

Siemsen, A.: Beruf und Erziehung. O.O. 1926

Spranger, E.: Berufsbildung und Allgemeinbildung. In: Röhrs, H. (Hrsg.): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt. Frankfurt 1967, S. 17 ff

Stütz, G.: Berufsbildung unter ideologiekritischem Aspekt. Frankfurt 1970 (= edition suhrkamp Band 398)

Gernot Koneffke

WIDERSPRÜCHE IM FRÜHBÜRGERLICHEN BILDUNGSBEGRIFF

Ich muß wegen der Kürze der Zeit meine Voraussetzungen ungenannt lassen. Ich frage ohne Umschweife nach der Sache der Bildung. Ich gehe nicht der Begriffsgeschichte von "Bildung" nach. Dazu sind eine ganze Reihe von Arbeiten erschienen, und soweit sie relevant sind, können sie in die Sachgeschichte der Bildung integriert werden. Der Sache nach ist Bildung mit der Formierung der Bürgerklasse und mit der Potenzierung ihrer Macht verbunden; sie kann überhaupt nicht aus der Epoche des bürgerlichen Aufstiegs weggedacht werden. Die Pädagogik des 17. Jahrhunderts, Comenius', Ratkes Pädagogik - das ist Bildungspädagogik in sehr präzisiertem Sinn. Ohne Umwege läßt sich das am Begriff der "e-ducatio", der Erziehung, wie er von Comenius entwickelt worden ist, erweisen: hier hat der Begriff noch den ursprünglichen Sinn des Herausführens aus Abhängigkeiten, aus der Heteronomie, dem, was Menschen nicht gemäß ist, d.h. ein Herausführen in die Freiheit; eine Freiheit nun aber, die nur auf dem Wege der Bewußtmachung zu erreichen ist, der Bildung von Begriffen bei Menschen, deren Recht auf Freiheit eingelöst werden soll. Das war der Kern dessen, was mit Bildung im Aufstieg der Bürgerklasse sich verbindet und mit dem Ende des 18. Jahrhunderts ganz hervortritt. Wenn man danach auf das gesellschaftliche Substrat der Bildung reflektieren muß, trifft man zunächst auf das Subjekt: Das soll resultieren aus dem Bildungs-

prozeß. Es ist bestimmbar als das Individuum, das seine gesellschaftliche Welt, seine gesellschaftlichen Verhältnisse verbunden mit anderen Individuen als Subjekten selber zu gestalten unternimmt, selber in Angriff nimmt und daraus das macht, was ihm als Subjekt - mit den anderen zusammen - gemäß ist. Eben das entfaltet sich als Absicht in den frühbürgerlichen Bildungskonzeptionen bei Ratke, bei Comenius, bei Andreae. Dieses soziale Substrat "Subjekt" läßt eine eigentümliche Dialektik erkennen. Zunächst einen Hinweis auf deren pädagogischen Habitus, der auch in die Bildungskonzeption eingegangen ist: Dieses Subjekt, wie es Resultat der Bildung sein soll, kann sich offenbar nicht mehr selbst machen, kommt nicht mehr naturwüchsig zustande. Norbert Elias hat ja über den Prozeß der Disziplinierung, der mit der Entwicklung der Bürgerklasse zusammenhängt, sie geradezu definiert, sehr genaue Auskünfte gegeben.

Damit ein solches Subjekt gemeinschaftlich mit allen Menschen, insofern ihnen das Recht auf Freiheit zukommt, die Welt zu verändern unternimmt, ist es angewiesen auf eine rationale gesellschaftliche Leistung größten Ausmaßes, eine Leistung, die unter dem Begriff der Pädagogik, der Bildungsinstitutionen, Schule in die Geschichte eingetreten ist und sich am Anfang, in der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts, versteht als eine Veranstaltung, "alle alles gründlich zu lehren". Das ist das Zentralthema der comenianischen Pädagogik: Omnes omnia omnino - alle sollen alles gründlich lernen, weil nur so alle alles begriffen haben und damit urteilsfähig werden können, d.h. frei sind von angemaßten Vorgaben, von Autoritäten, die sich vor der Bestimmung des auf sich selbst gestellten Menschen nicht mehr legitimieren können. Das Subjekt-Sein, das Subjekt-Werden ist an Voraussetzungen gebunden, die nicht ohne weiteres gegeben sind.

Diese sind nur gesellschaftlich zu erfüllen: die Vermittlung dieser Voraussetzungen ist an einen organisierten pädagogischen Prozeß gebunden. Bildung, Subjekt andererseits - genau das ist das dialektische Problem - ist notwendig reflexiv. Das Subjekt - wenn es denn eines sein soll - muß sich selbst machen. Es ist Setzung seiner selbst, oder der Begriff ist sinnlos. Man kann keine Subjekte machen. Dieses Moment der notwendigen Selbstsetzung des Subjekts tritt didaktisch in der Entwicklung der bürgerlichen Pädagogik und der Schule sehr früh unter dem Begriff der Selbsttätigkeit in der comenianischen Pädagogik und in der Frühform des Begriffs der Anschauung: "autopsia", des Selbersehen-Könnens, auf. Mit anderen Worten: Auch pädagogisch tritt die Dialektik des bürgerlichen Aufstiegs zutage: Das Subjekt faßt einen Widerspruch zur Einheit zusammen. Es muß zugleich gesellschaftlich präformiert, mit den Voraussetzungen der Subjektwerdung versehen werden und ist insofern passiv, tritt als Schüler auf, ist Objekt. Andererseits muß es sich selber setzen. Beides gilt mit gleicher Unabweisbarkeit.

Aber weil das gesellschaftliche Substrat der Bildung die sich formierende Bürgerklasse ist, verweist die Dialektik auf die Konstitution bürgerlicher Gesellschaft selber zurück, in der wir die Bewegung finden, daß die Menschen als Subjekte ihrer Geschichte sich selber herstellen müssen. Das geschieht und kann nur geschehen in einem antifeudalistischen Emanzipationskampf, d.h. in der praktischen Kritik der Herrschaft, von der die Menschen, um zu sich selbst kommen zu können, sich überhaupt erst befreien müssen, mit Legitimation gegen die überholte, irrational gewordene Herrschaft, mit Legitimation durch Vernunft. Muß also dieses gesellschaftliche Subjekt sich selbst setzen, so findet es seine Selbstsetzung doch zugleich funktionell unabweisbar an Vor-

gegebenes, an die Bedingungen bürgerlicher Gesellschaft gebunden vor, d.h. konkret, es kann sich nur historisch, d.h. bürgerlich setzen. Die Selbsterhaltung, die Reproduktion des eigenen Lebens, unabhängig von der Willkür anderer, funktioniert nur über den Tauschverkehr und die Produktion für den Markt. Noch näher: Bildung des Subjekts und Konstitution bürgerlicher Gesellschaft bedingen einander wechselseitig. D.h. ohne moralische Kompetenz, ohne Selbstbestimmung nach Gesetzen der unter sie gefaßten Individuen ist bürgerliche Gesellschaft nicht vorstellbar, weil nicht realisierbar. Selbst die Lohnarbeitskraft, die es damals in dem Ausmaße, in dem sie geschichtsrelevant wird, noch gar nicht gibt, selbst die Lohnarbeitskraft hängt per definitionem von der moralischen Kompetenz ab, denn ohne daß ein empirisches Subjekt seine Arbeitskraft im Bewußtsein eigener Willensäußerung auf den Markt bringt, gibt es - jedenfalls auf die Dauer - keine Lohnarbeit. Andererseits ist Lohnarbeit und die über ihre Ausbeutung potenzierte Produktivität die Bedingung dafür, daß die Notwendigkeit der allgemeinen Verwirklichung moralischer Kompetenz eingesehen werden kann, gefordert und schließlich mit Erschaffung der gesellschaftlichen Instrumente ihrer Erzeugung, d.h. also Schulen, Freistellung von der Arbeit, daher Muße, Lehr- und Lernmaterialien, Lehrerarbeit, Pädagogik, versehen wird. Das Subjekt hängt ebenso von bürgerlicher Gesellschaft ab wie diese von ihm. Dies ist ein eigentümliches Verhältnis von Individuum und Gesellschaft, weil zugleich Subjekt und Gesellschaft einander auch widersprechen. Selber potentiell Herrschaftsgesellschaft, entsteht die bürgerliche zugleich aus einem mächtigen herrschaftskritischen Impuls. Der gehört - wenigstens bis zur Industrialisierung - zu ihrem Habitus, ist ihr wesentlich. Ihre Formierung und Potenzierung sind ihrem Wesen nach antifeudalistische Kritik, und obwohl das Subjekt als Bedin-

gung bürgerlicher Gesellschaft adäquat bestimmt erscheint, wenn man es durch Zuordnung der Fähigkeiten zur Erhaltung und Förderung bürgerlicher Gesellschaft beschreibt, d.h. mit all den Fähigkeiten, die kapitalverwertungskonform sind, ist es tatsächlich adäquat bestimmt nur, wenn man das Subjekt als dasjenige kennzeichnet, das sich selbst beschränkt, also prinzipiell mehr ist als das Resultat seiner Selbstbestimmung, vielmehr eben auch die Quelle dieser Beschränkung. Es steckt also im Subjekt bürgerlicher Gesellschaft ein Vorsprung vor diesem Subjekt selber, der den konkreten Begriff von Bildung auf Geschichte überhaupt auszulegen fordert, nicht nur auf bürgerliche Geschichte, so daß man sich bewußt bleibt, daß die Menschen ihre Geschichte selber machen, daß sie Subjekte schlechthin sind, und es kommt darauf an, im spezifischen historischen Kontext die allgemeine Autorität des gesellschaftlichen Menschen nicht zu unterschlagen. Die Menschen haben eben auch die konkreten Bedingungen geschaffen, unter die sie sich dann selber zu beugen gelernt oder gezwungen haben. Das manifestiert sich in den frühbürgerlichen Bildungskonzeptionen vom angehenden 17. Jahrhundert bis zum Übergang von der formellen zur realen Subsumtion der Arbeit unter das Kapital, von Ratke und Comenius bis zu den Neuhumanisten, bis zu Herbart und Schleiermacher. In diesen Konzeptionen wirken Elemente, die weit über die historische Form des bürgerlichen Subjekts hinausweisen und die bürgerlichen Institutionen hätten sprengen müssen, wenn man diese Konzeptionen in die Praxis hätte umsetzen können. Dazu gehören die Konkretisierungen des Gleichheitsgedankens in der Pädagogik wie die Einheitsschulentwürfe, etwa bei Ratke und Comenius, bei Condorcet, Humboldt, die Idee der Allgemeinbildung höchster Qualität für alle, bei Comenius beginnend, dann bei Humboldt, bei Condorcet endend, die Erklärung der Unwesentlichkeit aller Differenzen zwischen

den Menschen vor der Notwendigkeit der Bildung für die Realisierung der menschlichen Bestimmung, nämlich für den Eintritt in die Mündigkeit, aber ebenso die ins pädagogische Konzept umgesetzte radikale Gesellschaftskritik bei Rousseau oder die Erklärung der Bildung zur kritischen Instanz für Einrichtung wie Verfahren des Staates beim jungen Humboldt. Es gehört dazu alles, was auf die freie, allseitige Entwicklung eines jeden Einzelnen hinausläuft und ins Verhältnis wechselseitiger Bedingung für die Entwicklung der Gesellschaft gesetzt wird, alles, was - mit der Formulierung des Kommunistischen Manifests - hinauswill auf eine "Assoziation, wo die freie Entwicklung eines jeden die Bedingung für die freie Entwicklung aller ist".¹ Diese Elemente der bürgerlichen Bildungstheorie sind also keineswegs bloß ideologisch. Es wohnt ihnen zwar Selbsttäuschung inne, Selbsttäuschung sowohl hinsichtlich des antreibenden Interesses als auch der Realisierungsmöglichkeiten, aber der Schein, als der sie sich erweisen lassen, ist auch wahrer Schein, weil die Legitimationsbasis des bürgerlichen Emanzipationskampfes hier konsequent zu Ende gedacht und dadurch über dessen Bestimmtheit und Ende hinausgetrieben wird.

Dieser Vorsprung in der Bildungstheorie liegt also in der Legitimationsbasis des bürgerlichen Emanzipationskampfes begründet. Die radikale Kritik an der feudalgesellschaftlichen Herrschaftsordnung beruft sich auf die Vernunft als das theoretische Vermögen, Einsicht in den gesetzmäßigen Verlauf von Naturprozessen gewinnen und das praktische Vermögen, selber Zwecke in der gesellschaftlichen Welt setzen zu können, in denen prinzipiell alle Individuen übereinstimmen können und sollen. Am schärfsten ist das formuliert im Kategorischen Imperativ von Kant. Aber was unter dieser Berufung auf die Vernunft, weil mit ihr der Grund für

¹ Marx/Engels, Werke (MEW), Berlin 1958 ff., Bd. 4, S. 482

die Selbständigkeit der Individuen als einsichtig gesetzt wird, bestehende Herrschaft der Irrationalität überführen kann, manifestiert darin eben nicht nur die allgemeinen Interessen der Menschheit, sondern auch partikuläre Interessen. In die nominalistische Auflösung des mittelalterlichen Universalienrealismus geht die geschichtliche Erfahrung der Handelsbourgeoisie ein, deren Reproduktionsformen im sich nach der Jahrtausendwende entwickelnden Städtewesen die feudale subsistenzwirtschaftliche Reproduktion bereits prinzipiell in Frage stellten. Die nominalistische Philosophie ist - wie Karl Heinz Haag sagt - die erste Philosophie des Bürgertums.² Daher spricht aus der ausschließlichen Realität der Einzeldinge, die sie mit der der einzelnen Menschen, der Individuen begründete, nicht nur die logische und sachliche Verwundbarkeit der realistischen Scholastik und ein Kampf um philosophische Positionen, sondern auch und eben darin das Selbstbewußtsein einer urbanen Kaufmannsklasse, die sich der Möglichkeit der Selbsterhaltung durch Verwandlung von Produkten in Privateigentum und dessen Verwertung im Warenaustausch bereits gewiß geworden war. Diese Eigenart der Vernunft, Selbständigkeit als bürgerliche, dieses Privateigentümers zu begründen, oder, anders ausgedrückt, als Prinzip der Herrschaft Prinzip der Kritik der Herrschaft zu sein, nimmt im Humanismus schon früh bildungstheoretische und pädagogische Gestalt an. Hier, in der Renaissance, im Humanismus wird der innere Reichtum der Individuen als allgemeiner Reichtum, als Reichtum menschheitlichen Wissens, über sich selbst hinausdrängende Tradition für alle entdeckt und entfaltet. Freilich verharrt die alt-humanistische Bildung in naiver Exklusivität, und diese verbirgt das Scharnier, das die einander widersprechenden Seiten anein-

² Vgl. Karl Heinz Haag, Zur Dialektik von Glauben und Wissen, Frankfurt a.M. 1971, S. 10

ander fesselt. Bedingung nämlich des inneren Reichtums, des Humanität formenden Wissens ist der äußere gesellschaftliche Reichtum, der sich in den Händen von kleinen, aber mächtigen Gruppen der Handelsbourgeoisie akkumulierte. Bildung und Macht gehören also in der Person des Bourgeois zusammen. Auch die Reformation nimmt die vom Nominalismus freigesetzte Dialektik auf; die Freiheit des Christenmenschen, ob lutherisch oder calvinistisch, radikalisiert noch einmal das Gewicht der Individuen gegenüber dem autoritären Realitätsanspruch des Allgemeinen. Zwar liegt hier in der Reformation kein Schwerpunkt auf Bildung, trotz Melancthon, Bugenhagen und anderen cisalpinen Humanisten, doch erfolgt hier die Anweisung eines jeden Christenmenschen auf geläufigen Umgang mit dem Buch der Bücher und damit auf ein Reich, das den bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen nicht eben viel Wert zuordnete. Ihnen - diesen Verhältnissen - gegenüber stellt gerade der Anspruch des Glaubens die Menschen nun vor den völlig ungewohnten Zwang, für sich allein über Handlungsalternativen entscheiden zu müssen; zugleich ist es eben die Heilige Schrift, die über das Tun des Rechten belehrt und als Ratgeberin höchste Autorität zuerkannt erhält. Daher folgt die Forderung nach allgemeiner Lesefähigkeit, d.h. Alphabetisierung auch aus dem Bedürfnis breiter Bevölkerungsschichten in den von der Reformation ergriffenen Regionen, und nicht nur in diesen Regionen. Aber nicht darin liegt eigentlich der stärkste innere Zusammenhang, in dem die Reformation und ihr irrationalistischer Habitus mit den Bildungskonzeptionen des 17. Jahrhunderts steht. Daß in den Bildungskonzeptionen jeder Einzelne über den Kern des Wissens seiner Zeit in systematisierter Form verfügen müsse, um selber urteilsfähig sein und seiner menschlichen Bestimmung gerecht werden zu können, um Frieden, insbesondere Religionsfrieden (dies ist die Zeit, in der

in Mitteleuropa der Dreißigjährige Krieg tobt), sogar eine Weltreform herbeiführen und mittragen zu können, um zum Wohle der Menschheit die Herrschaft über die Schöpfung, die Dinge die Lebewesen und sich selbst - wie Comenius das fordert - antreten zu können -, daß die Instandsetzung eines jeden Einzelnen dazu gefordert wird, verweist auf diesen inneren Zusammenhang von Reformation und frühbürgerlicher Bildungstheorie. Er besteht darin, daß die Ideen die Massen ergreifen, um die Bemerkung von Marx aufzunehmen, und sich über die Mündigkeit aller Individuen verwirklichen sollen. Historische Bedingung dieses neuen frühbürgerlichen Universalismus ist eine soziologisch zu Buchschlagende Auflösung der feudalgeseellschaftlichen Verbände durch die "sogenannte ursprüngliche Akkumulation" (Marx) und die mit der massenhaften Enteignung und Freisetzung feudaler Produzenten einhergehende Umstellung im handwerklichen Bereich, in der gewerblichen Produktion hin zur Bereitschaft zur Anwendung von Lohnarbeitskraft, sicher auch schon zur Nachfrage nach Lohnarbeitskraft. Ökonomische Bedingung des Universalismus ist das Übergreifen des Kapitals auf den Bereich der bereits ausgeprägt arbeitsteiligen Produktion, genauer: die Entstehung von Produktivkapital. Hinreichender Grund freilich für die Forderung nach universeller Bevollmächtigung der Menschen, ihre Angelegenheiten in die Hände zu nehmen, ist dies nicht. Hinreichender Grund sind Gruppen von Menschen, die sich von den Strudeln der in Auflösung befindlichen Feudalordnung nicht ohnmächtig hinwegreißen lassen, sondern gegen die irrationale Gewalt dieser weltgeschichtlichen Dekomposition das universelle Selbstverständnis einer in jedem Individuum zur gemeinsamen Lebenshaltung und -steigerung fähigen Menschheit ausbilden, und damit in jene Auflösung mit eingreifen, ja sogar zunehmend zum rationalen Gravitationszentrum der auflösenden Kräfte werden. Aber

diese kämpfenden Gruppen stehen unterm Bann ihrer wesentlichen Bedingung, daß die Garantie der unabhängigen Reproduktion des individuellen Lebens durch Verfügung über das Privateigentum an Waren und Produktionsmittel gegeben sein muß. Der Bann hält die Verlegenheit, durchbrechende Widersprüche zuschütten zu müssen, noch fern. Im Gegenteil: gerade mit dem Übergriff des Kapitals auf die Produktion können die bürgerlichen Kräfte sich vorstellen, für die ganze Menschheit zu sprechen. Denn durch diesen Sprung hat der schrankenlose Geltungsanspruch des Kapitals die entscheidende historische Barriere überwunden; die Tendenz, die dieser Anspruch trägt, will prinzipiell jedes Individuum umformen zur Person, die mit der Herrschaft, die sie über sich selbst auszuüben gelernt hat, als Freie, Gleichgeltende und rationaler Operationen Fähige in den Tauschverkehr einzutreten imstande ist. Um die Mündigkeit als Zurechnungsfähigkeit der Individuen geht es daher den Bildungskonzeptionen des 17. und 18. Jahrhunderts. Die Allgemeinbildung ist es, die diesem objektiven Bedürfnis entspricht: Die pädagogische Zueignung des Allgemeinen, kraft dessen nach dem bürgerlichen Verständnis des Bildungsprozesses aus den Heranwachsenden überhaupt erst Menschen im Vollsinn werden, das wesentlich Menschliche in jedem Individuum erst aktualisiert werden kann. Nicht geht es in den Bildungskonzeptionen um die Erzeugung von Qualifikationen, sondern es geht um die Befähigung des Trägers möglicher Qualifikationen, sich selbst zu diesen ins Verhältnis zu setzen. Ich möchte jetzt einiges Nähere zu diesem Verhältnis von Allgemeinbildung und Qualifikation auszuführen versuchen.

Freilich ist die Lage im 17., 18. Jahrhundert in entscheidenden Punkten mit der unseren, mit der seit Beginn der Industrialisierung nicht zu vergleichen. Allgemeinbildung ist daher für das 17.

und 18. Jahrhundert das viel Näherliegende als eine Qualifikationsbildung. Zunächst muß man beachten, daß Qualifikationen, d.h. verwertbares Arbeitsvermögen - wenn wir uns auf den Kern des Qualifikationsbegriffs beschränken wollen - im Stadium der frühbürgerlichen Formation in Bildungsinstitutionen, d.h. in Schulen, schwerlich zu erzeugen waren, wenn man die handwerkliche Arbeitskraft in der gewerblichen Produktion als Indikator des Standes der durchschnittlichen Produktivkraftentwicklung ansieht. Arbeitsvermögen dieser Art wurde über Mimesis erzeugt, durch Nachahmung. In der Regel mußte der Lehrling dem Meister sieben Jahre auf die Finger schauen, diesem am Material selber nachzueifern versuchen, bevor er genug der tradierten Rezepte und aus der singulären Erfahrung des Meisters erworben und anzuwenden gelernt hatte. Es gab keine Technik auf wissenschaftlicher Grundlage, die schulartig hätte vermittelt werden können. Wolfgang Ratke hat zwar um den notwendigen Zusammenhang von Schulunterricht und dem allgemeinen Charakter der Unterrichtsgegenstände gewußt und sich, wie das "Register aller Lehren" (zwischen 1626 und 1630 entstanden) ausweist, um die Lehrbarkeit der Handwerke bemüht. Doch konnte seine Methode der deduktiven Entwicklung langer Begriffsketten das Problem selbstverständlich nicht lösen. Es war zu der Zeit überhaupt nicht lösbar.

Außerdem war die frühe Akkumulation von Produktivkapital gerade durch eine Dequalifizierungstendenz gekennzeichnet. Hierher gehört neben die Kinder- und Frauenarbeit die Auflösung des integrierten Produktionsprozesses handwerklicher Art in Teilarbeiten und die Anwendung spezialisierten und insoweit verminderten Arbeitsvermögens. Warum angesichts dieser ganz konkreten Kapitalinteressen universelle Bildungsinstitutionen zur Qualifikation

von Arbeitskraft hätten gefordert werden sollen, bliebe schwer zu erklären. Dagegen gibt es beredte Zeugnisse der Kritik an Arbeitskraft, die zwar hochqualifiziert, nicht aber bereit war, sich dem Diktat des Kapitals, den noch unverständlichen Regeln des Arbeitsmarktes zu beugen. Hier ist größere Nähe: das Universalitätsverständnis der Bildungskonzeptionen korrespondierte dem Allgemeinheitsgrad und dem Inhalt der von der ursprünglichen Akkumulation aufgeworfenen Probleme.

Nun gibt es aber eine ganz andere Seite. Auf der haben wir die Qualifizierungsprogramme der Franckeschen Waisenanstalten in Halle, wir haben Joachim Georg Darjes' Rosenschule in Jena, die Entwicklung der Realschulen über Semler und Hecker, schließlich haben wir die Industrieschulbewegung in Deutschland, England, Holland und das allgemeine pädagogische Ziel der Industriosität, bei Campe auch ganz ausdrücklich gesetzt. Danach besteht für die frühbürgerliche pädagogische Theorie spätestens im 18. Jahrhundert ein innerer Zusammenhang zwischen der Herstellung von Arbeitsvermögen und der Bildung der Menschen zu selbständiger Handlungsfähigkeit nach eigenen Zwecksetzungen. Dieser Zusammenhang wirft insofern ein ziemlich kantiges Problem auf, als er von den Bildungskonzeptionen her nicht zu begründen ist. Denn diese richten die pädagogischen Prozesse auf das, was den Menschen als Menschen, nicht als diesen besonderen Arbeitsvermögen im frühbürgerlichen Verständnis wesentlich und notwendig zukommt. Demgegenüber nehmen Qualifikationen Warenform an, hatten damals bereits Warenform angenommen, sind der Konsumtion durch den Verwertungsprozeß ausgesetzt und müssen prinzipiell als auswechselbare Eigenschaften angesehen werden, also den Menschen nicht wesentlich und notwendig zukommend. Angesichts dieser prinzipiellen Beliebigkeit in der Zuordnung von

Qualifikation und Person läßt sich der innere Zusammenhang einer Einheit von Bildung und Ausbildung, wie er dann seit Ende des 18. Jahrhunderts mit dem Neuhumanismus begrifflich und programmatisch getrennt wird, nur dann begründen, wenn im Verhältnis des Kapitals zur Qualifikation der Ware Arbeitskraft eine Differenz aufgewiesen werden kann. Diese Differenz ist eine historische; sie erscheint im Übergang von der formellen zur reellen Subsumtion der Arbeit unter das Kapital. Bilduntstheoretisch schlägt dieser Übergang sich nieder in dem in die Geschichte der Pädagogik eingegangenen Streit zwischen Philantropinismus und Neuhumanismus. Die spätaufklärerischen Pädagogen im näheren und weiteren Kreis um das sogenannte "Revisionswerk" scheinen sich - soweit die Quellen die Befassung mit dem Problem bezeugen - schon darüber im Klaren gewesen zu sein, daß einerseits die Erziehung zur Nützlichkeit, die Vermittlung von Qualifikation für Staat und Gesellschaft die Menschen zumindest dem Risiko aussetzte, in die Abhängigkeit von fremden Zwecksetzungen zu geraten, also Mittel für anderes zu sein, daß aber andererseits gerade mit dem - möglichst vielseitigen - Arbeitsvermögen, das man an die Menschen vermitteln wollte, die Bedingung zur optimalen Produktivitätssteigerung geschaffen wurde. War aber eine hohe und vielseitige Produktivität des Individuums die notwendige Bedingung auch seiner Selbständigkeit und Mündigkeit, der Setzung des Menschen als Subjekt, so konnte sein Eintritt in die Freiheit und in den Gang der Vervollkommnung seiner selbst ohne die Herstellung des Arbeitsvermögens gar nicht sinnvoll gedacht werden. Das entspricht dem Grad, in dem das Kapitalverhältnis seine Geltung schon erzwungen, Produktion, Verkehrsformen, Institutionen durchdrungen oder überformt hatte. Auf der Stufe der formellen Subsumtion der

Arbeit unter das Kapital ist die Qualifikation bereits zur Ware geworden. Die abhängige Arbeitskraft ist aber bloß formell bestimmt, d.h. das Subjekt, der Träger der Qualifikation, kann gegenüber dem Zugriff des Kapitals einen substanziellen Rest seiner Selbständigkeit noch wahren. In der handwerklichen und weithin in der agrarischen Produktion gilt das sowieso, es gilt aber auch in der Verlagsindustrie und in den zentralisierten Manufakturen, in denen über die Zergliederung der Arbeitsprozesse in Teilarbeiten und in der allein nach Profitabilitätsrücksichten organisierten Produktion eine unverhältnismäßige Steigerung der Produktivität bereits erzielt wurde. Zwar ergreift die Manufaktur, sagt Marx, "die individuelle Arbeitskraft an der Wurzel";³ doch ist die individuelle Arbeitskraft immer noch die qualitativ unverwechselbare des Subjekts.⁴ "Zusammengesetzt oder einfach, die Verrichtung bleibt handwerksmäßig und daher abhängig von Kraft, Geschick, Schnelle, Sicherheit des Einzelarbeiters in Handhabung seines Instruments. Das Handwerk bleibt die Basis", "das handwerksmäßige Geschick die Grundlage des Produktionsprozesses".⁵ Ist mithin die Qualifikation als Ware bereits eine Funktion des Kapitals, so ist dieses, insofern die Qualifikation mit dem sich selber Zwecke setzenden Individuum noch eine unauflösliche Einheit bildet, seinerseits auch abhängig vom Subjekt. Die empirischen Individuen sind als Hauptproduktivkräfte der Geschichte noch nicht vollständig in den Verwertungsprozeß eingesogen, das Kapital bleibt auf sie als Subjekte noch angewiesen. Daß Pädagogen aus diesem Sachverhalt wohl ihre Schlüsse zu ziehen vermochten, ist aus der Industrieschulliteratur vielfach belegbar;

³ MEW, Bd. 23, S. 381

⁴ Vgl. dazu meine Einleitung zu: Peter Villaume, Geschichte des Menschen, Leipzig 1788 (2. Aufl.), Neudruck Vaduz 1985, S. LVII f.

⁵ MEW, Bd. 23, S. 358

vielleicht ist das am eindringlichsten zu verdeutlichen an der Wohnstube der Arbeiterfamilie in Pestalozzis "Lienhart und Gertrud". Da wird gezeigt, wie bei den Heranwachsenden ein vielseitiges Fundament von Grundqualifikationen gelegt und auf ihm nach Maßgabe der Talente das je persönliche Virtuositätsprofil entwickelt wird, mit dem sich die notwendige Bedingung der ökonomischen Selbständigkeit damals noch erfüllen ließ. Mit Erbitterung haben dagegen neuhumanistische Autoren wie Evers und Jachmann eine Pädagogik und deren Bildungstheorie verurteilt, deren Ziele, die Brauchbarkeit für das Leben in der Gesellschaft, sie ausschließlich als Auslieferung der nachwachsenden Generation an Arbeitsmarkt und gesellschaftliches Funktionsbedürfnis mißverstanden; diese Pädagogik verriete die Kinder und Jugendlichen an der Humanität fremde oder äußerliche Zwecksetzungen und hintertrieb damit die pädagogische Ermächtigung des selbstbewußten und zu veränderndem Eingriff fähigen Subjekts. Dagegen forderten die neuhumanistischen Pädagogen unnachsichtig, daß die Ausbildung der Menschen als Mittel für andere zur notwendigen Teilnahme an der gesellschaftlichen Reproduktion in ein zweites Stadium der institutionalisierten Bildung zusammengezogen werde, nachdem die Inhalte des ersten Stadiums ausschließlich auf das konzentriert sein sollten, was den Menschen als Menschen zukäme. Hier sollte der Grund gelegt werden für Handlungsfähigkeit nach unabhängiger, kritischer Urteilsbildung. Die Polemik und die ganz anders geartete Konzeption der Neuhumanisten verstellte aber leicht den Blick darauf, daß auch ein Mißverständnis in diesem Streit vorlag. Beide Konzeptionen oder Konzeptionsgruppen sind bürgerliche. Beide verfolgen dasselbe Ziel, die Mündigkeit der Menschen, die Handlungsfähigkeit nach eigener, kritischer Urteilsbildung. Und beide nehmen die Menschen als Privateigentümer in ihr Konzept hinein. Aber sie verfolgen dasselbe Ziel

auf verschiedenen historischen Ebenen. Die entscheidende Differenz zwischen den Kontrahenten hat ihren Grund außerhalb der Pädagogik. Der Durchbruch zum Industriekapitalismus, der besonders in England längst erfolgt war, hatte das Bewußtsein verändert. Bildungstheoretische Konsequenzen wurden gerade da gezogen, wo der "Modernitätsrückstand" am empfindlichsten fühlbar wurde. Jener Durchbruch hatte das Verhältnis von Subjekt und Arbeitsvermögen gründlich betroffen; die alten Bedingungen, die noch für die philanthropinistische Pädagogik gegolten hatten, waren zerstört. Die Kraftmaschine hatte die menschliche Kraft im Produktionsprozeß potenziert und zu ersetzen begonnen. Die Werkzeugmaschine, mechanischer Webstuhl, mechanisches Spinnrad, vervielfachte die Produktivität, indem sie die Virtuositäten individueller Arbeitsvermögen überholte und überflüssig machte. In der Maschine und im Maschinensystem trat den Arbeitern gegenständliche Arbeit als eine Macht gegenüber, der sie sich beugen mußten und die ihre lebendige Arbeit einforderte und verbrauchte. Die Macht der Maschine über den Arbeiter ist die des Kapitals. "Im Arbeitsprozeß, der zugleich kapitalistischer Produktionsprozeß ist, verwenden die Produktionsmittel den Arbeiter... Das Kapital wendet den Arbeiter und nicht der Arbeiter das Kapital an ..." ⁶ Der Arbeiter wird zum Anhängsel der Maschine; die reelle Subsumtion der Arbeit unter das Kapital ist vollzogen, das Arbeitsvermögen als nunmehr beliebig austauschbares und reproduzierbares ist vom Subjekt losgerissen und zum Attribut des Arbeiters geworden. Das Kapital hat sich selbst zur Hauptproduktivkraft einer Geschichte gemacht, die in ihm untergegangen ist. Dies ist die Voraussetzung der unvergleichlichen Radikalität, mit der die neuhumanistische Bildungstheorie die in der idealistischen Philosophie begründete Autonomie des Subjekts auf-

⁶ Karl Marx, Resultate des unmittelbaren Reproduktionsprozesses, Archiv sozialistischer Literatur 17, Frankfurt/M. 1969, S. 34 f.

nimmt und die Humanisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse durch Befähigung der Menschen zur Kritik an der Heteronomie einklagt. Allgemeinbildung soll bewirken, daß das Bewußtsein in kritische Distanz zu allem empirischen gesellschaftlichen Leben treten kann, um es nach Maßgabe menschheitlicher Ansprüche zu kritisieren und zu verändern. Dies soll prinzipiell und praktisch zunehmend für alle Menschen gelten. In diesen radikalen Neubestimmungen findet sich der bildungstheoretische Niederschlag des Umschlags der reellen Subsumtion der Arbeit unter das Kapital. In diesem Umschlag nämlich ist das Subjekt als Subjekt endgültig aus der Produktionssphäre des Verwertungsprozesses ausgetrieben. Die notwendige Leistung des Subjekts wird streng auf die Zirkulationssphäre zurückgezogen. Und in dieser Beschränkung, in der die Ansprüche bürgerlicher Gleichheit fortgelten, erfolgt nun eine Entlastung und Entmächtigung des Subjekts zugleich; beide geben der neuhumanistischen Bildungstheorie die besondere Prägung. Entlastet ist hier das Subjekt insofern, als es mit der Heraussetzung aus der Produktionssphäre den im Verwertungsprozeß von Kapital unschlichtbaren Widersprüchen enthoben ist, in die sich die spätaufklärerische Pädagogik mit der Insistenz auf der Bildung von Subjekt und Arbeitsvermögen zugleich unauflöslich verstrickt fand. Die neuhumanistische Theorie steht der Produktionssphäre gegenüber, sie erkennt daher die Entwürdigung der Menschen in ihr, ihre Reduktion zum Mittel für anderes, für eine ihnen äußerliche, fremde Macht und spitzt ihre Radikalität zur Kritik zu. Diese Entlastung enthält entscheidende Voraussetzungen, die Abhängigkeit der Menschen von fremden Gewalten überhaupt unter Kritik zu stellen und die Überwindung der Heteronomie an die praktische Kritik der Subjekte zu überweisen. Entmachtet wird das Subjekt durch die Heraussetzung aus der Produktionssphäre. Das geschieht insofern, als es damit

aus der Sphäre der Erzeugung des gesellschaftlichen Reichtums gerissen wird, d.h. aus der Sphäre, in der die unmenschliche Gewalt des Kapitals sich durch unersättlichen Verzehr lebendiger Arbeitskraft in der Mehrwertproduktion auf ständig erweiterter Stufenleiter akkumuliert. Damit gibt sich die Macht und Freiheit, die das Subjekt in der durch Allgemeinbildung aktualisierten Autonomie und deren radikaler Kritik gewinnt, als seine Ohnmacht gegenüber den Quellen der Kapitalverwertung zu erkennen - Macht und Freiheit des Subjekts finden sich in die Welt des Scheins gebannt, in der ebensowohl die Entstehungsbedingungen radikaler Kritik wie deren Ohnmacht aufbewahrt sind. Die Vermittlung dieses neuen Widerspruches muß mißlingen, weil die neuhumanistische Bildungstheorie auf den Privateigentümer als auf ihr gesellschaftliches Substrat nicht reflektieren kann. So muß ihr entgehen, daß sie selbst in die Hervorbringung des Widerspruchs, der in ihr vorliegt, verstrickt ist. Andererseits bestätigt die neuhumanistische Bildungstheorie nicht nur das besitzbürgerliche Individuum und sich selbst als Agentur bürgerlicher Durchsetzung, sondern sie transzendiert auch ihre gesellschaftliche Fessel. Denn mit dem Autonomiekonzept, auch wenn die ihm zugeordnete Bedingungslosigkeit falsch ist, setzt sie der Heteronomie der Kapitalverwertung ein Korrektiv, das mit seiner radikal kritischen Wendung gegen den gesellschaftlichen Status quo die Vernunft wieder als das Prinzip der Kritik aller Herrschaft freilegt. Aufgrund dieses Korrektives kann die bürgerliche Gesellschaft in jedem Individuum prinzipiell und jederzeit infragegestellt werden. Es bedarf hier des ausreichenden Entwicklungsstandes der realen gesellschaftlichen Widersprüche, um die vorliegenden Bestände auf höherer historischer Ebene erneut aufnehmen zu können.

Joachim Twisselmann

Die Möglichkeit einer Selbstkritik der Vernunft setzt erstens voraus, daß der Antagonismus von Vernunft und Natur in eine akute und verhängnisvolle Phase eingetreten ist, und zweitens, daß auf dieser Stufe vollendeter Entfremdung die Idee der Wahrheit noch zugänglich ist.

(Max Horkheimer)

ZUR AKTUALITÄT EINER KRITISCHEN THEORIE DER BILDUNG

Beim ersten Überdenken erscheint die in diesem Colloquium aufgeworfene Frage, ob die Aufklärung am Ende sei, geradezu absurd. In einem historisch nie gekanntem Maße würden zumindest in den bürgerlich-kapitalistischen Kulturen die Menschen für sich in Anspruch nehmen, daß sie aufgeklärte und mündige Bürger seien, denen so leicht keiner etwas vormacht. Konfrontiert mit dem Kantischen Text zur "Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?" von 1783 würden sie sich vermutlich über dessen Modernität und Witz wundern, wenngleich sie, sozialwissenschaftlich belehrt, doch vielleicht einzuwenden hätten, so einfach dürfe man es sich heute nicht mehr machen, dem Menschen seine Unmündigkeit als

III
C
117-0-20

Reiner Drechsel
-Peter Gerds
Klaus Körber
Joachim Twisselmann
(Hrsg.)

ENDE DER AUFKLÄRUNG?

Zur Aktualität
einer Theorie der Bildung

- 3 -

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Reiner Drechsel, Peter Gerds, Klaus Körber, Joachim Twisselmann Bildung zwischen Utopie und Widerstand - Stätt einer Einleitung	5
Klaus Mollenhauer Ende der Aufklärung? Herausforderungen der Bildungs- theorie in der Gegenwart	79
Reiner Drechsel Widersprüche im Bildungsbegriff und wie man mit ihnen in der beruflichen Bildung umgeht	111
Gernot Koneffke Widersprüche im frühbürgerlichen Bildungsbegriff	131
Joachim Twisselmann Zur Aktualität einer kritischen Theorie der Bildung	149
Rolf Hanusch Identitätskonzepte von Jugendlichen heute oder: Welchen Sinn hat es noch, von der Identitätsbildung Jugendlicher zu reden?	166
Peter Alheit Das Ende der Aufklärer? Ein Versuch über den "kritischen Intellektuellen"	184
Ursula Apitzsch Kultur in der Arbeit - Gramscis universalistischer Entwurf von Bildung in der Industriegesellschaft	211



4302/12