

Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 9 (1987)

Heft: 3

Artikel: Bildungstheorie im Prozess der Moderne : Perspektiven einer theoriegeschichtlichen Dekonstruktion

Autor: Pongratz, Ludwig A.

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786360>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 14.03.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Bildungstheorie im Prozess der Moderne

Perspektiven einer theoriegeschichtlichen Dekonstruktion

Ludwig A. Pongratz

Der Aufsatz sucht historisch unterscheidbare Stadien der Bildungstheoriegeschichte der Moderne anhand ausgewählter Theoriekonzepte zu skizzieren. Als Leitfigur der theoriegeschichtlichen Dekonstruktion dienen dabei wissenschaftsgeschichtliche Analysen Michel Foucaults.

Die Konstitution der Bildungstheorie im Kontext der sog. «klassischen Episteme» (Ende des 16. bis etwa Ende des 18. Jahrhunderts) wird exemplarisch am Werk des J.A. Comenius untersucht. Die Entstehung der sog. «nachklassischen Episteme» (etwa seit Beginn des 19. Jahrhunderts) lässt sich im Feld der Pädagogik an der Bildungstheorie W. von Humboldts nachzeichnen. Die zugespitzte Krise des Subjekts und der Subjektphilosophie schliesslich, wie sie die aktuelle sozialwissenschaftliche Diskussion bestimmt, findet ihren Niederschlag in den bildungstheoretischen Reflexionen Th. W. Adornos. Welche Chancen der Bildungstheorie zukünftig verbleiben, wird abschliessend kontrovers diskutiert.

Hätte man vor zehn Jahren den Versuch unternommen, die Geschichte der Bildungstheorie zu rekonstruieren (und zwar nicht als nostalgische Reminiszenz an vergangene Zeiten, sondern in der kritischen Absicht, ein ver ratenes oder missdeutetes Erbe zu reaktivieren), dann wäre dieser Versuch vermutlich auf erhebliche Skepsis seitens der pädagogischen Fachwelt gestossen: Nicht wenigen galt Bildung, umwölkt von einer völkischen oder volkstümlichen Aura, als Begriff der Gegenreform, als konservative Antipode pädagogischer Emanzipations- und Demokratisierungsforderungen. Andere wiederum sahen in ihr ein eher hilfloses Refugium schöngestiger Innerlichkeit, eine Flucht vor oder bestenfalls ästhetische Verzierung der wissenschaftlich-technologischen Rationalität der Industriegesellschaft. Bildung, so legten es zahlreiche Kritiken der vergangenen Jahre nahe, zählt zum verbrauchten Erbe einer verflossenen Zeit. Entsprechend wanderte sie auf den Müllplatz der Geschichte.

|

Heute nun, nachdem die pädagogische Reformeuphorie gewissermassen einem «theoretischen Kater» Platz gemacht hat, fassen sich viele an den Kopf und

fragen sich, von welchen Beständen pädagogische Theorie und Praxis eigentlich noch zehren können. Die nachreformerische Pädagogik macht Inventur und stellt fest, dass manches aus den Regalen geräumt wurde, was in früheren Zeiten durchaus zur «eisernen Ration» gehörte. Die aktuelle Rückbesinnung auf Bildung und Bildungstheorie ist - so gesehen - ein vieldeutiger, vielleicht fragwürdiger Vorgang. Sicher schwingt in der Wiederaufnahme bildungstheoretischer Argumentationen die vage Hoffnung mit, dadurch der Krise des Fachs und der pädagogischen Praxis aufzuhelfen. Allerdings: Der bloße Rückzug auf traditionelles Terrain, das Festhalten am Überlieferten als vermeintlich Beständigen wird der gegenwärtigen Orientierungskrise kaum Massstäbe liefern können. Denn es war gerade die Stilisierung von Bildung zum kulturellen «Bestand», zur geistigen Sondersphäre jenseits der realen gesellschaftlichen Widersprüche, mit der Bildung zur Ideologie verkam. Kein Vergangenes, darauf insistierte einst Adorno, kann unverwandelt gerettet werden (vgl. Adorno 1975a, S. 384). Das bleibt zweifellos heutiger Pädagogik ins Stammbuch geschrieben, wenn sie sich in unsicherer Zeit ihrer Traditionen zu versichern sucht. Neue Aussichten wird die Rückbesinnung auf Bildung nur entbinden können, wo sie sich nicht als festgehaltene Erinnerung, sondern als Wiederkunft des Vergessenen begreift. Jegliche kritische Rekonstruktion der Bildungstheorie blickt «nicht vom Gegenwärtigen aufs Vergangene, sondern wird vom Vergangenen im Gegenwärtigen angeblickt. Aus diesem Blick des Vergangenen spricht gerade nicht das, was es war, sondern das, was es immer noch nicht wurde.» (Kappner 1984, S. 25)

So gesehen gewinnt Bildungstheorie heute einzig Aktualität in der Wiederkehr verdrängter Perspektiven, die die pädagogische Tradition im Laufe der Geschichte mehr oder minder aus dem Blick verlor: Bildung meint fraglos mehr als abgewetzte Klassik; und sie reicht weiter, als die Bildungsphilister des Grossbürgertums jemals ahnten. Noch das aktuelle Elend der Bildungstheorie verweist auf uneingelöste Hoffnungen, die sie zu Beginn der bürgerlichen Epoche in sich trug: Bildung birgt die verschollene Erinnerung an eine befreite Menschheit in sich, an erfüllte Individualität, an die Versöhnung von Individuum und Gattung. Begriffe wie: Spontaneität, Reflexivität, Differenz, Kritik und Autonomie stecken das Feld ab, in dem sich Bildungstheorie einstmals konstituierte. Die Aufnahme dieser kritischen Tradition des Bildungsdenkens bleibt unter den Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft allerdings ein schwieriges Unterfangen. Soll nämlich das kritische Erbe der Bildungstheorie für unsere Zeit aufgeschlossen werden, dann reichen hehre Bildungsdeklamationen nicht aus. Vielmehr müssten der gesellschaftliche Stellenwert von Bildung, ihre realen Chancen und Blockaden im historischen Prozess, geklärt werden. Und spätestens dann zeigte sich, dass Begriffe wie «Bildung» und «Bildungstheorie» eine Schwundposition markieren. Mit anderen Worten: Bildungstheorie ist heute nur noch in kritischer Rückwendung auf die gesellschaftlichen Ursachen ihres eigenen Verfalls zu haben. Und Bildung selbst wird dabei notwendig zu einem

Gegenbegriff. Er markiert eine Leerstelle pädagogischer Theorie und Praxis. Eben dies verleitet manche Zeitgenossen zu dem vorschnellen Schluss, Bildung sei nicht bloss eine Leerstelle, sondern mehr noch eine Leerformel - der man ruhig den Abschied geben könne. Selbst wenn man solchen Kurzschlüssen nicht bereit ist Folge zu leisten, bleibt eine Einsicht festzuhalten, die Blankertz auf die kurze Formel brachte: «Der Kern des Bildungsverständnisses kann heute nur noch unter der Bedingung vertreten werden, dass er durch alle beschämenden Kapitulationen der Pädagogik hindurch als ein uneingelöstes Versprechen sichtbar gemacht wird» (Blankertz 1974, S. 68). Dieses unerfüllte Versprechen verwehrt, Bildung einfach dem Vergessen preiszugeben. Sonst wird unvermerkt aus dem gesellschaftlichen Faktum, dass sie nicht wurde, eine Norm: Was nicht sein kann, soll auch nicht sein.

So steht die Pädagogik heute vor den Trümmern grosser bildungstheoretischer Entwürfe. Und ihre Aufgabe kann nicht darin liegen, die geschichtlichen Brocken mit musealem Blick zu restaurieren, sondern eher: die Tradition des Bildungsdenkens «aufzuheben» in jenem Doppelsinn, den Hegel dem Wort verlieh. Gelingen kann diese Aufgabe nur dann, wenn das, was heute Kultur und Bildung widerfährt - ihre Ausweidung zur Kulturindustrie - begrifflich fassbar wird als Resultat ihrer eigenen widersprüchlichen Genese. Dass Bildungstheorie in ihren Anfängen aus den Quellen des Aufklärungsdenkens schöpfte, besagt zugleich, dass sie der Dialektik des Aufklärungsprozesses nicht entgeht. Ihr Schicksal stösst ihr nicht einfach von aussen zu, sondern ist die Quittung aufs bisherige Misslingen des Aufklärungsprozesses der Moderne selbst.

Kein Wunder, dass heute das Wort «Postmoderne» die Runde macht (vgl. Wellmer 1985, S. 48 ff.). In diesem schillernden Begriff artikuliert sich das noch verworrene Bewusstsein einer Epochenschwelle, deren zentrale Erfahrung - nämlich die bis zum Wahwitz aufgeblähte Irrationalität des Aufklärungsprozesses - das Ende eines historischen Projekts anzudeuten scheint: des Projekts der Moderne. Bildungstheorie im überlieferten Sinn ist selbst ein konstitutives Moment dieses Projekts der Moderne. Und die Krise der Moderne spiegelt sich entsprechend im Verfall der Bildungstheorie wider. Ging es der Moderne um die Inauguration einer selbsttransparenten Vernunft und ihres sinnkonstitutiven Subjekts, dann lässt sich die spezifische Leistung moderner Pädagogik gerade so fassen, dass sie die Bedingungen zur Konstitution autonomer Subjektivität im pädagogischen Feld bereitstellen sollte. «Klassische» Bildungstheorie war in ihrem Kern nichts anderes als die Reflexion auf den Konstitutionsprozess dieser projektierten Subjektivität (vgl. Pongratz 1986a). Die Krise der Moderne lässt sich entsprechend als Krise des sinnkonstitutiven Subjekts dechiffrieren. Dies gerade führen unterschiedlichste Theoretiker der Postmoderne (heissen sie nun Foucault oder Lyotard, Kamper oder Baudrillard, Lacan oder Deleuze) mit Akribie vor Augen. Der Kern neuzeitlicher pädagogischer Reflexion, die Bildungstheorie, ist damit bis ins Mark getroffen. Auch Adorno hat das,

vielleicht gerade weil er die Betriebsblindheit der Pädagogik nicht teilen musste, mit aller Schärfe früh gesehen. Konsequenterweise heben seine bildungstheoretischen Reflexionen nicht mit einer Theorie der Bildung an, sondern mit einer Theorie der Halbbildung (Adorno 1975b, S. 66), zu der Bildung notwendig wurde.

II

Will man also das Bildungsproblem, wie es uns heute gestellt ist, umreißen, dann muss die Logik des Zerfalls von Subjektivität, die sich implizit im Niedergang der Bildungstheorie noch ausspricht, ans Licht gehoben werden. Die Rede von der «Logik des Zerfalls (Adorno 1975a, S. 148 f.; Schmucker 1977) aber nimmt Bezug auf eine geschichtliche Rekonstruktion, die sich querstellt zu den tradierten Mustern von Fortschritt, Kontinuität und Emanzipation. D.h. wir können heute z.B. nicht mehr problemlos an Nohls idealistische geisteswissenschaftliche Konzeption der «Kontinuität der pädagogischen Idee» (Nohl 1935, S. 151) in ihrer historischen Entfaltung [die bei Dilthey noch allgemeiner als «Einheit des geschichtlichen Geistes» (Lieber 1965, S. 710) gefasst wird] anknüpfen. Und Skepsis bleibt auch gegenüber neueren Versuchen einer gesellschafts- bzw. sozialisationstheoretischen «Rekonstruktion des historischen Subjekts hinsichtlich seiner Zukunft» (Herrmann 1974, S. 285) angebracht (wie sie etwa - um ein Beispiel zu nennen - U. Herrmann vorschwebt). Denn je mehr im Geschichtsprozess das «historische Subjekt» tatsächlich sein herrschaftliches Wesen entfaltet, um so mehr destruiert es zugleich seine eigenen zukünftigen Möglichkeiten. Der bürgerliche Aufklärungsprozess, dessen Rationalitätsprinzip die Mythen zersetzen sollte, zersetzt am Ende das Subjekt selbst samt seinen Existenzgrundlagen. «Aufklärung», so lautet einer der Kernsätze der «Dialektik der Aufklärung», «ist totalitär» (Horkheimer & Adorno 1969, S. 10). Diese Einsicht berührt jede geschichtswissenschaftliche Rekonstruktion, die mit dem Begriff eines «historischen Subjekts» operiert. Dies gilt auch für den «abgeschwächten» Fall narrativer Erzählkonstruktionen, die dem Subjekt der Geschichte lediglich den Status einer «regulativen Idee» einräumen (vgl. Anacker & Baumgartner 1973, S. 555). Stets bleibt die Idee des Geschichtssubjekts mit einem Konzept von Fortschrittsgeschichte liiert, deren Progress sich wohl nicht naturnotwendig herstellen muss, deren Möglichkeit in der Rekonstruktion jedoch immer intendiert ist. Die Einsicht aber, dass der neuzeitliche Zivilisationsprozess das historische Subjekt weniger denn je hervorbringt, vielmehr es geschichtlich verurteilt und liquidiert, zerreiht die konstruktive Klammer von Geschichtssubjekt und Fortschrittsgeschichte. Begriffe wie «Aufklärung» und «Emanzipation» lassen sich mit dem «Abbau von überflüssiger Herrschaft und Entfremdung» nicht einfach über einen Leisten schlagen (vgl. Herrmann 1975, S. 274). Denn die radikalisierte, besinnungslos gewordene Aufklärung unterminiert das Geschichtssubjekt derart, dass die historische Rekonstruktion weniger als Fortschritts-, denn als Verfallsgeschichte zu konzipieren wäre. Anders formuliert: Die

Rekonstruktion der Moderne muss ineins ihre immanente Destruktion nachzeichnen; Theoriegeschichte gewinnt Gestalt als Dekonstruktion, die ihren Blick weniger auf Progress, Kontinuität und Emanzipation konzentriert, als vielmehr Regressionen, Diskontinuitäten und Herrschafts- bzw. Machtverhältnisse ins Auge fasst. Und dies nicht in der Absicht, historisches Leiden gleich Hegel nochmals geschichtsmetaphysisch zu überhöhen, sondern um umgekehrt all dem vielleicht doch noch zu seinem Recht zu verhelfen, was der Geschichtsverlauf deformiert und geschlagen am Wege liegen lässt.

In dieser Perspektive gewinnen zweifellos Foucaults theoriegeschichtliche Analysen für die Pädagogik an Bedeutung (vgl. Foucault 1973a; 1973b; 1974; 1976; 1977). Sie liefern einer bildungsgeschichtlichen Dekonstruktion Orientierungspunkte, an denen sich der historische Streifzug durch die Bildungstheoriegeschichte in groben Zügen ausrichten kann. Die Rückblende macht insbesondere an zwei epistemologischen Bruchstellen halt, die Foucaults Archäologie des Wissens als Übergänge vom Zeitalter des «prosaischen Wissens» zum «Repräsentationszeitalter» (Foucault 1974, S. 46 ff; S. 78 ff.: Ende des 16. und Beginn des 17. Jahrhunderts) und vom «Repräsentationszeitalter» zur «nachklassischen» humanwissenschaftlichen Episteme (Foucault 1974, S. 269 ff.: Ende des 18. und Beginn des 19. Jahrhunderts) bestimmt. Dem entspricht im Kontext von Foucaults Genealogie der Macht in etwa der Umbruch von der Repressions- zur Integrationsmacht bzw. von der Integrationsmacht zum Typus der Disziplinarmacht, mit der er die gegenwärtige Gesellschaftsformation charakterisiert.

III

Der Eintritt in die Moderne beginnt nach dieser Lesart mit einer Umbruchsphase, in der die quasi-natürliche Ordnung der Dinge und menschlichen Lebenswelten zerbricht. Die verlorenen Zusammenhänge müssen nun nachträglich und mühsam nach neuen Regeln rekonstruiert werden: Suchte das «vorklassische» Denken bis in die Renaissance hinein sein Wissen von der Welt über die Interpretation von Verweisungszusammenhängen und Analogien aufzuschlüsseln, die den Dingen selbst gleichsam zeichenhaft zugehörten, so zerfällt mit der Frühaufklärung diese den Dingen selbst innewohnende Klammer zwischen signifiant und signifié. Die Zeichenrelation wird binär und muss über einen eigenen «Bauplan», über die analytische Rationalität, allererst hergestellt werden. Diese fehlende Vermittlung von Zeichen und Bezeichnetem wird vorgestellt im Medium einer transhistorischen Vernunft, die sich im Zeichengebrauch repräsentiert. Zu den zentralen Kategorien des aufklärerischen «Repräsentationszeitalters» zählen daher Rationalität und Systematisierung. Der Erkenntnisgewinn zielt dabei auf eine Universalgrammatik und wird darstellbar im «flachen Raum» von Tabellen, Sammlungen und Enzyklopädien.

Die bildungstheoretischen Konsequenzen dieses Umbruchs lassen sich im weitgespannten Werk des Jan Amos Comenius anschaulich nachzeichnen. Wohl finden sich bei ihm noch zahlreiche Argumentationsstrukturen, die sich «vorklassischer» Analogien bedienen (vgl. Comenius 1960, S. 22; S. 37; S. 38; S. 42): Eine unerschulterte Jugend gleiche einem wildgewachsenen Baum, heisst es da; der Verstand gleiche einer Kugel aus Spiegelglas, die alle Erscheinungen ringsherum auffange, die Sinne seien als Kundschafter und Späher der vernünftigen Seele beständig auf der Suche nach Nahrung; die Harmonie von Körper und Seele gleiche einem kunstvoll zusammengesetzten Uhrwerk; ja, die vollkommene allgemeine Schulordnung sei der trefflichen Mechanik (*machinatio*) der Buchdruckerkunst vergleichbar: «Das Papier sind die Schüler, deren Verstand mit den Buchstaben der Wissenschaft gezeichnet werden soll, die Typen sind die Lehrbücher... Die Druckerschwärze ist die lebendige Stimme des Lehrers... Die Presse ist die Schulzucht...» (Comenius 1960, S. 210.) Doch schon die herangezogenen Vergleiche, die Comenius mit Vorliebe der fortgeschrittensten Technologie seiner Zeit entnimmt, verweisen auf die rekonstruktive Aufgabe, die seine «grosse Didaktik» in Angriff nimmt. Die Ordnung der Dinge und Lebensumstände (*rerum ordo*) scheint heillos durcheinander und muss in analytischer Manier neu hergestellt werden. Und dieser Herstellungsprozess läuft über dem rechten Zeichengebrauch im Medium der den Menschen gegebenen Vernunft (*lumen naturale*). Damit wird Comenius zum Schöpfer zahlreicher Sprachlehrbücher und zum Protagonisten einer zukünftigen Universalsprache (*panglottia*) (vgl. Geissler 1959). Seine Sprachtheorie kreist um die adäquate Verhältnisbestimmung von *signifiant* und *signifié*: «Die Wörter sind nichts anderes als die Zeichen der Dinge», heisst es bei ihm. «Wenn man diese nicht berücksichtigt, was haben sie dann noch für einen Sinn?» (Comenius, in: Garin 1967, S. 37). Folglich kommt es darauf an, im Lernprozess beide zugleich und im richtigen Verhältnis zu repräsentieren. Der «*orbis pictus sensualis*» liefert die Probe aufs Exempel. Gleich der «*didactica magna*» unternimmt der «*orbis pictus*» den gross angelegten Versuch einer Systematisierung und tabellarischen Aufschlüsselung nicht nur des didaktischen Wissens, sondern des grundlegenden Erkenntnisbestandes seiner Zeit. Und diese Erkenntnis wird eingespannt in den enzyklopädischen Bogen der comenianischen Pansophie (vgl. Schaller 1967, S. 16 ff.).

Der Bildungsprozess zielt so auf eine gewaltige Integrationsleistung, die den Subjekten aufgebürdet wird - ihnen aber auch aufgebürdet werden kann, weil Comenius die Menschen von ihrem Schöpfer dazu berufen und befähigt glaubt. Dieser Prozess bedient sich der typischen Techniken und Angriffspunkte der Integrationsmacht: Es geht um eine nachhaltige Ordnung der Welt vermittelt einer Ordnung der Repräsentationen, also der Vorstellungsinhalte. Ihr Ziel ist ineins aufklärerische Erkenntnis und Normierung der Praxis. Und beides fügt sich für Comenius noch bruchlos ineinander: aus Bildung folgt rechtes Handeln und *à la longue* eine gerechte Weltordnung, um die es Comenius (mit seinen Vorschlägen etwa für ein internationales

Wissenschaftskollegium, für ein Weltkonsistorium der Einheit der Kirchen, für ein Welttribunal mit allgemeinem und gleichem Recht für alle Menschen und Rassen) letztlich geht. Die Differenz zur vormaligen Formationstechnik der Repressionsmacht springt deutlich ins Auge: körperliche Strafen, Zwang ohne Überzeugung, sinnloses Memorieren sakrosankter Autoritäten, eloquente Überredung - all das findet in seiner Didaktik keinen Platz.

Dennoch sind schon bei Comenius auch die negativen, herrschaftssichernden Momente aufklärerischer Rationalität in nuce angelegt, die später erst ihre ganze Durchschlagskraft entfalten sollen: Da ist etwa der durchgehende Versuch zur Instrumentalisierung und Effektivierung des Wissenserwerbs. Der comenianische Realismus zielt auf ein Mächtigwerden des Subjekts, das sich die Welt, indem es sie erschliesst, verfügbar macht. Die Forderung nach Bildung als Einsicht in die Sachwelt speist sich aus Bacons Empirismus und Descartes methodischem Rationalismus. Wissen ist Herrschaftswissen, mit dem sich der Mensch als Geschöpf Gottes die Schöpfung unterwirft. Dem korrespondiert eine Rationalität der Lebensführung, die von äusserem oder innerem Umherschweifen nichts wissen will: «Das Leben ist Arbeit, ruhelose Tätigkeit wie im Ameisenhaufen» (Comenius 1965, S. 391), schreibt Comenius. Die Kehrseite der grossen Perspektive, alle alles zu lehren, lautet, dass keiner müssiggehen darf. Der Lehrmeister rechnet: «In jede Woche fallen... (wenn der siebte Tag völliger Ruhetag ist) 48 Stunden, das macht jährlich 2.496; wie viel erst in zehn, zwanzig oder dreissig Jahren!» (Comenius 1960, S. 85). Bedenkt man weiterhin, dass Comenius die Idee einer Schule faszinierte, in der ein Lehrer gar hundert Schüler gleichzeitig unterrichtet, dann potenziert sich (zumindest der statistische) Effekt von Bildung ins Unermessliche. Die Perspektive ist erstaunlich modern, ebenso wie die Kontrollmechanismen, die der Lehrer im Unterricht etabliert: Comenius installiert in seinen Klassen den «zwingenden Blick», wie Foucault es nennt. Er schreibt definitiv vor, dass der Lehrer auf seinem Katheder bleibt, um seine Aufmerksamkeit auf alle und die Aufmerksamkeit aller auf ihn zu konzentrieren: «So trifft man nicht nur zwei, sondern viele Fliegen mit einem Schlag» (Comenius 1960, S. 123), fügt er hinzu. Dass die Schüler dazu aber als Fliegen in die Falle gehen müssen, dass sie sich den ihnen zugedachten Funktionen fügen müssen, kommt als Problem noch nicht in den Blick. Der technologische Impetus bleibt ahnungslos, erfreut sich an der «alles beherrschenden Ordnung» der konzipierten Schule, an ihrer «Kraft der richtigen Anordnung aller zusammenwirkenden Teile ..., deren jedes seine vorgeschriebene Aufgabe hat und auf diese Aufgabe gerichtete Mittel und zu diesen Mitteln gehörige Arbeitsweisen» (Comenius 1960, S. 77). Wäre es erlaubt, die comenianische Metapher von der Schule als funktionstüchtigem Uhrwerk in unsere Zeit zu übersetzen, dann läge das Bild von einer optimal gesteuerten Produktionsstätte für Qualifikationen nahe oder die Vorstellung eines komplexen kybernetischen Systems. Das *lumen naturale* würde vielleicht fassbar als informationsverarbeitende Maschine - und gerade weil in solchen Maschinen die radikal formalisierte Vernunft den Begriff ihrer

selbst kassiert, wird der Destruktionsprozess erkennbar, den das neuzeitliche Rationalitätsprinzip im Prozess der Moderne in Gang setzt.

Davon freilich kann Comenius noch nichts wissen. Seinem Denkansatz ist es noch möglich, die Widersprüche zu verklammern, die die Moderne schliesslich auseinanderdividiert. Rationalität und Befreiung, Vernunft und tiefe religiöse Mystik schliessen sich bei ihm zusammen. Gottes Verheissung ist in allem unmittelbar präsent. Die chiliastische Zusage hilft Comenius über den Abgrund der Geschichte. Deshalb ist für ihn Bildung weder idealistisch noch polytechnisch pointiert; sie «enthält», wie Heydorn formuliert, «keine säkularisierte Erlösungsversion durch Bildung im Niemandsland des Gedankens, integriert nicht in eine Produktion, die dem Arm der Herrschenden unterliegt» (Heydorn 1980, S. 200). Bildung zielt im comenianischen Selbstverständnis auf Befreiung und d.h.: auf Gott. «Omnia in deum transferre», lautet das Bildungsziel.

IV

In dem Moment allerdings, wo der Name Gottes deplaziert oder gestrichen wird, springt die Klammer von Rationalität und Freiheit auf. Und die Dialektik der Aufklärung, die Freiheit mit subjektivem Herrschaftswillen widersprüchlich verkoppelt, wird auf ihre Spur gesetzt. Das Vorspiel dazu findet sich schon bei Andreas Reyher. Nur 12 Jahre, nachdem Comenius sein Sprachwerk «Janua linguarum» (1631) veröffentlichte, bearbeitet er es für sein Gothaer Gymnasium neu, indem er einfach die Kapitelreihenfolge revidiert (vgl. Schaller 1967, S. 411 ff.): Der Schüler beschreitet nun nicht mehr den pansophischen Weg von Gott (1. Kapitel bei Comenius: De ortu mundi) über die Welt bis zu den Engeln, sondern folgt der Sachlogik moderner Wissenschaft. «Das Kapitel "De firmamento", bei Comenius gleich am Anfang "Am Anfang schuf Gott Himmel und Erde" nach "De ortu mundi" und "De elementis", steht nun im "Transitus mathematicus prior..."» (Ballauf & Schaller 1970, S. 220). Nicht mehr die Schöpfungsordnung, sondern die Weltordnung des wissenschaftlichen Geistes dominiert. Bildung wird auf Naturbeherrschung abgestimmt, um geschichtliches Befreiungsinstrument zu sein. Sie wird es dennoch nicht. Das folgende Jahrhundert lehrt, wie die Idee der Entwicklung der Produktivkräfte durch Bildung zugleich eine «pädagogische Maschine» (vgl. Dressen 1982) in Gang setzt, die den frühaufklärerischen Befreiungsentwurf paralyisiert. Die pädagogischen Texte des 18. Jahrhunderts werden zum Eldorado der «schwarzen Pädagogik» (vgl. Rutschky 1977). Man muss nicht erst bei Katharina Rutschky in die Lehre gehen, um das Misslingen pädagogischer Intentionen zu begreifen. Schon die Einwände der Neuhumanisten gegen den Philantropismus legen den Finger auf die Wunde: Alles haben sie hervorgebracht, die Philantropine: Blechfabrikanten, Manufakturwarenbesitzer, Reeder - nur keine Menschen.

Die neuhumanistische Kritik an der Aufklärungspädagogik geht noch einmal aufs Ganze. Eingefordert wird nicht der Widerruf frühaufklärerischer Ideale, sondern die Einlösung des ganzen Versprechens der Freiheit. Ein zentrales Thema tritt auf den Plan, ein Thema, das das «Repräsentationszeitalter» in diesem Sinn nicht kannte: der Mensch in seiner geschichtlichen Tiefe. Um ihn kreisen die neuen bildungstheoretischen Reflexionen an der Bruchstelle zur humanwissenschaftlichen Episteme. Mit dem Übergang zum «nachklassischen» Zeitalter gewinnt ein historisches Bewusstsein Raum, das über die Nichtidentität des Zeitlichen etwas «Undurchsichtiges» in die Transparenz des Repräsentationsverhältnisses einschleust. Subjektivität und Historizität avancieren zu zentralen Kategorien, während die Vernunft zu einer geschichtlichen Institution wird (die zwar Regeln folgt, die aber durchaus nicht für alle Zeiten gelten) und die Systematisierung des Wissens nach genetischen Prinzipien organisiert wird. D.h. der ehemals «flache» Raum der Tabellen gewinnt nun an «Tiefe». Damit wird das Subjekt in einer ganz neuen (und zwieschlächtigen) Weise zum Thema des Wissens: Es tritt auf als «empirisch-transzendente Doublette» (vgl. Foucault 1974, S. 377 ff.), d.h. es wird einerseits zum irreduziblen und transzendentalen Wissens-Subjekt (in einer Weise, die das «Repräsentationszeitalter» nicht kannte) und andererseits Ort einer objektivierenden Analyse, die seine Substantialität zusehends auflöst. Auf den Plan treten die modernen Humanwissenschaften, die sich des Subjekts bemächtigen, indem sie es in einer fortschreitenden Analyse auflösen. Zugleich erscheinen neue philosophische Themen: Sie reflektieren die Endlichkeit des Menschen und seinen verlorenen Ursprung, seine historischen Bedingungen und seine gesellschaftliche Existenz.

«Der Mensch» wird zu sich selbst und dabei zugleich in seine eigene Verlorenheit herausgesetzt. Diese Widersprüchlichkeit gehört zum Grundzug etwa des Humboldtschen Bildungsdenkens. Die Versöhnung, die es intendiert, kann den gesellschaftlichen Ort ihrer Realisation nicht angeben. Daraus resultiert der imaginäre Charakter Humboldtscher Reflexion, die nach rückwärts gewandte ästhetische Utopie des griechischen Menschen. «Was Bildung nur antizipiert als Aufdeckung des heilen Gesichts des Menschen inmitten seiner Zerstörtheit, Wegzeigung durch furchtbare Zwänge, ist hier bereits in aller Glückseligkeit da und somit absolut nichtig» (Heydorn 1973, S. 60). In dieser Nichtigkeit steckt der Stachel Humboldtscher Bildungstheorie, ihre Unversöhntheit mit der Realität, ihr Anspruch auf umfassende Selbständigkeit des Individuums, die die gesellschaftlichen Verhältnisse versagen. Zugleich aber ist sie Indikator einer illusionären Befangenheit der Theorie, die ihre Begriffe unvermittelt ansetzt, ohne Einsicht in ihre gesellschaftliche Genese. Das Zentrum Humboldtscher Bildungsreflexion, der Begriff der «Kraft», wird eingeführt als metaphysisch-apriorischer Grundbestand. Ihre «Ahndung» liegt aller Wissenschaft voraus. Denn «die echte Wissenschaft», so Humboldt, «muss von der Ahndung einer Grundkraft, deren Wesen sich, wie in einem Spiegel, in einer Urdee darstellt, durchdrungen und belebt werden und muss die Gesamtheit der Erscheinungen an sie knüpfen»

(Humboldt 1903, S. 346). Diese Kraft wird Humboldt zum Prinzip alles Seienden, Erklärungsgrund alles Seienden. Sie «ist das eigentlich Antreibende in jedem Seienden, ist "Bildungstrieb", ist letzte metaphysische Instanz» (Humboldt, in: Menze 1965, S. 102). Dahinter aber scheinen die Umriss der Disziplinargesellschaft auf. Die idealistische Weihe, die der selbsttätig im und durchs Subjekt wirkenden «Kraft» in der bildungsphilosophischen Reflexion zuteil wird - sei es als schöpferischer, weltenschaffender Geist (Fichte); als kreativer Bildungstrieb (Jean Paul) oder eben als entelechial sich ausspinnende Idee (Humboldt) - kann durchaus als Indiz dafür genommen werden, dass sich in ihr der innerste Kern der anhebenden Disziplinargesellschaft des 19. Jahrhunderts ausspricht: Die Disziplinarmacht ist produktiv. Sie wirkt nicht bloss von aussen auf die Menschen ein (wie die Repressionsmacht), besetzt nicht allein das Feld verinnerlichter Repräsentationen (wie die Integrationsmacht), sondern durchdringt die gelehrigen Körper der Menschen in der Tiefe, um sich deren Lebensvollzüge als Momente der eigenen Reproduktion und Steigerung anzueignen.

Die Anthropologisierung aber überspielt diesen gesellschaftlichen Ursprung des Kraftbegriffs, gibt ihn als unmittelbar zum Individuum gehörig aus und verschliesst sich so dem (für Humboldt) ungeheuerlichen Gedanken, dass «der Mensch» im historischen Prozess seiner Dekomposition entgegengeht. Die Beharrlichkeit, mit der Humboldt auf sein Konzept ursprünglicher Einheit und Harmonie alles Lebendigen insistiert, übertönt noch die eigenen untergründigen Zweifel: Je mehr die Individuen gesellschaftlich über den Tausch vermittelt und dabei zugleich solipsistisch isoliert werden, um so mehr betont Humboldt die unmittelbare Einheit alles Lebendigen. Je mehr die Gesellschaft ihre widersprüchliche Verfassung offenbart, um so mehr hält Humboldt an der ursprünglichen Harmonie aller lebenden Kräfte fest. Je mehr das bürgerliche Subjekt sich von der Natur trennt, um über sie zu herrschen, um so mehr schöpft Humboldts denkerische Inspiration aus der Ahnung der Einheit von Natur und Mensch. Damit behauptet Humboldt entgegen dessen gesellschaftlicher Zersplitterung die Einheit des Subjekts. Er hält an der Idee der mit sich und der Natur versöhnten Gattung fest. Doch projiziert er die Idee zurück in den energetischen Grund, als vorgeblich immer schon geleistete Aufhebung der Entfremdung, die im historischen Prozess real anwächst. So bleibt er ihr gegenüber ohnmächtig und leistet damit selbst der Verkehrung seiner Intentionen Vorschub. Sich mit dem All in Einklang zu wissen, degeneriert zum aristokratischen Privileg des Bildungsbürgers. Der kritische Stachel des Gedankens aber, dass der Mensch die ganze Menschheit in sich trage, ist dem Bildungsphilister des 19. Jahrhunderts längst abhanden gekommen.

Dabei ist es gerade dieser Grundgedanke der Versöhnung von Allgemeinem und Besonderem, in der das Besondere nicht endlos subsumiert wird und sich verflüchtigt, der Humboldts Konzept der entelechial sich ausspinnenden

Individualität fundiert. «Das Allgemeine und das Besondere», so lehrt er, «fallen zusammen; denn das Besondere ist das Allgemeine, unter verschiedenen Bedingungen erscheinend» (Humboldt, in: Menze 1965, S. 118). Nicht also geht es darum, das Individuum im Gattungswesen aufgehen zu lassen, sondern seine Individualität so weit auszuprägen, dass eine neue Idee des Menschseins sichtbar wird. Je mehr es zur Darstellung seiner Idee gelangt, um so mehr wird es der Möglichkeit nach einzeln zur Gattung, ohne sich seiner Individualität zu entäussern. Die Idee gewinnt so für jedes Seiende eine bestimmte Bedeutung. Sie wird zum Bildungsziel des je Einzelnen. Doch schwebt diese Idee nicht apriori vor, ist nicht vor dem Individuellen in der Welt, sondern setzt sich mit dem Ursprung des Lebens als wirkende Entelechie. Die Idee ist in der Individualität und drängt auf äussere Darstellung als «Bildungstrieb». Entsprechend präzisiert Humboldt den missverständlichen Begriff des Triebes: «Was hier Trieb genannt wird, heisst vielleicht richtiger selbsttätige Idee» (Humboldt 1903, S. 204). Die Idee schliesst als entelechial konstruierte den gesamten Entwicklungsprozess in sich; sie «spinnt sich aus», wie eine von Humboldt gern gebrauchte Formulierung lautet. Doch verdunkelt sich der idealistische Begriff von Individualität, die ihr Telos als unverbrüchlichen Besitz in sich trägt, im Prozess des bürgerlichen Aufstiegs zusehends. Je weiter der Prozess der Selbsterhaltung durch Arbeitsteilung nämlich fortschreitet, um so mehr erzwingt er die Selbstentäusserung der Individuen, die sich an Leib und Seele nach der technischen Apparatur zu formen haben (vgl. Horkheimer & Adorno 1969, S. 30). Die Menschen der Disziplinargesellschaft führen weniger denn je ihr eigenes Leben. Die eigene Individualität als ungewordenen Mittelpunkt der Welt zu behaupten, wird zum letzten Refugium des Bildungsbürgers, mit dem er sich dem gesellschaftlichen Zerfall von Subjektivität entronnen wähnt. Je mehr jedoch der Gesellschaftsprozess seine zwangshaften Züge offenbart, um so mehr verflüchtigt sich die intendierte Selbstverfügung in ein imaginäres Reich der Freiheit. Die harmonische Entfaltung aller Kräfte bleibt unerfülltes Postulat, konterkariert von der realen Disharmonie zwischen einer Produktionsbildung, die auf blosse Verwertbarkeit abzielt, und einer ästhetischen Bildung, die sich im Elysium des griechischen Menschen verliert. Das inwendige Telos geistiger Bildung wird blind; es bietet keinen Fingerzeig mehr, um heil durch das Dickicht des Industriekapitalismus zu kommen. Humboldts Bildungsideal wird unter der Bedingung sich verschärfender gesellschaftlicher Widersprüche zugleich antiquarisch und elitär. In seiner extremsten Depravation liefert es noch der modernen Barbarei ein gutes Gewissen. Der NS-Lagerkommandant, der sonntags seine Rosen züchtet und abends bei klassischer Musik Entspannung sucht, führt die endgültige Perversion idealistischer Bildung vor Augen. Der grosse bildungstheoretische Entwurf Humboldts geht im Schutt des Dritten Reiches unter. Und die Curriculumingenieure der Nachkriegszeit geben sich alle Mühe, seine letzten Reste auf dem Schuttablageplatz der Zeit zu deponieren.

Zu diesem Zeitpunkt greift Adorno noch einmal die Tradition des Bildungsdenkens auf. Das mag verwundern, denn in Adornos gesellschaftstheoretischen Reflexionen ist für eine Restauration bildungsidealischer Positionen allemal kein Platz. Dennoch beharrt er darauf, dass gerade mit dem Verfall von Bildungstheorie ein offensichtlicher Anachronismus an der Zeit sei: nämlich an Bildung festzuhalten, nachdem die Gesellschaft ihr die Basis entzog (vgl. Adorno 1975b, S. 94). Die Kritik, die er ins Auge fasst, begreift sich im Kern als «rettende Kritik». «Vielfach», so notiert er in der Negativen Dialektik, «gibt das Abgetane, aber theoretisch nicht Absorbierte später seinen Wahrheitsgehalt erst frei. Es wird zur Schwäre der herrschenden Gesundheit; das lenkt in veränderten Situationen abermals darauf» (Adorno 1975a, S. 147). Adornos Solidarität mit Bildungstheorie angesichts ihres Niedergangs schöpft aus der intensiven Erfahrung dessen, was ins gesellschaftlich leergeäumte Feld subjektiver Bildung allmählich einsickert und sich breit macht: ein verkrüppelter Bewusstseinszustand, der sich als sozialisierte Halbbildung etabliert. Sollten Subjektivität und Bildung sich einstmals in Erfahrung und Begriff (vgl. Adorno 1975b, S. 88) erfüllen, dann ist der Weg der Halbbildung der Weg misslungener Erfahrung, die zur Stereopathie verkommt; dann ist Halbbildung die Einebnung differenzierter Reflexion zu stupider Informiertheit, dem blossen Gestus des Bescheidwissens; dann ist sie die Preisgabe ästhetischer Sensibilität zugunsten konsumierbaren Mülls. Die Integration von Bildung in den Rotationsprozess der Bewusstseinsindustrie nimmt ihr den Stachel. Ihre Kraft zum Widerstand wird gebrochen. Galt im Aufwind bürgerlicher Geschichte kritisches Denken als Ferment aller Bildung, so stört es nun wie Sand in der Maschine. Bildung soll sich bescheiden als bloße Funktion von Praxis, soll sich in die Rolle des Mittels fügen, soll sich in einer Art pädagogischer Innenarchitektur erschöpfen: als Ausstattung zum Verhalten in der Welt, um bruchstückhafte Rationalität massenhaft zu vermitteln. Stets revidierbar, auswechselbar, überholbar wird sie zu ihrer eigenen Totgeburt. Das solchermaßen instrumentalisierte Bewusstsein kennt weder Zukunft noch Vergangenheit, vermag keine Tradition mehr zu stiften: «Alle Verdinglichung ist ein Vergessen» (Horkheimer & Adorno 1969, S. 206).

Dass die Menschen sich in dieser Situation gleichsam mit geistigen Krücken über die Zeiten retten müssen, verstärkt den Hang zu pathologischer Projektion. Halbbildung sichert sich durch einen Kunstgriff ab: Sie stellt Pseudo-Orientierung in einer entfremdeten Welt her, indem sie ihre negativen Aspekte vollständig klassifiziert, das Unbekannte zwanghaft auf vermeintlich Bekanntes reduziert (vgl. Pongratz 1986). Diese Zwangshaftigkeit ist das psychologische Äquivalent dessen, was die kritische Gesellschaftstheorie Verdinglichung nennt. Das verdinglichte Bewusstsein sperrt sich gegen die Offenheit und Unentschiedenheit des Erfahrungsprozesses, steigert sich im Extrem zur «Wut auf die Differenz». «Erst haben die

Menschen, die so geartet sind, sich selber gewissermassen den Dingen gleich gemacht. Dann machen sie, wenn es irgend möglich ist, die anderen den Dingen gleich» (Adorno 1970, S. 98). In dieser Situation hat Bildung tatsächlich «keine andere Möglichkeit zu überleben als die kritische Reflexion auf Halbbildung, zu der sie notwendig wurde» (Adorno 1975b, S. 94).

Dass Bildungstheorie ihr Schicksal nicht blind von aussen zustösst, sucht Adorno im Rekurs auf die Genese des gesellschaftlichen Bewusstseins und seiner kulturellen Gehalte nachzuzeichnen: Als Ausdruck von Leiden und als Einspruch dagegen ist es Geist und Kultur zweifellos darum zu tun, die Idee eines «richtigen Lebens» festzuhalten. Doch verwandelt sich in aller Anstrengung des Begriffs, die Wirklichkeit einzuholen, diese Wirklichkeit in ein Substrat von Herrschaft. Denn «der Schein von Identität wohnt... dem Denken selber seiner puren Form nach inne. Denken heisst Identifizieren» (Adorno 1975a, S. 17). Entäussert sich aber alles Denken als sublimierte Form von Herrschaft, die das ihm Heterogene zu subsumieren trachtet, dann muss Denken «um wahr zu sein, heute jedenfalls auch gegen sich selbst denken» (Adorno 1975a, S. 358). Adornos Negative Dialektik lässt sich als Entfaltung dieser Aporie entziffern. Sie will in einem Akt äusserster intellektueller Gratwanderung die identifizierenden Zugriffe umwenden, mit denen das Denken seinen Gegenständen Gewalt antut. Die intendierte Wendung des Geistes gegen sich selbst aber läuft nicht auf dessen Selbstaufgabe hinaus, sondern auf Selbstbesinnung. Denn Kultur und der in sie sich entfaltende Geist werden gerade dann falsch, wenn sie sich der Erinnerung an ihren Ursprung entschlagen: nämlich naturbeherrschender Praxis - und sich aufspielen, als wären sie die verwirklichte Freiheit selbst. Das Moment von Wahrheit am Geiste, seine Differenz zu den Prozessen planer Naturbeherrschung, enthält ein Versprechen von Freiheit. Doch schleppt die Verselbständigung des Bewusstseins gegenüber dem realen Lebensprozess stets zugleich das Moment von Unwahrheit mit sich fort: seine Hypostasierung zum angeblich autonomen Reich des Geistes. Kultur schlägt gerade dann und dadurch fehl, wenn sie sich als vermeintlich geistige Sondersphäre jenseits der gesellschaftlichen Widersprüche etabliert (vgl. Schmucker 1977, S. 83 ff.). Indem sie sich vom gesellschaftlichen Schuldzusammenhang lossagt, wird sie mitschuldig am Misslingen der Gesellschaft. «Am Ende der Prozesse gesellschaftlicher Naturbeherrschung triumphiert (dann) wieder der barbarische Naturzustand, dem der Geist sich geschichtlich entrang - nunmehr jedoch als dessen eigenes Werk» (Schmucker 1977, S. 89). Adornos Theorie der Halbbildung entfaltet auf diesem Hintergrund die schwierige These, dass in der Kultur in nuce schon die Barbarei steckt, in der «klassischen» Bildung schon ihr Misslingen angelegt ist - und doch Kultur und Bildung trotz allem nicht billig preiszugeben sich, weil (wie Adorno gerade an der Kunst zu zeigen versucht) Kultur Natur nicht nur unterdrückt, sondern in ihren gelingenden Momenten durch die Unterdrückung hindurch auch zu bewahren versucht. In diesem Sinn zielt alle kritische Bildung auf eine Überschreitung. Sie sucht aus dem Zauberkreis der Identifikationen

auszubrechen, indem sie sich dem Nichtidentischen anschmiegt. Bildung gelingt so weit, wie das Subjekt instandgesetzt wird, mit der Kraft des Denkens dessen Trug zu sprengen. Denn der einzige Weg, der unterdrückten subjektiven und objektiven Natur beizustehen, «liegt darin, ihr scheinbares Gegenteil zu entfesseln, das unabhängige Denken» (Horkheimer 1967, S. 133). Dies aber heisst gerade nicht, in ungebrochen-direkter Ausrichtung sich der Wirklichkeit zu bemächtigen, sondern sich ihr mit aller Freiheit zu überlassen. Das befreite Subjekt muss auf seine Subjektivität nicht pochen. Bildung als Fähigkeit zur Selbstbesinnung des Geistes schliesst seine Selbstrücknahme ein, um die Dinge «ankommen» zu lassen. In diesem Sinn wird für Adorno die ästhetische Erfahrung zu einer Bildungserfahrung ersten Ranges: Denn Kunst involviert, wo sie gelingt, die Selbstentäusserung des Subjekts an eine Sache, die dadurch seine eigene wird. Damit durchbricht sie den Bann sturer Selbsterhaltung, widersteht dem im Kern irrationalen Prinzip identifizierender Rationalität. Als Kritik aufgeblähter Subjektivität wird Kunst zum möglichen Ort der Wahrheit (vgl. Kappner 1984, S. 85 ff.; S. 99 ff.).

Wie weit indes heute solche Bildungserfahrung noch gelingen mag - zumal in den durchrationalisierten schulischen Institutionen - das steht auf einem anderen Blatt. Adornos Theorie der Halbbildung weigert sich standhaft, sich allenthalben den Pass auf Praxis abverlangen zu lassen. Sie riskiert mit aller Bewusstheit, ins Leere gesprochen zu sein, in ein geschichtliches Niemandsland, in dem das Subjekt, dem die Bildungsbemühungen doch gelten sollen, sich verflüchtigt.

VI

Was Bildungstheorie heute noch vermag, entscheidet sich so gesehen letztlich daran, ob das «unvollendete Projekt der Moderne» (vgl. Habermas 1985, S. 7) noch genügend Problemlösungskapazitäten bereit hält, um seine Krise zu meistern, oder ob es für gescheitert erklärt werden muss und deshalb nicht aufzugeben, sondern aufgegeben ist. Dies ist die Demarkationslinie, die die geistige Physiognomie der Gegenwart bestimmt. Th. W. Adorno oder auch H.-J. Heydorn stehen noch diesseits der Grenze; M. Foucault postiert sich schon jenseits, versucht ein Denken in der Leere des verschwundenen Menschen. Zumindest diese Position teilt er mit der ansonsten so ganz anders gearteten funktionalistischen Systemtheorie N. Luhmanns, in der die Subjekte zur Umwelt des Systems verwesen.

Die Spannung und Zerrissenheit der Zeit lastet auf Theoretikern, die sich der Tradition der Aufklärung verbunden wissen, ungleich mehr als auf jenen, die der «alteuropäischen» Perspektive entsagen. Wie kein Zweiter hat Heydorn die Zerrissenheit des Subjekts intellektuell durchlebt und ausformuliert. Seine Bildungstheorie sucht noch einmal den Bogen über die Zeiten zu schlagen, um das unvollendete Imperfekt zum Futur zu bringen. In einer

scharfen und zugleich poetischen Sprache, präzise und luzide, hat er einen der grossen bildungstheoretischen Entwürfe unseres Jahrhunderts vorgelegt. Er weiss, dass sich die Aussichten verdunkeln. Standhaft, fast trotzig hält er daran fest: «Die formale Rationalität kann zur inhaltlichen, die partielle zur universellen werden. Man kann eine geschlossene Tür einschlagen» (Heydorn 1979, S. 313).

So hätte Adorno sicher nicht formuliert. Seine Weigerung aber, sich blindlings dem Weltenlauf zu fügen, gibt seinen Schriften (gleich denen Heydorns) eine ungeheure Sprengkraft. Dennoch weiss er, dass der Boden nicht mehr trägt. Die überwältigende Objektivität der gegenwärtigen geschichtlichen Bewegung, so notiert er in den *Minima Moralia*, besteht «einzig erst in der Auflösung des Subjekts..., ohne dass ein neues schon aus ihr entsprungen wäre...» (Adorno 1951, S. 8). Die Ahnung, dass die gesellschaftstheoretische Analyse ins Leere gesprochen ist, verdichtet sich: «Wenn die Rede heute an einen sich wenden kann,» heisst es in der «Dialektik der Aufklärung», «so sind es weder die sogenannten Massen, noch der Einzelne, der ohnmächtig ist, sondern ein eingebildeter Zeuge, dem wir es hinterlassen, damit es doch nicht ganz mit uns untergeht» (Horkheimer & Adorno 1969, S. 228).

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

Die Perspektive schliesslich, die Luhmann und Schorr für eine zukünftige Erziehungswissenschaft umreissen, hat mit Foucaults fröhlicher Gegenwissenschaft nicht viel gemein. Bildung wird für sie systemtheoretisch nur mehr fassbar als abgehalfterte «Kontingenzformel» (vgl. Luhmann & Schorr 1979, S. 58 ff.), mit der der untaugliche Versuch unternommen wurde, die Probleme der Reflexion und der Autonomie des Erziehungssystems ins

Individuum auszulagern. Heute zeichnet sich demgegenüber der Wechsel zur adäquateren Kontingenzformel «Lernfähigkeit» ab, die nicht mehr die «Selbstreferenz der Person in ihrem Verhältnis zur Welt, sondern die Selbstreferenz des Funktionsprozesses» (Luhmann & Schorr 1979, S. 85) des Erziehungssystems thematisiert. Die Konsequenzen liegen auf der Hand: «als Geschäft der Reflexion läuft Kritik heute leer» (Luhmann & Schorr 1979, S. 105). An ihre Stelle tritt die relativierende Reflexion des Erziehungssystems selbst. Um seiner Autonomie willen (die nicht mit der emphatischen Idee individueller Freiheit verwechselt werden darf) rückt die Klärung des Technologiedefizits des Systems an zentrale Stelle. Die Idee autonomer Subjektivität hat sich unter der Hand lautlos aufgelöst - und mit ihr die Idee von Bildung.

Es zeigt sich: Inwieweit heute Subjektivität und Bildung noch als Schlüsselkategorien pädagogischer Theorie fungieren können, wird theoretisch kontrovers beantwortet. Und die Antworten differieren nach gesellschaftstheoretischem Bezugsrahmen und philosophischem Standort. Die Entscheidung über die gesellschaftliche Zukunft von Bildung und Bildungstheorie allerdings wird letztlich nicht am Schreibtisch fallen. Sie ist Sache der Erfahrung in einem doppelten Sinn: Einerseits hängt sie ab von den Erfahrungen, die der Pädagoge in der Bildungspraxis macht: vom Gelingen oder Misslingen einer differenzierten Selbstverständigung seiner Adressaten. Das aber schliesst andererseits ein, dass es sich im Bildungsprozess doch noch als möglich erweisen muss, die Stereopathie des Erfahrungsprozesses, in die sich das halbgebildete Bewusstsein einkapselt, aufzubrechen. Soll Bildung heute auf den Weg kommen, dann beginnt sie mit der Erfahrung veränderter Erfahrung. Die Erschließung des Bildungs- als Erfahrungsprozess wird damit zum Proprium kritischer Bildungstheorie (vgl. Pongratz 1986c, 1987). Dem bleiben alle aktuellen Reflexionen über revidierte Bildungsinhalte - von den «neuen Medien» bis zur Computertechnologie - nachgeordnet.

LITERATURVERZEICHNIS

- Adorno, T.W.: *Minima moralia*, Frankfurt/M, 1951.
Adorno, T.W.: *Erziehung zur Mündigkeit*, Frankfurt/M, 1970.
Adorno, T.W.: *Negative Dialektik*, Frankfurt/M, 1975a.
Adorno, T.W.: *Theorie der Halbbildung*, in: ders.: *Gesellschaft und Kulturkritik*, Frankfurt/M, 1975b.
Anacker, U./Baumgartner, H.M.: *Stichwort «Geschichte»*, in Krings, H. u.a. (Hrsg.): *Handbuch philosophischer Grundbegriffe*, Bd. 2, München, 1973.
Ballauff, Th./Schaller, K.: *Pädagogik - Eine Geschichte der Bildung und Erziehung*, Bd. 2, Freiburg/München, 1970.
Blankertz, H.: *Stichworte «Bildung - Bildungstheorie»*, in: Wulf, C. (Hrsg.): *Wörterbuch der Erziehung*, München, 1974.

- Comenius, J.A.: Grosse Didaktik (Hrsg. von A. Flitner), Düsseldorf/München, 1960².
- Comenius, J.A.: Pampaedia, Heidelberg, 1965².
- Dressen, W. : Die pädagogische Maschine, Frankfurt/M, 1982.
- Foucault, M.: Wahnsinn und Gesellschaft, Frankfurt/M, 1973a.
- Foucault, M.: Archäologie des Wissens, Frankfurt/M, 1973b.
- Foucault, M.: Die Ordnung der Dinge, Frankfurt/M, 1974.
- Foucault, M.: Ueberwachen und Strafen, Frankfurt/M, 1976.
- Foucault, M.: Sexualität und Wahrheit, Bd. 1: Der Wille zum Wissen, Frankfurt/M, 1977.
- Garin, E.: Geschichte und Dokumente der abendländischen Pädagogik, Bd. 3, Reinbek, 1967.
- Geissler, H.: Comenius und die Sprache, Heidelberg, 1959.
- Habermas, J.: Der philosophische Diskurs der Moderne, Frankfurt/M, 1985.
- Herrmann, U.: Historisch-systematische Dimensionen der Erziehungswissenschaft, in: Wulf, C. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung, München, 1974.
- Herrmann, U.: Probleme einer erziehungswissenschaftlichen Historik, in: Blass, J.L. u.a. (Hrsg.): Bildungstradition und moderne Gesellschaft, Hannover, 1975.
- Heydorn, H.-J.: Wilhelm von Humboldt, in: ders./Koneffke, G.: Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung, Bd. 2, München, 1973.
- Heydorn, H.-J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, Bildungstheoretische Schriften, Bd. 2, Frankfurt/M, 1979.
- Heydorn, J.-J.: Jan Amos Comenius: Grundriss eines Vermächtnisses, in: Bildungstheoretische Schriften, Bd. 1, Frankfurt/M, 1980.
- Horkheimer, M./Adorno, Th. W.: Dialektik der Aufklärung, Frankfurt/M, 1969.
- Horkheimer, M.: Zur Kritik der instrumentellen Vernunft, Frankfurt/M, 1967.
- Humboldt, W. von: Gesammelte Schriften, Berlin 1903-1936, Bd. 3.
- Kappner, H.-H.: Die Bildungstheorie Adornos als Theorie der Erfahrung von Kultur und Kunst, Frankfurt/M, 1984.
- Lieber, H.-J.: Geschichte und Gesellschaft im Denken Diltheys, in: KZSS, 1965.
- Luhmann, N./Schorr, K.-E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, Stuttgart, 1979.
- Menze, C.: Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen, Ratingen, 1965.
- Nohl, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt/M, 1935².
- Pongratz, L.A.: Bildung und Subjektivität. Historisch-systematische Studien zur Theorie der Bildung, Weinheim/Basel, 1986a.
- Pongratz, L.A.: Zur Aporetik des Erfahrungsbegriffs bei Th. W. Adorno, in: Philosophisches Jahrbuch, 1. Halbband, 1986b.
- Pongratz, L.A.: Alltagswelt und Erfahrung - Ueberlegungen zum erfahrungsorientierten Ansatz in der Erwachsenenbildung, in: Erwachsenenbildung (4, 1986 c.)

- Pongratz, L.A.: Bildung und Alltagserfahrung - Zur Dialektik des Bildungs- als Erfahrungsprozess, in: Hansmann, O. (Hrsg.): Bildung - Versuch der Rekonstruktion unter den Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft (Arbeitstitel), Bd. 1 (in Vorbereitung 1988).
- Rutschky, K. (Hrsg.): Schwarze Pädagogik, Berlin, 1977.
- Schaller, K.: Die Pädagogik des J.A. Comenius und die Anfänge des pädagogischen Realismus im 17. Jahrhundert, Heidelberg, 1967.
- Schmucker, J.F.: Adorno - Logik des Zerfalls, Stuttgart/Bad Cannstatt, 1977.
- Wellmer, A.: Zur Dialektik von Moderne und Postmoderne, Vernunftkritik nach Adorno, Frankfurt/M, 1985.

RESUME

Le développement des théories modernes sur la formation - Perspectives permises par une analyse de l'histoire des théories

Diverses phases historiques sont repérées en vue d'esquisser une analyse de l'histoire moderne de l'éducation à l'aide de concepts théoriques particuliers. Les travaux de Michel Foucault sur l'histoire des sciences servent de base à cette déconstruction de l'histoire des théories.

Le développement de la théorie éducative dans le contexte de l'«épistémè classique» (de la fin du XVIe à la fin du XVIIIe siècle) est analysé à partir du prototype que constitue l'oeuvre de J.A. Comenius. Quant à l'évolution ultérieure et à l'«épistémè post-classique» (environ à partir du début du XIXe siècle), elles se dessinent à travers la théorie de W. von Humboldt. Ensuite les crises du sujet et de la philosophie du sujet, qui déterminent les discussions actuelles en sciences sociales, sont abordées à travers les réflexions de Th. W. Adorno sur l'éducation. Enfin les diverses positions quant à l'avenir d'une théorie de l'éducation et quant à ses chances sont évoquées.

SUMMARY

Educational theory in modernity - Perspectives of a historical de-struction

The article attempts to outline distinguishable steps in the history of modern educational theory on the basis of selected theoretical concepts. Methodically it takes its cue from the historical analyses of the theory of science by Michel Foucault.

The establishment of educational theory during the time of the «classical paradigm» (end of the 16th to roughly the end of the 18th century) is exemplified by the works of J.A. Comenius. The origin of the post-classical paradigm (beginning of the 19th century) can be traced to the educational theory of W. von Humboldt. The crisis, finally, of the «subject» and of «subject philosophy» dominating today's social science discussions, can be found in the educational reflections of Th. W. Adorno. The article winds up with a discussion of the chances for the future of educational theory.