

Gernot Koneffke

Dennoch: Bildung als Prinzip

Anmerkungen zu einer Diskussion des Bildungsbegriffs

Publizierte Materialien zum „Bildungstag 86“, wie die Aufsätze in „Widersprüche“ (Heft 15, Juni 1985), Thesen und Stellungnahmen in „Bildung im Wandel“ (1) (darunter besonders die von U. Preuß-Lausitz), wie die Abschlusserklärung („links“, Nr. 194) oder die Bilanz von H.-D. Zahn („links“, Nr. 196) — ebenso freilich wie eine breite Palette von Äußerungen zu Bildungsreform und -problem der letzten Jahre — geben Anlaß genug zu einigen Anmerkungen. Zu deren Gegenstand mache ich den Bildungsbegriff, weil dieser — vielfach beansprucht oder auch als Gegenstand gefordert — die entsprechende Diskussion der Linken zu prägen scheint. Er beherrscht sie nun gerade durch das Zwielficht, in dem er, infolge der Vielfalt und Unverbundenheit, der unter seinem Titel bearbeiteten Aspekte, keinen Kontur mehr erkennen läßt, und dadurch die Eigenschaften des Begriffs verliert: er wird zum Material „kreativer“, möglicherweise lustbetonter Gestaltung, kaum aber zum Mittel eines Erkenntnisgewinns. Wenn aber die beklagte repressive Toleranz der Gegenstandsbereiche und Positionen überholbar werden soll, die Toleranz, die nur da greift, wo nichts mehr eigentlich wichtig oder weniger gleichgültig ist, als die eigene Sache, so wäre gerade die Leistung eines Prinzips zu fordern, das die unverbundene Vielheit des Einzelnen, der Teilaspekte und Interessen in Beziehung zu setzen und zu gliedern vermöchte. Was die vielen pädagogischen Teilaspekte anbetrifft, so sehe ich, auch und gerade unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen, nur den Bildungsbegriff als leistungsfähiges leitendes und organisierendes Prinzip. Bedingung ist freilich, daß man dem, was unterm Titel „Bildung“ ausgesagt werden soll, eine hinreichend scharfe Fassung gibt. Eine Verwendung von „Bildung“ derart, daß jeder sich dabei das Seine denken kann, beraubt den Begriff nicht nur seiner Leistungsfähigkeit, sondern verwirrt auch, wo er klären sollte und könnte und depotenziert damit die Diskussion.

Eine bündige Verwendung von „Bildung“ aber, wie ich sie hier versuche, muß wegen der notwendigen Raffung vielleicht zu viel voraussetzen, um Mißverständnissen entgegen zu können; sicher aber sollte sie zum Nachdenken und -fragen veranlassen können. Welche Ordnungsgesichtspunkte werden erkennbar, wenn man historisch hervortretende Teilaspekte der Pädagogik zum Bildungsbegriff in Beziehung setzt? Diese Teilaspekte sind erzeugt durch die Formen in denen die Widersprüche bürgerlicher Gesellschaft erscheinen. Eine Analyse dieser Formen, die aus dem Kanon ihrer Kriterien den Bildungsbegriff ausschließt, mystifiziert ihre Gegenstände (2), indem sie die Menschen und ihre Verbände nur noch als Objekte vorstellen, als Resultate der Veränderungen ihnen äußer-

licher Bedingungen aus ihnen äußerlichen Ursachen. Diese Art Analyse setzt die Auflösung des Subjekts voraus und macht sich daher selbst zum Mysterium. Weil die Menschen als nur noch Reagierende beschrieben werden, kann Bildung nur noch aporetisch gefaßt werden: als — woher immer — stammende Form der blinden Reaktionsweisen, über die Menschen die Bedingungen und Mächte, von denen sie doch prinzipiell abhängig sein sollen, zum Gegenstand verändernder Praxis machen. Die Mitwirkung des Bildungsbegriffs an der Analyse vermeidet diese Schwächen. Eine letzte kriegerische Auseinandersetzung, die Plünderung des Globus, die Zerstörung der Naturgrundlagen menschlicher Existenz, schon gar nicht der Einbruch der Computertechnologie oder die Veränderungen, die mit Kindheit und Jugend vor sich gehen, haben übersinnliche Quellen, verdanken sich menschlicher Bosheit oder menschlichem Versagen, oder auch nur dem Zufall (obgleich der gewiß eine Rolle spielt). Der Bildungsbegriff postuliert, daß pädagogisches Handeln selber zum Verursachungszusammenhang des geschichtlichen Resultats gezählt werde. D.h. die gesellschaftlichen Veranlassungen pädagogischen Handelns sind selber bereits Resultate auch der Art und Weise, wie sich die Menschen in und mit ihren Gesellschaften gebildet haben, und die Resultate stehen allemal in einem Zusammenhang, der verursachend fortwirkt (sonst würden aus ihm auch keine Veranlassungen für pädagogisches Handeln aufgegriffen). Erscheinen die historischen Resultate in diesem Zusammenhang als offenkundige Mißbildungen, so liegt in ihnen doch auch „Bildung“ als deren Widerspruch, weil ohne das Potential an Überwindung im gesellschaftlichen Zustand nicht der geringste Anhaltspunkt gegeben wäre, ihn als Mißbildung zu beurteilen und mit Friedenspädagogik, Ökopädagogik, Medienpädagogik, Freizeitpädagogik, Antipädagogik usw. darauf zu reagieren. Fordert daher der Bildungsbegriff, daß die gesellschaftlichen Veranlassungen pädagogischer Praxis, ebenso wie diese selbst in das Licht der Dialektik von Bildung und Herrschaft gestellt werden (3), dann ist der Zusammenhang, als ein gesetzmäßiger zu begreifen, so aber, daß er sich energisch — etwa im Bildungsbegriff — auch gegen sich selber kehrt und damit über sich hinausweist. Bildung realisiert sich, wo wir die Gründe der Überwindbarkeit des Systems erfassen und damit der Bedingungen politischer Praxis ansichtig werden können. Beurteilen wir also die Teilaspekte der einzelnen pädagogischen Praxen nach Maßgaben des Bildungsbegriffs, so ergibt sich zunächst, in welcher Beziehung die Skandale, die pädagogisches Handeln provozieren, zum Gesetz der Reproduktion des Systems stehen, inwiefern sie im Reproduktionsprozeß des Systems ihren Grund haben und damit auch auf den Punkt deuten, in dem das System in bestimmter Hinsicht die eigene Schwäche preisgibt. Ferner ergibt sich, daß alle gesellschaftlichen Skandale, für die der Grund im Reproduktionsprozeß des Systems ausgemacht werden kann, durch diesen miteinander verbunden sind. Die Art der Verbindung ist aber auch die der pädagogischen Praxen; aus der Einheit, die sie im dialektischen Verhältnis von Herrschaft und Bildung haben, folgt die Ordnung, in der sie zueinander stehen und die ihre Konsequenzen für das pädagogische Handeln hat, etwa für die Setzung von Prioritäten, im Hinblick auf mögliche Notwendigkeit der Integration verschiedener Praxen oder auf die Gefahr, von dem, was sie überwinden wollen, vereinnahmt zu werden, die bestimmte Praxen (wie die Freizeit- oder Antipädagogik) stärker mit sich führen als andere.

Der Bildungsbegriff erlaubt aber nicht nur, die pädagogischen Teilaspekte aus ihrer relativen Unverbundenheit herauszuführen und sie sich wechselseitig schärfer herausarbeiten zu lassen. Unverbundene pädagogische Praxen reagieren auf gesellschaftliche Skandale oder einschneidende Veränderungen. Sie lassen sich blind dafür einspannen, dem Herrschaftsinteresse in die Tasche zu wirtschaften wie etwa eine Medienpädagogik, die u.a. kostenlose Werbung für einschlägige Industrien besorgt oder eine Freizeitpädagogik, die objektiv an der Reproduktion der Arbeitskraft mitarbeitet, ohne zugleich die Kritik dieser Funktion einzubeziehen. Oder die Empörung über die Skandale, aus der

sich der Impuls zum pädagogischen Handeln speist, greift zu kurz und hat denselben Effekt: eine Friedenspädagogik, die den Grund des Skandals in der Aggressivität der Individuen sucht, lenkt von den Störungen oder der Natur der Kapitalverwertungsprozesse ab, hilft also mit, die wirklichen Ursachen möglicher Kriege zu verdunkeln (4), eine Ökopaedagogik, die hinter der Produktivität der gegenwärtigen Wirtschaftsorganisation ausschließlich Destruktivkräfte wirken sieht, vergißt, daß die Produktivkräfte, die unter Vernichtung der Naturressourcen vornehmlich Schrott, also kalkulierbare Ersatznachfrage und Waffen hervorbringen, auch als notwendige Bedingung einer Befreiung der Menschheit von Mangel und Elend angesehen werden müssen; eine Rückkehr in die Manufakturperiode ist nicht möglich, der pädagogische Impuls dazu depotenziert die Empörung über den Raub durch Vergeudung (5). Organisiert unter dem Bildungsbegriff schlägt pädagogisches Handeln vom Reagieren zum Agieren um. Es läßt sich die Bedingungen des Systems nicht mehr umstandslos vorschreiben, sondern setzt auch eigene Bedingungen. Darin erweisen sich Fähigkeit und Entschlossenheit, an der Befreiung der Menschen von der Verfüghtheit zu arbeiten. Ein negatives Kennzeichen des richtigen Weges ist die Art des wachsenden Widerstandes seitens der Herrschaft. Im pädagogischen Handeln eigene Bedingungen zu setzen heißt zugleich, unter der Verbindung der verschiedenen pädagogischen Praxen die Einheit der Pädagogik wieder aufzudecken. Unter dem Bildungsbegriff aller als Befreiung von illegitimer Herrschaft. Was das heißt, unterliegt historischem Wandel und vielfacher Aufteilung, immer aber geht es um dasselbe: um die Ermächtigung der Individuen zur Befreiung ihrer selbst mit allen anderen, so weit die notwendigen Bedingungen dazu wesentlich auf Erfüllung mit pädagogischen Mitteln angewiesen sind.

Dialektik von Bildung und Herrschaft

Daher kann man die verschiedenartigen pädagogischen Praxen nicht nur nebeneinander stellen und den in ihnen sich zersplitternden Kräften mit dem Titel „Bildung“ bloß ein sie einigendes Band anbieten. Begreifen läßt sich so gar nichts, und anstatt daß jeder dieser Praxen ihr eigenes inneres Wesen als das auch alle anderen Praxen, als bereitliegende Macht einsehbar würde, bleibt dieses Band denen, die es binden soll, nur äußerlich; „Bildung“ wird zur magischen Formel. Der bloßen Beschwörung wird die Ohnmacht letztlich bestätigt. Bildung dagegen fordert das Begreifen der Geschichte, des Gewordenseins der Menschheit in ihrem gegenwärtigen Zustand. Schließt diese Forderung mithin ein, daß Bildung immer bereits Bildung voraussetzt, so hätte man sich doch nicht in einem Paradoxon verfangen. Wer auf der Paradoxie von Bildung besteht, reklamiert ein Alibi für Denkfaulheit. Und die Situation nachwachsender Generationen trifft der Vorwurf sowieso nicht. Denn die Resultate von Geschichte, in denen der Widerspruch von Bildung und Herrschaft seine jeweils eigene Objektivität gewonnen hat, treten allen Lernenden unvermeidlich heteronom gegenüber, als ihnen zuerst Äußerliches und Fremdes. Tatsächlich handelt es sich bei diesem Heteronomen um die Geschichte der Menschheit an dem Punkt, an dem wir stehen, und damit auch um die eigene Geschichte. Das vermeintlich Fremde als das in Wahrheit Eigene, in sich selber als freilich höchst widerspruchsvolles „Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse“ (Marx) einzusehen, das ist ein langjähriger und eigentlich unbeendbarer Prozeß, ein Prozeß auch gegen natürliche Bedürfnisse und Strebungen. Daraus folgt einmal, daß, da Einsicht allemal etwas voraussetzt, was eingesehen werden kann oder soll, Bildung (als subjektive Leistung) Bildung (als objektives Resultat solcher Leistung) voraussetzt. Zum anderen folgt daraus, daß, da Bildung offenbar die Differenz zwischen sich verwirklichender Humanität der Indi-

duen und den Tieren oder menschlichen Karikaturen, den kretinierten Opfern bloßer Anpassungsprozesse bezeichnet, Bildung ohne Ver- und Entsayungen nicht zu haben ist. Also muß im Begriff der Herrschaft unterschieden werden. Ohne den Zwang, den Organisation und Vollzug von Lernprozessen implizieren, können die Menschen nicht an den Punkt kommen, an dem sie aus Einsicht den Schritt in die Selbstverfügung tun (wie es sich denken ließe, daß aus Zwang Freiheit entsteht — das ist die alte bildungstheoretische Aporie!) (6). So stößt man wieder auf die Dialektik von Bildung und Herrschaft: Herrschaft, die dem Bildungsprozeß der Sache nach innewohnt, ist einerseits identisch mit der allgemeinen Herrschaft von Menschen über Menschen, denn die Bereitstellung notwendiger Bedingungen von Bildung wird vom Interesse der Herrschaft an der Verewigung ihrer selbst erzwungen. Andererseits wird Bildung wirksam als Einspruch der Herrschaft gegen sich selbst, insofern die Selbstverfügung der Menschheit, auf die Bildung endlich hinauswill, die Herrschaft aller, mithin die Überwindung aller Herrschaft, die Freiheit aller postuliert.

Nimmt man alle diese Bestimmungen des Bildungsbegriffs zusammen, so ergeben sich auch weitere Aufschlüsse. Hier soll nur auf die Grenzen hingewiesen werden, die der Rede von „Subjektivität“ gesetzt sind und ein Blick auf die Spielräume geworfen werden, die hinsichtlich der Inhaltsbestimmung von Bildungsprozessen zur Verfügung stehen. Vorab sollte bedacht werden, daß Bildung auf allen geschichtlichen Stufen, ihrer Sache nach und zuletzt, als aus der Konstitution bürgerlicher Gesellschaft hervorgegangener Begriff, eine außerordentliche Beständigkeit bewiesen hat. Selbstverständlich hat sich Bildung den allgemeinen Bedingungen der Epochen, in denen sie ihre Wirksamkeit hatte, eingefügt und war entsprechenden Modifikationen etwa im Übergang von der antiken Sklavenhalter- zur Feudalgesellschaft, von dieser zur handelskapitalistischen, schließlich zur produktionskapitalistischen Organisation der Gesellschaft unterworfen. In diesem Wandel aber bewies sie, — wie die gesellschaftliche Herrschaft, an die sie dialektisch gebunden ist, stets an ihrer Verewigung arbeitet — eine eigentümliche Kontinuität: indem sie, im Grunde auf die Negation bestehender Herrschaft gerichtet, durchgehend auch alle Herrschaft negiert. Das Kontinuierliche, Beständige an ihr wird benennbar an den Inhalten der Bildungsprozesse: Weil Bildung hinsichtlich der Gleichheit der Menschen keine Zugeständnisse machen kann und die Gleichheit der Menschen in der allen Individuen gemeinsamen Vernunftfähigkeit gründet, muß alles, was immer im Wandel der Zeiten auch am Bildungsinhalt sich ändert, vom Zentrum des Allgemeinen, für alle Menschen Gültigen organisiert sein. Dieses manifestiert sich in Wissenschaft und ästhetischer Produktion, auch und grundlegend in den sogenannten elementaren Kulturtechniken. Damit sind auch in größter Vereinfachung die Grenzen der Inhaltsbestimmung von Bildung bezeichnet. Die herrschende bürgerliche Gesellschaft honoriert diese Eigentümlichkeit der Bildung durch den Aufbau und die Durchsetzung eines allgemeinbildenden Schulwesens, in dem systematisch betriebener Unterricht für alle verbindlich wird. Selbstverständlich bricht bürgerliches Herrschaftsinteresse zugleich die Subversivität der Institution, indem sie die in dieser sich aufhäufenden Brisanz durch mannigfache Kontrollinstrumente am Zusammenschluß zur kritischen Masse zu hindern sucht. Doch weist wie auch so noch unübersehbar auf den Kern von Bildung: den systematischen Unterricht an Gegenständen der Wissenschaft (7). Dies ist auch heute (in der Sprache der Gesamtschulreform) das „Fundamentum“; von hier her müssen sich die pädagogischen Praxen, die aus gesellschaftlichen Skandalen oder Verwerfungen ihre Veranlassung nehmen, rechtfertigen. Immer muß die Frage gestellt werden: welche Voraussetzungen an gesicherten Kenntnissen und an Methodenbeherrschung sind vorhanden, um ökonomische und politische Probleme, Probleme der technischen Revolutionierung der Wirtschaft und des Verhältnisses von Unterentwicklung und Industrialisierung zum Gegenstand machen zu können? Welcher Stand systematischer unterrichtlicher Vorbereitung

legitimiert „liberalisierte“ Formen des Unterrichts, wie eine wirklich freie (nicht insgeheim gelenkte) Mitbestimmung der Lernenden oder den Projektunterricht, der nur vermeintlich „praxisnah“ ist, während er tatsächlich durch notwendige Interdisziplinarität die Komplexität des Unterrichts nur steigert? Solche Fragen sind nicht neu. Ob die Pädagogik Bildung ohne den Preis der Freiheit realisieren dürfe und wie sie das gegebenenfalls könne, wird seit Rousseau diskutiert und probiert, und nur in den seltensten Fällen wurde gefragt, welchen funktionellen Zusammenhang die Diskussion mit dem Prozeß bürgerlicher Gesellschaft, mit dem Stand der Klassenkämpfe erkennen lasse (8). Gewiß kommt es darauf an, die Überwindung der Friedlosigkeit, die Rettung der natürlichen Grundlagen gesellschaftlichen Lebens, die Revolutionierung der technischen Basis der Wirtschaft bereits im Bildungsgang der nachwachsenden Generation zu den menschheitlichen Themen zu machen, die die gesellschaftlichen Skandale und Veränderungen provozieren. Der entscheidende Unterschied ist aber, ob man diese und ähnliche Themen als eigene Komplexe zur intellektuellen Bearbeitung ohne die Frage nach den auch nur annähernden Voraussetzungen zur Erkenntnis der Sache für den Unterricht zusammenzieht oder ob man sie als Probleme im Unterricht der Fächer aus den mannigfachen speziellen Voraussetzungen ihrer Bearbeitung sich ausformen läßt. Auch Handeln kann und darf nicht untersagt sein, aber ein Bewußtsein von der Vorläufigkeit alles nicht ausreichend erkenntnisgeleiteten Handelns muß sichern, daß Handeln nicht als Ersatz für Lernen und Erkenntnis mißdeutet wird. Gründlich konstituiertes Bewußtsein wird umso dringlicher, je komplizierter die gesellschaftlichen Verhältnisse, je unermesslicher die Gefahr wird.

Aktualisierung der Subjektivität

Gerade wenn die Mitbestimmung des Lernenden beansprucht, das Bedürfnis der Heranwachsenden als Maß gefordert wird, erfolgt das unter Berufung auf das Recht auf Subjektivität, das von jedem Menschen, unabhängig vom Lebensalter oder anderen äußerlichen Bestimmungen einklagbar sein soll (9). Dieser Anspruch enthält die erschlichene Behauptung, daß das menschliche Individuum umstandslos als Subjekt zu gelten habe. Erschlichen ist diese Behauptung, weil sie die Differenz von Potentialität und Aktualität, zwischen Individuum und Exemplar der Gattung stillschweigend einzieht. Aktuelles Subjekt seiner Geschichte ist der Mensch umstandslos nur als Exemplar seiner Gattung, denn es gibt kein anderes Subjekt der Geschichte, wohl aber diese. Als Individuum ist der Mensch nur potentiell Subjekt, aktuell erst als Resultat der Bildung. Auf diese, auf Aktualisierung der Subjektivität hat jedes Individuum ein unveräußerliches und unverwirkbares Recht (10). Eigene, von äußeren Zwängen freie Bestimmungsgründe des Handelns finden wir ausschließlich durch Einsicht, diese durch gründliche Kenntnis der die Situation konstituierenden Elemente. Bedürfnisse, Bestrebungen, Leidenschaften, Gefühle können ungeprüft überhaupt nicht als innere Motive gelten; zumeist dienen sie einem äußeren Interesse als Vehikel, die ganze Werbeindustrie floriert durch Ausbeutung dieses Mechanismus. Auch pädagogisch wurde er verwertet: Berthold Otto z.B. stützte die Freigabe der Schülerinteressen zur inhaltlichen Füllung seines Gesamtunterrichts auf die Überzeugung wirksamer Außenlenkung, die er „volksorganisches Denken“ nannte. Viel weniger umständlich pflegt heute der bedürfnisorientierte Unterricht vorzugehen: er ist die einzige Alternative, wenn die Autorität des Lehrers undifferenziert unter Verdacht gestellt wird. Unter diesen Voraussetzungen läßt sich ein Sommerschlußverkauf oder die Gleichschaltung organisieren; die Organisationsfähigkeit politisch transzendierender Kräfte aber hängt von der Selbstverfügung der Individuen ab, vom Schritt in die Subjek-

tivität, der alle äußeren Bestimmungen hinter sich zurückläßt (11). Es wäre anachronistisch, heute noch die Organisation des politischen Einspruchs auf ein vom Elend der Verhältnisse selber erzeugtes Klassenbewußtsein gründen zu wollen. Wenn aber auch die Resignation nicht in Betracht kommt, bleibt nur die Einsicht, in der die Möglichkeit einer Organisation beschlossen liegt. Gleichzeitig ist die Bildungsinstitution, ohne die solche Einsicht reiner Zufall wäre, universell gemacht worden. Wird auch, wie bemerkt, die hier vom Herrschaftsinteresse erwungene Universalität von eben diesem Interesse selbst durch vielfache Brechung konterkariert, so muß es doch auch den Zugang zur Bildung gezwungenermaßen offenhalten: zu systematischem Unterricht in wissenschaftlichen Gegenständen, in denen die Menschen ihr geschichtliches Wesen zur Geltung gebracht haben. Daher bleibt die Selbstorganisation der Subjekte eine reale Aussicht, aber nur um den Preis des pädagogischen Verzichts auf unmittelbare Befriedigung, auf das Glück des gegenwärtigen Augenblicks, das ohnehin Illusion ist, solange es auf Kosten des namenlosen Elends derer gewonnen ist, über die eine falsche, an die Anarchie der Kapitalinteressen ausgelieferte Weltgeschichte schon hinweggeschritten ist.

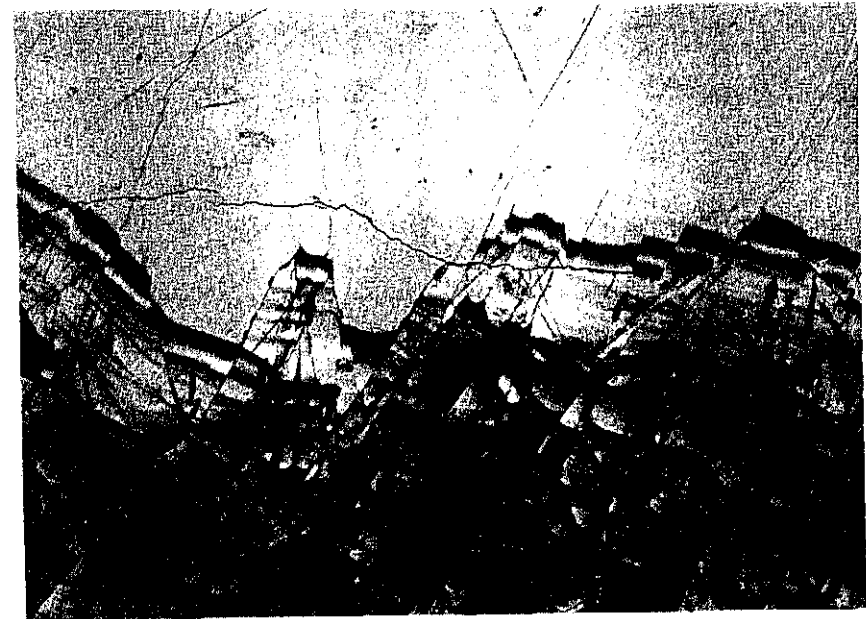
Wenn nach bildungspolitischen Konsequenzen gefragt wird, so wäre vor allem zu erinnern, daß die Einheitsschule nach wie vor die adäquate institutionell-organisatorische Darstellung des Bildungsbegriffs ist. Dieser Sachverhalt erlaubt nicht das Mißverständnis, daß da, wo die Umriss der Einheitsschule in Reformansätzen sichtbar werden, sie als Ergebnisse linker Politik zu reklamieren sind; sozialdemokratische ist schließlich sozialistische Politik höchstens sporadisch und durch Zufall. Vielmehr wird die Entwicklung von der strukturellen Krise angetrieben. Die Einheitsschule scheint in bestimmten Hinsichten besser geeignet, die gesellschaftlichen Bedingungen der Kapitalverwertung pädagogisch neu zu fundieren. Aber sie öffnet möglichem politischen Zugriff der Linken eine verwundbare Flanke. So zeigt sich die Umsetzung der Einheitsschulreform — gemessen an den ihr einwohnenden Chancen — als Entwicklung einer fortschrittlichen Institutionsstruktur ineins mit der Verfügbarmachung durch neue Brechungen, Verwerfungen und Kontrollmechanismen. Müssen wir uns darauf einstellen, daß der wirksamste dieser Mechanismen von einem Leistungsprinzip organisiert ist, das seinerseits inhaltlich am Konkurrenzprinzip hängt, können wir uns die Illusion schenken, daß gegen die systemfunktionale Geltung dieser Prinzipien ein politisches Kraut zu finden wäre. Allenfalls ein pädagogisches läßt sich vorstellen: eine in ihrer Begründung und ihrem Inhalt revidierte bzw. neuerlich bestätigte Allgemeinbildung. Ohnehin ist Allgemeinbildung das einzig angemessene bildungstheoretische Korrelat zur Einheitsschulorganisation. Für eine neue Allgemeinbildung ergäben sich in der Einheitsschule außerordentlich verbesserte Möglichkeiten, den Charakter zurückzugewinnen, der ihr am Anfang bürgerlich zugeordnet wurde und einzig ihrem Begriff entspricht: das eigene Wesen eines jeden menschlichen Individuums in Erkenntnis menschheitlicher Geschichte freizulegen, in der Zueignung der Inhalte, die eine auf Verwirklichung von Humanität verpflichtete Kritik als tradierungswürdig und -bedürftig begründen konnte. Diesen Charakter erhielt sie gerade gegen das in den realen Entwicklungen sich abzeichnende bürgerliche Herrschaftsinteresse: das Allgemeine des Bildungsprozesses auf das gesellschaftliche induzierte Selbsterhaltungsbedürfnis der Individuen zurückzunehmen und diese Leere außer mit den notdürftigsten Mitteln allgemeiner Kommunikationsfähigkeit und eingeschlifffener Massenloyalität gerade mit dem Gegensatz des Allgemeinen, nämlich dem Partikularen individueller Existenz in hochgradig arbeitsteiliger Gesellschaft zu füllen. Dagegen wäre die Anleitung zur Auseinandersetzung mit Gegenständen von Kunst und Wissenschaft vielfältig und immer wieder von neuem zu versuchen, eine Anleitung, die in jedem Gegenstand auch dessen geschichtliche Bedingung einsehbar macht. Die Pädagogik muß hier unmittelbar bildungspolitische Anstöße geben, die Minimierung, schließlich Abschaffung leistungsdifferenzierten Unterrichts etwa in der allgemeinbildenden Schule überhaupt. Freilich

wäre dies gerade nicht unter dem Gesichtspunkt der Überwindung des Leistungsprinzips zu betreiben, sondern unter dem Gesichtspunkt kontinuierlicher Pflege und Steigerung der Leistungsfähigkeit: zur Überwindung des Konkurrenzprinzips und dessen gesellschaftlicher Gründe. Diese Pflege hätte alle Selektionsmechanismen strikte abzuweisen, denn hinsichtlich der Zueignung einer Bildung, die die Humanität der Menschen erst realisiert, sind Unterschiede unter den Individuen schlechterdings unbegründbar. Der Dialektik, welcher die Umsetzung dieses Postulats unter unseren dürftigen Bedingungen unvermeidlich auslöste, bin ich mir bewußt. Ihr entgegen wir aber nicht, indem wir anstelle der Bestimmung von Leistungsfähigkeit die Beschwörung von „Phantasie und Eigenständigkeit“ (12) setzen: Phantasie — und doch wohl auch die mit dieser zusammengestellte Eigentätigkeit — ist das Flüchtigste am Individuell-Eigentümlichen, auch wenn sie als soziologisch qualifiziert wird, und ohne die Substanz inhaltlich reicher Leistungsfähigkeit wäre ihre Allgemeinheit die geistiger Schmetterlinge, deren unüberschaubarer Menge und Farbigkeit ihre Hinälligkeit entspräche. Mit dieser Substanz aber hätte die notwendige pädagogische Anregung solcher Phantasie ihren systematischen Ort mehr in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung, sei es in der Arbeit von Jugendverbänden oder in freizeitpädagogischen Einrichtungen im weitesten Sinne für Jugendliche und Erwachsene. — Das berufsbildende Schulwesen müßte die Bildungspolitik unbeirrt entweder aus dem „Lernort“ Wirtschaft ganz abziehen oder doch unter die Kontrolle der Bildungsinstitution zu bringen versuchen. Dies ist das Minimum; in dem Maße, in dem eine revidierte Allgemeinbildung griffe, empfinde die Berufsbildung (und das Beschäftigungssystem) entscheidende Impulse aus einem reicheren Bewußtsein der Schüler. Unter diesen Bedingungen dürfte sich auch die bildungstheoretische Diskussion des freilich kompliziert gemachten Verhältnisses von Allgemein- und Berufsbildung einschneidend verändern lassen; ich sehe nicht, wie die alten (und großenteils falschen) Frontstellungen beharren können, wenn und so weit eine revidierte Allgemeinbildung wirkt und die eher episodische Abkopplung der Institutionen allgemeiner Bildung vom Beschäftigungssystem auf Dauer gestellt werden kann.

Anmerkungen:

- 1 Sozialistisches Büro (Hrsg.), Bildung im Wandel. Thesen und Materialien zum Bildungstag '86 in Frankfurt, Offenbach 1986
- 2 Dieser Gefahr ist Preuß-Lausitz (Bildung im Wandel, a.a.O., S. 27 ff) nicht durchweg entgangen
- 3 Vgl. H.-J. Heydorn, Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Bildungstheoretische Schriften Bd. 2, Ffm. 1979 (1970 1. Aufl.)
- 4 Zu einer kritischen Friedenpädagogik vgl. F. Huisken, Anstiftung zum Unfrieden, Berlin 1984; schon früher Heydorn, Elemente einer Friedenserziehung (1970), in: Bildungstheoretische Schriften Bd. 1, Ffm. 1980; H.-J. Gamm, Kapitalinteresse und Friedenserziehung, in: Chr. Wulf, Kritische Friedenserziehung, Ffm. 1973
- 5 Zur Kritik der Ökopädagogik vgl. zuletzt A. Bernhard, Erziehung zum Frieden mit der Natur?, in: Demokratische Erziehung, H. 7/8, 1986
- 6 Vgl. I. Kant, Werke in 10 Bänden, hrg. v. W. Weischedel, Bd. 10, Darmstadt 1968, S. 711
- 7 Ich differenziere hier nicht weiter, mache aber darauf aufmerksam, wie wirksam der Inhalt als kritisches Moment der Bildungstheorie auch seit Durchbruch bürgerlicher Herrschaft ist, wenn es bei so verschiedenen und zeitlich auseinander liegenden Theoretikern wie W. v. Humboldt und A. Gramsci festgehalten ist. Dazu A. Rang, Sozialität autonomer Subjekte — Anmerkungen zum Subjektbegriff bei W. v. Humboldt und A. Gramsci, in: R. Winkel (Hrg.), Deutsche Pädagogen der Gegenwart, Bd. 1, Düsseldorf 1984

- 8 Beispielhaft und im Habitus verwandt noch mit jüngsten Angriffen auf Bildung und Pädagogik E. Key, Das Jahrhundert des Kindes, 1900 (deutsche erstmals 1902)
- 9 So etwa K. Mollenhauer, Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung, München 1983, S. 84 ff
- 10 In diesem Zusammenhang verweise ich auf die in einer weiteren Öffentlichkeit wenig beachtete Diskussion zum Bildungs- und Subjektbegriff sowie zu den Funktionen von Schule und Erziehung. Diese Diskussion läuft seit Jahren in dem vom Argument-Kreis bearbeiteten Projekt Ideologietheorie (PIT) und verdient m. E. viel größere Beachtung. Zuletzt dazu A. Rang/B. Rang, Das Subjekt der Pädagogik. Vorüberlegungen zum Zusammenhang von Pädagogik und ideologischer Praxis, in: Das Argument Nr. 149, 27. Jg., Jan./Febr. 1985, ferner die einschlägigen Abhandlungen in den Argument-Sonderbänden 58 (1981) u. 70 (1984)
- 11 Daß die Unschärfe des Bildungsbegriffs so weit geht, die Subsumtion selbst gegensätzlicher Positionen unter eine „linke“ Aussage zum Bildungsbegriff zu zulassen, zeigt mit seltener Deutlichkeit die These 4 der Marburger „10 Thesen zur Hochschulpolitik“ in „links“ Nr. 193. Vgl. dazu auch H.-D. Zahn in „links“ Nr. 196/197, S. 20, 2.
- 12 Abschlusserklärung des Bildungstages, „links“ Nr. 194, S. 35



Widersprüche Heft 21

INHALT

Zu diesem Heft 3

SCHWERPUNKTTHEMA

Dieter Huber
Waldorfpädagogik
Pädagogik der Ganzheitlichkeit 7

Rolf Deutschmann/Michael König
„Die radikalste Form der Gesamtschule ...“
Ein Gespräch über Linke und Waldorfpädagogik 21

Wolfgang Völker
Beruf, Politik & Aussteigen aus der Sozialarbeit
Rückblick auf die Auseinandersetzungen
um Ganzheitlichkeit und Allseitigkeit 29

Niko Diemer
Wer heilet die Krankheit der Moderne
und stillt die Wunden der Linken?
Ganzheitlichkeit, linke Vorgeschichte und die
Krisen der Vernunft und des Fortschritts 37

Rolf Schwendter
Ganzheit, Totalität, Maschinerien, Klassenströmungen
„New Age“ 49

FORUM

Winfried Thaa
Triebkraft Leistungsverhalten
Replik auf den Beitrag „Arbeitswissenschaften in
der DDR“, WIDERSPRÜCHE Heft 18 61

Gernot Koneffke
~~Revidierte Allgemeinbildung~~ *Demod.: Bildung als Prinzip*
Anmerkungen zu einer Diskussion des Bildungsbegriffs 67

Joachim Grupp
„Garantiertes Mindesteinkommen“ und
„Ökologische Marktwirtschaft“
Möglichkeiten der Weiterentwicklung grüner
Wirtschafts- und Beschäftigungspolitik 77

MAGAZIN

Mitteilungen 85

Buchbesprechungen 91