während die Leere (Hegels „Nacht der Welt“) gefürchtet wird, in der das Subjekt die von ihm verschuldete Destruktion aller vorgegebenen Ordnungen und Orientierungen erfahre, aber eben auch die Gelegenheit zur Wiedergutmachung ergreifen könnte, durch die es zum Gestalter neuer Ordnungen werden könnte.

Bildung heißt *Distanz zum „Leben“*, wie es unmittelbar mit seinen Nötigungen und Anforderungen, seinen Übergriffen, seiner Gewalt, seinen Verlockungen und Verführungen den Einzelnen überwältigt und vereinnahmt. Sie darf daher nicht eine zu große Nähe zum „Leben“ zulassen oder gar suchen. Praxisbezug und Lebensnähe von Bildung können nur Bezug zu einer verändernden Praxis und zu einem umzugestaltenden Leben sein.

Deshalb ist *Bildungstheorie zu nichts zu gebrauchen*. Wer dieser Vorlesung gefolgt ist, kann mit den Einsichten, die sie/er in Auseinandersetzung mit ihren Inhalten gewonnen hat, in gegebener pädagogischer Praxis nichts anfangen. Bildungstheorie ist Aufforderung zur Selbstreflexion in Bildungsprozessen. Sie bietet sich an, in Frage gestellt zu werden; geschieht dies aber, sieht sie sich bestätigt. Wer sie für sich gedanklich auseinandergenommen hat, und sei es in Teilen, schuldet ihr Wiedergutmachung. Wie dieses Wiedergute in der je persönlichen Bildungstheorie aussieht, welche eine Hörerin oder ein Hörer dieser Vorlesung entwickeln, liegt in deren eigener Verantwortung. Die zu übernehmen, bedarf es allerdings des Mutes (zur Freiheit der Wissenschaft auch im Studium).

Literatur

- Alt, Robert: Erziehungsprogramme der Französischen Revolution. Berlin-Leipzig 1949
- Anderson, Perry: Die Entstehung des absolutistischen Staates. Frankfurt a.M. 1979
- Arendt, Hannah: Vita activa oder Vom tätigen Leben. Neuausg. München 1981
- Bateson, Gregory: Ökologie des Geistes. Frankfurt a.M. 1981 (orig. 1972)
- Baudrillard, Jean: Das perfekte Verbrechen. München 1996
- Böhme, Gernot: Leib: Die Natur, die wir selber sind. In: Herbert Schnädelbach/Gert Keil (Hg.): Philosophie der Gegenwart – Gegenwart der Philosophie. Hamburg 1993. 219-234
- Böhme, Hartmut/Böhme, Gernot: Das Andere der Vernunft. Zur Entwicklung von Rationalitätsstrukturen am Beispiel Kants. Frankfurt a.M. 1985
- Bollnow, Otto Friedrich: Mensch und Raum. Stuttgart 1963
- Capurro, Rafael: Information. Ein Beitrag zur etymologischen und ideengeschichtlichen Begründung des Informationsbegriffs. München u.a. 1978
- Derbolav, Josef: Das Problem einer philosophischen Grundlegung der Pädagogik. In: Frage und Anspruch. Pädagogische Studien und Analysen. Wuppertal-Ratingen-Düsseldorf 1970
- Derbolav, Josef: Pädagogik und Politik. Eine systematisch-kritische Analyse ihrer Beziehungen. Stuttgart u.a. 1975
- Dipper, Christof: Die Bauernbefreiung in Deutschland 1790-1850. Stuttgart 1980
- Flitner, Wilhelm: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Heidelberg 1957
- Gehlen, Arnold: Anthropologische und sozialpsychologische Untersuchungen. Nachw. H. Schnädelbach. Reinbek 1986
- Girmes, Renate: Der pädagogische Raum. Ein Zwischenraum. In: Liebau/Eckart/Miller-Kipp, Gisela/Wulf, Christoph (Hg.): Metamorphosen des Raums. Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie. Weinheim 1999. 90-104
- Goethe, Johann Wolfgang von: Zahme Xenien. 1827
- Hegel, Georg Friedrich Wilhelm: Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse (1830). Dritter Teil: Die Philosophie des Geistes. In: Werke in 20 Bänden. Red. E. Moldenhauer/K.M. Michel. Bd. 10. Frankfurt/Main 1970
- Hegel, Georg Friedrich Wilhelm: Jenaer Systementwürfe III (1805-06). Naturphilosophie und Philosophie des Geistes. Hg. R.-P. Horstmann. Hamburg 1987
- Hegel, Georg Friedrich Wilhelm: Phänomenologie des Geistes (1807). In: Werke in 20 Bänden. Red. E. Moldenhauer/K.M. Michel. Bd. 3. Frankfurt/Main 1970
- Heidegger, Martin: Brief über den Humanismus. Frankfurt/Main 1949
- Helmer, Karl: Der Wandel des pädagogischen Denkens im 17. Jahrhundert. In: Fischer, Wolfgang/Löwisch, Dieter-Jürgen (Hg.): Philosophen als Pädagogen. Wichtige Entwürfe klassischer Denker. 2. ergänzte Aufl. Darmstadt 1998. 79-92
- Hentig, Hartmut von: Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit. Weinheim 1997
- Hentig, Hartmut von: Der technischen Zivilisation gewachsen bleiben. Weinheim 2002

- Heydorn, Heinz Joachim: Überleben durch Bildung (1974). In: Werke Bd. 4. Hg. I. Heydorn/H. Kappner/G. Koneffke/E. Weick. Wetzlar 2004
- Heydorn, Heinz-Joachim: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt/Main 1970
- Heydorn: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt/Main 1972
- Kant, Immanuel: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? (1783) In: Werke in zehn Bänden. Hg. W. Weischedel. Bd. 9. Darmstadt 1968. 53-61
- Kant, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft (1781). Hg. R. Schmidt. Hamburg 1956
- Kant, Immanuel: Über Pädagogik (1803). In: Werke in zehn Bänden. Hg. W. Weischedel. Bd. 9. Darmstadt 1968.
- Kluge, Friedrich: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Bearb. v. Elmar Seebold. 24. Aufl. Berlin 2002
- Koch, Lutz: Stichwort Bildung. In: Reinhold, Gerd/Pollak, Guido/Heim, Helmut (Hg.): Pädagogik-Lexikon. München-Wien 1999. 78-84
- Kuczynski, Jürgen: Studien zur Geschichte der Lage des arbeitenden Kindes in Deutschland von 1700 bis zur Gegenwart (Die Geschichte der Lage der Arbeiter unter dem Kapitalismus, Bd. 19). Berlin 1968
- Lichtenberg, Georg: Sudelbücher. 1789-1793
- Luther, Martin: Wider die räuberischen und mörderischen Rotten der Bauern. 1525
- Marx, K.: Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844. In: Marx-Engels-Werke (MEW) Ergänzungsband I. Berlin 1973. 465-588
- Marx, Karl/Engels, Friedrich: Die deutsche Ideologie. (1845-1846) In: Marx-Engels-Werke Bd. 3. Berlin (Ost) 1973
- Marx, Karl/Engels, Friedrich: Manifest der kommunistischen Partei (1848). Berlin (Ost) 1970
- Marx, Karl: Das Kapital. Zur Kritik der Politischen Ökonomie. Erster Band: Der Produktionsprozeß des Kapitals. (1867) Marx-Engels-Werke (MEW) Bd. 23. Berlin 1962
- Marx, Karl: Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie (Rohentwurf) 1857-1858. Nachdruck der 1939 und 1941 in Moskau erschienenen Ausgabe. Frankfurt a.M. o.J.
- Merleau-Ponty, Marcel: Phänomenologie der Wahrnehmung. Übs. R. Boehm. Berlin 1966
- Merleau-Ponty, Maurice: Das Sichtbare und das Unsichtbare. Hg. v. C. Lefort. Übers. v. R. Giuliani u. B. Waldenfels. München 1986
- Meyer-Abich, Klaus Michael: Wege zum Frieden mit der Natur. Praktische Naturphilosophie für die Umweltpolitik. München 1984
- Meyer-Drawe, Käte: Leiblichkeit und Sozialität. München 1984
- Nieser, Bruno: Die Entstehung der Schule als Institution bürgerlicher Bildung am Beispiel Frankreich. Frankfurt/Main 1978
- Pestalozzi: Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts. 1797
- Plassmann, Ansgar A./Schmitt, Günter (Uni Duisburg-Essen): Begriffsdefinitionen „Lernen“ auf der Website Lernpsychologie [URL: <http://www.lern-psychologie.de/> – aufgerufen 1.5.2006]

- Rutschky, Katharina (Hg.): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Berlin 1977
- Schelling, Friedrich Wilhelm Joseph: Einleitung zu dem Entwurf eines Systems der Naturphilosophie. (1799). abgedruckt in: Schelling, Friedrich Wilhelm Joseph: Ausgewählte Werke. Schriften von 1799-1801. Unveränd. reprograf. Nachdruck der Ausg. Stuttgart und Augsburg 1858 und 1859. Darmstadt 1990. 269-326
- Schiller, Friedrich: Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen. 1795
- Schmiede, Rudi: Informatisierung und gesellschaftliche Arbeit. Strukturveränderungen von Arbeit und Gesellschaft. In: ders. (Hg.): Virtuelle Arbeitswelten: Arbeit, Produktion und Subjekt in der „Informationsgesellschaft“. Berlin: Ed. Sigma, 1996. 107-128
- Sesink, Werner: Einführung in die Pädagogik. Münster 2001
- Sesink, Werner: Vermittlungen des Selbst. Eine pädagogische Einführung in die psychoanalytische Entwicklungstheorie D.W. Winnicotts. Münster 2002
- Smith, Adam: An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of the Nations. London 1776
- Stübig, Frauke: Erziehung zur Gleichheit. Die Konzepte der „Éducation commune“ in der Französischen Revolution. Ravensburg 1974
- Winnicott, Donald W.: Aggression. Versagen der Umwelt und antisoziale Tendenz. Stuttgart 1988
- Winnicott, Donald W.: Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart 1974
- Zizek, Slavoj: Die Tücke des Subjekts. Frankfurt/Main 2001