

PAPERS

ANKE CLASEN, MARCUS HAWEL (HRSG.)

**KRITISCHE REFLEXIONEN
ÜBER BILDUNG, SCHULE
UND LERNEN**

**BESTANDSAUFNAHMEN UND
SELBSTVERSTÄNDIGUNG IM
GESPRÄCHSKREIS BILDUNGSPOLITIK**

Anke Clasen, Marcus Hawel (Hrsg.):

Kritische Reflexionen über Bildung, Schule und Lernen

Bestandsaufnahmen und Selbstverständigung
im Gesprächskreis Bildungspolitik

Impressum:

Herausgegeben von der
Rosa-Luxemburg-Stiftung
Franz-Mehring-Platz 1
10243 Berlin

www.rosalux.de

Diese Publikation kann kostenfrei unter
<http://www.rosalux.de/publikationen.html> heruntergeladen werden.

Inhalt

Anke Clasen und Marcus Hawel

Vorwort 5

Marcus Hawel

Widerständige Bildung.

Anmerkungen zu einer materialistischen und emphatischen
Bildungspolitik im dialektischen Kraftfeld von realitätsgesättigter
Theorie und theoriegeleiteter Praxis 7

Christine Brückner

Druck und Zwang statt spielendes Lernen.

Zur Bedeutung von Bildung, Schule und Ausbildung im Leben
von Kindern und Jugendlichen 21

Anke Clasen

Alles – nichts – oder?

Perspektiven der einen Schule für alle 31

Athanasios Karathanassis

Kritik, Wissenschaft und universitärer Wandel.

Zur zunehmenden Verunmöglichung wissenschaftlicher
Gesellschaftskritik an Universitäten 37

Michael Weingarten

Anerkennendes Bilden.

Eine Problemskizze auf tätigkeitstheoretischer Grundlage 62

Jürgen Helmchen

Gedanken zu einer neuen Bildungsforschung.

Ansatz zu einem erneuerten gesellschaftlichen Bildungsverständnis
und zu einer neuen Politik der Bildung

83

Sarah-Annabell Büsse

Expansives Lernen.

Impulse für eine kritische Bildungspraxis im Anschluss an die
Lerntheorie Klaus Holzkamps

112

Thomas Jaitner

Auf dem richtigen Weg? PISA 2012 und die Migrant_innen

125

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

137

Vorwort

In diesem Paper werden einige der Beiträge veröffentlicht, die entstanden sind, um in der Konstitutionsphase des im Spätherbst 2012 von der Rosa-Luxemburg-Stiftung gegründeten „Gesprächskreises Bildungspolitik“ dessen Selbstverständigung zu fördern. Ihrem Format sowie ihrer thematischen Schwerpunktsetzung und theoretisch-politischen Akzentuierung nach bringt die Textsammlung deshalb auch zunächst einmal die Heterogenität einer pluralen Linken zum Ausdruck. Philosophische Reflexionen unterschiedlicher Bildungsbegriffe finden sich ebenso wie kritische Bestandsaufnahmen aktueller schulpolitischer Diskussionen. Auch über die Frage, welche Traditionen kritischer Theoriebildung sich am ehesten für ein in die bildungspolitischen Zustände des Gegenwartskapitalismus eingreifendes Denken und Handeln eignen, herrscht unter den Autor_innen alles andere als Einigkeit. Auch deshalb haben wir übrigens sogar darauf verzichtet, den eingereichten Texten eine einheitliche geschlechtergerechte Schreibweise abzuverlangen und diese Entscheidung ins Ermessen ihrer jeweiligen Urheber_innen gestellt.

Dass zutage tretende Differenzen alles andere als unproduktiv sind, zeigte sich aber nicht nur in der für das bessere Argument offenen Atmosphäre unserer Diskussionen, es lässt sich auch an den Stellen erkennen, wo – auch in den vorliegenden Beiträgen – zwischen den unterschiedlichen Positionierungen Reibungsenergie entsteht. Kontrovers beurteilt wird zum Beispiel die Frage, inwiefern ein emphatischer, auf das Humboldtsche Bildungsideal anspielendes Bildungsverständnis gegen die herrschende Tendenz zur Zweckrationalisierung von Schule, Ausbildung und Erziehung in Anschlag gebracht werden kann, oder ob nicht doch besser von einem „realistischen“ Bildungskonzept ausgegangen werden muss. Auch über die konkreten Ansatzpunkte für bildungspolitische Interventionen herrscht unter den Teilnehmer_innen des Gesprächskreises noch keine Einigkeit. Gehört die ganze mehrgliedrige Struktur des deutschen Schulsystems auf den

Prüfstand, oder wäre nicht eher etwas gewonnen, wenn es an den Hochschulen wieder zu einer verstärkten Verankerung gesellschaftskritischer Inhalte käme?

Nach den bisherigen Diskussionen sind wir optimistisch, dass sich diese wichtigen und interessanten Fragen im Interesse einer emanzipatorisch erneuerten Linken klären lassen. Immerhin verleiht der Facettenreichtum der hier versammelten Texte einem in der Gesellschaft ziemlich verbreiteten Unbehagen an herrschender Bildungspolitik beredten Ausdruck: So wie sie ist, kann sie jedenfalls nicht fortgesetzt werden. Das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland mag in seiner Selektivität, seiner Marktorientierung und damit seiner affirmativen Gesamttendenz nach zwar gar nicht so schlecht zu einer Gesellschaft passen, die auf Eigennutzorientierung und sozialer Ausgrenzung basiert. Jene Fähigkeiten und Kompetenzen, auf die es in einer besseren und damit ganz anderen Gesellschaft ankäme, werden gegenwärtig aber nur in einem erschreckend geringen Maße ausgebildet. Ebenso sehr wie aus einer historisch-kritischen Analyse des Bestehenden müssen sich Konzepte linker Bildungspolitik auch aus der Fähigkeit speisen, den Rahmen des Bestehenden zu transzendieren und das scheinbar fixierte Politikfeld als ein Übergangsstadium erfahrbar zu machen. Weil Bildungskritik – genauso wie Gesellschaftskritik – ihrerseits ideeller, realer, sozialer Widersprüche und Bewegung ist, muss zu diesem Zweck natürlich auch die Wirklichkeit zum Gedanken drängen. Wenn der Gesprächskreis Bildungspolitik aber seinen bescheidenen Beitrag dazu zu leisten könnte, dass die kritischen Gedanken auch zur Wirklichkeit drängen, wäre schon einiges gewonnen.

Anke Clasen und Marcus Hawel im Frühjahr 2014

Marcus Havel

Widerständige Bildung

Anmerkungen zu einer materialistischen und emphatischen Bildungspolitik im dialektischen Kraftfeld von realitätsgesättigter Theorie und theoriegeleiteter Praxis

„Der Hohn, dass [die humanen Ideen] sich immer blamiert hätten, wenn die Ökonomie, das heißt, die Gewalt nicht mit ihnen war, ist der Hohn gegenüber allem Schwachen (...).“

Max Horkheimer und Theodor W. Adorno

Bildungspolitik ist in Europa seit mehr als zwei Jahrzehnten durch die Herausforderungen und Transformationen der postfordistischen Industrienationen in „unternehmerische Wissensgesellschaften“ zu einem wichtigen Themenfeld geworden. Im kapitalistischen Konkurrenzkampf untereinander und mit wirtschaftlich aufstrebenden Schwellenländern wie China oder Brasilien werden „Bildung“ und „Wissen“ als zentrale Ressourcen verstanden. Zugleich wurde die Gesellschaft durch den „PISA-Schock“ zu Beginn des 21. Jahrhunderts in einen alarmistischen Zustand versetzt, das heißt zu Reformen im bildungspolitischen Bereich angehalten, damit „Deutschland“ und die EU als wirtschaftliche Standorte in der globalisierten Welt nicht ins Hintertreffen geraten.¹

Die Beschäftigung mit bildungspolitischen Konzepten für Schulen und Universitäten in theoretischer und praktischer Hinsicht gehört vor diesem Hintergrund zu den zentralen Arbeitsfeldern der Rosa-Luxemburg-Stiftung, um gegen die

1 Zugleich aber wird unter Bildung zunehmend die neoliberale Zurichtung des Menschen zu einer strebsamen und disziplinierten Konsumenteneinheit verstanden, „für deren Ausbildung bereits im frühkindlichen Alter die Weichen gestellt werden“ (Brückner 2013). Christine Brückners Beitrag in diesen Papers ist mit dem zitierten Standpunktpapier identisch.

Instrumentalisierung und Inwertsetzung von Bildung zu Zwecken ökonomischer Konkurrenz ein emanzipatorisches Verständnis von Bildung behaupten zu können.

1 Das unterkomplexe Verhältnis von Theorie und Praxis in der Realpolitik

Auf dem Feld der Realpolitik sind emanzipatorischen Zielen in bildungspolitischen Konzepten allerdings verschiedene Grenzen gesetzt. Will man auf parlamentarischem Wege auf die formal-demokratischen Willens- und Entscheidungsprozesse in der Öffentlichkeit oder in den Institutionen und Gremien Einfluss ausüben, um den bildungspolitischen Konzepten eine linke Handschrift zu geben, muss man sich unter dem Primat der Konstruktivität einfinden, was unter anderem heißt, den vorgegebenen, vermeintlichen Sachzwängen zu gehorchen, die als alternativlos gelten und wenig Spielraum für Veränderungen zulassen.

Realpolitik spielt mit der Notwendigkeit, sich auf ihre Kurzsichtigkeit einzulassen; Politik aber ist nur dann auf kurze Sicht richtig, heißt es bei Manès Sperber, wenn sie auch auf lange Sicht richtig ist. Realpolitik erscheint wie ein kurzsichtiges „Herumtappen im Empirischen“², als theorielose und deshalb defekte Praxis (Hawel 2006). Es ist ernüchternd, wie anspruchslos es in der Realpolitik zugeht und wie doch mit Begriffen hantiert wird, die den Anschein erwecken, es ginge noch um realitätsgesättigte Theorie und theoriegeleitete Praxis. Das Theorie-Praxis-Verhältnis wird in der Berufs- und Realpolitik unterkomplex auf sparsamer Flamme gehalten. Dagegen ein erweitertes Feld des Politischen in Anschlag zu bringen, ist schwierig, aber nicht aussichtslos.

Denn hinter dem eigentümlich unterkomplexen Verhältnis von Theorie und Praxis steht kein Komplott, keine reflektierte Verweigerungshaltung oder gar Antiintellektualismus, sondern es resultiert vielmehr aus gesellschaftlichen Strukturveränderungen unserer eindimensionalisierten Gesellschaft (Freytag 2008): der verwalteten Welt des integralen Kapitalismus. Der fortgeschrittene Stand der technisch-wissenschaftlichen Produktivkräfte hat einen Funktionswandel von Theorie und Praxis nach sich gezogen, der mit dem Begriff der „unternehmerischen Wissensgesellschaft“ eine sehr treffende Bezeichnung gefunden hat.

2 „Als eine *gute* Theorie kann im Kantischen Sinne jener Begründungszusammenhang verstanden werden, der das Herumtappen im Empirischen beendet und pragmatischem wie technisch-praktischem Handeln als Wegweiser und Orientierungsnormen dient.“ (Negt 2004: 15)

2 Gestus des Bescheidwissens als kulturindustrielle Denkschablone

In den akademischen Betrieben und Institutionen der neoliberalen Berufswelt herrscht inzwischen akuter Personalmangel vor, weil unter dem Druck der vorgetäuschten Sachzwänge Kosten eingespart und unter dem Druck der Konkurrenz Profite maximiert werden. Dies gilt auch für den gesamten Kulturbereich, insbesondere für den Bildungssektor und ebenso für nicht-profitlich ausgerichtete Organisationen und Institutionen. Die geistige Arbeitskraft ist entgrenzender Ausbeutung ausgesetzt, das heißt mit chronischer Überarbeitung konfrontiert, weil Stellen reduziert und damit zugleich die Arbeitsintensitäten erhöht wurden. Sie gerät immer öfter an die Grenze ihrer Belastungsfähigkeit; psychische Erkrankungen wie Depressionen und Burn-out sind keine Seltenheit. Die Arbeitskraft wird mit Aufgaben und Problemen konfrontiert, zu deren Bewältigung und Lösung oft nicht genügend Zeit und Raum für kreatives Denken bleibt. Das kreative Vermögen wird am Arbeitsplatz ausgezehrt, oftmals auch zerstört. Zusätzlich bricht die Kultur der gegenseitigen Anerkennung für Geleistetes zusammen, und die ökonomischen Leitungsebenen propagieren eine Innerlichkeit, die Angestellte und Management zu Rackets zusammenschweißt (Behrens 2003: 55), was die intrinsische Motivation erhöhen soll, aber faktisch überhitzen lässt.

Wissenschaftliche Angestellte müssen aus ihrem Fundus von bereits Durchdachtem schöpfen, können diesen gar nicht schnell genug erneuern oder erweitern und sind also im arbeitsteiligen wissenschaftlichen Betrieb dazu gezwungen, Altes als Neues zu verkaufen (Claussen 1999), das schneller veraltet, als es sich als Neues präsentieren konnte; Genuitat wird vorgetäuscht, aber das Denken ist einem Schematismus unterworfen, der das Arbeitspensum zu bewältigen hilft. „Der Schematismus des Denkens“, schreibt Roger Behrens, „mit dem mit deutscher Sorgfalt alle Angelegenheiten erledigt, also 'zu den Akten gelegt' werden, war für Adorno Inbegriff einer Rationalität, die nur noch pragmatisches Werkzeug ist, um möglichst effizient zum Ziel zu kommen, Inbegriff einer instrumentellen Vernunft, Ausdruck des verdinglichten Denkens in einer entfremdeten Gesellschaft.“(Behrens 2003: 54)

Die Strukturzwange in den Bildungsinstitutionen und allgemein in den neoliberalen Betrieben der unternehmerischen Wissensgesellschaft tragen mithin zum Vergessen bei und produzieren Dummheit (Demirovic 2014) als „Wundmal“

(Horkheimer/Adorno 1988: 274) gesellschaftlicher Verstümmelung, die in der „historischen Tendenz“ (ebd. 218) liegt. Das Denken verdinglicht sich unter dem ökonomischen Zwang aufgrund künstlich verknappter Zeit zum Schematismus von tausendfach Wiederholtem und Wiederholbarem. Stillstand, Rückstand sind die Folgen: Verhängnis für die Welt, die darauf angewiesen ist, dass noch gedacht werde, dass Bildungsinstitutionen nicht konträr zu ihrem Auftrag die Menschen verdummen, sondern bilden, um den Bann des Immergleichen, in dem die Welt schlummert: die unaufhörliche Reproduktion herrschender Eliten zu brechen.

An den Hochschulen hat sich längst eine (kultur-)industrielle Wissensproduktion mit entsprechender „Schablonenforschung“ durchgesetzt (vgl. Hawel 2012; Hawel 2013), die mit dem Denken selbst Kritik noch verdinglicht und eine am Tausch gebildete Vernunft hervorbringt: einen „Gestus des Bescheidwissens“, der heute zum beständigen Repertoire der Kulturindustrie gehört und der Entwissenschaftlichung der Wissenschaft Vorschub leistet. Die Möglichkeiten von Kritik werden, ohne je autoritär unterbunden zu sein, eingeengt und fallen auf einige wenige zurück, deren Deutungshoheit gegenüber dem, was Bildung sei, sich damit vergrößert und zusätzlich elitären, autoritären Charakter erhält.

In den Bildungsinstitutionen taugt jenes eigentümlich unterkomplexe Theorie-Praxis-Verhältnis allenfalls dazu, den Schein der Betriebsamkeit aufrechtzuerhalten: als Prosa für das Institutionennarrativ und als Legitimation für gesellschaftliche Relevanz und den Empfang staatlicher Zuwendung, indem man sich geschäftig und betriebsam geben kann. Solcher Schein zementiert die gesellschaftlichen Verhältnisse; er dient Marketingzwecken, das heißt er ist Eingeständnis der Kapitulation, wird von überarbeiteten Subjekten hingenommen, die in ihrem Job verdinglicht werden und rückwirkend ihre Arbeit verdinglichen: als Pseudoaktivität.

3 Tragende Theorie und Praxis der Jagd

Wissenschaft ist derart auf den Hund gekommen, dass man allenthalben kreative, wirklich durchdachte und auf die gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse zugeschnittene Konzepte: realitätsgesättigte Theorie und theoriegeleitete Praxis nicht mehr ohne weiteres erwarten darf. Hierzu müsste der Theoriearbeit freier Raum zur uneigennütigen Entfaltung gegeben werden, ohne gleich mit den Effizienzkriterien der Machbarkeit (Praktikabilität) auf dem Feld der Realpolitik

konfrontiert zu sein. Die Theorie darf nicht als Umsetzungsprospekt verstanden werden, weil sie ansonsten ihrem Begriff nach nicht mehr die Entgegensetzung zur Praxis ist. Sie dient aber der Praxis zur Orientierung und erweist sich in der Praxis als wahr oder falsch. Darum steht die Theorie nicht für *l'art pour l'art*, sondern durchaus im Dienste der Praxis, welche auch erst ihrem Wortsinn nach zur Praxis wird, wenn sie sich mit Theorie gesättigt hat, das heißt reflektiertes Handeln geworden ist. Damit ist Theoriearbeit dann doch – im dialektischen Verständnis – bereits eine spezifische Form der Praxis, zu der auch die Reflexion auf die Theorie, gleichsam die Übersetzung der Theorie in die Praxis zählt: „Denken ist ein Tun, Theorie eine Gestalt von Praxis; allein die Ideologie der Reinheit des Denkens täuscht darüber. Es hat Doppelcharakter: ist immanent bestimmt und stringent, und gleichwohl eine unabdingbar reale Verhaltensweise inmitten der Realität.“ (Adorno 1969: 171) Fernab dieses dialektischen Wechselspiels vollziehen sich bloß halbierte Theorie und Praxis: die gegenständlichen Seiten der von Adorno konstatierten Halbbildung (Adorno 1979).

Wenn überhaupt diesem Mechanismus etwas entgegenzusetzen ist, dann ist dies nur möglich durch Suchbewegungen der Theorie, die sich dem pragmatischen, ja praktizistischen Primat der Effizienz nicht beugen und Freiräume erkämpfen und in Anspruch nehmen, indem sie auf dem Feld des Politischen auf Spurensuche nach Traditionsbeständen gehen: nach Liegegebliebenem, Invergessenheitgeratenem, Verschüttgegangenem, Verdrängten, aber Unabgegoltenem, Nachgeltungsbeanspruchbarem.

Nötig ist das intensivere Nachdenken über die Voraussetzungen, Bedingungen und Auswirkungen von Praxis und Aktivität in einer kritischen und philosophischen Weise. Die Lust an der Theorie wird nicht entfacht, in dem – wie in sämtlichen Bildungsinstitutionen üblich – die Dichte der Theorie heruntergefahren wird. Es muss ohnehin damit aufgehört werden, einen trägen Hund, der sich hinterm Ofen versteckt hat, mit Theorie, die ihn dort abholen zu müssen glaubt, wo er sich „befindet“, hervorzulocken und zum Jagen zu tragen. Zu Brei vorgekaute Erkenntnis vermag nicht die Lust am Essen, geschweige denn am Jagen zu vermitteln, es sei denn man ist noch oder wieder zahnlos; dazwischen braucht es eines kräftigen Bisses und einer ordentlichen Dosis Hormone. Auch der theorisierte Hund bellt noch, wenn er einen Knochen haben, oder beißt, wenn man ihm diesen

wegnehmen will; andernfalls kommen Hund und Knochen nicht zusammen. Zu solcher Einsicht gelangt Gesellschaftsanalyse unter Einbeziehung der Akteursperspektive.

Die Theorie muss sich freilich gegenüber dem realpolitischen Pragmatismus rechtfertigen, das heißt mit ihm arrangieren. Sie kann dennoch „Vergessenes wieder ins öffentliche Bewusstsein rücken“ (Negt 2004: 14) und damit die prekäre Beziehung zwischen Theorie und Praxis mit Spannung aufladen, wenn sie zugleich auf Forderungen vorschnellen Praktizismus mit stoischer Ruhe reagiert. Die Theorie hat für die Praxis „theoriegeleitete Zusammenhänge“ (ebd. 15) herzustellen. Ohne diese tappt man bloß herum und sollte sich hüten, dies Praxis zu nennen. Theoretische Suchbewegungen sind für eine „gute Praxis“ nötig. Oberstes Lernziel von Theorie-Praxis-Gruppen ist daher, in Zusammenhängen zu denken und „Orientierungsmaßstäbe“ für eine „sinnvolle Übersetzungstätigkeit“ (ebd. 19) von Theorie in gegenwärtige Praxis zu gewinnen. Hierbei ist es wichtig, vor allem wenn Traditionsbestände erneuert werden, den Funktionswandel von Theorie und Praxis mizurefektieren. Andernfalls kann das Risiko bestehen, dass die Übersetzung misslingt und es zwischen Theorie und Praxis zu keinem lebendigen Austausch kommt. Dann gilt eine Theorie als veraltet, weil sie keinen praktischen Nutzen mehr hat. Allerdings geht auch nicht jede Theorie wie die kritische ihrem Wesen nach auf Zusammenhang und zur Metaebene. Wo Gesellschaft selbst aus dem Blick der Erkenntnis verschwindet (ebd. 23), führt dies in die Unübersichtlichkeit und Orientierungslosigkeit, die das Zentralproblem der Realpolitik darstellen und weswegen sie eine Metaphysik der Kurzsichtigkeit ist.

4 Möglichkeiten der Grundlegung eines neuen Bildungsansatzes

Jürgen Helmchen erinnert in seinem Aufsatz „Gedanken zu einer neuen Bildungsforschung. Ansatz zu einem erneuerten gesellschaftlichen Bildungsverständnis und zu einer neuen Politik der Bildung“ an Traditionsbestände der pädagogischen Bildungstheorie und fordert eine „neue theoretische Grundlegung für das Verständnis von Bildung, Erziehung und Qualifikation“ ein (vgl. Helmchen in diesen Papers). Er schreibt: „Diese Grundlegung ist vor allem erforderlich für eine Neuformulierung von Bildungspolitik, die sich der politischen und ökonomischen Emanzipation derjenigen gesellschaftlichen Klassen widmet, die

auf verschiedene Weise lohnabhängig sind, also darauf angewiesen, ihre Arbeitskraft zu verkaufen.“ (ebd.) Allerdings bedarf es hierzu einer theoretischen Grundlegung, die sich nicht nur den subalternen Klassen erkennbar zuneigt, sondern Bildung und Kritik der Bildungspolitik politisch-ökonomisch an die gesellschaftlichen Verhältnisse rückkoppelt, also materialistisch fundiert ist. Ansonsten wäre es keine wirkliche Grundlegung, die auch politische Wirkmacht erlangen könnte. Zwar ist nicht ausgeschlossen, dass Subalterne, die sich angesprochen fühlen, in diesem Sinne politisch agieren, aber wenn die Grundlegung nicht materialistisch fundiert ist, geriert sich linke Bildungskritik voluntaristisch und hätte bloß emphatischen Charakter.

Es ist möglicherweise symptomatisch für eine linke Bildungskritik, dass Grundlegungen von neuen Bildungsansätzen stets „nur“ empathisch vorgenommen werden, andererseits aber die „Entleerung des Bildungsbegriffs“ in der Regel und völlig angemessen im Rahmen der politischen Ökonomie analysiert wird. So macht es auch Helmchen („arbeitsmarktkonforme Anpassung“, „kapitalistischer Bildungsbegriff“, „utilitaristische Bildungskonzepte“) (ebd.). Damit aber hat die Grundlegung eine offene Flanke: Wie lassen sich emanzipatorische Gegenteilstendenzen („auf Partizipation und Demokratie gegründete[r] Bildungsbegriff“, „Mündigkeit“, „selbstbestimmte Individualität“, „nicht linearer Bildungsbegriff“, „Freiheit von unmittelbaren Zwecken und konkreten Verwendungsweisen“) (ebd.) materialistisch fundieren? Nur in einer materialistischen Grundlegung kann ein emphatischer Bildungsbegriff außertheoretische Wirkmacht erlangen. Symptomatisch für eine linke Bildungskritik ist diese offene Flanke vielleicht deshalb, weil es möglicherweise keine materialistische Grundlegung als jene, die als „unternehmerische Wissensgesellschaft“ erfolgt ist, zurzeit geben kann. Materialistisch zu Grunde gelegt wäre dann einzig ein negativer Bildungsbegriff, gleichsam die Geschichte seiner Unmöglichkeit oder Verunmöglichung.

Helmchen kritisiert diese negative Grundlegung als „gedämpften Funktionalismus“, der sich in die kritische Sozialwissenschaft in den 1960er- und 70er-Jahren eingeschlichen habe: „Dieser Funktionalismus stand und steht in einem eklatanten, aber bislang nicht weiter wahrgenommenen Widerspruch zum emphatischen Subjektbegriff der Kritischen Theorie. Auch heute noch ist diese funktionalistische

Ausdeutung des Bildungsbereichs in der Gesellschaft selbst durch kritische Sozialwissenschaft spürbar.“ (ebd.)

Vor allem die Kritische Theorie hat am Subjekt zwar emphatisch festgehalten, dies allerdings vor dem Hintergrund seiner existentiellen Bedrohung durch die verwaltete Welt, die das Subjekt – objektiv und materialistisch betrachtet – überflüssig macht. Der Funktionalismus in der kritischen Sozialwissenschaft reduziert die Bildung auf ihre ökonomische Verwertbarkeit. Dagegen ist zu Recht Emphase in Anschlag zu bringen. Aber auch ein emphatischer Bildungsbegriff muss sich der Funktionalität von Bildung gemein machen, ihren ökonomischen Nutzen beachten, will sie nicht ein Bildungskonzept für das Wolkenkuckucksheim entwerfen. Ein rein emphatischer Bildungsbegriff kann keine Wirkmacht auf dem harten Grund der Erde erlangen. Funktionalität bedeutet nichts anderes als materialistische Grundlegung.

Insofern erscheint auch die Kritik an Bourdieu etwas überzogen, wenn Helmchen schreibt: „[D]ie Bourdieusche Soziologie (auf das Bildungssystem angewandt) ist mit ihrer 'Kapital'-Theorie, die auch noch häufig vermennt wird mit dem 'human-capital'-Ansatz aus der Betriebswirtschaft stammender Produktionsfaktorentheorie, ein durch und durch utilitaristisches Konzept, das eine andere gesellschaftliche Bedeutung als die Qualifikation für bestimmte Funktionen haben, den Garaus macht.“ (ebd.)

Überzogen erscheint die Kritik deshalb, weil der anderen gesellschaftlichen Bedeutung von Bildung nur Geltung verschafft werden kann, wenn diese utilitaristische Seite mit bedient wird. Denn es ist, wie Max Horkheimer und Theodor W. Adorno in der „Dialektik der Aufklärung“ geschrieben haben, nicht gleichgültig, ob die Macht der Ökonomie auf Seiten der Vernunft ist oder auf der Seite Einzelner, die egoistische Interessen vertreten. Die Frage führt in ein Dilemma, da die kapitalistische Ökonomie, die man doch überwinden möchte, zu einem mächtigen Komplizen werden müsste, damit „humane Ideen“ sich realisieren lassen; sie können nur wirkmächtig werden, wenn die Macht, Gewalt, Ökonomie mit ihnen ist. Das ist das „Verhängnis, das Vernunft allein nicht wenden kann“ (Horkheimer/Adorno 1988: 237). Regulationstheoretische Ansätze können den Spielraum ausloten helfen, dessen Größe für die Frage entscheidend ist, ob und wie man *gegen* die Anforderungen einer Ökonomie einen utopischen, nicht utilitaristischen Vorrat durchzusetzen vermag. (Vgl. Karathanassis in diesen Papers)

Die Erforschung der Möglichkeit von emanzipatorischer Bildung, die sich die „Brechung des Bildungsprivilegs und Demokratisierung der Bildung“ (Helmchen in diesen Papers) als Ziele setzt, kann jedenfalls ohne eine kritische Auseinandersetzung mit der politischen Ökonomie zu keinem realitätsgesättigten Ergebnis kommen. „Bildungstheorie ist deshalb sowohl historische Wissenschaftstheorie und -forschung, als auch die Erforschung der Möglichkeiten des Fortdauerns und der Entwicklung des Wissens im Modus der Bildung, vermittelt über das gesellschaftliche Subjekt und seine besondere Eigenschaft, selbst die unbestimmte Transzendierung des Wissens zu sein.“ (ebd.) Helmchen plädiert für die Herausarbeitung eines neuen Begriffs von Bildung, der das Verhältnis von Bildung und Arbeit ausloten kann. Dies kann aber nicht bloß im Rekurs zum Beispiel auf Heinz-Joachim Heydorn erfolgen, der einen „emphatischen Bildungsbegriff gegen die (vielfach) unbewusste Allianz von linker Systemkritik und Funktionalismus zu erhalten“ (ebd.) versucht hat. Heydorn muss selbst materialistisch fundiert werden.

5 Dialektik der (un-)materialistischen Emphase

Eine Ableitung aus der materialistischen Geschichtsauffassung besagt, dass Fragen nicht zufällig gestellt werden. Marx ist sogar davon überzeugt, dass sich die Menschheit nur solche Fragen zur gegebenen Zeit stellt, die sie auch beantworten kann. Aber damit ist nicht gesagt, dass alles, was zu einer gegebenen Zeit oder am konkreten Ort in spezifischer Situation gedacht werden kann, schon deshalb auch möglich, nötig oder gar notwendig wäre. Denkt der Insasse sich den Schlüssel herbei, den er benötigt, um aus dem „stahlharten Gehäuse der Hörigkeit“ (Weber) hinauszugelangen, findet er sich nur in einem Freiluftgefängnis wieder, macht ihn das allein keinen Deut freier.

Sinnlos wäre es, gegen die Realität aufzubegehren, wie Hegel auf den Einwand gegen seine Philosophie antwortete, sie entspreche nicht den Tatsachen: „Umso schlimmer für die Tatsachen!“ Das war zwar gewitzt, aber zugleich hoffnungslos idealistisch. Dennoch lässt sich wie Horkheimer emphatisch behaupten, notwendig sei, was die Not wendet. (Horkheimer 2009: 204) Ein emphatischer Wahrheitsbegriff hat berechtigten Geltungsanspruch, sofern er am subjektiven Leiden an den objektiven Verhältnissen ansetzt, dieses beredt werden lässt (Adorno 1994: 29).

Emphase erzeugt Glaubwürdigkeit, Authentizität; ihr ist Pathos inhärent, das Menschen dazu veranlasst, sich gegenüber dem Leid der anderen mimetisch zu verhalten, vom Eigennutz zu abstrahieren und Sympathien und Solidarität zu zeigen. Da allgemein Wissenschaft auf das Allgemeine zielt, hat es die Sozialwissenschaft, in der das menschliche Zusammenleben Gegenstand der Erforschung ist, schwer, ihren Gegenstand überhaupt zu erfassen, wenn sie die Emphase methodisch ausgrenzt.

Emphase ist Ausdruck des Lebendigen, auch des Liebenswerten oder Bemitleidenswerten, des Unvergessenen, Nicht-Verdinglichten. Emphase kann einen Hang zur Melancholie haben und mit der Wahrnehmung eines Don Quichotte auftreten: als untrüglicher Ritter der Gerechtigkeit und Rächer der Enterbten. Und doch muss mit ihr eine Realanalyse einhergehen; sie muss sich gleichsam dem Gebot der Möglichkeiten (*konkrete* Utopie), die sich aus den realen Bedingungen des Hier und Jetzt ergeben und die Zukunft bestimmen, unterwerfen (Hawel 2006). Einzig im Einklang mit aufhebender Vernunft, im dialektischen Kraftfeld von Theorie und Praxis, hat das Emphatische seine Berechtigung im politischen Handgemeine und im wissenschaftlichen Rückzugsraum. Als Entgegensetzung zur aufhebenden Vernunft fällt Emphase dem Voluntarismus anheim, einem Utopismus, der sich aus bloßen, unhaltbaren Wünschen speist. In der konkreten Utopie aber kann sie die Funktion eines Seismographen für dasjenige einnehmen, was „die Dinge selbst bedeuten wollen“ (Adorno 1991; vgl. auch Hawel 2004).

Die Eigenlogik der Dinge ergibt sich aus dem Theorie-Praxis-Feld, das heißt aus den sozialen Auseinandersetzungen und Konflikten, gleichsam deren partikularen Interessenkollisionen. Mit anderen Worten, die Machbarkeit und Möglichkeit ergeben sich nicht nur aus deren technischer Entwicklung, sondern auch aus der Ordnung der Dinge, aus gewordenen Macht- und organisierten Interessenkonstellationen. Es ist die Ohnmacht, welche die Machbarkeit einschränkt. Macht macht die Machbarkeit konkret. Ohne Macht setzt sich nichts in Gang. – Machtmittel sind Geld, Kapital, Menschenmassen, auch Wissen und Bildung.

Die reine Emphase, von der sich die Kritik begeistern lässt, die sich aber dieser im Ganzen durch und durch materialistischen Machtmittel nicht bedienen kann, macht die Waffe der Kritik nicht scharf und muss sich die Kritik der Waffen gefallen lassen,

wenn nicht zugleich eine materielle Grundlegung oder Erdung erfolgt. Ich will es einmal ironisch bildhaft mit der glücklichen Kuh, der „la vache qui rit“, ausdrücken: Wenn die Kuh nicht bessere Milch abgäbe, weil man sie auf grünem Gras weiden lässt, die man teurer als die Milch von einer unglücklichen Kuh verkaufen könnte, müsste sie im Stall ausharren. Und gäbe die Kuh nicht qualitativ hochwertigeres Fleisch ab, wenn sie sich weich betten darf, hätten die Skandinavier, die ja auch in sozialstaatlichen Angelegenheiten recht vorbildlich sind, nicht entschieden, dass Kühe wie Menschen behandelt werden sollen und eine Matratzenpflicht in Ställen eingeführt. Menschen dürfen sich freuen, man behandelt sie seitdem weniger wie Hunde, sondern wie Kühe, denn auch in der Politik, die die Verhältnisse der Menschen im Blick hat, muss die Macht der kapitalistischen Ökonomie (Nutzen, Profit) stets auf Seiten der kritischen Vernunft sein, um das konkrete kapitalistische Verhältnis zu überwinden.

Tatsachen und Fakten sind historisch gemacht, daher veränderbar, nicht alternativlos, wie es die neoliberale Sachzwanglogik Glauben machen möchte. Es sind soziale Konstruktionen, deren Wirkmacht durch organisierte Interessen, das heißt durch die Macht und Gewalt der Herrschenden erst zustande kommt. Dagegen kann sich Gegenmacht bilden und ein Praxisfeld bestellt werden. Aber: Für die Wirkmacht einer Praxis genügt es nicht, wenn ein Gedanke zur Wirklichkeit drängt. Das hat schon Marx an der Hegelschen Philosophie kritisiert. Die Zeit muss ebenso für einen solchen Gedanken reif sein, was man daran erkennt, dass sich Menschen ohne großartige Agitation oder Propaganda einem Gedanken öffnen und sich in Bewegung setzen, oder wie Marx sagt: Die Wirklichkeit muss ebenso zum Gedanken drängen. (Marx 1976: 386) Erst, wenn der Gedanke zur materiellen Gewalt wird, kann er die Wirklichkeit verändern. Solange er das nicht kann, neigt man umso intensiver zur Emphase. – Dies ist ein Einwand gegen sie: Die Emphase ist die Sprache des Ohnmächtigen und Verzweifelten.

Brecht sagt, man müsse es „sich abgewöhnen“, auf Ziele sich hinzubewegen, die man „durch Gehen nicht erreicht“. Auch das „Reden über Angelegenheiten, die durch Reden nicht entschieden werden können“ sowie das „Denken über Probleme, die durch Denken nicht gelöst werden können“, solle man sich abgewöhnen (vgl. Brecht 1965). Brecht plädiert für das Realistische und für den adäquaten Einsatz der Mittel, zu denen für ihn offenbar die Emphase nicht

dazuzählt. Er ist ein nüchterner Marxist, dessen Emphase sich in negativer Form als Ironie verkleidet.

6 Zur Grundlegung emanzipatorischer Schlüsselkompetenzen in linken Zusammenhängen

Wollte man sich auf eine Diskussion über wichtige, zentrale Kompetenzen (Schlüsselkompetenzen) unserer Zeit einlassen, die in den Bildungsinstitutionen den nachwachsenden Generationen vermittelt werden müssten, um ihnen an die Hand zu geben, was sie an Kenntnissen und Fähigkeiten benötigen, um sich im Bestehenden durchzusetzen, so wird man nur sehr schwer gegen das neoliberale Paradigma andere Kompetenzen benennen können als Spontaneität, Flexibilität, Mobilität und Egoismus. Dies sind die Basiseigenschaften, aus denen die neoliberalen Kompetenzen entwickelt werden; sie sind wie zentrale Negativfolien auf eine Gesellschaft zugeschnitten, die sich in einer postdemokratischen (Colin Crouch), postfordistischen, postsozialen (neoliberalen) Auflösungs- oder Erosionsphase befindet und sich zugleich als unternehmerische Wissensgesellschaft neu zu erfinden sucht. Will man aber genau diese spezifische Gesellschaftsformation, die ein Verschwinden von Gesellschaft impliziert, überwinden – und zwar auf eine Weise, die alten Idealen wie Solidarität, Freiheit und Gerechtigkeit zu ihrem Recht verhelfen, dann bedarf es anderer Schlüsselkompetenzen, die bezogen auf das Bestehende inadäquat, das heißt Ausdruck gesellschaftlich nicht notwendigen Bewusstseins sind. Sie sind unideologisch, deshalb utopisch, unwirklich, aber wahr:

Dialektisches Denken, exemplarisches Lernen, soziologische und utopische Phantasie, politisch-ökonomische Kompetenz, Medienkompetenz, demokratisches Denken und Handeln im Sinne von Selbstbestimmung, Selbstbefähigung und Empowerment; Kompromissfähigkeit, Konsensbereitschaft, Rationalität, Verantwortungsbewusstsein, Solidarität, Liebesfähigkeit, Empathie und Emphase, ökologisch-ökonomische Sensibilität, Kritikfähigkeit, Streitbarkeit, Unbotmäßigkeit, Widerstandsfähigkeit, Vernetzungs- und Hegemoniefähigkeit.

Das Problem ist, dass den meisten dieser Kompetenzen eine materialistische, das heißt eine politisch-ökonomische Notwendigkeit fehlt, um sie in den Bildungsinstitutionen gesamtgesellschaftlich zu etablieren. Für nahezu alle diese

Kompetenzen, die zum Teil auch bürgerlich-aufklärerischen Idealen entsprechen, gilt, dass ihnen durch die politische Ökonomie der Boden entweder entzogen wurde oder noch (lange) nicht bereitet ist. Sie sind insofern aus politisch-ökonomischer Sicht nicht mehr oder noch nicht notwendig. Daher können sie allgemein keine Gestaltungsmacht erlangen. Das Insistieren auf diese Kompetenzen für ein allgemeines Verständnis von Bildung kann mithin allenfalls emphatisch als Aufbegehren gegen die Realität erfolgen. Auf Emphase sollte man in der Tat nicht verzichten – am wenigstens, wenn die Macht der Ökonomie auf der Seite der Emanzipation steht, mithin man einen materialistisch fundierten Rückenwind der Notwendigkeit verspürt. Aber die Erfolgswahrscheinlichkeit bei bloßer Emphase, etwas durchzusetzen, zu verändern oder zu verhindern, ist nicht sonderlich hoch. Viel wahrscheinlicher lassen sich diese emphatisch motivierten Schlüsselkompetenzen allerdings im Rahmen eines Strategiekonzepts zur Ausbildung linker Subjekte in gesellschaftlichen Nischen, das heißt in linken Institutionen und Organisationen in Anschlag bringen und materialisieren, ohne dass es einer ökonomischen Notwendigkeit bedarf: als Kompetenzen des Widerstehens und der Immunisierung, als Bildung des Widerstands und als widerständige Bildung. Nichts spricht dagegen, wenn eine Stiftung Konzepte politischer Bildungsarbeit entwickelt, in denen solche Kompetenzen als Schlüsselkompetenzen ins Zentrum gerückt werden. Sie können sich damit gegen den allgemeinen Trend stellen. Wenngleich sie wahrscheinlich nicht imstande sind, die allgemeine Entwicklung aufzuheben oder in eine andere Richtung zu zwingen, lässt sich damit eine transformatorische Praxis politischer Bildungsarbeit für widerständige Subjekte, mithin gegen die politischen und ökonomischen Interessen der herrschenden Eliten begründen.

Literatur

Adorno, Theodor W. (1969): Marginalien zu Theorie und Praxis, in: Ders.: Stichworte. Kritische Modelle, Bd. 2, Frankfurt am Main, S. 169-191.

Adorno, Theodor W. (1979): Theorie der Halbbildung, in: Ders.: Soziologische Schriften, Bd. 1, Frankfurt am Main.

Behrens, Roger (2003): Adorno-ABC, Leipzig.

Brecht, Bertolt (1965): Me-ti. Buch der Wendungen, Frankfurt am Main.

Brückner, Christine (2013): Druck und Zwang statt spielendes Lernen. Zur Bedeutung von Bildung, Schule und Ausbildung im Leben von Kindern und Jugendlichen, RLS-Standpunkte 14/2013, Berlin

Claussen, Detlev (1999): Die amerikanische Erfahrung der Kritischen Theoretiker, in: Ders. u.a. (Hrsg.): Keine kritische Theorie ohne Amerika, Hannoversche Schriften Band 1, Frankfurt am Main 1999, S. 27-45.

Demirović, Alex (2014): Wissenschaft oder Dummheit? Über die Zerstörung der Rationalität in den Bildungsinstitutionen, Hamburg.

Frankfurter Institut für Sozialforschung (1991): Soziologische Exkurse, Hamburg.

Freytag, Tatjana (2008): Der unternommene Mensch. Eindimensionalisierungsprozesse in der gegenwärtigen Gesellschaft, Frankfurt am Main 2008

Hawel, Marcus (2004): Ein Begriff muss bei dem Worte sein. Theorie und Praxis in den Sozialwissenschaften, in: Zeitschrift für kritische Theorie 18-19/2004.

Hawel, Marcus (2006): Negative Kritik und bestimmte Negation. Zur praktischen Seite der kritischen Theorie, in: Hawel, Marcus/Kritidis, Gregor (Hrsg.): Aufschrei der Utopie. Möglichkeiten einer anderen Welt, Hannover, S. 98-116.

Hawel, Marcus (2012): Von Zwergen auf den Schultern von Riesen, in: Ders./Herausgeber_innenkollektiv (Hrsg.): Work in Progress. Work on Progress, Doktorand_innenjahrbuch 2012, Hamburg.

Hawel, Marcus (2013): Von Schablonen und Masken, in: Ders./Herausgeber_innenkollektiv (Hrsg.): Work in Progress. Work on Progress. Beiträge kritischer Wissenschaft. Doktorand_innenjahrbuch 2013, Hamburg.

Horkheimer, Max (2009): Traditionelle und kritische Theorie, in: (1937), in: ders.: GS, Bd. 4, Frankfurt am Main, S. 162-216.

Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1988): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente, Frankfurt am Main 1988.

Negt, Oskar (2004): Kritische Gesellschaftstheorie und emanzipatorische Gewerkschaftspolitik, in: Beerhorst, Joachim/Demirovic, Alex/Guggemos, Michael (Hrsg.): Kritische Theorie im gesellschaftlichen Strukturwandel, Frankfurt am Main 2004, S. 14-33.

Druck und Zwang statt spielendes Lernen

Zur Bedeutung von Bildung, Schule und Ausbildung im Leben von Kindern und Jugendlichen

Lange Zeit war Bildung von einem humanistischen Geist getragen, der auf eine Synthese von moralischem Engagement und kritischem Denken abzielt. Dieser geht jedoch in der zunehmend von neoliberalen Ideen vorangetriebenen Zurichtung des Bildungswesens immer mehr verloren. Nicht der politisch mündige und wissenshungrige Mensch steht als Leitbild auf der Agenda, sondern die strebsame und disziplinierte KonsumentIn, für deren Ausbildung bereits im frühkindlichen Alter die Weichen gestellt werden. Kluge Gegenwehr ist gefragt. Allerdings ist es linken Ansätzen in der Bildungspolitik bislang nicht gelungen, dieser Entwicklung etwas Wirksames entgegenzusetzen. Um die stetig wachsende Bedeutung von Schule und Bildung im Leben von Kindern angemessen beurteilen zu können, ist ein Blick auf neuere empirische Studien und Statistiken zur gegenwärtigen Bildungsbeteiligung in Deutschland von Nutzen.

Insbesondere der Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung bedarf einer intensiveren Betrachtung. Hier hat es in Deutschland in den vergangenen 20 Jahren die nachhaltigsten Veränderungen gegeben. Sie betreffen zum einen die Ausbildung der ErzieherInnen: Während diese in den alten Bundesländern in der Regel eine zwei- bis dreijährige Fachschulausbildung absolvierten, kamen durch die Integration eines nahezu flächendeckenden Netzes an Kindertageseinrichtungen in den neuen Bundesländern viele ErzieherInnen mit einem sechssemestrigen Hochschulstudium in die Vorschulerziehung. Zum anderen lieferte die stetig intensiver werdende Forschungstätigkeit zur Entwicklung von Kleinkindern nach und nach gesicherte Erkenntnisse zur enormen Bedeutung des Lernens und der dementsprechenden Lernförderung in den ersten Lebensjahren.

1 Bedeutungszuwachs der frühkindlichen Bildung und Betreuung

Wie im überwiegenden Teil von Europa wurde nun auch in Deutschland, maßgeblich zwischen 2005 und 2012, endlich eine akademische Ausbildung für „Pädagogik der frühen Kindheit“ geschaffen. Inzwischen gibt es an 42 Hochschulen und in allen Bundesländern Studiengänge und Forschungseinrichtungen, die sich speziell mit der Gruppe der Kleinstkinder von der Geburt bis zum sechsten Lebensjahr befassen. Die Kindertagesbetreuung ist das mit Abstand bedeutendste Aufgabenfeld der Kinder- und Jugendhilfe in unserem Land geworden. Die gewachsene politische Aufmerksamkeit, die diesem Bereich zukommt, ist kaum zu übersehen: Schließlich war es Ursula von der Leyen, die dem ersten Kabinett Merkel als Familienministerin angehörende CDU-Politikerin, die einen im August 2013 in Kraft getretenen Rechtsanspruch auf einen Kita-Platz auch gegen Widerstände in der eigenen Partei durchsetzte. Der Chef der rot-grünen Vorgängerkoalition, der frühere Bundeskanzler Gerhard Schröder (SPD), hatte dagegen höchstpersönlich dieses Thema noch kurz zuvor als „Gedöns“ diskreditiert. Dies war eine der vielen politischen Fehleinschätzungen der SPD, die inzwischen für viele erwerbstätige junge Frauen deswegen nicht mehr wählbar ist. Der damalige Koalitionspartner, die Grünen, ist diesbezüglich noch mit einem blauen Auge davongekommen, denn sozialpolitische Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten werden stärker der SPD zugeschrieben.

Laut Statistischem Bundesamt wurden im Jahr 2012 über 93 Prozent aller drei- bis fünfjährigen Kinder in Deutschland außerhalb ihres Elternhauses betreut. (Statistisches Bundesamt 2013: 310) Hierbei handelt es sich nicht in allen Fällen um eine Vollzeitbetreuung in einer Tageseinrichtung. Es werden auch andere Betreuungsarrangements (z. B. durch Tagesmütter, nur am Vormittag oder stundenweise usw.) berücksichtigt. Gegenüber dem Jahr 2006 hat sich in diesem Bereich das Angebot an Betreuungsplätzen mehr als verdoppelt. Der Ausbau von Betreuungsplätzen für die Kinder im Alter von ein bis drei Jahren verlief in den letzten 15 Jahren noch rasanter. Es kam zu einer Verdreifachung der Krippenplätze. 2012 waren 22,3 Prozent der unter Dreijährigen in Westdeutschland (ohne Berlin) tagsüber in einer Betreuungseinrichtung untergebracht, in Ostdeutschland (ohne Berlin) sogar 51,5 Prozent (ebd.).

Natürlich trägt auch diese Reform im Bildungswesen den typischen Charakter einer

Reform von konservativer Seite, die viel öffentlichen Effekt machen soll, aber letztlich mit äußerst knappen finanziellen Mitteln verwirklicht wird. Unübersehbar ist, dass mit dem rasanten Ausbau der Kindertageseinrichtungen die rein quantitative Seite dieser Maßnahme in den Vordergrund gerückt ist. BildungsforscherInnen haben in diesen Ausbau begleitenden Untersuchungen immer wieder auf den Mangel an Qualität in der gegenwärtigen Kindertagesbetreuung hingewiesen (vgl. Tietze/Viernickel 2007). Dieser geht einher mit zu großen Gruppen, zu wenig gut ausgebildetem und zu schlecht besoldetem Personal, einem großen Platzmangel innerhalb und außerhalb der Einrichtungen. Der Priorisierung von Betreuung steht die Vernachlässigung von Bildung im pädagogischen Alltagsgeschehen der Einrichtungen gegenüber.

Einfach gemacht hat es sich die Regierung von Angela Merkel auch damit, dass nicht ausreichend Bundesmittel für den Kitausbau zur Verfügung gestellt wurden und letztendlich die Realisierung auf die Kommunen abgewälzt wird. Auch im Falle einklagbarer Rechtsansprüche der Eltern auf einen Kitaplatz sind die Kommunen die Beklagten. Dazu kommen noch Querschläger wie das jüngst beschlossene und im Ausbauprozess nachhaltig fehlende „Betreuungsgeld“ für die außerinstitutionelle, private Kinderbetreuung zu Hause, womit der familientraditionelle Flügel der CDU beruhigt wurde.

Auch in der frühkindlichen Erziehung und Bildung sind aufgrund des Föderalismusurteils von 2006, das von CDU-regierten Bundesländern herbeigeführt wurde, kaum die bundesweit dringend notwendigen Diskussionen und die Verständigung über Ausbau und Qualität der Arbeit von Kinderbetreuung und Bildung zu erwarten. Das wird sich neben den finanziellen Aspekten als größtes Hindernis einer Qualitätsentwicklung herausstellen, so wie sich das seit 20 Jahren bereits im Schulbereich zeigt. Eine ausführliche Debatte über die Bedeutung der Kindertagesbetreuung und Bildung der bis Sechsjährigen in Verbindung mit den anderen Bildungsbereichen steht meines Erachtens auch in der LINKEN noch aus.

Neuesten Studien zufolge gilt ungebrochen, dass Länder, die angemessen in die Bildung investieren, die wichtigste und nachhaltigste Ressource stärken, um ihre Zukunftsfähigkeit zu sichern. Folgt man dem neuesten OECD-Bericht aus der Reihe „Bildung auf einen Blick“, in der jährlich die Bildungsanstrengungen und -ergebnisse der OECD-Mitgliedsländer verglichen werden, so könnte man zu dem

Schluss kommen, Deutschland sei das Land der FacharbeiterInnen und DoktorandInnen (OECD 2013) Einerseits studieren in Deutschland deutlich weniger junge Menschen als in anderen Industrienationen. Rund 39 Prozent der 25- bis 34-Jährigen haben im OECD-Durchschnitt einen Hochschulabschluss. In Deutschland waren es im selben Alterssegment 2011 lediglich 28 Prozent. Ein nicht unbeträchtlicher Teil bundesdeutscher AbiturientInnen nimmt erst einmal eine Berufsausbildung auf. Andererseits aber promovieren in kaum einem anderen Land so viele HochschulabsolventInnen. So macht in Deutschland eine/r von zehn Studierenden nach der Abschlussprüfung in seinem Fach noch den Doktor. Das sind 5,2 Prozent eines Altersjahrgangs, im OECD-Schnitt hingegen sind es lediglich 2,7 Prozent.

Es kommt eine weitere Besonderheit in Deutschland hinzu: Nur jede/r fünfte Studierende hat hier einen „bildungsfernen Hintergrund“. Das bedeutet, dass Kinder und Jugendliche aus Familien, in denen die Eltern AkademikerInnen sind, fünfmal so hohe Chancen haben, eine Hochschulausbildung zu absolvieren, wie Kinder aus Arbeiterhaushalten. Daran hat sich seit Erstellung des ersten OECD-Berichts vor 13 Jahren zur Chancengerechtigkeit in der Bildung in Deutschland nichts geändert. Niedriger ist der Anteil von sozial benachteiligten jungen Menschen an der Gruppe der Studierenden nur noch in den OECD-Ländern Polen, Ungarn, Tschechien und Slowenien. Hoch hingegen sind die Chancen auf ein Studium von Kindern und Jugendlichen mit „bildungsfernem Hintergrund“ in Australien, Südkorea, Irland, Dänemark, Schweden und Frankreich (OECD 2013).

Ein weiteres Problem ist die Überlastung vieler Universitäten. Durch die doppelten Abiturjahrgänge und die Aussetzung der Wehrpflicht wird die Zahl der StudienanfängerInnen in Deutschland in diesem Herbst 2013 auf schätzungsweise 490.000 ansteigen (Warnecke 2013). Wie schon in den vergangenen Jahren hat die Hochschulfinanzierung mit dieser Entwicklung nicht Schritt gehalten. In Deutschland fließen zurzeit 1,1 Prozent des Bruttoinlandprodukts in die Hochschulausbildung, während es im OECD-Schnitt 1,4 Prozent sind. Leidtragende der Unterfinanzierung sind in erster Linie Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften. Hier kommt es zu Doppel- und Dreifachbelegungen der Studienplätze und zu einer Situation, in der nicht nur Erstsemester Vorlesungen vorwiegend vor Monitoren verfolgen müssen, weil die Hörsäle hoffnungslos

überfüllt sind und es immer schwieriger wird, Zugang zu einer Professorin oder einem Professor zu bekommen (Deutsches Studentenwerk/HIS 2013).

Einen Überblick über die gegenwärtige Lage an den Schulen gibt die Studie „Chancenspiegel 2013“, die von der Bertelsmann-Stiftung und den Instituten für Schulentwicklungsforschung in Dortmund und Jena herausgegeben wird (Bertelsmann-Stiftung u.a. 2013) Hier wird starke Kritik an der unverändert frühen Auslese geübt, die durch die Gymnasialausbildung und durch ein traditionell hierarchisches Schulwesen in Deutschland erzwungen wird. So punktet Bayern zwar regelmäßig mit seiner guten Gymnasial- und Realschulbildung, hat aber rund zehn Prozent weniger Hochschulzugangsberechtigte als die anderen Bundesländer. Deshalb sind die Bildungsausgaben in Bayern auch niedriger. Das hat den Effekt, dass Bayern und die dort ansässigen Unternehmen seit vielen Jahren von einer Art innerdeutschem Braindrain (Zuzug gut qualifizierter HochschulabgängerInnen aus den anderen Bundesländern) profitieren.

Das sichtbarste Resultat einer weiterhin unflexiblen und stark hierarchisierten Bildungslandschaft mit deutlicher Trennung von Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien ist neben der im Vergleich mit den anderen OECD-Ländern eher geringen Zahl von Studierenden (gemessen am Anteil aller jungen Menschen) eine weiter anwachsende Zahl von SchulabgängerInnen ohne Abschluss. Im Jahr 2010 lag diese Abbrecherquote noch bei rund zehn Prozent eines Altersjahrganges. Der „Bertelsmann-Chancenspiegel“ ermittelte zwar diesbezüglich für 2012 einen Rückgang von zwei Prozent, betont aber die Gefahr eines stetig anwachsenden Potentials von Ungelernten (ebd.). Jedes Jahr kämen rund 52.000 Jugendliche ohne die geringsten Berufsaussichten zu der bereits bestehenden „Jobberreserve“ hinzu, die nach Einschätzung der BildungsforscherInnen inzwischen rund zwei Millionen Menschen umfasst. Diese werden auf dem gegenwärtigen deutschen Arbeitsmarkt, der geprägt ist von einem hohen Anteil von Zeitarbeit und einer Zunahme der Niedriglohnsegmente, besonders rücksichtslos gegeneinander ausgespielt und gehören perspektivisch zu den neuen Armen in diesem Land.

Auch die Gesamtschulentwicklung in Deutschland wird im «Bertelsmann-Chancenspiegel» 2013 sehr kritisch kommentiert. So besuchen nur 13 Prozent aller SchülerInnen hierzulande eine Ganztagschule, während sich Umfragen zufolge zwischen 60 und 70 Prozent der Eltern eine Ganztagschule für ihre Kinder

wünschen. Man hat ausgerechnet, dass bei gleichbleibendem Ausbautempo ein flächendeckendes Regelangebot von Ganztagschulen in Deutschland in etwa 50 Jahren erreicht sein wird. Die Institute für Schulentwicklungsforschung in Jena und Dortmund forderten daher bei der öffentlichen Vorstellung des „Chancenspiegels“ 2013 eine Beschleunigung des Prozesses durch ein nachhaltiges Engagement des Bundes. Dieser solle nicht länger auf eine Föderalismusreform warten, sondern die im Grundgesetz (in Paragraf 106) verankerte Möglichkeit der Umverteilung von Steuereinnahmen nutzen, um eine Offensive zum Ausbau der Gesamtschulen zu starten (Hollenstein 2013). Der Direktor des Deutschen Jugendinstituts in München, Thomas Rauschenbach, forderte in diesem Zusammenhang sogar die Verankerung eines „Rechts auf einen Ganztagschulplatz“– analog zum Recht auf einen Kinderbetreuungsplatz, wie er seit August 2013 existiert.

Deutlich wird, welcher Druck auf Kinder und Heranwachsende schon in einem recht frühen Lebensabschnitt ausgeübt wird. Bildung ist zu einer Engstelle geworden, durch die Kinder mit allen Mitteln und mit kräftiger Hilfe ihrer familiären Lebensumgebung hindurch gebracht werden müssen.

2 Konkurrenz um berufliche Karrieren und Titel

Zur Möglichkeit der Vererbung sozialer Positionen via Besitz, das heißt in angestammten Hierarchien (zum Beispiel im früheren Adel), sind Chancen hinzugekommen, durch Wissen und bessere Schullaufbahnen mit den alten Eliten um Titel und Positionen zu konkurrieren. Neben Abschlüssen, die zu diesen Titeln und Laufbahnen führen, sind auch Karrieren in Sport, Freizeit und Mode gefragt und zunehmend anerkannt.

Nur hohe Bildungsqualifikationen und -abschlüsse sowie Topkarrieren in Mode und Sport ermöglichen Jugendlichen von heute noch den Zugang zu einem verhältnismäßig sicheren Berufsleben. Gefordert wird, sich auf „lebenslanges Lernen“ und dauernde Veränderungen im Berufsleben einzustellen. Verantwortlich für diese Entwicklung sind vor allem gewachsene Wissensanforderungen in fast allen Sektoren des Arbeitsmarktes, national und international. Daher gehören längere Bildungs- und Ausbildungszeiten immer mehr zum lebensgeschichtlichen Standard. Die Entwicklung der Persönlichkeit von jungen Menschen steht erzwungenermaßen oft im Schatten dieses Kampfes um Titel und Laufbahnen.

Der Kampf um Titel und Laufbahnen verringert die vormals natürliche, zweckfreie Zeit der Kindheit, indem gezieltes Lernen – nicht spielendes Lernen, wie es dieses Entwicklungsalter verlangt – schon für Kleinkinder von ehrgeizigen Eltern favorisiert wird. Damit verbunden ist das Bedürfnis, auch die ehemaligen Kulturtechniken des gehobenen Bürgertums zu beherrschen wie Kenntnisse im Klavier-, Geige- und Flötenspiel, in Tanz, Literatur, Theater, exklusivem Sport und kulturlastigen Hobbys. Vermittelt und organisiert wird dieser neue kindliche Alltag vorwiegend von den Müttern. Die sehr frühe und selbstständige Entwicklung eigener Lebensstile und Wertvorstellungen seitens der Kinder und Heranwachsenden wird damit vorbereitet. Im Unterschied zu früher geschieht dies maßgeblich in den Familien selbst und weniger in der Gesellschaft der Altersgleichen.

3 System „potenzieller Unterbeschäftigung“ und marktvermittelte Rollenmuster

Die jetzige Form gesellschaftlicher Arbeit verlangt von den Beschäftigten immer mehr Qualifizierungen und Spezialisierungen. Zugleich verkürzen sich die Phase und das Volumen der Erwerbstätigkeit. Noch 1957 verließen in der alten Bundesrepublik über 80 Prozent der Jugendlichen mit 14 Jahren die Schule und begannen als Lehrlinge und junge ArbeiterInnen ihr Berufsleben. Undenkbar, dass das Berufsbildungssystem von heute jedes Jahr eine derart große Gruppe aufnehmen könnte. Das verlängerte „Jugendmoratorium“ hat inzwischen ein System „flexibler Unterbeschäftigung“ etabliert mit einem wachsenden Arbeitskräftereservoir, bestehend aus JobberInnen, vorübergehend Arbeitslosen und AnhängerInnen von Alternativkulturen. Erwerbsarbeit verliert immer mehr ihre klassische „sinnstiftende Funktion“. Betroffen von dieser Entwicklung sind in erster Linie männliche Jugendliche, die früher einmal am stärksten vom dualen Ausbildungssystem profitiert haben.

Der leichtere Zugang zu höherer Bildung entwertet diese auch potenziell: Immer mehr Bildungseinrichtungen werden zu „Verschiebebahnhöfen“ für das System der Erwerbsarbeit. Der Verschulung werden künftig immer mehr und jüngere Menschen (also Kinder) unterworfen, während sich gleichzeitig durch die Verlängerung der Postadoleszenz (Nachjugend) die Lern- und Experimentierphase zunehmend in die klassische Erwachsenenphase hineinschiebt. Diese Tendenz zur Verlängerung von

Kindheit und Jugend zugunsten des Lernens bringt folgende kuriose Doppelbewegung mit sich: Kindheit verfrüht und beschleunigt sich, Jugend verspätet und verlangsamt sich zugleich.

Die frühe Verselbstständigung macht Kinder früher zu potenziellen KäuferInnen und KonsumentInnen. Sie werden zu einer immer wichtigeren Käufergruppe und damit zu einem Umsatzfaktor. Jüngere dürfen immer früher an „Erwachsenenaktivitäten“ (Restaurantbesuche, Kino und andere Kulturveranstaltungen, Reisen und vieles mehr) teilnehmen. Anstelle der Erziehungsnormen von früher stehen heute durch den Markt vermittelte Alters- und Konsumrollen. Damit kontrollieren Kinder und Jugendliche sich zunehmend selbst. Dies geschieht über die vom Konsum gesetzten Standards und äußert sich in Verhaltensweisen, die auf das eigene Sozialmilieu abgestimmt sind. Eltern müssen nicht mehr im früheren Sinne „erziehen“, sie werden im familiären Gefüge oft lediglich zu LaufbahnberaterInnen. Allerdings kommen Eltern mit dieser Rollenzuweisung allenthalben noch nicht zurecht. Auch daraus erklärt sich der enorm angewachsene Beratungsbedarf in Fragen der Erziehung und Bildung.

4 Zunehmende Bedeutung des Imaginären

Die Freisetzung von Kindern und Jugendlichen aus tradierten Normen und Bindungen provoziert einen Überhang von Wünschenswertem und Möglichem. Dieses utopische Potenzial besteht aus überzogenen Hoffnungen und Illusionen auf der einen, aus Ängsten und apokalyptischen Vorstellungen auf der anderen Seite. Vor allem in Zeiten, in denen Kinder und Jugendliche aus dem System von Lernen und Berufstätigkeit herausfallen, sind sie besonders anfällig für allerlei Verunsicherungen und Versprechungen. Die Medienindustrie hat darauf mit einer ganzen Reihe von „Sehnsuchts- und Traumsendungen“ reagiert – von „Deutschland sucht den Superstar“ in diversen Varianten bis hin zu Auswahlendungen für ModelkandidatInnen und den medialen Vorbereitungen auf eine Tanz- oder Sportkarriere. Jugendliche verbringen immer mehr Zeit damit, anderen dabei zuzusehen, wie diese versuchen, sich ihren Traum zu erfüllen und mit ihnen mitleiden. Auf diese Weise können sie das eigene Sehnsuchtpotenzial in kontrollierbarer und überschaubarer Form abreagieren.

Wachsende Unsicherheit unter Eltern hinsichtlich ihrer Erziehungsfunktionen und -

aufgaben, die zunehmende Bedeutung außersfamiliärer Erziehungseinrichtungen sowie eine größere kindliche Selbstständigkeit führen zu einer Veränderung des Machtgefälles innerhalb der Familie. Eltern von heute werden im wachsenden Maße von ihren Kindern und deren emotionaler Zuwendung abhängig, manchmal sogar erpressbar, während das früher überwiegend umgekehrt war. Hinzu kommen sinkende Kinderzahlen, weil faktisch jedes Kind in der Familie mit hartem Einkommen berechnet und bezahlt werden muss und der Staat hier gerade junge Eltern, die am Anfang ihres Erwerbslebens stehen, völlig unzulänglich unterstützt, ja sogar im Stich lässt.

Die Ausweitung jugendlicher und nachjugendlicher Moratorien ist für Mädchen und junge Frauen ein Zugewinn an Lebensperspektive; sie haben heute mehr Dispositionsspielräume. Umgekehrt trifft die „Krise der Erwerbsarbeit“ (das tendenzielle Verschwinden fester Berufswegdegänge, unter Umständen frühe Heirat, frühe Scheidung) besonders junge Männer, deren Identität kulturhistorisch stärker an lebenslange Erwerbstätigkeit und Familie gebunden war. Mit dem Wandel der familiären Beziehungen (es gibt kaum noch jüngere oder ältere Geschwister, Großeltern leben nicht mehr in den Familien, Verselbstständigung der Interessen der Heranwachsenden) wird die Vermittlung zwischen den Generationen schwieriger. Dieses Phänomen wird von konservativer Seite benutzt und medial ausgeschlachtet, um einen Grabenkrieg zwischen den erwerbstätigen Generationen, den studierenden Heranwachsenden und den „privilegierten Alten“ zu entfachen. Zu erinnern ist diesbezüglich nur an die schon obligaten Rentendiskussionen oder an die Debatte um Studiengebühren. Das hat zur Folge, dass die immer weiter in kleinere Einheiten auseinanderfallenden familiären „Restsysteme“ den Individualisierungsschub verstärken und daher die Gefahr der Vereinsamung wächst.

5 Resümee

Insgesamt ist festzuhalten, dass im gegenwärtigen Schul- und Bildungssystem ein nicht unbeträchtlicher Teil des einzigartigen humanitären Charakters, der den Bildungsvorgang auszeichnet, auf der Strecke bleibt. Hierzu zählen die Freude am Wissenszuwachs und die dadurch stimulierte Neugier auf das Leben, der Genuss am Lernen, der dadurch wächst, dass man durch Wissenserweiterung immer tiefer

in das Weltverstehen eindringt, sowie die Persönlichkeitsentwicklung und -formung, die durch Wissenszuwachs und Weltverstehen ermöglicht wird. Die zentrale Aufgabe einer linken Bildungspolitik in Deutschland besteht darin, zusammen mit anderen Akteuren diesen Aspekten wieder ein größeres Gewicht zu verleihen und die einseitige Ausrichtung des Bildungswesens auf das Erwerbsleben nicht als unveränderbar hinzunehmen.

Literatur

Bertelsmann-Stiftung/Institut für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund/Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Jena (2013): Chancenspiegel 2013. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme, Gütersloh

Deutsches Studentenwerk/HIS Institut für Hochschulforschung (2013): 20. Sozialerhebung. Zur wirtschaftlichen Lage der Studierenden in Deutschland, Berlin.

Hollenstein, Oliver (2013): Ins Leben finden, in: Süddeutsche Zeitung vom 25.6.2013, S. 6.

OECD (2013): Bildung auf einen Blick, Paris.

Statistisches Bundesamt (2013): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlicher Tagespflege, verschiedene Jahrgänge, Zusammenstellung und Berechnung: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik, Wiesbaden

Tietze, Wolfgang/Viernickel, Susanne (2007): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder, Berlin.

Warnecke, Tilmann (2013): Gefordert, aber nicht überfordert, in: Der Tagesspiegel vom 27.6.2013, S. 19.

Alles – nichts – oder?

Perspektiven der einen Schule für alle

Ende März 2011 sorgte die Linksfraktion im saarländischen Landtag für eine faustdicke politische Überraschung: Gemeinsam mit der damals noch regierenden schwarz-gelb-grünen Koalition von CDU-Ministerpräsident Peter Müller stimmte sie dafür, fortan ein zweigliedriges, aus Gemeinschaftsschulen und Gymnasien bestehendes Schulwesen in der Landesverfassung zu verankern. Nachdem die oppositionelle SPD aus eher formalen Gründen ihre Zustimmung verweigert hatte, sorgten ausgerechnet die von Oskar Lafontaine angeführten Parlamentarier_innen der Linken für eine verfassungsändernde Mehrheit und damit faktisch für einen längerfristigen Bestandsschutz des Gymnasiums. Nicht nur das Paktieren mit einer bürgerlichen „Jamaika-Koalition“ ließ dieses Abstimmungsverhalten als unerwartet erscheinen. Vor allem die bildungspolitische Programmatik der Linken sprach gegen einen solchen Schritt: Immerhin forderte die Partei im Interesse des längeren gemeinsamen Lernens in der einen Schule für alle seit ihrer Gründung eine grundlegend demokratisierende Schulstrukturereform. Die Zustimmung seiner Fraktion zum saarländischen Modell der Zweigliedrigkeit, das im Übrigen mit dem grünen Bildungsminister Klaus Kessler ein ehemaliger Landesvorsitzender der GEW konzipiert hatte, begründete Lafontaine damit, dass die linke Forderung nach einer Gemeinschaftsschule damit zwar nicht zu 100 Prozent, aber doch zu großen Teilen umgesetzt werde.

Tatsächlich bricht die saarländische Gemeinschaftsschule mit dem Abiturprivileg des Gymnasiums und ermöglicht ihren Absolvent_inn_en im 13. Schuljahr den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife. Auch die Tatsache, dass Haupt- und Realschulen zugunsten einer neuen Schulform abgeschafft worden sind, dokumentiert das Ausmaß der Bewegung, das im Jahrzehnt nach Veröffentlichung der ersten PISA-Studie in die deutsche Schulstrukturen gekommen ist. Der

Zusammenhang von Bildungskarrieren und sozialer Herkunft wurde in diesen zehn Jahren öffentlich so breit diskutiert wie schon lange nicht mehr und wie nicht zuletzt Stellungnahmen von unternehmernahen Lobbygruppen dokumentieren, haben die Befürworter_innen längeren gemeinsamen Lernens in diesem Zeitraum reichlich Oberwasser bekommen. Selbst Gesamtschulsysteme stießen, sofern sie wie das finnische oder kanadische bei PISA erfolgreich abgeschnitten haben, wieder auf ein verstärktes Interesse. Aber auch hierzulande werden Gesamtschulplätze insbesondere in vielen Großstädten von Eltern so stark nachgefragt wie lange nicht mehr. Vielfach reichen die vorhandenen Kapazitäten nicht aus und existierende Gesamtschulen sehen sich gezwungen, Bewerber abzulehnen. Als Indiz für die Dynamik der Schulstrukturdiskussion kann schließlich auch noch die Auseinandersetzung mit der UN-Behindertenrechtskonvention und dem kritischen Bericht des zuständigen UN-Sonderberichterstatters für Bildung, Vernor Muñoz Villalobos gelten, durch den Inklusion auch außerhalb der Fachöffentlichkeit zu einem großen Thema geworden ist.

Trotzdem: in keinem einzigen Bundesland ist bislang – wie von Kritiker_innen gymnasialer Bildungsprivilegien insgeheim vielleicht gelegentlich erhofft – an die Stelle des versäulten Schulsystems die eine Schule für alle getreten. Nach wie vor gibt es weltweit nur 17 Länder, in denen Kinder bereits nach dem vierten Schuljahr auf ungleichwertige Schulformen sortiert werden – 16 davon liegen nach einem gelungenen und häufig zitierten Bonmot in Deutschland. Insbesondere der Hamburger Volksentscheid gegen die Verlängerung der Grundschulzeit auf sechs Jahre hat 2010 auf Seiten der Linken die Hoffnungen gedämpft, das Gymnasium ließe sich in der Bundesrepublik vielleicht doch noch irgendwann abschaffen. Stattdessen zeichnet sich in vielen Bundesländern (und darunter eben auch im Saarland) die Durchsetzung eines zweisäuligen Schulsystems ab, in dem es neben dem Gymnasium nur noch eine andere Schulform gibt, an der – je nach Dauer des Schulbesuchs – mehrere oder sogar alle Bildungsabschlüsse erworben werden können. Passend zum breiten Konsens, dass sich Hauptschulen als so genannte Restschulen nicht viel länger werden halten lassen, gibt es nicht nur in Baden-Württemberg, sondern auch in Bayern weit entwickelte Bemühungen, sie perspektivisch mit den Realschulen zu verschmelzen. Diese Zusammenlegungen scheinen das Gymnasium in seinem gesellschaftlichen Ansehen allerdings eher zu

stärken als zu schwächen. Die gleichfalls in den letzten Jahren durchgesetzte Verkürzung der Gymnasialzeit auf acht Jahre trägt nicht nur zur politisch gewünschten Verlängerung der Lebensarbeitszeit bei, sondern muss (ebenso wie die Stärkung von Privatschulen) auch als ein Versuch verstanden werden, der weiteren Öffnung des Bildungswesens einen Riegel vorzuschieben

Eine abwägende Bewertung dieser zunächst widersprüchlich erscheinenden Tendenzen kann die Lagebeschreibung stützen, dass die Schulstruktur in Deutschland aus einer Phase mehrjähriger Erschütterungen und Veränderungen seit einiger Zeit wieder in eine Phase der Neukonsolidierung eingetreten ist, in der sich das Zweisäulensystem als neues Leitbild der Schulstrukturentwicklung durchzusetzen scheint. Erwartungen in die mutmaßlich heilsamen Wirkungen des PISA-Schocks dürften sich damit vorerst erledigt haben. Sollte diese Lagebeschreibung zutreffen, stellt sich natürlich die Frage, welche Wege jene politischen Kräfte noch einschlagen können, die angesichts der eklatanten Benachteiligungs- und Privilegierungsstrukturen im deutschen Schulsystem auch künftig für das längere gemeinsame Lernen in der einen Schule für alle kämpfen wollen. Im Folgenden möchte ich grob drei schulpolitisch mögliche Szenarien entwerfen und mit einigen Pro- und Contra-Argumenten jeweils kurz ihre Chancen und Grenzen skizzieren. Option eins wäre die Einmischung in die Elternbewegung für mehr Gesamtschulen, Option zwei das beherzte Eingreifen in die wahrscheinlich noch eine ganze Zeit lang anhaltende Inklusionsdebatte und Option drei die Thematisierung weithin vernachlässigter Probleme der Schulkultur. Die drei Optionen schließen sich nicht unbedingt aus und lassen sich insofern auch nicht lupenrein voneinander abgrenzen lassen. Zu Zwecken der Klarstellung möchte ich sie aber trotzdem getrennt voneinander vorstellen.

Unterstützung der Elternbewegung für neue Gesamtschulen: In vielen Bundesländern drohen Gesamtschulen zu Verlierer_innen des Zugs zur Zweigliedrigkeit zu werden. Wie zum Beispiel in Hamburg sollen sie sich in die Sekundarschulsäule integrieren und damit endgültig ihren Charakter als Alternative zum versäulten Schulsystem aufgeben. Während die Gesamtschulen von vielen Kultusbürokratien entsprechend stiefmütterlich behandelt werden, artikuliert sich aber (insbesondere in vielen Großstädten) ein starker Elternwille zur Gründung weiterer Gesamtschulen. Befürworter_innen der einen Schule für alle könnten sich

an die Spitze dieser Elternbewegung setzen und so dokumentieren, dass sie das Sekundarschulwesen in seiner bisherigen Form ablehnen. Von seinen Bildungsabschlüssen und vielerorts auch von seiner Ausstattung her ist es allen Sonntagsreden zum Trotz nicht gleichwertig mit dem Gymnasium. Nur integrierte Gesamtschulen, auf denen bis zum 13. Jahrgang alle Schulabschlüsse erworben werden können und die eher über- als unterdurchschnittlich gut ausgestattet werden, können sich mit dem Gymnasium messen und auf längere Sicht dessen Überflüssigkeit unter Beweis stellen.

Gut ausgestattete Gesamtschulen müssen so gut ausgestattet werden, dass sie auch auf Eltern attraktiv wirken, die ihre Kinder ansonsten lieber aufs Gymnasium geschickt hätten. Das Werben um diese Klientel muss mit einer offensiven Infragestellung gymnasialer Bildungsprivilegien und einem nicht minder offensiven Insistieren auf den Vorzügen längeren gemeinsamen Lernens einhergehen. Ziel einer solchen Kampagne müsste es sein, das Gymnasium langfristig als eine bornierte Schule für jene Ewiggestrigen erscheinen zu lassen, die sich vor den Herausforderungen und Möglichkeiten der Gegenwart lieber in einer *gated community* verbunkern als ihnen offen und frei von Ressentiments zu begegnen. Mögliche Verbündete einer solchen Kampagne wären neben den Basisbewegungen der Eltern Teile von GEW und anderen Lehrer_innenverbänden (wie z.B. die der Grundschullehrer_innen) sowie vor allem die Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule, in der nach wie vor viele linke Pädagog_innen organisiert sind. Das Bündnis mit der aufgeschlossenen Elternschaft könnte der in die Jahre gekommenen Gesamtschullobby dringend neue Ideen und frisches Blut zuführen.

Inklusion als Weg zur einen Schule für alle: „Inklusion“ gehört momentan zu den ganz großen Themen der Schulpolitik. Befürworter_innen verbinden mit dem Schlagwort nicht allein die Auflösung des deutschen Sonder- und Förderschulwesens, sondern grundsätzlich noch die Anerkennung von Verschiedenheit in einer Umgebung, die bisher auf vermeintlich homogene Lerngruppen ausgerichtet war. Demnach verdienen alle Kinder eine ihrer Persönlichkeit entsprechende Förderung, Stigmatisierungen oder Privilegierungen struktureller Art sollen der Vergangenheit angehören: „Inklusion ist, wenn Anderssein normal wird.“ (Aktion Mensch) Seit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention durch die BRD im Jahr 2009 bereiten sich

Kultusbürokratien, Schulen und Lehrer_innen konkret auf die inklusive Umgestaltung des Schulwesens vor. Kinder mit besonderem Förderbedarf werden dann nicht mehr in abgesonderte Förderschulen abgeschoben, sondern gemeinsam mit anderen Kindern im Regelunterricht beschult.

Selbst wenn Inklusion nicht per se schon emanzipatorisch sein sollte, kann ihr Grundanliegen doch sehr leicht ins Emanzipatorische gewendet werden: Die Beendigung der Diskriminierung von Behinderten wirft konsequenterweise auch Fragen nach der Beendigung anderer Praktiken der Diskriminierung von *race*, *class* und *gender* auf und eröffnet Spielräume für die Utopie, ohne Angst verschieden sein zu können. Das Inklusionsprinzip steht im offenkundigen Widerspruch zum gegliederten Schulsystem, weil es gerade nicht auf dem in Deutschland besonders populären Mythos „homogener Lerngruppen“ beruht, sondern Schüler_innen in all ihrer Verschiedenheit ernst zu nehmen versucht. Gerade auch an Gymnasien könnten Erfahrungen mit inklusivem Unterricht zur Aufweichung von Vorbehalten gegenüber der einen Schule für alle beitragen.

Kritik der herrschenden Schulkultur: Kritikwürdig ist das Schulwesen ja nicht nur aufgrund seiner sozialen Selektivität, sondern auch noch wegen zahlreicher weiterer Eigenschaften. Hierzu können etwa die Einübung von Leistungs- und Konkurrenzprinzip (Notensystem) gezählt werden, das Demokratiedefizit der Schule, die Disziplinierungsagenda ihres heimlichen Lehrplans, die systematische Austreibung von Neugier, Lernfreude und Kreativität aus den Schüler_innenpersönlichkeiten oder auch die Zeit-, Raum- und Organisationsstruktur des Lernens selbst. Eine systematische Kritik schulischer Benotungspraxis und das Programm ihrer gänzlichen Abschaffung beispielsweise enthält im Keim die ganze sozialistische Kritik von Leistungsprinzip und Lohnarbeit: Die Individualisierung der Leistungszurechnung ist ein grundlegender Zug der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft, der über den immer schon kollektiven und gesellschaftlichen Charakter von Produktion und Reproduktion hinwegtäuscht. Wie die Lohnabrechnung rechtfertigen auch Zeugnisse die gesellschaftliche Position ihrer Empfänger_innen. Schüler_innenvertretungen, Schüler_innen und insbesondere die Verlierer_innen unter den Schülern_innen werden stärker als bisher zu Verbündeten linker Schulpolitik. Zur gewerkschaftlichen Lehrer_innenperspektive auf den Lernort Schule tritt die Sichtweise der Beschulten

hinzu. Statt Kinder und Jugendliche weiterhin der Schule anpassen zu wollen, muss sich die Schule den Erfahrungswelten, Bedürfnissen und Forderungen von Kindern und Jugendlichen öffnen. Linke Schulpolitik selbst gibt damit ihren (zumeist von erwachsenen Bildungsgewinner_innen formulierten) Anspruch auf Zentralperspektive auf, stellt sich selbstkritisch auf die Probe und lässt sich von den wirklichen Bewegungen – seien sie nun nur jugendlich oder darüber hinaus auch noch schuloppositionell belehren: Wie erleben „schlechte Schüler_innen“ das System Schule? Welche Probleme, Perspektiven und Handlungsmotive haben Schulverweigerer_innen und Schulversager_innen? Welche gesellschaftskritischen Perspektiven enthalten oppositionelle Jugendkulturen?

Mir scheint, dass insbesondere die zuletzt genannte Option nicht unbedingt unrealistischer sein muss als die zuerst genannte, die nach dem Kalkül der saarländischen Linken auf die schleichende Überführung des Zweisäulenmodells in die eine Schule für alle setzt. Es mutet nämlich nicht nur etwas paradox an, dem Gymnasium zunächst den Verfassungsrang zu garantieren, um es in fernerer Zukunft dann einmal zu schleifen. Andere Befürworter_innen des Zweisäulenmodells verweisen mit einigem Recht darauf, dass die zwei verbliebenen Schulformen nicht etwa gleichwertig, sondern sehr wohl hierarchisch gegliedert sind. Die unverändert frühe Sortierung der Kinder auf ungleichwertige Schulformen trägt aber genauso wie der Leistungs- und Notendruck dazu bei, genau jenen grundsätzlichen Schulfrust zu produzieren, auf dessen Politisierung Kritiker_innen des bestehenden Schulsystems viel zu lange verzichtet haben. In welchen Formen und mit welchen Mitteln das verbreitete Unbehagen aufgegriffen werden kann, wäre dabei keine theoretische Frage, sondern eine, die es auf praktische Versuche ankommen lassen würde. Eine Garantie, dass sich Schüler_innenunmut auf die Forderung nach der einen Schule für alle zuspitzen ließe, besteht natürlich nicht. Die Wahrscheinlichkeit, dass auch das Zweisäulensystem auf jede Menge Widerspruch stieße, wäre aber verlockend hoch.

Kritik, Wissenschaft und universitärer Wandel

Über die Verunmöglichung wissenschaftlicher Gesellschaftskritik an den Universitäten

Wenn man über die Möglichkeiten wissenschaftlicher Kritik an Universitäten redet, reicht es nicht aus, diese Hochschulen alleine in den Fokus der Betrachtung zu rücken. Unumgänglich sind auch Fragen nach dem Verständnis von Kritik. Es muss bestimmt werden, was Raum zur Entfaltung an den Universitäten haben soll. Denn was Kritik ist, erschließt sich nicht aus sich selbst. Ihr sind Begriffe vorgelagert, aus denen Kritik erst möglich wird. Im Anschluss an eine Entfaltung einiger grundlegender Bestimmungen des hier verwendeten Kritikbegriffs stellen sich Fragen nach den Veränderungen einer der Orte bzw. Institutionen, an denen sich (bisher) wissenschaftliche Kritik entwickeln konnte – den Universitäten.

1 Wissenschaftliche Kritik, normative Maßstäbe und politische Handlungsmaximen

Wissenschaft hat ihren Ausgangspunkt in den – über die Sinneswahrnehmungen ermöglichten – unmittelbaren Erfahrungen.³ Die Erfahrung der Einzeldinge ist jedoch (noch) nicht Wissenschaft. Aufgrund der Vielzahl und der Komplexität der zu vergleichenden empirischen Gegenstände würde jeder Vergleich – wie Veit-Michael Bader u.a. es treffend formulierten – „nur ein willkürliches Ende finden oder aber unendliche nicht erfüllbare Aufgabe wissenschaftlicher Erkenntnis bleiben“. (Bader u.a. 1975: 39) Unter anderem daraus folgt der Sinn der Abstraktion bis zum Wesentlichen, also zur Substanz von Dingen, Prozessen etc.

Dieser Fortgang von der Unmittelbarkeit der Wahrnehmung zum abstrakten Gedanken endet – nach Hegel – „nicht als bloßes Auf-die-Seite-Stellen des sinnlichen Stoffes [...], sondern es ist vielmehr das Aufheben [...] desselben als

³ Zusammenhänge und Unterschiede von Sinneswahrnehmungen, Erfahrungen und Gedanken, also Ausgangspunkte von Wissenschaft, werden spätestens seit Aristoteles thematisiert. (Vgl. hierzu Aristoteles 2003)

bloßer *Erscheinung* [...] (und seine Reduktion – A.K.) auf das *Wesentliche*, welches nur im Begriff sich manifestiert.“ (HW 6: 259) Wissenschaft bedarf demnach der Bildung von Begriffen, wobei die Bildung von Wesensbegriffen auf der Annahme eines inneren und objektiven, der subjektiven Beliebigkeit entzogenen Zusammenhangs der Wirklichkeit beruht.⁴

Bader u.a. ergänzen anknüpfend an Hegel in diesem Zusammenhang treffend, dass „das Wesen [...] nur wirklich in der Weise (sein kann – A.K.), daß es die Erscheinungen bestimmt, also als deren innere Struktur, die nur durchs Denken erfaßbar ist, nicht mit den Sinnen. Dies bedeutet, daß [...] das, was wirklich ist, nicht wie im Empirismus auf das eingeschränkt werden kann, was unmittelbar wahrnehmbar ist. Wirklichkeit hat darum [...] stets doppelte Bedeutung: zum einen die Wirklichkeit des Gegenstandes der Erfahrung (empirische Realität), zum anderen die Wirklichkeit des Wesens und seiner notwendigen Erscheinungsformen (notwendige Wirklichkeit).“ (Bader u.a. 1975: 50) So gesehen ist „das Wesen [...] nicht wirklich in dem Sinne, daß es unmittelbar mit den Sinnen erfassbares Stück der empirischen Wirklichkeit wäre. Es wird nicht gefunden durch die Ablösung der Häute einer Zwiebel“ (ebd.: 49). Das Wesen ist also keine verdeckte *konkrete* Wirklichkeit.

Während sich also die empirische Wirklichkeit unmittelbar erschließt, bedarf es zur Entschlüsselung der so genannten notwendigen Wirklichkeit, der *Abstraktion* sowie der Analyse *und* des systematischen Zusammendenkens, womit das Erkennen dieser Wirklichkeit, insbesondere des Wesens, spezifische Qualifikationen, d.h. wissenschaftliche Fähigkeiten erfordert.

Es bleibt also mit der Verwirklichung dieses Anspruchs an Wissenschaft nicht bei einer theoretischen Dopplung bzw. Reflexion empirischer Realitäten; es geht darüber hinaus darum, das Wesen, z.B. die inneren Zusammenhänge der Gesellschaft, mit Hilfe wissenschaftlicher Theorien zu erkennen. Dadurch erschließen sich entwickeltere Möglichkeiten, z.B. den Ursachen von Problemen näher kommen zu können.

4 Nach Hegel ist die zur Erkenntnis dieses Zusammenhangs erforderliche „wahre Objektivität des Denkens diese, daß die Gedanken nicht bloß unsere Gedanken, sondern zugleich das *Ansich* der Dinge [...] überhaupt sind.“ (HW 8: 116) Neben dem *Ansich* Gedachten hat Objektivität – nach Hegelscher Auffassung – noch zwei weitere Bedeutungen: „das äußerlich vorhandene im Unterschied zum Phantasierten“ (Bader u.a. 1975: 47) und das „Allgemeine [...] im Unterschied von dem unserer Empfindung angehörigen [...] Partikularen und Subjektiven“. (HW 8: 116)

Um zu beurteilen, ob Wissenschaften kritisch sind oder nicht, ist die Beantwortung der Frage nach dem Wesen der Kritik erforderlich. Hierzu muss man – dem bisherigen Gang der Argumentation folgend – die spezifische Substanz der Kritik erfassen und auf Begriffe bringen, um sie dann begreifen zu können.

In einer ausführlicheren Bestimmung des Kritikbegriffs wären eine Reihe von Negativ- und Positivbestimmungen entlang eines theoriehistorischen Gangs mit dem Ziel der Trennschärfe zu anderen Kategorien und Begriffen erforderlich.⁵ Da das in diesem Rahmen nicht möglich ist, beschränke ich die oben genannte Bestimmung auf einige grundlegende Punkte.

Es geht hier also nicht um den umgangssprachlichen Gebrauch des Wortes Kritik, bei dem zum Beispiel etwas schlecht gemacht wird, um eine negative Bewertung, oder darum, dass einem beziehungsweise einer Folge einer Entscheidung oder eines Ereignisses missfallen, sondern um *ein wissenschaftliches* Verständnis von Kritik, welches sich maßgeblich aus der Hegelschen Philosophie und der Marxschen Methode einer politisch-ökonomisch fundierten Gesellschaftskritik speist.

Anknüpfend an die Bestimmung des Wesens lässt sich das Wesen der Kritik als *Versuch* interpretieren, über das Erfassen der empirischen Realität hinaus, das Wesentliche der Wirklichkeit zu erkennen. Das Wesen der Kritik ist demnach die Kritik am Wesentlichen.

Nach Friedrich Schlegel ist „das Wesen der Kritik [...] dem des Verstehens identisch“ (Schlegel in: Rieger 1988: 134); Verstehen setzt das Erkennen von Zusammenhängen voraus, wobei das verstehende Subjekt immer, zum Beispiel durch Vergleiche mit persönlich Erlebtem oder Erkanntem, subjektiv in den Verstehensprozess eingebunden ist. Das impliziert aber *keine zwangsläufige* subjektive Verzerrung oder Trübung von Erkenntnissen, die dazu führen würde, dass Wesentliches des Untersuchungsgegenstands verhüllt bleibt. Denn insbesondere, wenn Gesellschaftskritik mit Subjekt- bzw. Selbstkritik verknüpft ist, *kann* – trotz der subjektiven Reproduktion und den Möglichkeiten der ideellen Variation der äußeren Praxis im Bewusstsein – eine ausreichende Trennschärfe zwischen dem Objekt der Untersuchung und dem untersuchenden Subjekt erreicht werden.

5 Zum näheren Verhältnis von Kategorie und Begriff vgl. ausführlich Haug (2008: 467ff.).

Wie kann Kritik „auf den Begriff gebracht werden“?

Das Gelingen von Gesellschaftskritik ist auch und entscheidend eine Frage der Erkenntnis*methode*. Das von Marx im Nachwort zur zweiten Auflage des „Kapital“ explizit dargelegte methodische Herangehen an Gesellschaftskritik fußt auf materialistischer Grundlage und entspringt dialektischem Denken.⁶

Ausgangspunkt von Erkenntnisprozessen wie von Gesellschaftskritik ist demnach die Erforschung der auf der Oberfläche der Gesellschaft erscheinenden Tatsachen, um über „Abstraktionsschritte“ ihr inneres Band, ihr Wesen aufzuspüren. Eine Verfahrensweise der Erkenntnisgewinnung ist die Feststellung der realen Tatsachen, die als Argumentationspunkte dem Fortgang der Analyse dienlich sind, ihr Vergleich - nicht mit Ideen, sondern untereinander - eine Analyse dieser „Phänomene“ und ihrer realen Folgen (hierzu ausführlich MEW 23: 25 ff.), wie zum Beispiel der ungleichen Verteilung des gesellschaftlichen Reichtums oder Naturzerstörungen (hierzu ausführlich Karathanassis 2003).

In Anknüpfung an dieses Marxsche und auf Hegel zurückgehende Verständnis wissenschaftlicher Methoden lässt sich das durch Kritik Erkannte auch als das Ideelle, das im Menschenkopf übersetzte Wesen des Materiellen interpretieren. Gedanken sind demnach Resultate wirklicher Bewegungen, und Gedanken können in diesem wechselseitigen Prozess auch auf wirkliche Bewegungen (verändernd) zurück wirken. Eine derartige materialistische Methode geht über das rein Anschauliche hinaus. Sie zielt darauf ab, *das* im Prozess der kritischen Reflektion ins Verhältnis zu „setzen“, was *real* zusammenhängt. Diese Methode kommt meines Erachtens daher den Tatsachen am nächsten.⁷

Begreife ich Kritik also auch als Versuch eines Urteils – κριτικός bedeutet Urteilsfähigkeit –, welches so präzise wie möglich sein soll, kann es keine – insbesondere kausalen – Denkschranken geben. Kritisches Denken und Forschen zu beenden, bevor der zu erforschende Gegenstand selbst die Grenzen setzt oder (vorläufig) erkannt ist, also Kompromisse in Bezug auf die Forschungstiefe, beziehungsweise -methode einzugehen, bedeutet, das zu Kritisierende nicht in dem

⁶ Vgl. ausführlich MEW 23

⁷ Dialektisch ist hierbei z.B. der widersprüchliche Entfaltungszusammenhang ökonomischer Kategorien: Der Widerspruch von Gebrauchswert und Wert in der Ware entfaltet sich auf anderer Ebene in der Warendopplung, und der Widerspruch des Geldes findet seine Bewegungsform in der Zirkulation des Kapitals. Zugleich materialistisch ist dieser Prozess, weil er praktisch ist und sich u.a. im Kontext sich entwickelnder Produktivkräfte entfaltet. (Vgl. hierzu ausführlich: MEW 23-25)

Ausmaß zu durchdringen oder zu erfassen, wie es möglich wäre. Nachlässig oder ignorant wäre das insbesondere dann, wenn es zur Lösung von Problemen erforderlich ist, ihre (letzten) Gründe zu kennen bzw. ihre Ursachen zu beseitigen.

Kritik ist damit auch ein Prozess *radikalen* Analysierens und Zusammendenkens auf der Suche nach Ursachen.⁸ Das heißt sie ist radikale Wissenschaft auf dem Weg zu *vorläufigen* Wahrheiten und verträgt im Gegensatz zur politischen Praxis keinen Kompromiss.⁹ Vorläufig bleiben Wahrheiten, weil sich Gegenstände wie Begriffe, in einem permanenten Wandel befinden. Wissenschaftliche Tätigkeit bedeutet demnach, nicht nur Praxis mit Begriffen zu erfassen, sondern diese auch den Entwicklungen der Praxis anzupassen, also zu verändern. Nichts ist für immer so wie es ist, weil es die Zeit „berührt“, und sich daher in ständiger Veränderung befindet.

Kritische Wissenschaften können demnach *nicht* immer geltende bzw. zeitlose Wahrheiten hervorbringen, aber die Permanenz des Wandels kann kritische Wissenschaften legitimieren, solange es Zeit gibt.¹⁰

8 Begrenzte Kritik ist so gesehen nicht nur unpräzise; nach dem hier dargelegten Verständnis ist sie keine wirkliche Kritik.

9 Kalmring schreibt hierzu: „Die machtverpflichtete Suche nach einer Verbreiterung der Wählerbasis und nach Bündnispartnern trägt auch Gesellschaftskritik ab und speist sie in verdünnter und damit in einer für die etablierte Politik akzeptablen Form [...] in die politische Auseinandersetzung ein.“ (Kalmring 2012: 282) Ausdruck dieser „verdünnten Kritik“ ist zum Beispiel das Verharren dieser „Kritik“ auf der Ebene des quantitativen Prozesses, was unter anderem bei den Mindestlohn- und Steuersenkungsdebatten offensichtlich wird; oder sie zeigt sich darin, dass man sich damit begnügt, dass Fragmente emanzipatorischer Inhalte in nationale oder supranationale Rechtswerke einfließen. Als Kritikersatz beziehungsweise -ergänzung dienen zudem oftmals „moralgeschwängerte“, normative Forderungen, die das politisch-programmatische Profil zum Beispiel von Parteien und Gewerkschaften bilden.

10 Von erkenntnistheoretischer Bedeutung ist hierbei unter anderem der Unterschied zwischen dem – auf Walter Benjamin zurückgehenden – „Zeitkern der Wahrheit“ und dem von Aristoteles, Karl-Otto Apel oder Vittorio Hösle theoretisierten Letztbegründungsanspruch. (Vgl. hierzu u.a.: Aristoteles 2003 oder Apel 1984) Das grundsätzliche Problem des Letztbegründungsanspruches ist – abgesehen vom ständigen Wandel und somit der Unmöglichkeit eines abschließenden Urteils – mit dem so genannten Münchhausen-Trilemma beschrieben: 1) Die Frage nach den Gründen kennt kein Ende, so dass auf diesen Regress eine unendliche Reihe von Antworten folgen muss. 2) In der Reihe der Antworten wird irgendwann auf das zu Beantwortende als Voraussetzung zurückgegriffen - Ich existiere, weil ich da bin – was einem logischen Zirkel gleicht. Und 3) an die Stelle einer Begründung tritt eine unbegründete Behauptung, wird dadurch zum Dogma – Ich existiere, weil Gott mich machte. In keinem Fall wäre – vollkommen unabhängig von der gestellten Frage – eine Letztbegründung möglich. Vgl. hierzu ausführlich Schmidt-Salomon (2001). Zur Prozesshaftigkeit der Wahrheit schreibt Marx, „daß die Welt nicht als ein Komplex von fertigen *Dingen* zu fassen ist, sondern als ein Komplex von *Prozessen*, worin die scheinbar stabilen Dinge nicht minder wie ihre Gedankenbilder in unserm Kopf, die Begriffe, eine ununterbrochene Veränderung des Werdens und Vergehens durchmachen [...]“ (MEW 21: 293) Engels ergänzt: „Geht man aber bei der Untersuchung stets von diesem Gesichtspunkt aus, so hört die Forderung endgültiger Lösungen und ewiger Wahrheiten ein für allemal auf; man ist sich der notwendigen Beschränktheit aller gewonnenen

Was *kann* Sinn und Ziel wissenschaftlicher Gesellschaftskritik sein?

Wenn es nicht beim Erfassen des Wesens von Tatsachen bzw. Problemen bleiben soll, Erkenntnis somit nicht Selbstzweck ist, wenn also wissenschaftliche Kritik zum Beispiel auf Veränderungen der Lebens- und Arbeitsbedingungen oder der gesellschaftlichen Naturverhältnisse abzielt, wird diese Kritik zugleich normativ und politisch. Kritik, die nicht auf Veränderung abzielt, ist – beziehungsweise auf eine Passage aus der „Einleitung der „Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie“ von Marx – eine Waffe, die stumpf bleibt. Abzielend auf die Beseitigung realer Probleme und verbunden mit dem Anspruch emanzipatorischer Veränderungen muss Kritik also mehr sein als nur die zutreffende Reflexion von Praxis.¹¹ Mit anderen Worten: Eine kritisch-materialistische Theorie ist „[...] keine kontemplative Reflexion bestehender Verhältnisse; ihr fundamentales Ziel ist die praktische Umwälzung, sie ist kritisch-subversiv.“ (Dutschke 2003: 159)¹² Konflikte zwischen dem Notwendigen und dem so genannten politisch Machbaren sind dann in der Regel „vorprogrammiert“.

Somit verweist dieser theoretische *und* praktische Anspruch an Kritik auch auf das Erfordernis, Erkenntnisse nach Relevanzkriterien differenzieren zu können, womit Kritik darüber hinaus meines Erachtens auch auf einen bedürfnisorientierten Anspruch verweist. Bleibt Kritik also reines Erkenntnisinstrument, verweigert ein derartiges „kritisches“ Denken seine emanzipatorische Potenz. Das ist insbesondere dann der Fall, wenn die Ergebnisse der Kritik Möglichkeiten mit sich bringen, zum Beispiel Krisen, Zerstörungen oder Konflikte nicht nur zu verstehen beziehungsweise ihre Ursachen zu identifizieren, sondern an ihren Begrenzungen oder gar Verhinderungen beizutragen.

Kritik ist demnach weder wertfrei, noch ein überzeitliches Fixum, sondern erstens als ein *Prozess der Wissenschaft* zu begreifen, in dem – über die Erscheinungen

Erkenntnis stets bewußt, ihrer Bedingtheit durch die Umstände, unter denen sie gewonnen wurde [...]“ (Engels 2009: 47)

11 Vgl. hierzu ausführlich MEW 1: 385. In gleicher Richtung bewegen meines Erachtens T.W. Adorno und Max Horkheimer den Begriff der kritischen Wissenschaft: „Aber nur im Geiste der Kritik wäre Wissenschaft mehr als die bloße Verdopplung der Realität durch den Gedanken [...]“ (Adorno und Horkheimer zit. n. Müller-Doohm 2003: 561)

12 In ähnlichem Kontext verortet Freytag den normativen Anspruch an Kritik: „Ihren normativen Maßstab erhebt Kritik [...] aus ihrem Interesse an der Aufhebung gesellschaftlichen Unrechts.“ (zit. nach Blanke/Hawel 2012: 164)

zum Wesen des Gegenstandes – mit dem Anspruch vorläufiger Wahrheiten und dem Ziel der Erkenntnis von Ursachen geforscht wird. Das ist ein radikales Wissenschaftsverständnis. Mit anderen Worten ist die Aufgabe kritischer Wissenschaften – wie schon bei Hegel und auch bei Marx – das Begreifen dessen, was ist, u.a. „zum Zwecke der Orientierung [...] menschlichen Handelns“. (Bader u.a. 1975: 55) Dieser wissenschaftliche Kritikbegriff ist zweitens mit einem *Prozess normativer Ansprüche* verknüpft, der ökonomische, soziale, ökologische oder andere „Sollgrößen“ bestimmt, die auf Grundlage des oben genannten Wissenschaftsverständnisses gebildet werden. Drittens ist ein derartiges Kritikverständnis zugleich ein Prozess mit dem *Ziel politischer Praxis*, die auf emanzipatorische Veränderungen abzielt. Indem wissenschaftliche Kritik respektive kritische Theorien den Anspruch haben, auf Praxis bezogen zu sein,¹³ werden sie zugleich politisch-praktisch.

Das Politische an der Kritik kann auf diese Weise auch eine an menschlichen Bedürfnissen und normativen Maßstäben gemessene Illegitimität zu Tage bringen. Dies geschieht aber *nicht* durch Rekurse auf andere politische oder moralische Ordnungen, sondern auf der Grundlage von wissenschaftlicher Kritik als Erkenntnisinstrument, um politischen Prozessen emanzipatorische Stoßrichtungen vorschlagen zu können (vgl. hierzu ausführlich Foucault 1992).

Der Zusammenhang von radikaler Erkenntnis, normativen Ansprüchen und politischer Praxis besteht in der Aufhebung ihrer Grenzen und ermöglicht die Verbindung von wissenschaftlicher Kritik und emanzipatorischer Praxis, welche angesichts gegenwärtiger globaler Armutslagen (Milanovic 2011), zunehmender Naturverbräuche und -zerstörungen (Bundesanstalt für Geowissenschaften und Rohstoffe 2009; Intergovernmental Panel on Climate Change 2007), zunehmender politischer und militärischer Konflikte (SIPRI 2010), und auch wachsender sozialer und individueller Krisen (IGES Institut 2013) meines Erachtens im wahrsten Wortsinn notwendig ist.

Der Vorwurf der Parteinahme beziehungsweise einer interessengeleiteten Theoriebildung, der behauptet, dass Parteilichkeit und Wahrheit unvereinbar wären,

13 Hilfreich wären hierfür Verknüpfungen von theoriebildenden und praktischen Prozessen, in denen kritische Theorien untereinander und zu praktischen Prozessen in Korrespondenzverhältnissen stehen, um aufspüren zu können, was an Veränderungen in Richtung einer emanzipatorischen Gesellschaft theoretisch und praktisch möglich und erforderlich ist.

ist haltlos. Er basiert auf der Illusion wissenschaftlicher Neutralität und ignoriert zugleich, dass jegliche Wissenschaften, zum Beispiel in Bezug auf die Wahl ihrer Inhalte und Methoden, Ausdruck gesellschaftlicher Verhältnisse sind. Wissenschaften entwickeln sich nicht in leeren Räumen, nicht ohne Vorgaben und Interessen und bisher auch nicht ohne Machtverhältnisse.¹⁴

Obsolet wäre das zuvor dargelegte (kritische) Kritikverständnis, wenn der Konnex Ursache-Wirkung anachronistisch wäre. Das ist aber unmöglich, da Ursache und Wirkung keine historischen Kategorien sind, deren Unbrauchbarkeit man mit einem angeblichen „Ende der Geschichte“ (Francis Fukuyama) oder einer Politik nach der Maxime „There is no alternative“ (Margaret Thatcher u.a.) rechtfertigen könnte. Es sind strukturelle Kategorien, die zu jeder Zeit gelten. Die Negation von Gesellschaftskritik ist daher das Ergebnis politisch-ideologischer Praxis und nicht das Resultat einer zum Endpunkt angelangten gesellschaftlichen Realität, die man nur noch hinnehmen, verwalten und konservieren kann. Diese Praxis schließt nicht nur Räume für Kritik, ist somit entwaffnend und zielt auf eine Kapitulation vor Verhältnissen ab, die naturgesetzgleich oder gottgegeben getragen werden sollen, sie öffnet zugleich Kapitalverwertungsräume.

Arno Grün pointierte die aus einer fehlenden Kritik resultierende ideologische Blindheit à la Fukuyama und Thatcher aus subjektkritischer Perspektive. Es ist „die Verweigerung der Realität im Namen der Realität.“ (Grün 1987: 19)

2 Gesellschaftskritik und die Entwicklungen an kontinentaleuropäischen Universitäten

Kritik braucht zu ihrer Verwirklichung und Bildung soziale Zusammenhänge und Orte. Hierzu gehören Diskussions- und Lesekreise, Veröffentlichungskollektive, NGOs und „Bewegungszusammenhänge“, unabhängige Institute und Künstler_innen, und auch Hochschulen, die bestimmte Vorteile gegenüber loserem,

14 So ist z.B. die Tatsache, dass die darwinsche evolutionstheoretische Position des *survival of the fittest* allzu oft als Durchsetzung des *Stärkeren* und nicht des am besten Angepassten interpretiert wird ebenso wie die im Vergleich zur Konkurrenz vernachlässigte Rolle der Kooperation für die Evolution *nicht* das Ergebnis wissenschaftlicher Evidenz. Es sind Beispiele für Interpretationen bzw. Wissenschaftslinien, die sich durchsetzten, da sie von bestimmten machtgetragenen und ideologischen Interessen befördert beziehungsweise andere behindert wurden. Vgl. hierzu unter anderem Kropotkin (2011).

unverbindlicheren Zusammenhängen zum Beispiel in Bezug auf die „Produktion und Vermittlung“ von Gesellschaftskritik aufweisen. Ihre infrastrukturelle Ausstattung, ihre berufsbezogene Ausrichtung und staatliche Anerkennung bieten bisher die Möglichkeit, Gesellschaftskritik zu professionalisieren und gesellschaftlich zu etablieren. Ohne eine an Hochschulen institutionalisierte Gesellschaftskritik besteht die Gefahr, dass es Produzent_innen und Multiplikator_innen wissenschaftlich fundierter Kritik noch schwerer haben werden, sich Gehör zu verschaffen, wodurch sie selbst, aber auch die von ihnen vertretenen Positionen der Kritik, noch seltener über ein Nischendasein hinauskommen können. Andererseits birgt die universitäre Institutionalisierung von Gesellschaftskritik immer auch das Risiko ihrer „Verdinglichung“ in sich, da sie auf diese Weise der governementalen Ordnung der Diskurse unterworfen werden kann.

Vor diesem Hintergrund stellen sich Fragen nach dem Verhältnis von Gesellschaftskritik und der Entwicklung kontinentaleuropäischer Universitäten.

Das zuvor dargestellte wissenschaftliche und auch politische Kritikverständnis ist maßgeblich Resultat sich *entwickelnder* wissenschaftlicher Theoriebildung. Eine solche hat auch an Universitäten stattgefunden.

Vor dem Hintergrund wachsender Großkrisen und ihrer Zusammenhänge (vgl. hierzu ausführlich Karathanassis 2013) müssen sich die Universitäten heute, also die „Hochschulen nach Bologna“ unter anderem daran messen lassen, inwieweit sie zum Erkenntnisgewinn und zur Lösung gesellschaftlicher Probleme beitragen.

In diesem Beitrag will ich drei maßgebliche Phasen beleuchten, die paradigmatische Veränderungen unter anderem in Bezug auf die Entwicklung wissenschaftlicher Kritik und emanzipatorischer Prozesse mit sich brachten. Anschließend werde ich (in einem vierten Punkt) die universitäre Entwicklung nach den so genannten Bologna Reformen, insbesondere im Kontext ökonomischer Entwicklungen, näher betrachten, um ihre Kritik behindernde und antiemanzipatorische Richtung herauszustellen.

1. In Kontinentaleuropa entstanden die ersten „Universitäten“ ca. um 1200, und lassen sich durch die so genannte „libertas scholastica“ (vgl. hierzu ausführlich Boehm 1996; Boockmann 1999; Mäder 2006), das heißt Sonderrechte der päpstlichen Kirche charakterisieren. Diese beinhalteten unter anderem das Recht auf personelle Selbstergänzung (sowohl auf studentischer, als auch auf der

Lehrebene), das Recht auf Selbstorganisation und Selbstverwaltung, was unter anderem den Erlass und die Anwendung eigener Statuten sowie die Bildung und Besetzung eigener Gremien und Ämter ermöglichte, die Lehrfreiheit unbeschadet der päpstlichen Unfehlbarkeit beziehungsweise des päpstlichen Lehrprimats sowie das Recht auf eigenständige Graduierung.

Ausgestattet mit einer solchen institutionalisierten Teilautonomie konnte sich die Chance der Abgrenzung vom Glauben entwickeln. Trotz des Wahrheitsanspruchs der Kirche, der den Glauben an Gott, an biblische oder kirchliche Schriften *festzuschreiben versuchte*, konnten sich Räume für Zweifel entfalten. Orte der Wissenschaft als Ausgangspunkte wissenschaftlicher Kritik entstanden.

2. Mit dem Aufstieg des Bürgertums und in einer Absetzbewegung vom Adel und deren Weltsicht haben sich Universitäten im Sinne des Humboldtschen Wissenschafts- und Bildungs*ideals* verändert.¹⁵ Theoriebezogene „Zweckfreiheit“ und eine Einheit von Forschung und Lehre sollten allgemeinbildend sein. Darüber hinaus sollte laut Humboldt ein Autonomiezuwachs in Bezug auf Lehre und Forschung deren Unabhängigkeit befördern, wobei die äußeren Formen und Mittel – das heißt die Finanzen, das Personal und die universitären Einrichtungen – in der Hand des Staates liegen sollten.

Ein weiteres Charakteristikum der humboldtschen Universität ist ihre Ordinariatsstruktur, so dass die Hochschulen zu Professoraluniversitäten wurden, deren hierarchische Struktur unter anderem durch wissenschaftliche Leistung bzw. Reputation legitimiert wurde. Das vom Humboldtschen Ideal geprägte Universitätswesen war nach Zeuner „getragen von großem Vertrauen in eine Wissenschaft, die ihren Wert in sich trägt, die Forschung und Lehre miteinander verknüpft und damit den Professoren eine sehr große, lediglich durch dienstrechtliche Aufsicht des Staates eingeschränkte, professionelle Autonomie garantiert.“ (Zeuner 2007: 7)

3. Die Hochschulreformen der 1960er- und 1970er-Jahre entwickelten sich

¹⁵ Veränderungen der Universitäten gab es von Anbeginn. Im zwölften und den folgenden Jahrhunderten entstand in Europa auch deshalb eine Universitätslandschaft, weil die jeweiligen Schulen an einem Ort Dogmen ausgebildet und den Widerspruch resp. die Kritik der Dogmen nicht zugelassen haben. Also zogen die „Häretiker“ aus der Universität aus an einen anderen Ort und gründeten dort eine neue Universität, bildeten ihre abweichende Lehre zu Dogmen aus und behandelten Widerspruch wiederum als Abweichung usw. Ein qualitativer Veränderungssprung setzte jedoch erst mit der Bürgerlichen Gesellschaft ein.

nicht nur vor dem Hintergrund einer Reihe fordistischer Erfordernisse (vor allem technisch und administrativ angemessen ausgebildete Massen), sondern auch im Kontext der in den 1960er-Jahren verstärkt aufkommenden Protestbewegungen von Student_innen und anderen gesellschaftlichen Gruppen.

Das Geflecht kapitalistischer Konkurrenz und relative Mehrwertproduktion steigern die Produktivkräfte und sind somit konstitutive Treiber kapitalistischer Entwicklungen (vgl. hierzu ausführlich MEW 23: 331 ff.). Verändern sich Arbeitsabläufe und Produktionsprozesse müssen auch die Arbeitskräfte an diese angepasst werden. Daher muss auch das Profil der – Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelnden – handwerklichen, technischen, administrativen oder wissenschaftlichen Ausbildung verändert werden.¹⁶

Dieser Konnex Produktivkraftentwicklung – Bildung/Ausbildung – Arbeitskraftformung ist nicht spezifisch für irgendeine besondere kapitalistische Phase. Die mit der fordistischen Akkumulationsstrategie – Massenproduktion und Massenkonsum auf Grundlage relativ hoher Löhne – verbundenen produktiven, administrativen oder logistischen Erfordernisse der Arbeitswelt wirkten jedoch in einer besonderen Weise auf den (Aus-)Bildungssektor und öffneten die Hochschulen für breite Bevölkerungskreise in einer Weise, so dass sich erstmals in der Geschichte „Massenuniversitäten“ entwickelten. Verantwortlich hierfür waren unter anderem die enormen Bedarfe an wissenschaftlich ausgebildeten Arbeitskräften bzw. die technischen Erfordernisse der fordistischen Ökonomie.¹⁷

Ebenfalls trugen soziale Proteste der späten 1960er-Jahre entscheidend zur Demokratisierung der Hochschulen und zur relativ breiten Entfaltung und Institutionalisierung wissenschaftlicher Gesellschaftskritik bei, womit auch emanzipatorische Prozesse befördert wurden.¹⁸

16 Bildungspolitisch wurde hierauf zum Beispiel mit der Fortführung des dreigliedrigen Schulsystems beziehungsweise dem bundesdeutschen Arbeitskräftebedarfsansatz von 1963, schon auf der Schulebene reagiert. (Vgl. hierzu ausführlich Kleemann 1977; Kim 1994)

¹⁷ So ist einerseits der tendenzielle Zwang zur Produktivkraftsteigerung ein Grund, spezifische Bildungs- und Forschungsprozesse zu initiieren, andererseits sind Wissenschaft und Bildung Voraussetzungen zur Steigerung der Produktivkraft.

¹⁸ Schon vor den 1960er-Jahren gelangten kritische Wissenschaftler_innen auf Positionen, die es ihnen ermöglichten, wissenschaftliche Kritik zu entwickeln und zu befördern; und ebenso gab es schon vor dieser Zeit emanzipatorische Erfolge an Universitäten. So entstand 1923 auf dem Hintergrund der Novemberrevolution z.B. das Institut für Sozialforschung der Universität Frankfurt am Main, und nach der Novemberrevolution erhielten Frauen erstmals das Habilitationsrecht an deutschen Universitäten; doch diese und weitere hier nicht genannte Errungenschaften waren – im

So führte zum Beispiel die erkämpfte Mitsprache aller Statusgruppen („paritätische“ Mitbestimmung) einerseits zur Ausweitung demokratischer Entscheidungsstrukturen an Hochschulen, andererseits förderte sie die Akzeptanz von gesellschafts- und subjektkritischen Forschungsthemen¹⁹ sowie -methoden unter anderem in der Soziologie, den politischen Wissenschaften oder der Psychologie und ermöglichte damit die Ausweitung und Vertiefung *kritischer* Gesellschaftsanalysen.

Durch die Einführung des BAföGs und einem verbesserten Zugang für Frauen und verschiedene „subalterne Gruppen“ zum Studium und zur akademischen Karriere waren nun auch jene Subjekte Teile der „Massen- und Gruppenuniversitäten“, denen bisher der Zugang zu höherer Bildung verwehrt blieb. Im Gegensatz zur alten Ordinariatsuniversität war an den „Massenuniversitäten“ wissenschaftlich begründete Gesellschaftskritik erstmals für größere Teile der Bevölkerung zugänglich, wodurch diese Kritik nicht nur selbst zu einem Feld politischer Konflikte an den weiterhin bürgerlichen Universitäten wurde, sondern auch über die Grenzen der Universitäten hinaus in den gesellschaftlichen Alltag der Lebens- und Arbeitswelten hineinwirken konnte.

4. Auch gegenwärtige Hochschulen verändern sich nicht aus sich selbst heraus. Die aktuellen Veränderungen in der Hochschullandschaft sind wesentlich Resultat politischer Strategien der Anpassung an veränderte ökonomische Erfordernisse. Wenn man also den Wandel der Hochschulen verstehen will, ist es unerlässlich, das Wissenschafts- und Bildungssystem im Kontext gegenwärtiger ökonomischer Entwicklungen zu betrachten. Die postfordistischen Veränderungen der Ökonomie bedürfen meines Erachtens umfassendere und tiefere Anpassungsprozesse im Bildungs- und Wissenschaftsbereich, als das bei der fordistischen Ökonomie der Fall war. Grundlegende wissenschafts- und bildungspolitische Umbrüche folgten.

Die globale Öffnung der Märkte erhöhte nicht nur den Konkurrenzdruck zwischen den Kapitalen, wodurch die Bedeutung von Standortfaktoren enorm wuchs. Auf diesem globalisierungsbedingten Standortdruck mussten auch politische Strategien

Gegensatz zu den Hochschulreformen der späten 1960er-Jahre – „nur“ punktuelle Erfolge und keine großräumigen Veränderungen in der deutschen Wissenschafts- und Bildungslandschaft.

¹⁹ Hierzu zählten zum Beispiel die Kritik der politischen Ökonomie oder die kritische Sozialpsychologie.

folgen, die die Standortattraktivität unter anderem durch eine Reihe von Gesetzesänderungen steigern sollte.

Steuerpolitiken, Gesundheitspolitiken, Bildungspolitiken etc. werden im Postfordismus – quer zu den politischen Ressorts – direkt oder indirekt in zunehmender Weise zu Standortpolitiken. Die hiermit verbundenen Mittelkürzungen und –umverteilungen zum Beispiel zu Ungunsten des Bildungs- und Wissenschaftssektors²⁰, sind Teil einer neoliberalen Gesamtstrategie in einer sich universalisierenden Konkurrenz. Sie werden durch wissenschafts- und bildungspolitische Maßnahmen ergänzt, die unter anderem darauf abzielen, arbeitsmarktkonforme Subjekte hervorzubringen. Spezifische (subjektive) Eigenschaften beziehungsweise „Kompetenzen“, die oftmals mit ideologisch besetzten Begriffen, wie zum Beispiel Flexibilität oder Selbstoptimierung umschrieben werden, sollen von den Subjekten angeeignet werden und zu einer Verinnerlichung von Konkurrenzprinzipien, Wachstumsdogmen, Kosten-Nutzen-Logiken und weiterer kapitallogischer Prinzipien beitragen; Sie sollen zu etwas werden, was den Akteuren_innen vermeintlich eigen ist: Ein unternehmerisches Selbst soll entstehen.

Für eine derartige arbeitsmarktgerechte Formung von Subjekten beziehungsweise Arbeitskräften braucht es entsprechend ausgerichtete Institutionen der Ausbildung. Universitäre Inhalte und Strukturen werden somit schrittweise in Richtung „Employability“ entwickelt.

Beispiele von Maßnahmen, die politisch und ideologisch in dieser Weise wegbereitend waren, gibt es viele: die Gründung des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) 1994 mit dem Ziel der Entwicklung wettbewerbs- und leistungsorientierter Universitäten, die so genannte „Ruck-Rede“ vom ehemaligen Bundespräsidenten Roman Herzog von 1997, eine Rede Jürgen Rüttgers aus dem gleichen Jahr, aus der der Satz „Humboldts Universität ist tot!“ hervorgeht, oder die Novellierung des Hochschulrahmengesetzes von 1998, mit der unter anderem die Rücknahme von erkämpften *emanzipatorischen* Reformen verbunden ist.

Viele gegenwärtig vorherrschende Bildungsdiskurse und bildungspolitische Konzepte zentrieren sich um die sogenannten PISA-Studien, die seit dem Jahr 2000

20 Folgen der Sparpolitik an den Hochschulen sind u.a. „überfüllte Hörsäle, marode Gebäude, schlecht ausgestattete Bibliotheken und ein zunehmendes Missverhältnis zwischen der Zahl der Studierenden und der Zahl jener, die für ihre Betreuung zuständig sind.“ (Brüchert 2010: 37)

in dreijährigem Turnus verfasst werden, sowie um die Bologna-Erklärung von 1999, die beide starken Einfluss auf die universitären Umbrüche der letzten Jahre ausgeübt haben. Ein entscheidendes Ziel der Erklärung von Bologna war – neben der Vergleichbarkeit der Universitäten durch eine Vereinheitlichung von Strukturen und Ordnungen – eine Steigerung arbeitsmarktrelevanter Qualifikationen. Geschieht dies, müssen sich auch die Inhalte des Forschens und Lehrens verstärkt in Richtung „marktbezogener“ Themen orientieren.

Mit welchen Mitteln derartige Ziele erreicht werden sollen, lässt sich zumindest an drei Bereichen nachvollziehen: Erstens an der Finanzierung der Universitäten (Wer zahlt wofür?), zweitens an den Entscheidungsstrukturen (Wer entscheidet was?) sowie drittens an den Lehr- und Forschungsinhalten. Einige signifikante Punkte in diesen Bereichen möchte ich hier am Beispiel bundesdeutscher Universitäten kurz aufzeigen.

Zu 1. Finanzierung der Universitäten

Die finanziellen Mittel von Bund und Ländern, bzw. die sogenannte Grundfinanzierung reicht zur Aufrechterhaltung des „Universitätsbetriebs“ oftmals nicht (mehr) aus, was unter anderem dazu führt, dass verstärkt Drittmittel (Marquardt 2011) durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG), Stiftungen oder durch die Privatwirtschaft²¹ zum Beispiel in die infrastrukturelle Ausstattung und in Forschungsprojekte fließen und auch zur Finanzierung des universitären Personals²² eingesetzt werden. Einige Konsequenzen des verstärkten Einsatzes *privater* Mittel sind folgende:

Private Mittel werden in der Regel nicht selbstlos in Wissenschaft und Bildung eingesetzt beziehungsweise ohne dass daran Bedingungen geknüpft wären, denn der Einsatz von privatem Geld ist mit privaten Interessen verknüpft und führt somit zu wachsender privater Einflussnahme zum Beispiel in Bezug auf Forschungsinhalte und Stellenbesetzungen. Insbesondere gesellschaftskritische Forschungs- und

21 So sind zum Beispiel Veranstaltungen und Kampagnen, wie „Business meets sciences“ an der Leibniz Universität Hannover Versuche, private Geldgeber_innen zu gewinnen.

22 So wird „jede vierte Hochschulstelle [...] bereits aus Drittmitteln finanziert. 2011 wurden an den Hochschulen 26 Prozent des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals über Drittmittel bezahlt. Im Vergleich zu 2001 ist der Anteil um 9 Prozentpunkte gestiegen. [...] 38 Prozent der wissenschaftlichen Mitarbeiter werden mit Geldern bezahlt, die die Hochschulen zusätzlich von öffentlichen und privaten Stellen einwerben.“ (Spiegel-Online vom 4. Juli 2013)

Studieninhalte sind für private ökonomische Interessen zumeist nutzlos, so dass diese „umgebaut“ beziehungsweise finanziell nicht begünstigt werden.

Verkürzt gedacht beziehungsweise aus Sicht derjenigen Akteure_innen, die diese Verhältnisse aushandeln, scheint es sich um eine klassische „win-win-Situation“ zwischen staatlichen und privaten Akteuren zu handeln. Der erweiterte Blick zeigt allerdings, dass derartige Praktiken undemokratisch sind, weil Studierende und fast das gesamte Personal der Universität bei diesen „staatlich-privaten Aushandlungen“ außen vor bleiben. Mittlerweile entscheiden zunehmend privatkapitalistische Motive und nicht wissenschaftliche Kriterien und demokratische Prozesse darüber, was an diesen (noch) öffentlichen und wissenschaftlichen Institutionen gefördert wird und was nicht.

Universitäre Einrichtungen suchen zudem vermehrt, sogar durch – teils latent ablaufende – Umgehungs- bzw. Aufweichungsversuche der Zivilklausel nach „Kooperationsmöglichkeiten“ mit Unternehmen, um „den Betrieb am Laufen“ halten zu können.²³

Des Weiteren wird über so genannte Exzellenzinitiativen, die dazu dienen sollen „den Wissenschaftsstandort Deutschland nachhaltig zu stärken, seine internationale Wettbewerbsfähigkeit zu verbessern und Spitzen im Universitäts- und Wissenschaftsbereich sichtbar zu machen“ (DFG 2013), in *ökonomisch* viel versprechende Bereiche investiert und der Ausbau von „Industriepartnerschaften“ insbesondere mit den so genannten MINT-Fächern vorangetrieben, um die Finanzierung von Instituten zu sichern. Gleichzeitig bleibt ein Großteil (nicht nur der kritischen) universitären Forschung und Lehre unterfinanziert. Die inzwischen chronische Unterfinanzierung von Universitäten verbunden mit ihrer zunehmenden Ökonomisierung führt folglich zu einem Verlust ihrer Unabhängigkeit. Sie wird zum Einfallstor für private Kapitale, womit verstärkt Fremdlogiken in inneruniversitäre Entscheidungen und Prozesse Einzug halten.

Zu 2. Entscheidungsstrukturen

Grundsätzlich sind Entscheidungsprozesse, zum Beispiel bei der Vergabe von Lehraufträgen, bei Berufungsverfahren oder der Besetzung von Hochschulräten

²³ Gelingt das, kann das zugleich etwa durch eine Übernahme von zuvor unternehmens*internen* Forschungsaktivitäten, den Charakter eines (illegalen) Outsourcings annehmen und somit durch Inanspruchnahme öffentlich finanzierter Ressourcen zu Kostensenkungen in privaten Unternehmen führen.

intransparent, so dass relativ wenig belegbare Aussagen hierzu möglich sind. Konkrete Entscheidungskriterien, Verfahrensfragen und vieles andere werden in der Regel nicht nach außen kommuniziert. Dies ist schon deshalb problematisch, da die meisten Universitäten (eigentlich) öffentliche Einrichtungen sind, die durch öffentliche Mittel (mit)finanziert werden. Bekannt ist jedoch, dass in den Hochschulräten, die in vielen Bundesländern über die Strategie der Hochschule entscheiden und vielfach auch Präsident_innen berufen und kontrollieren, Manager_innen und Unternehmer_innen über ein Drittel der Ratsplätze und die Mehrheit der Vorsitzenden stellen (Gillmann 2010). Dazu zählen zum Beispiel „Daimler-Chef Dieter Zetsche (Uni Karlsruhe), Siemens-Chef Peter Löscher, BMW-Chef Norbert Reithofer, Quandt-Erbin Susanne Klatten (TU München) und Deutsche Bank-Vorstand Hermann-Josef Lamberti (Uni Köln)“ (ebd.).

Bodo Zeuner hat die Unterschiede der emanzipatorischen Reformen der späten 1960er-Jahre den Bologna-Reformen gegenübergestellt und dadurch einen antidemokratischen Rückbau sowie den zunehmenden Einfluss kapitalistischer Prinzipien an den Universitäten verdeutlicht: „Die gegen den 'Muff unter den Talaren' erkämpfte Gruppenuniversität beschnitt professorale Privilegien durch eine differenzierte Mitbestimmung aller funktionalen Gruppen; beibehalten wurde aber die große professionelle und fachliche Autonomie derer, die Wissenschaft betreiben. Das Modell 'Unternehmen Hochschule' koppelt dagegen die Produktion von Wissenschaft und Studierendenausbildung direkt an Markterfolge und erlegt den Universitäten [...] die (undemokratische – A.K.) Binnenstruktur eines marktorientierten Unternehmens auf.“ (Zeuner 2007: 7)

Stephan Albrecht konstatierte 1998, dass die im Kontext postfordistischer Umbrüche politisch erwirkte Rücknahme von Mitbestimmungsrechten zu einer Stärkung der Ordinarien und demzufolge zur Rückkehr zu einer „fast neofeudalen Gestaltungsaristokratie“ der Professor_innen geführt habe (Albrecht 1998: 536). Gepaart mit dem Einzug unternehmerischer, privater Partikularinteressen sind das wesentliche Punkte einer antidemokratischen Entwicklung an Universitäten, die vielfach kritikresistent ist.

Gegenwärtige Universitäten entwickeln sich zu unternehmerischen Ordinarienuniversitäten mit präsidentdiktatorischem Führungsprinzip, in denen eine Gestaltungsdominanz kapitallogischer Prinzipien mit altbekannten, feudalähnlichen

Entscheidungsstrukturen verbunden wird.²⁴ Das zeigt sich nicht nur strukturell, sondern meines Erachtens auch zunehmend habituell, insbesondere bei Studierenden und Professor_innen. So verkommt Universität zu einer privat beeinflussten, staatlichen Institution mit herrschender Präsidialdiktatur im Dienste amtierender Regierungen und zum Dienstleister von (privaten) Geldgeber_innen; und das wirkt sich auch unmittelbar auf die Forschungs- und Lehrinhalte aus.

Zu 3. Lehr- und Forschungsinhalte

Die Umsetzung der Hochschulreformen hat nicht nur erheblichen Einfluss auf die Studienstruktur und -zeit sowie auf administrative Prozesse, sondern auch die Inhalte von Forschung und Lehre sind betroffen. Durch undemokratische, intransparente und teils auch fachfremde Umgestaltungen von Studien- und Prüfungsordnungen – die durch die Hochschulräte (mit)gestaltet werden und durch so genannte Akkreditierungsagenturen begutachtet werden – fallen direkt oder indirekt bestimmte Inhalte aus den Wissenschaftsdisziplinen heraus beziehungsweise werden in der Neugestaltung dieser Ordnungen nicht mehr berücksichtigt. Der Grund liegt darin, dass das Ziel des Studierens nicht (mehr) Erkenntnis als Selbstzweck oder Gesellschaftskritik sein soll, sondern eine Stärkung der sogenannte Employability.

Die Anpassung von Studien- und Prüfungsordnungen an jenes ökonomische Erfordernis, ist nicht nur folgenreich für die oben genannten Strukturen, Prozesse und Studieninhalte, sondern auch für das Lehr-, Forschungs-, sowie das Studienverhalten. Zeitliche Restriktionen werden zu Beschleunigungszwängen; zunehmende Verschulungen und Pflichtauflagen sowie wachsender administrativer Ballast ändern zudem das Anforderungsprofil (nicht nur) an Studierende, so dass für eine Auseinandersetzung mit Inhalten, die *Zeitsouveränität und Kreativität*²⁵ benötigen und durch soziale Prozesse befördert werden, weniger Zeit und Energie

24 Ähnlich umschrieb Zeuner diese Entwicklung als er von einer „hybriden Kombination von Restauration der Ständegesellschaft mit marktradikalem Konkurrenzprinzip“ sprach. (Zeuner 2007: 16)

25 Auch in puncto Kreativität ist zwischen kritischer und unkritischer zu unterscheiden. Die Art von Kreativität, die verstärkt gefordert wird, ist eine, die zum Beispiel in Bezug auf Marketingfragen von Bedeutung ist. So existieren Projekte, die dazu beitragen sollen, die so genannte „Attitude-Behaviour-Gap“, also die Lücke zwischen dem gewollten bzw. gewünschten und dem wirklichen Konsumverhalten mit dem Ziel der Konsumsteigerung zu schließen.

zur Verfügung steht als früher.²⁶ Studierenden, aber auch Lehrenden und Forschenden mangelt es daher zunehmend an bedeutenden Quellen, die zur Kritikbildung und vor allem zur Fähigkeit beitragen, etwas Bestehendes in Frage zu stellen und etwas Neues zu schaffen.

Die Ergebnisse der mittlerweile auch in gesellschafts- und sozialwissenschaftlichen Instituten oftmals dominierenden qualitativen und quantitativen empirischen Forschungen, in denen fachspezifisches Detailwissen ausgeweitet und vertieft wird, können dann immer weniger in den Kontext einer weitergehenden gesellschaftswissenschaftlichen Kritik eingebettet werden, in der Fragen nach Ursachen, Zusammenhängen und der gesellschaftlichen Relevanz von Themen gestellt werden.²⁷ Bleibt es bei der Feststellung von (derartigen) Sachverhalten, wächst die Gefahr, dass es nur noch darum gehen kann, im enger gewordenen Rahmen vorgegebener Ordnungen, Vorschläge der Problemverwaltung beziehungsweise des Problemmanagements machen zu können statt ursachenbezogene Problemlösungskompetenzen zu erlangen.²⁸

Gesellschaftsanalytische und wissenschaftsmethodische Defizite in Lehre und Forschung und die weitestgehende Abwesenheit von Relevanzkriterien führen so zur Unfähigkeit, zwischen Wichtigem und Unwichtigem sowie zwischen einerseits Ideologie und Propaganda und andererseits Fakten und Kritik unterscheiden zu können, während gleichzeitig eine Zunahme von Problemlagen und Krisen offensichtlicher wird. So „forscht und publiziert [...] der akademische Mainstream [...] in einem inzwischen vermarktwirtschaftlichten und neopositivistisch gewendeten Wissenschaftsbetrieb [...] an den Fragen und Aufgabestellungen unserer Zeit vorbei.“ (Kalmring 2012:296)²⁹

26 Ein wissenschaftliches Buch vom Anfang bis zum Ende durchzulesen ist dann kaum noch gefordert und möglich.

27 Das Erkennen von realen Zusammenhängen und insbesondere ihre theoretisch fundierte Begründung wird so für viele Studierende sowie Lehrende immer schwieriger, während sie gleichzeitig zu „Meistern oder nur Gesellen“ in der Beantwortung von Detailfragen in spezifischen Forschungssegmenten werden. Mit anderen Worten: Während die dritte und vierte Stelle nach dem Komma bekannt ist und die Jagd nach der fünften und sechsten in Gang ist, herrscht große Unwissenheit darüber, was vor dem Komma steht. Eine derartige Zusammenhanglosigkeit ist dem anfangs eingeführten Verstehensbegriff fremd.

28 Ergänzend halten verstärkt Personalmanagementkurse oder die schon erwähnten „Business meets sciences“-Kampagnen Einzug in sozialwissenschaftliche Disziplinen, die darüber hinaus dazu beitragen sollen, auch die bisher als „brotlose Kunst“ bezeichneten Geistes- und Sozialwissenschaften marktfähig zu machen.

29 Welche Auswirkungen das auf das Bewusstsein der Studierenden bzw. auf einen Politisierungsprozess hat, zeichnet sich m.E. noch nicht eindeutig ab. Zumindest zwei Strömungen

All das ist einer emanzipatorischen Gesellschaftsgestaltung nicht zuträglich. Darüber hinaus folgen nach dem Ausscheiden kritischer Wissenschaftler_innen, die zum Teil im Zuge der Hochschulreformen der späten 1960er-Jahre in die Universitäten kamen, in der Regel keine *entsprechenden* Neubesetzungen³⁰, was oftmals dazu führt, dass bestimmte Inhalte oder ganze Wissenschaftsbereiche, die nicht in die unternehmerische Hochschule passen, wie zum Beispiel die schon zuvor genannte Politische Ökonomie oder die Sozialpsychologie, wegfallen oder verfremdet werden. Hierdurch wird der Schwund an wissenschaftlicher Kritik noch verstärkt. So erodieren gegenwärtig in einer Vielzahl von Disziplinen quer durch die universitären Fakultäten die vor ca. 800 Jahren aufgekeimten Verwirklichungsorte wissenschaftlicher Kritik (vgl. Demirovic 2006). Fehlen Gesellschafts- und auch Ideologiekritik, fehlen auch Methoden der „Aufdeckung von [...] Verschleierungsformen und -prozessen [...] Realität und Ideologie drohen (dann – A.K.) als 'Verblendungszusammenhang' (mit fatalen Folgen – A.K.) ununterscheidbar zu werden.“ (Freytag 2012: 169f.)

Versteht man den vorherrschenden Wissenschaftsbetrieb *auch* als Institution zur Sicherung von Herrschaftsverhältnissen, *muss* das zuvor dargestellte kritische und auch politische Wissenschaftsverständnis auf Ablehnung stoßen, da es – wie Marx es in den Vorworten des „Kapital“ im Kontext kritischer Gesellschaftsanalysen formulierte – im „positiven Verständnis des Bestehenden [...] auch das Verständnis [...] (seiner Negation – A.K.) einschließt“, (MEW 23:28) das heißt auch den Wandel beziehungsweise das Ende bestehender Herrschaftsverhältnisse mitdenkt. So

lassen sich bisher erkennen: Einerseits lässt sich eine Zunahme von entpolitisierten, und wettbewerbsorientierten Bildungskonsument_innen mit einem neoliberal beeinflussten Habitus des/der angepassten Einzelkämpfers bzw. Einzelkämpferin auf der Jagd nach Zertifikaten nicht leugnen. Diese Gruppe von „Studierenden“ hat sich an eine unkritische Bearbeitung von Inhalten schon gewöhnt und aufgrund ihres mangelnden historischen Bewusstseins sind für sie prekäre Lebens- und Arbeitsverhältnisse allzu oft „selbstverständlich“. Andererseits gibt es auch repolitisierte Studierende bzw. eine Zunahme wissbegieriger und widerständiger Subjekte, deren „kritische“ Grundhaltung sich oftmals in selbstorganisierter und ideologisch ungebundener Form politisiert, ohne in klassische politische Institutionen, wie z.B. in Parteien oder Gewerkschaften, eingebunden zu sein. Ihnen fehlen oftmals theoretisch fundierte Begründungen ihrer politischen Haltungen, so dass ihre Ablehnung bestimmter gesellschaftlicher Prozesse und politischer Entscheidungen bzw. ihre widerständige Praxis eher auf einem emotionalen, als auf einem intellektuellen Selbstverständnis fußt.

30 Bestätigt wird das unter anderem durch eine differenzierte Betrachtung des inneruniversitären Stellenmarktes. Gesucht werden überwiegend Akademiker_innen, die Erfahrungen im Bereich der Mittelbeschaffung bzw. des Fundraising haben, Erfahrungen und Reputationen in der empirischen Forschung oder Kenntnisse mit statistischen Programmen nachweisen können.

gesehen scheint es auch für das *vorherrschende*, grundsätzlich affirmative Wissenschaftsverständnis unproblematisch zu sein, in kritikblinden Geschichtsinterpretationen zu erstarren, denn die Zukunft erscheint in diesem Verständnis nur als Verlängerung des gegenwärtigen Zustands, womit sich insbesondere politische Handlungsspielräume verlieren, die auf eine Zeit jenseits der unternehmerischen Hochschule abzielen.³¹ Damit verbundene Gefahren bringt Wolf-Dieter Narr auf den Punkt: „Ein Bewusstsein von Veränderungsmöglichkeiten kommt abhanden, denn es mangelt an einer [...] Vorstellung davon, dass es einmal anders war, davon, dass es anders hätte kommen können, und insbesondere auch davon, dass es in Zukunft einmal anders sein könnte. Was droht, ist, dass die kapitalistische Vergesellschaftung und ihre spezifische Entwicklungsdynamik bereits 'in der Vorstellung einbahnstraßig' (Narr zitiert nach Kalmring 2012: 321) versteinert, weil sogar „das Denken [...] mit Schritt und Tritt der Erkenntnistheorie kapitalistisch geworden ist“ (ebd.) und somit die Fähigkeit des emanzipatorischen Überschreitens gegenwärtiger Verhältnisse und Strukturen abhanden kommt.“³²

Als ein Fazit zur „Bologna-Universität“ kann man zuspitzen, dass Wissenschaft und Bildung im Sog von Demokratieabbau und wachsender Dominanz von Kapitalinteressen – ebenso wie eine Reihe weiterer gesellschaftlicher Bereiche, wie etwa das Pflege- und Gesundheitswesen – sich zu einem *heteronomen* Zusammenhang verformen. So wird der Hochschulsektor im Eroberungszug neoliberaler Prinzipien und Ideologien zum Baustein gesamtgesellschaftlicher Kommodifizierungs-, Kommerzialisierungs- und auch Entdemokratisierungsprozesse.³³ Das damit verbundene Denken und Fühlen, wie z.B. das Bewerten sozialer Beziehungen in Kosten-Nutzen-Relationen, das

31 Vgl. hierzu Bloch (1985). Zur Bedeutung des Gegenwärtigen schrieb er: Erst „der Horizont der Zukunft, mit dem der Vergangenheit als Vorraum, (...) gibt der Wirklichkeit ihre reelle Dimension“. (ebd.: 332)

³² Um dem entgegenzuwirken, stellt sich die Frage nach den Möglichkeiten einer *kritischen* Anknüpfung an die mittelalterliche Praxis der Gründung neuer Universitäten. Dem Auszug aus der neoliberalen Universität könnte heute die Gründung kritischer Universitäten oder alternativer Forschungs- und Bildungsinstitutionen folgen. Einen Impuls in diese Richtung versuchte die Kritische Universität Hannover (KUH) in den Jahren 2009-2013. (Vgl. KUH 2009)

³³ Weitere Orte der Verwirklichung neoliberaler Prinzipien sind zum Beispiel die Gymnasien. Auch auf dieser Ebene sind unterfinanzierte Einrichtungen, Kosten verringernde und „marktorientierte (Reform)maßnahmen“, wie z.B. die verkürzten Abiturszeiten (G8-Abitur) oder undemokratische Entscheidungsstrukturen vorherrschende Gestaltungsmerkmale von Schulen, die ihren Mangel verstärkt selbst verwalten sollen und doch fremdbestimmt ihren „Schulbetrieb“ am Laufen halten müssen.

Empfinden des Mitmenschen als Konkurrenten oder der Glaube an eine individuelle Nutzenmaximierung als konstruktives Gestaltungsmoment des Zusammenlebens und vieles andere kann dann vertieft Einzug auch in inneruniversitäre Habitusformen und Praktiken halten. Und wenn zugleich weder die Relevanz von Themen, noch die Stichhaltigkeit eines Arguments maßgebliche Kriterien zur Förderung und Ausübung wissenschaftlicher Praxis sind, ist das gleichbedeutend mit dem Abschied von der Wissenschaft an einer wissenschaftlichen Institution und dem Verfall des wissenschaftlichen Ethos.³⁴

Wesentliche Folgen des Einzugs heteronomer Prinzipien im akademischen „Apparat“ sind einige fatale Verkehungen:

- In einer Mittel-Zweck Umkehrung dient Geld nicht dazu, Forschung zu finanzieren beziehungsweise zu befördern, sondern Auftragsforschung dient dann dazu, mehr Geld „einzuwerben“; und das ist der Einzug des grundlegendsten kapitalistischen Prinzips – aus Geld über Waren- und Geldbewegungen mehr Geld zu machen – in Kernbereiche der Universität – in die Forschung und in die Finanzierung. Forschung wird so zur Kapitalinvestition und zur Dienstleistung, Forschungsergebnisse werden auf diese Weise – parallel zur Bildung, die u.a. durch Semester- oder Studiengebühren³⁵ einen Warencharakter erhält – zur Ware.
- Nicht aus wissenschaftlicher Erkenntnis bzw. Kritik folgen politische Entscheidungsprozesse, sondern Kapital- und Regierungsinteressen bzw. -zielsetzungen tragen zur Formung und Verformung wissenschaftlicher Praxis und Theorien bei, wodurch die hieraus gewonnenen Erkenntnisse nicht Resultate unabhängiger Forschung bzw. „freien“ Denkens sind.
- Während man materialistische Wissenschaften oftmals als Ideologie interpretiert, werden Ideologien, insbesondere neoliberale Ökonomie- bzw. Gesellschaftsinterpretationen, zu wissenschaftlichen Sichtweisen erhoben.
- Das Schwinden kritischer Gesellschaftswissenschaften an Universitäten hat auch über diese Institution hinaus weiter reichende Folgen. So entfaltet sich

³⁴ Indizien eines Verfalls dieses Ethos sind u.a. der Betrug bei der Einwerbung von Drittmitteln, der Verkauf von akademischen Titeln, die gegenwärtig aufscheinenden Plagiatsaffären, eine Ghostwriterkonjunktur, oder z.B. eine Zertifikatsinflation (vgl. hierzu ausführlich: Bude 2010).

³⁵ Zwar wurden die zwischenzeitlich eingeführten, zusätzlichen Studiengebühren in den meisten Bundesländern der BRD abgeschafft, trotzdem müssen Studierende für ein Studium unter anderem in Form von Semestergebühren weiterhin bezahlen.

die Tendenz zur Simplifizierung von Themen bzw. gesellschaftlichen Problemfeldern, die einer vertieften wissenschaftlichen Auseinandersetzung bedürften, um sie verstehen zu können, während gleichzeitig in einigen Bereichen eine „Verwissenschaftlichung“ von Banalitäten Fuß gefasst hat.³⁶

Zusammenfassend lässt sich eine historische Dynamik universitärer Entwicklungen feststellen, die zumindest in Bezug auf die Entwicklung kritischer Gesellschaftswissenschaften und emanzipatorischer Zielsetzungen ihren (vorläufigen) Höhepunkt überschritten hat. Entwickelten sich in einer ersten Phase im Zuge von Säkularisierungs- und Aufklärungsprozessen Orte der Wissenschaft, folgte nach einer kurzzeitigen Politisierung der Wissenschaften im emanzipatorischen Sinn ihre diesbezügliche Entpolitisierung hin zu einer tendenziellen Entwissenschaftlichung der Universitäten, die sich als Dienstleister zunehmend dem „(Ersatz)gott des Marktes“ unterordnen.

Wenn sich nichts Wesentliches ändert, ähnelt das einem Verlauf von der Religion zu einer Ersatzreligion, was das Entstehen und die Entwicklung von gesellschaftskritischen bzw. wissenschaftlichen Gegeninstitutionen zum akademischen Mainstream, in denen Kritik und Emanzipation *primus motor* ist, umso dringlicher macht. Die Gründung der Assoziation für kritische Gesellschaftsforschung, das Netzwerk kritische Geschichte, die Initiative für eine bessere ökonomische Bildung oder „Kritische Universitäten“ wie in Wien oder Hannover, die nicht Bestandteil der offiziellen Universitäten sind und sich zum Teil explizit von ihnen kritisch distanzieren, sind meines Erachtens Beispiele neuerer kritischer Wissenschafts- und Bildungszusammenhänge.

36 So wird z.B. persönliche Gier als Ursache von Finanzkrisen oder Erwerbslosigkeit als Resultat individueller Passivität akklamiert, wodurch der Eindruck entsteht, dass subjektive Gründe hierfür maßgeblich seien. Neben derartigen Verkürzungen, Verzerrungen und Fehlinterpretationen werden gleichzeitig zum Beispiel Fußballspiele mit einem fast schon multidisziplinären Herangehen analysiert: So werden Fragen zur mentalen oder psychischen Verfassung von Spielern und immer mehr auch von Spielerinnen massenmedial thematisiert, Begründungen von Flugbahnen des Spielgerätes sowie Materialeigenschaften des Balls – mit natur- und materialwissenschaftlichem Sachverstand angereichert – anschaulich vermittelt, spielstrategisch wichtige Ereignisse in dreidimensionalen Animationen nachgestellt und von so genannten Expert_innen interpretiert, Verletzungen von Spieler_innen – mit medizinischem Sachverstand erklärend – einem breiten Publikum nahe gebracht, oder es werden die jeweiligen Entwicklungsschritte von Transferverhandlungen bzw. Berichte von angehenden Vereinswechsellern von Spielern und Trainern teils stündlich in den Massenmedien aktualisiert.

Literatur

Adorno, Theodor W. (1994): *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*, Frankfurt am Main.

Albrecht, Stephan (1998): Hochschulmisere: Wer von Macht nicht spricht, in: *Blätter für deutsche und internationale Politik* 5/1998, S. 535-539.

Apel, Karl-Otto (1984): Ist eine philosophische Letztbegründung moralischer Normen möglich, in: Apel, Karl-Otto/Böhler, Dietrich/Kadelbach, Gerd (Hrsg.): *Funk-Kolleg Praktische Philosophie/Ethik: Dialoge. Bd. 2*, Fischer, Frankfurt am Main.

Aristoteles (2003): *Metaphysik*, Berlin.

Bader, Veit-Michael u.a. (1975): *Krise und Kapitalismus bei Marx Bd. 1*, Frankfurt am Main.

Bauer, Christoph u.a. (2010): *Hochschule im Neoliberalismus. Kritik der Lehre und des Studiums aus Sicht Frankfurter Studierender und Lehrender*, Frankfurt am Main.

Bloch, Ernst (1985): *Das Prinzip Hoffnung*, Frankfurt am Main.

Boockmann, Hartmut (1999): *Wissen und Widerstand. Geschichte der deutschen Universität*, Berlin.

Boehm, Laetitia (1996): *Libertas Scholastica und Negotium Scholare. Entstehung und Sozialprestige des akademischen Standes im Mittelalter*, in: *Geschichtsdenken, Bildungsgeschichte, Wissenschaftsorganisation. Ausgewählte Aufsätze von Laetitia Boehm anlässlich ihres 65. Geburtstages*. Berlin, S. 607-646.

Braun, Carl (1983): *Kritische Theorie versus Kritizismus. Zur Kantkritik Theodor W. Adornos*, Berlin.

Brüchert, Oliver (2010): Neoliberale Hochschulpolitik oder: wie die Hochschulen durch umfassende Etablierung eines Pseudo-Wettbewerbs zugrunde gerichtet werden, in: Bauer, Christoph u.a. (Hrsg.): *Hochschule im Neoliberalismus. Kritik der Lehre und des Studiums aus Sicht Frankfurter Studierender und Lehrender*, Frankfurt am Main.

Bude, Heinz (2010): Die verunsicherte Mitte. Die Signalfunktion des Bildungsthemas, in: Hirsch, Alfred/Kurt, Ronald (Hrsg.): *Interkultur-Jugendkultur. Bildung neu verstehen*, Wiesbaden.

Bundesanstalt für Geowissenschaften und Rohstoffe (2009): *Energierohstoffe 2009 – Reserven, Ressourcen, Verfügbarkeit*, Hannover.

Demirovic, Alex (2006): *Materialistisches Wissen – kritische Theorie* [<http://www.linksnet.de/artikel.php?id=2539>].

Demirovic, Alex (2004): *Wissenschaft oder Dummheit. Die Zerstörung der wissenschaftlichen Rationalität durch Hochschulreform*, in: *Prokla* 4/2004, S. 497–514.

Deutsche Forschungsgemeinschaft (2013): *Allgemeine Informationen* [http://www.dfg.de/foerderung/programme/exzellenzinitiative/allgemeine_informationen/].

Dutschke, Rudi (2003): Jeder hat sein Leben ganz zu leben, hrsg. von Gretchen Dutschke-Klotz, Köln.

Engels, Friedrich (2009): Ludwig Feuerbach und der Ausgang der klassischen deutschen Philosophie, Zittau.

Färber, Christine/Riedler, Ute (2011): Black Box Berufung. Strategien auf dem Weg zur Professur, Frankfurt am Main.

Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin.

Freytag, Tatjana (2012): Kein Altern der Kritik, in: Blanke, Moritz/Hawel, Marcus (Hrsg.): Kritische Theorie der Krise, Berlin.

Gillmann, Barbara (2010): Hochschulräte. Die unkontrollierte Macht der Manager an den Unis, in: www.handelsblatt.com [http://www.handelsblatt.com/unternehmen/management/koepfe/hochschulraete-die-unkontrollierte-macht-der-manager-an-den-unis-seite-all/3536366-all.html] (letzter Zugriff: 15.07.13)

Grün, Arno (1987): Der Wahnsinn der Normalität. Realismus als Krankheit, München.

Haug, Wolfgang Fritz (2008): Kategorie, in: HKWM Band 7/I, Berlin

Hawel, Marcus (2004): Ein Begriff muß bei dem Worte sein. Theorie und Praxis in den Sozialwissenschaften [http://www.sopos.org/aufsaeetze/3a844ea52ae1f/1.phtml]

Hawel, Marcus/Blanke, Moritz (2012): Kritische Theorie der Krise, Berlin.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1969 ff): Werke [zit. als HW].

Hein, Christoph (2011): Weiskerns Nachlass, Frankfurt am Main.

Herzog, Roman (1997): Aufbruch ins 21. Jahrhundert, unter: [http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Roman-Herzog/Reden/1997/04/19970426_Rede.html] (letzter Zugriff: 20.02.2014)

Hobsbawm, Eric (2001): Wieviel Geschichte braucht die Zukunft? München.

Horkheimer, Max (1988): Der neueste Angriff auf die Metaphysik, in: Ders.: Gesammelte Schriften Band 4, Frankfurt am Main

Horkheimer, Max/Theodor W. Adorno (1969): Dialektik der Aufklärung, Frankfurt am Main.

IGES Institut (2013): DAK Gesundheitsreport, Berlin.

Intergovernmental Panel on Climate Change (2007): Climate Change 2007: Synthesis Report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Fourth Assessment, IPCC, Geneva.

Jaeggi, Rahel (2009): Was ist Ideologiekritik? In: Jaeggi, Rahel/Wesche, Tilo (Hrsg.): Was ist Kritik? Frankfurt am Main.

- Kalmring, Stefan (2012): Die Lust zur Kritik. Ein Plädoyer für soziale Emanzipation, Berlin.
- Kapfinger, Emanuel/Sablowski, Thomas (2010): Bildung und Wissenschaft im Kapitalismus, in: Bauer, Christoph u.a. (Hrsg.): Hochschule im Neoliberalismus. Kritik der Lehre und des Studiums aus Sicht Frankfurter Studierender und Lehrender, Frankfurt am Main.
- Karathanassis, Athanasios (2003): Naturzerstörung und kapitalistisches Wachstum. Ökosysteme im Kontext ökonomischer Entwicklungen, Hamburg.
- Karathanassis, Athanasios (2013): Krisen im Kapitalismus: Grundlagen, Zusammenhänge, Ursachen. Ein Problemaufriss, in: Pankower Vorträge 179/2013, S. 21-44.
- Kim, Myung-Shin (1994): Bildungsökonomie und Bildungsreform. Der Beitrag der OECD in den 60er und 70er Jahren, Würzburg.
- Kleemann, Ulla (1977): Der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen. Eine Untersuchung zur Bildungspolitik-Beratung in der Bundesrepublik Deutschland, Weinheim.
- KUH (2009): Selbstdarstellung der Kritischen Universität Hannover, unter: <http://www.sopos.org/kruh/> (letzter Zugriff am 20.02.2014).
- Kropotkin, Peter (2011): Gegenseitige Hilfe in der Tier- und Menschenwelt, Frankfurt am Main.
- Lehrich, Uwe (2006): Ökonomisierung der Wissenschaft. Rechtliche Bewertung der Reformen im Bereich der Professorenbesoldung, Köln.
- Lieb, Wolfgang (2012): Hochschulen werden zur Beute des Finanzkapitals, in: junge Welt vom 03.03.2012.
- Mäder, Felix (2006) Hochschulautonomie. Sieben Universitäten und Fachhochschulen im Vergleich, [unveröffentlichtes Manuskript], Bern.
- Marquardt, Wolfgang (2011): Optionen für die Hochschulfinanzierung in Deutschland, [http://www.academics.de/wissenschaft/optionen_fuer_die_hochschulfinanzierung_in_deutschland_50946.html].
- Marx, Karl/Engels, Friedrich (1962ff): Werke [zit. als MEW], Berlin (DDR).
- Milanovic, Branko (2011): A short history of global inequality: The past two centuries, in: Explorations in Economic History 48/2011, S. 494-506.
- Müller-Doohm, Stefan (2003): Adorno. Eine Biographie, Frankfurt am Main.
- Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur (2010): Niedersächsisches Hochschulgesetz.
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (1999): OECD Environmental data. Compendium 1999, Paris.
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2008): OECD Environmental data. Compendium 2008, Paris.

O.V. (2013): Kritik an Uni-Finzen: Mehr Geld allein hilft nicht [<http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/universitaeten-immer-schlechter-von-bund-und-laendern-finanziert-a-909507.html>].

Rieger, Reinhold (1988): Interpretation und Wissen. Zur philosophischen Begründung der Hermeneutik bei Friedrich Schleiermacher und ihrem geschichtlichen Hintergrund, Westberlin.

Schmidt-Salomon, Michael (2001): Das „Münchhausentriemma“ oder: Ist es möglich, sich am eigenen Schopfe aus dem Sumpf zu ziehen? [<http://www.schmidt-salomon.de/muench.htm>].

Schnädelbach, Herbert (1969): Was ist Ideologie? Versuch einer Begriffsklärung, in: Das Argument 50/1969, S. 71-92.

SIPRI Yearbook (2010): Armaments, Disarmaments and International Security-Summary, o. O.

Steckner Anne (2011): Von Chemielaboren, Zoomobjektiven und Affenanatomie. Die Hürden der Aneignung und Vermittlung des Kapital, in: Heinrich, Michael/Bonefeld, Werner (Hrsg.): Kapital und Kritik, Hamburg.

Thehos, Katharina (2012): Mehr Burnout durch Bologna [<http://www.tu-chemnitz.de/tu/presse/aktuell/2/4151>].

Unwert, Carl (2011): Hinter den Masken des Akademischen. Wie Kapitalinteressen und Hochschulreformen die Universitäten verändern [<http://www.streifzuege.org/2011/hinter-den-masken-des-akademischen>].

Weber, Wolfgang (2002): Geschichte der europäischen Universität, Stuttgart.

Verhaag, Bertram (2010): Gekaufte Wahrheit. Gentechnik im Magnetfeld des Geldes, München.

Zeuner, Bodo (2007): Die Freie Universität Berlin vor dem Börsengang? Bemerkungen zur Ökonomisierung der Wissenschaft [Abschiedsvorlesung], [<http://www.polsoz.fu-berlin.de/polwiss/dokumentation/aktdok/Zeuner-FreieUniversitaetBerlin-AbschVorl-3a.pdf>]

Anerkennendes Bilden

Eine Problemskizze auf tätigkeitstheoretischer Grundlage

1 Einleitung

Die Stärke des Gegners resultiert immer auch aus der Schwäche der eigenen Position. Dies zu bemerken sollte eigentlich eine Trivialität sein. Trotzdem ist es nötig, immer wieder daran zu erinnern. Denn ihrem eigenen Selbstverständnis nach ist Kritische Theorie zwar genau dadurch gekennzeichnet, dass sie sich selbstreflexiv zu ihren eigenen Theoriebeständen verhält; aber gegenteilig hierzu ist zu konstatieren, dass in vielen Zusammenhängen bestehende Theorie-Traditionen fast schon verzweifelt verteidigt, aber eben nicht mehr kritisch reflektiert werden.

Dies gilt auch und gerade für an Marx und kritische Theorien³⁷ anschließende erziehungs- und bildungswissenschaftliche Konzepte. Fast schon verbissen wird dort an bestimmten Marx-Interpretationen festgehalten, obwohl diese doch schon in den 1960er-Jahren durchaus problematisch waren und kontrovers diskutiert wurden: sei es an einer letztlich nur theologisch zu begreifenden und aus der Linie Kant-Fichte stammenden und über Leonard Nelson vermittelten Geschichtsphilosophie; sei es an der Feuerbachschen Konzeption von Gattung und Individuum mit der Zielperspektive des Verschwindens des Individuums in der Gattung (davon ging eben auch der „junge“ Marx aus!); oder sei es im Festhalten eines bloß weltanschaulichen Gebrauchs des Terminus „Materialismus“, der entweder zurückfällt in dogmatische Ontologien, die von Kant und Hegel doch schon zureichend kritisiert wurden; oder Formen eines bloß weltanschaulichen „Vulgärmaterialismus“ wiederbelebt, über den Marx und Engels sich schon lustig gemacht haben. Bei aller Polemik muss zugegeben werden, dass Tenorth in der Sache doch völlig Recht hat: „Über die Perspektiven einer zweiten Chance (für eine

37 Gemeint sind damit zumindest die an Horkheimer und Adorno anschließenden Konzepte, die ganz andere Konzeption Heydorns und seiner Schule sowie die an die Kritische Psychologie anschließenden Versuche. Aber auch Bourdieu gehört hierher.

kritische Erziehungswissenschaft, M. W.) muß man vor allem deswegen ernsthaft diskutieren, weil das Scheitern im ersten Versuch, 'die Tragödie', nicht den bösen Machenschaften der Gegner, sondern im wesentlichen den eigenen Schwächen zuzurechnen war." (Tenorth 1999: 135) Und erst dann, wenn man seine eigenen Schwächen und Fehler kritisch analysiert hat, kann man in einem zweiten Schritt mit vielen guten Gründen aufzeigen, warum die Schlussfolgerungen, zu denen Tenorth und mit ihm viele andere gekommen sind, falsch sind.

Noch einmal: Jeder, der glaubt, dass er im Beschwören von Traditionen und bestimmten Vokabeln wie etwa „Materialismus“ seine eigene Radikalität zeige und *deswegen* aus dem herrschenden Diskurs ausgeblendet werde, reproduziert eine *esoterische, sektenhafte* Position, die letztendlich nur zur Stabilisierung der herrschenden Verhältnisse beiträgt. Erst die Reflexion des historischen Zeitkerns der Wahrheit des theoretischen Rahmens, von dem ausgehend versucht wird, eine dialektische oder auch dialektisch-materialistische Erziehungstheorie zu entwickeln, eröffnet eine wirkliche, weil folgenreiche Perspektive der Kritik der bestehenden Verhältnisse.

Die folgenden Überlegungen versuchen exemplarisch solche notwendigen selbstreflexiven Thematisierungen anzureißen. Sie sind Teil eines umfangreicheren Forschungszusammenhangs, von dem erste systematische Ausarbeitungen hoffentlich noch in diesem Jahr publiziert werden können.³⁸

2 Grenzen eines Erfolgs – eine Erinnerung

In der Hinsicht der Analyse der Hegemoniefähigkeit des jetzt herrschenden Blocks bin ich immer wieder verblüfft über das Unhistorische der gegenwärtigen Diskussionen um Hochschul- und generell Bildungspolitik. Dabei hat doch schon Georg Picht in seiner Diagnose der „Bildungskatastrophe“ und deren Analyse Anfang der 1960er-Jahre nahezu alles das an Problemen aufgelistet, was heute über „PISA-Studien“, BA/MA-Studiengänge, chronische Unterfinanzierung und personelle Unterausstattung als „neu“ erfahren wird. Und weiter: wüsste man nicht, dass es sich bei folgenden Zitaten um Teile der Antrittsvorlesung Werner Hofmanns in Marburg 1967 handelt, könnte man diese Ausführungen als gegenwärtig

38 Mein Dank gilt der Rosa-Luxemburg-Stiftung und dem Regionalbüro Baden-Württemberg, die mit einer Anschubfinanzierung die Durchführung des Projektes ermöglichten.

geschrieben verstehen. Hofmann hält fest: „Was der gegenwärtigen Krise unserer Hochschule erst ihren ganzen Ernst, ihre abgründige Tiefe gibt, ist nicht nur die historisch begründete innere Schwierigkeit der Universität selbst, sondern ebenso die besondere Natur der *Reform*, der neuen gesellschaftlichen *Erwartungen*, die sich heute auf unsere Hochschulen richten, ihre offenkundige Inanspruchnahme für Bedürfnisse höchst außerwissenschaftlicher Art – allem voran für Zwecke des *ökonomischen Wettbewerbs mit der Umwelt*. Der inneren *Selbstentwertung* der Universität folgt ihre *Verwertung*, ihre Indienstnahme für gesellschaftliche Machtziele, nach. Es wird damit heute offenbar, dass die bisherige Freiheit der Wissenschaft ein Recht der gesellschaftlichen *Absonderung* gewesen ist, das nicht länger bewahrt werden kann. In einer Gesellschaft der allgemeinen Verwertung, der totalen 'Rechenhaftigkeit', der individuellen Vorteilssuche, in einer Gesellschaft der Gewinn- und Verlustrechnung muß Wissenschaft, soweit sie ihre Gegenstände aus eigener Vollmacht wählt und der Zudringlichkeit gesellschaftlicher Interessen widersteht, als eine Restsphäre dessen erscheinen, was nicht *nutzbar* zu machen und daher *unnützlich* ist. Was hingegen der tragende Teil unserer Gesellschaft benötigt, ist eine große Zahl von Fachleuten, die tauglich sind, Apparaturen zu bedienen – die technischen wie die sozialen. Das gegenwärtige Bemühen um Hochschulreform zielt auf einen vergrößerten Ausstoß an Menschen, die *brauchbar* sind.“ (Hofmann 1968: 30)

Der Orientierung auf einen „Ausstoß von Menschen, die brauchbar sind“, entspricht auf der anderen Seite die Austauschbarkeit der Lehrenden, die nur noch „normierten Stoff“ darzubieten haben; einen „normierten Stoff“, der auf der „Enttheoretisierung mit der Folge der Desorientierung im rein Fachlichen der Einzeldisziplinen“ beruht. Für die Studierenden hat dies wiederum zur Konsequenz: „In dem fordernden Anspruch einer Häufung von blinden, selbstgenügsamen Spezialitäten ist wohl die eigentliche Pein des studentischen Daseins von heute zu sehen. Hierin liegt ein studienverlängernder Umstand, dem keine äußere Organisation des Studiums, kein immer neues Ballastabwerfen, keine Studienplanung allein beikommen kann. Die Fatalität der Entwicklung liegt darin: Der theoretischen Verarmung vieler akademischer Disziplinen, ihrer Wendung zum rein Stofflichen, folgt die Entwertung der Faktizität selbst, und damit die tendenzielle Verkümmern auch des Wissensstandes, nach. Der Sinn der wissenschaftlichen

wie aller Arbeitsteilung überhaupt schlägt hier in sein Gegenteil um: Die fachliche Beschränkung bedeutet nicht einmal mehr erhöhte Effizienz; der ständige Zuwachs an Detailkenntnis, der produziert wird, geht einher mit bildungsmäßiger Verarmung des wissenschaftlichen Spezialarbeiters.“ (Hofmann 1968: 17-18) Ist das nicht eine ziemlich treffende vorweggenommene Beschreibung und Problematisierung der gegenwärtigen BA/MA-Studiengänge?

Hofmann skizziert weiter, was die damals geplanten „Reformen“ für die Studierenden bedeuteten. „Kann man im Ernst von jungen Menschen, die von einem akademischen Detailhändler zum anderen eilen müssen und die vor einer gefüllten Bücherwand Schwindelgefühle erfassen mögen, den Kraftakt erwarten, dass sie mehr vollbringen als ihre akademischen Lehrmeister selbst und die auf den Schlachtfeldern des Geistes zerstreuten membra disiecta des Wissensgutes, wie Gudrun in der Sage, zu neuem Leben zusammenfügen? Vielmehr entspricht dem Zuschnitt einer Wissenschaft, die immer mehr Dinge erlernbar gemacht hat und die dem schöpferischen Einfall gründlich misstraut, ein rezeptiv und reproduktiv eingestelltes studentisches geistiges Rentnertum, das eine geradezu konstitutive Furcht vor konsequenzenreicher Einsicht, vor der klaren, uneingeschränkten Aussage, vor dem Einstehen für eine begründete wissenschaftliche Überzeugung an den Tag legt.“ (Hofmann 1968: 23) „Geistiges Rentnertum“ – das sind die „nutzbaren“ Menschen, die der damaligen konservativen und der heutigen neoliberalen Überzeugung entsprechend als „Produkte“, „Waren“ an den Bildungseinrichtungen produziert werden sollen und sich der „Erfolg“ einer Universität in der „Marktgängigkeit“ ihrer Produkte zu zeigen hat.

Die schlimmsten Aspekte der von Hofmann problematisierten „Reformen“ konnten damals verhindert werden. Und dies war nicht zuletzt deswegen möglich, weil es eine politisierte Studentenschaft und eine breite außerparlamentarische politische Bewegung gegeben hat. Dagegen konnte die Einführung der BA/MA-Studiengänge mit Beginn des neuen Jahrtausends wohl – im Unterschied zu Hofmanns Zeiten – auch deswegen so unproblematisch eingeführt werden, weil nicht nur eine politisierte Studentenschaft fehlte und bis heute fehlt, sondern weil auch die meisten Mitglieder der Universitäten sich selbst und ihr Tun nicht mehr politisch verstehen. Daher könnte diese Bewusstlosigkeit infolge des Verlustes der historischen Dimension, des fehlenden Wissens um das Gewordensein von

Problemlagen vielleicht selbst schon eine Infektion durch den Neoliberalismus sein, die wir erleiden, indem wir uns diese historische Dimension von Reformen an den Bildungseinrichtungen nicht bewusst machen; die die fast selbstverständliche Übernahme der Redeweisen von „Exzellenz“, „Leuchtturm“, „Alleinstellungsmerkmal“ usw. erklärt.

3 Von der konservativ-neoliberalen zur neoliberal-konservativen Hegemonie

Kritische Theorie ist in ihrer Möglichkeit auf ihr entgegenkommende soziale und politische Bewegungen angewiesen. Oder anders formuliert: Kritische Theorie ist die Reflexionsform von sozialen und politischen Bewegungen; diese Formbestimmung markiert die Invariante im materialen Wandel der Kritischen Theorie. Insofern gerät sie als Theorie in eine Krise, wenn soziale und politische Bewegungen sich verändern (u.a. gerade auch dadurch, dass soziale und politische Bewegungen sich auf theoretische Einsichten Kritischer Theorie beziehen und in ihre Zielsetzungen integrieren); d.h., sie muss ihren reflexiven Bezug auf soziale und politische Bewegungen neu bestimmen. Gravierend wird diese Krise, wenn die sozialen und politischen Bewegungen, auf die sie sich als Theorie bisher bezogen hat, verschwinden. Dann gerät Kritische Theorie als Theorie in die Gefahr der Marginalisierung, weil sie keinen Adressatenbezug mehr hat; und in die Gefahr der Selbst-Marginalisierung, wenn sie diese Veränderung nicht reflektiert – genau hierauf spielt Tenorth ja an.

In dieser Hinsicht überlagern sich mit dem Ende des Fordismus mehrere solcher Kriseneffekte. Denn *erstens* findet in der Umbruchsituation des Fordismus eine Neuzusammensetzung der herrschenden Klasse statt; Bourdieu u.a. (1981) haben dies für Frankreich seit Anfang der 1970er-Jahre zeitgleich mit dem Umbruch und der Neuzusammensetzung analysiert, für David Harvey wurde die Erfahrung dieses Umbruchprozesses zum Ausgangspunkt seiner Theoriebildung. In der Bundesrepublik zeigte sich dieser Umbruch zunächst in der Krise des korporatistischen Staates („rheinischer Kapitalismus“) und des hegemonialen Blocks von Konservativen und Neoliberalen, in dem die Konservativen dominierten (erste große Koalition). Mit der sozialliberalen Regierung von Willy Brandt erfolgte ein Zwischenschritt, in dem ideologisch all die Vokabeln dominierten, die auch von der studentischen Linken ins Zentrum ihrer Artikulation gerückt wurden wie Autonomie,

Mündigkeit, Selbstbestimmung, Selbstverwirklichung usw. Mit und seit der Regierungsübernahme von Helmut Schmidt und dann insbesondere seit Helmut Kohl bildete sich als neuer hegemonialer Block ein Verhältnis von Neoliberalen und Konservativen aus, in dem nun die Neoliberalen dominierten. In diese Umbruchsituation und der Herausbildung des neoliberal-konservativen hegemonialen Blocks fällt auch der Gründungsprozess der Grünen, die – ohne dass es ihren führenden Vertretern jemals bewusst geworden wäre – mit ihren von der Studentenbewegung übernommenen Leitvokabeln die Neoliberalisierung entscheidend mit vorantrieben und seit dem als „strategische Reserve“ dem herrschenden Block zur Verfügung stehen.³⁹

Die Idee zur Öffnung der Universitäten, Hochschulen und Gymnasien für breitere Bevölkerungsschichten war motiviert durch wirtschaftliche und politische Interessen. Zum einen sollte damit eine Anpassung der Bildungseinrichtungen an die höheren Qualifikationsanforderungen im Arbeitsprozess erreicht werden. Verknüpft sollte diese Anpassung sein mit einer entsprechenden funktionalen Umgestaltung der Bildungsinhalte. Damit reagiert die Herrschaftsseite auf die Krise des Fordismus. Denn für diesen kam es bezüglich des Arbeitsprozesses ja gerade nicht auf eine hoch qualifizierte Arbeiterschaft an, sondern – wie es schon von Henry Ford programmatisch formuliert wurde – sollte ein unqualifizierter Arbeiter die für seine Position am Band erforderlichen Handgriffe am Band selbst lernen. Mit der Verschiebung von der Ausbeutung der Arbeitskraft des individuellen Arbeiters (Fordismus) zur Ausbeutung der Kooperation der Arbeitenden (Postfordismus) wurden nicht nur höhere Qualifikationen abgefordert, sondern auch andere: solche nämlich, die nicht mehr einfach nur materiale Wissensinhalte, sondern formale Kompetenzen (der Kommunikation, der Kooperation usw.) beinhalteten.

Zum anderen aber erfolgte in dieser Umbruchsituation eben auch eine Neuzusammensetzung der herrschenden Klasse selbst, die sich ebenfalls in den Veränderungen der Bildungsinstitutionen und Bildungsinhalte ausdrückt. Denn der klassische Unternehmertypus (in aller Regel der Familienunternehmer) mit relativ geringem und wenn, dann eher technischem und ingenieurwissenschaftlichem

39 Diese Funktion als strategische Reserve erschöpft sich nicht in einem programmatischen Neoliberalismus, wie er von den Grünen gerade in der Koalition mit der von Schröder geführten SPD verfolgt wurde. Sie kann genauso gut von einem reaktionären Wertekonservatismus angeleitet sein wie es für die Baden-Württemberger Grünen der Fall ist.

Bildungskapital ausgestattet, wurde aus der Führungsposition der Unternehmen verdrängt durch den Manager-Typus mit einer in der Regel hohen Bildungsqualifikation und entsprechendem Bildungskapital. Die Qualifikation beinhaltet in aller Regel eine juristische und/oder finanzwissenschaftliche Ausbildung mit entsprechenden Studienabschlüssen; das damit erworbene Bildungskapital beinhaltet ein Wissen um das Funktionieren und für eigene Zwecke ausnützen können von politisch-institutionellem Wissen um Netzwerke sowie die Möglichkeiten des Austausch zwischen Manager-Funktionen und politisch-staatlichen Funktionen. Verkürzt ist es sinnvoll möglich zu sagen, dass die alte Elite sich reproduzierte über Abstammung, während die neue Elite sich viel stärker reproduziert über erworbenes Bildungskapital. Und genau dies ist der Effekt, der durch die Öffnung der Hochschulen und Universitäten erst ermöglicht wurde und ihn genau auch ermöglichen sollte.

In der Erziehungswissenschaft finden der Umbruch und die Herausbildung des neuen hegemonialen Blocks eine Entsprechung in entsprechenden Konzeptverschiebungen. Am 9. und 10. Januar 1978 fand in Bad Godesberg die Tagung „Mut zur Erziehung“ statt, in der ultrarechte Ideologen wie Nikolaus Lobkowicz und neoliberale Technokraten wie Hermann Lübke die Begleitmusik für die Neuausrichtung der CDU erfanden und vorantrieben – „Mut zur Wende“ hieß es generell. 1982 fand – von der Hanns-Martin-Schleyer-Stiftung organisiert – eine weitere Tagung statt mit dem Titel „Bildung und Erziehung – Notwendige Korrekturen im Schulverständnis?“ und 1994 ein letztes Aufbäumen der Konservativen, angeführt von Wolfgang Brezinka, wiederum unter dem Titel „Mut zur Erziehung“. Die rechtsextremen Thesen schließlich, die der ehemalige Leiter der Schule Schloß Salem, Bernhard Bueb, zunächst in der FAZ und dann in Buchform publizierte, fanden zwar noch in der Tages-Publizistik große Beachtung, aber in der Fachwissenschaft selbst keine Resonanz mehr.

Zeitgleich mit der Publikation der ersten Mut-zur-Erziehung-Tagung erfolgte nämlich 1979 die Veröffentlichung von Niklas Luhmanns und Karl Eberhard Schnorrs Monographie „Reflexionsprobleme im Erziehungssystem“, zunächst bei Klett-Cotta, dann 1988 als Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft. Dieses Konzept war es, das zunächst in den erziehungswissenschaftlichen Fachzeitschriften, dann über die insgesamt sieben Tagungsbände (alle publiziert in der Suhrkamp-Reihe),

zunehmend die fachwissenschaftliche Diskussion dominierte. Denn Luhmann löste das ein, was Anfang der 1960er-Jahre mit der Überwindung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik von vielen linken Theoretikern zwar versprochen, aber aus den unterschiedlichsten Gründen nur völlig unzureichend verwirklicht wurde: die Konzeptualisierung und Grundlegung der Erziehungswissenschaft innerhalb der Gesellschaftstheorie bzw. die Rekonstruktion des Erziehungssystems als Differenzierung des Gesellschaftssystems.

Der Systematik und der Stringenz der Durchführung des Luhmannschen neoliberalen Programms haben die verschiedenen Varianten kritischer Theorie und kritischer Erziehungswissenschaft nichts wirklich Begründetes entgegenzusetzen. Im Folgenden liste ich einfach nur einige zentrale Gründe für diese argumentative Schwäche auf; jeder für sich erforderte eine umfangreiche Auseinandersetzung.

1) Die Rekonstruktion der Erklärungsmöglichkeiten und Erklärungsgrenzen von Systemtheorien generell bedarf einer begrifflichen Bestimmung des Verhältnisses von System/Verhalten und Substanz. Hegel hatte dieses Problem in Angriff genommen und im Rahmen seiner Tätigkeitstheorie als Zielperspektive der begrifflichen Bemühungen bestimmt: Die Substanz ist das Subjekt. Weder ist das Subjekt substanzlos, „reine Aktivität“ (wie bei Fichte und Schelling); noch ist die Substanz nur und ausschließlich ein passives Ding. Luhmann ist in allen seinen Durchführungen immer ganz dicht an Hegels Begriffsverhältnisse ausarbeitendem Ansatz, um dann aber an entscheidender Stelle sich doch wiederum für die eine Seite des im Verhältnis zueinander Stehenden zu entscheiden. Aber es fehlen uns, auch für eine fundierte Kritik Luhmanns, eine im Anschluss an Hegel und Marx ausgearbeitete Theorie gegenständlicher Verhältnisse, verknüpft mit der Unterscheidung von Gegenstand und Ding (alle Dinge sind Gegenstände, aber nicht alle Gegenstände sind Dinge), und insgesamt eine Tätigkeitstheorie, die zumindest den philosophischen Gehalt der ersten Feuerbachthese einlösen könnte.⁴⁰

2) Immerhin aber kann Luhmann die Ausdifferenzierung der Pädagogik als Systemdifferenzierung so durchführen, dass in seiner Konzeption des Erziehungssystems als gesellschaftlichem Teilsystem keine theologischen Reste enthalten sind. Innerhalb marxistischer, materialistischer und/oder

40 Die beiden Stuttgarter Dissertationen von Claus Baumann und Jan Müller stellen aber schon einen ersten wichtigen Fortschritt dar.

emanzipatorischer Konzeptualisierungen fehlt dagegen insgesamt eine Theorie gesellschaftlicher Arbeitsteilung, die mit Luhmanns Differenzierungstheorie zumindest leistungsäquivalent wäre. Es kann und darf daher nicht wundern, dass diese Theorien immer schwanken zwischen einer Re-Theologisierung pädagogischer und gesellschaftlicher Verhältnisse (insbesondere Heydorn und seine Schule) oder einer ästhetisierenden Auflösung der Gegenständlichkeit dieser Verhältnisse (so nicht nur der späte Mollenhauer). Im Anschluss an Hegels *Theorie der Bedürfnisse* sowie in Weiterführung der Andeutungen bei Marx müsste eine Theorie der gesellschaftlichen Arbeitsteilung entwickelt werden, die dann zugleich auch Luhmanns Theorie der Differenzierung kritisierbar macht, denn dieser bezieht sich auf die Logik von Kants *System der Zwecke*.

3) Hegels Theorie der Bedürfnisse ist (impliziert) eine Reproduktionstheorie gesellschaftlicher Verhältnisse; Hegel systematisiert hier Programmpunkte, die sich schon bei Smith und Ferguson finden. Dies wurde von Marx im Kapital-Projekt und von Engels als doppelte Produktion des Lebens⁴¹ weiterentwickelt zu einer Theorie der nicht-identisch erweiterten Reproduktion.⁴² Innerhalb der reproduktionstheoretischen Problematik kommen der Erziehung und den Erziehungssystemen eine zentrale Bedeutung zu: Sie sichern einerseits den generativen Zusammenhang (und ermöglichen damit Entwicklung) und andererseits organisieren sie als „ideologische Staatsapparate“ die Reproduktion (im Sinne von Erhaltung) von Herrschaftsverhältnisse. Diese Bedeutung von Erziehung in der und für die Reproduktion gesellschaftlich verfasster Gemeinwesen kann dann auch erklären, warum Fragen der Erziehung von vorneherein im Fokus der Ausbildung des Neoliberalismus gestanden haben (ich verweise hier nur auf Walter Lippmann) und heute eben immer noch stehen: Geht es doch in der Erziehung um die Sicherung der Führungsseite des Herrschens. Im Unterschied zur französischen Diskussion (ich verweise hier nur auf die einschlägigen Arbeiten von u. a. Althusser und Bourdieu) haben reproduktionstheoretische Fragestellungen kaum eine Rolle gespielt; so stellt die Arbeit von Johannes Gröll (1975) eine Ausnahme dar, die meines Wissens keine Beachtung und erst Recht keine Fortsetzung gefunden hat.

41 Vgl. hier die wichtige Arbeit von Andreas Arndt 1985, die viel zu wenig Beachtung fand.

42 Vgl. Weingarten 2013a.

4) Luhmann (wie auch Giddens, wobei dieser eine von Luhmann deutlich verschiedene Theoriestrategie verfolgt) kritisiert völlig richtig generell intentionalistische Handlungstheorie, wenn auch in aller Regel nur implizit oder indirekt diejenigen, die die von vornherein problematische Unterscheidung von Arbeit und Interaktion von Habermas aufgreifen und weiterführen (im erziehungswissenschaftlichen Zusammenhang insbesondere Mollenhauer, aber auch Lenzen (1996) und Brüggem (1980)). Damit trifft er zugleich auch zentrale Schwachpunkte in den Entwürfen des „jungen“ Marx, übergeht aber mit Schweigen, dass später sowohl Marx selbst wie auch Horkheimer und Adorno eine nicht-intentionalistische Tätigkeitstheorie entwickelten. Es gehört mit zu den bedeutenden Leistungen von Axel Honneth, diese hochproblematische Unterscheidung von Habermas frühzeitig erkannt zu haben und wieder eine tätigkeitstheoretische Begründung des Projektes der Kritischen Theorie zu versuchen.

5) In gewisser Weise ein Vorläufer der Habermas'schen Unterscheidung von Arbeit und Interaktion ist die Schiller'sche Unterscheidung und Entgegensetzung von Arbeit und Spiel, die dieser wiederum mit Bezug auf Kant und dessen Autonomie-Begriff ausformuliert hatte. Mit fatalen Folgen: Denn nur vor diesem Kant-Schiller'schen Hintergrund ist die die deutschsprachige Diskussion lange Zeit dominierende Entgegensetzung von Bilden versus Erziehen, Bildung versus Erziehung verständlich. Indem Luhmann die konservativen Erziehungstheorien kritisiert und insgesamt zurückweist, formuliert er zugleich eine Bildungstheorie, die mit allen auch und gerade in der linken Tradition beschworenen Termini arbeitet: Autonomie, Selbstbestimmung, Mündigkeit usw. sind zu entscheidenden Programmtiteln innerhalb des neoliberalen Projektes geworden und sie konnten dies, weil in ihnen ein methodologischer Individualismus enthalten ist, der konstitutiv für die gesamte Theorietradition des Liberalismus ist. Wenn ein Individuum beansprucht mündig, autonom, sich selbst verwirklichend zu werden, dann soll es das doch; es liegt nur in seiner Verantwortung, so Luhmann und mit ihm dann sowohl die neoliberale Bildungstheorie als auch die dem entsprechenden Umgestaltungen der Bildungsinstitutionen. Dass aber das einzelne Individuum Moment innerhalb gesellschaftlicher Verhältnisse ist, wurde von Marx seit den „Thesen über Feuerbach“ immer wieder neu formuliert und macht einen

wesentlichen Teil seiner „Rückkehr zu Hegel“ aus; in diesem bestimmten Fall zur Anerkennungstheorie, die Hegel in der „Phänomenologie des Geistes“ entwickelte. Legt man diese Konzeption einer Bildungstheorie zugrunde, dann entwickelt man eine *als Bildungstheorie andere Bildungstheorie*, also eine Bildungstheorie, die sich selbst weder als dualistische, widerstreitende Entgegensetzung zu Erziehungstheorien begreift noch die neoliberale individualistische These der Selbstverantwortlichkeit und des im Wettbewerb mit anderen stehenden „unternehmerischen Selbst“ teilt.

4 Bildung – ein noch zu schreibender Exkurs zur Dialektik der Aufklärung. Zur Grammatik des Problems

Zwar stammt der Titel „Erziehung zur Mündigkeit“ nicht von Adorno selbst; aber er verwendet in den Gesprächen diese Formulierung selbst häufig genug, sodass sein Einverständnis mit diesem Titel durchaus unterstellt werden kann. Dass es sich bei dieser Formulierung um etwas Unmögliches handelt, war Adorno sicherlich bewusst und beabsichtigt. Denn in vielen seiner systematischen Arbeiten arbeitet er bewusst mit solchen aporetischen Ausdrücken. Und aporetisch ist der Ausdruck „Erziehung zur Mündigkeit“, weil derjenige, der zur Mündigkeit erzogen wurde, gerade nicht mündig ist und sein kann; denn er wurde von einem anderen – und damit in Kantischer Terminologie: *heteronom* – in diesen Zustand versetzt. Mündig ist und kann nur sein derjenige, der sich aus sich selbst heraus, also wiederum in Kantischer Terminologie, der sich *autonom* in diesen Zustand gebracht hat. Nicht nur bestreitet Adorno damit den in der deutschen Diskussion dominierenden wechselseitigen Ausschluss von Bildung und Erziehung – also entweder Bildung und dann keine Erziehung oder (ausschließendes oder!) Erziehung und dann keine Bildung. Und er formuliert auch kein naives, letztlich begriffsloses *sowohl heteronome Erziehung als auch autonome Bildung*. Sondern er versucht durch diese grammatische Eigentümlichkeit der Formulierung darauf hinzuweisen, dass das Verhältnis von Bilden und Erziehen sprachlich-analytisch nur so zum Ausdruck gebracht werden kann, dass zunächst zwei Sätze gebildet werden müssen, die sich wechselseitig auszuschließen scheinen; und der logische Primat in diesem Verhältnis zwischen Erziehen und Bilden liegt dabei auf der heteronomen Seite der Erziehung: Sich Bilden kann nur derjenige, der von einem anderen erzogen wird;

oder genauer noch: Indem jemand von einem anderen erzogen wird, bildet er sich und kann er sich bilden. Auch wenn Adorno nicht explizit darauf verweist, greift er auf Hegels Konzeption von Anerkennungsverhältnissen zurück. Denn in der Modell-Analyse in Hegels „Phänomenologie des Geistes“ erfährt zunächst der Herr sich als autonom gegenüber dem Knecht und umgekehrt der Knecht als heteronom bestimmt durch den Herrn: Indem aber der Herr diese seine Autonomie gegenüber dem Knecht reflektiert, erkennt er, dass er abhängig ist von dem Knecht; denn dieser produziert die von dem Herrn konsumierten Produkte. Und umgekehrt erfährt der Knecht seine Autonomie gegenüber dem Herrn, indem er sich als tätig, als Produzent begreift. Beide *erfahren* sich zunächst als entweder autonom bestimmt oder als heteronom bestimmt, um dann zu *erkennen*, dass sie, um leben zu können, wechselseitig aufeinander angewiesen sind.

Schon ein wenig Sprachkritik hätte bewusst machen können, wie unsinnig die ausschließende Entgegensetzung von Erziehen und Bilden ist. Denn „Erziehen“ meint semantisch den transitiven Gebrauch von „Bilden“; während die Bildungstheoretiker nur und ausschließlich den reflexiven Gebrauch des Wortes „Bilden“ zu kennen scheinen. Berücksichtigt man dann noch die logischen Verhältnisse zwischen dem verbalen und den substantivischen Gebrauchsformen von Worten im Deutschen – also „bilden“, „Bilden“ und „Bildung“ sowie „erziehen“, „Erziehen“ und „Erziehung“ – sowie den logischen Primat des Verbs, dem wirklichen Vollziehen, gegenüber der Substantivierung des Verbs als „Bilden“, dem Vollzug-sein eines Vollziehens, dann wird die tätigkeitstheoretische Bestimmung, die Adorno mit seiner Formel der „Erziehung zur Mündigkeit“, deutlich. So wie auch vor ihm schon Hegel rekuriert Adorno auf die Aristotelische intentionale Unterscheidung an Tätigkeitsvollzügen:

- 1) Transitiver Gebrauch: Jemand bildet etwas oder jemand anderen vermitteltst etwas als etwas oder für etwas. Diesen Aspekt von Vollzügen bestimmt Aristoteles als poetisch.
- 2) Derselbe Vollzug kann aber auch reflexiv bestimmt werden: Jemand bildet sich vermitteltst etwas als sich selbst. In aristotelischer Terminologie ist damit der praktische Aspekt von Vollzügen angesprochen.

Zur vollständigen Beschreibung von Tätigkeitsvollzügen gehören beide Aspekte und es ist begrifflich nicht möglich, die eine Beschreibung gegen die andere zu setzen.

Sinnvoll möglich und notwendig ist dagegen zu sagen, welcher der beiden Aspekte in einem bestimmten Tun dominiert gegenüber dem anderen Aspekt.

Um die hiermit angedeutete Problemsituation nicht nur generell philosophisch, sondern auch in der Rekonstruktionsabsicht pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Diskurse vollständig in den Blick bekommen zu können, bedarf es einer genauen Analyse des Bezugs auf Hegel und auf Aristoteles. Denn in gewisser Weise ist die Problematik des Verhältnisses zwischen Kant (autoritärer Erziehung) und Hegel (das sich Bilden im Erzogen-werden) eine strukturelle Wiederholung des Verhältnisses zwischen Platon (und seiner Erziehungsdiktatur) und Aristoteles. Meines Wissens sind bisher weder die Bezüge Luhmanns noch die Bezüge der verschiedenen Konzeptionen geisteswissenschaftliche Pädagogik (Litt und Nicolin, Nohl und die bei ihm angefertigten Dissertationen⁴³, Spranger, Fink) auf Hegel in ihren Gemeinsamkeiten und Unterschieden rekonstruiert worden. Eine solche historisch-systematische Rekonstruktion ist nicht nur in tätigkeitstheoretischer Hinsicht wichtig, sondern auch wichtig zur Klärung des unverzichtbaren Begriffs der „Lebensform“.⁴⁴

Wie gesagt liegt in dem Ausdruck „Erziehung zur Mündigkeit“ die Dominante (zunächst) auf dem Aspekt der Erziehung. Oder, wie es Hegel in seinen Gymnasial-Reden formuliert, das Kind hat das Recht, erzogen zu werden. Daraus erwächst dann die Verpflichtung zu erziehen. Erziehung meint dann aber „nicht sogenannte Menschenformung, weil man kein Recht hat, von außen her Menschen zu formen; nicht aber auch bloße Wissensübermittlung, deren Totes, Dinghaftes oft genug dargetan ward, sondern die *Herstellung eines richtigen Bewußtseins*.“ (Adorno 1971: 107; Kursivierung im Original) Die Idee der Herstellung eines richtigen Bewusstseins durch Erziehung ist – so Adorno weiter – zugleich von eminent politischer Bedeutung. Denn „eine Demokratie, die nicht nur funktionieren, sondern ihrem Begriff gemäß arbeiten soll, verlangt mündige Menschen. Man kann sich verwirklichte Demokratie nur als Gesellschaft von Mündigen vorstellen.“ (Adorno 1971: 107) Der mündige Mensch oder der mündige Bürger kann aber kein „Leitbild“

43 Nohl wird zwar zu Recht wegen der problematischen Implikationen seiner Theorie kritisiert. Dabei gehen aber durchaus diskussionswürdige und eventuell sogar anschlussfähige Momente verloren.

44 Die gerade erschienene Monographie von Rahel Jaeggi (2014) mit ihrem problematischen Bezug auf Sprangers Konzeption der Lebensform zeigt nur noch einmal die Dringlichkeit einer solchen Rekonstruktion!

sein, so wie es von Kant nahegelegt und programmatisch dann von Willy Brandt verkündet wurde, sondern „die Idee der Mündigkeit ist, wie es bei solchen Begriffen fast unvermeidlich scheint, selber noch viel zu abstrakt, und sie ist in eine Dialektik verstrickt. Diese [Dialektik, M.W.] muß man in den Gedanken und auch in die Praxis der Erziehung mit hineinnehmen.“ (Adorno 1971: 108) Versucht man die Abstraktheit des Ausdrucks „Mündigkeit“⁴⁵ aufzuheben, also die dialektischen Verhältnisse zu bestimmen, in die die „Idee der Mündigkeit verstrickt ist“, dann wird der Ausdruck „Mündigkeit“ substituiert durch „Erfahrungen, die jemand macht“ (aktives Moment) und zugleich durch „Erfahrungen, die jemand erleidet“ sowie des bewußten reflexiven Umgang mit dem Zugleich des Erfahrungen Machens und Erleidens. „Das aber, was eigentlich Bewußtsein ausmacht, ist Denken in Bezug auf Realität, auf Inhalt: die Beziehung zwischen den Denkformen und -strukturen des Subjekts und dem, was es nicht selber ist. Dieser tiefere Sinn von Bewusstsein oder Denkfähigkeit ist nicht einfach der formallogische Ablauf, sondern er stimmt wörtlich mit der Fähigkeit, Erfahrungen zu machen, überein. Denken und geistige Erfahrungen machen, würde ich sagen, ist ein und dasselbe. Insofern sind Erziehung zur Erfahrung und Erziehung zur Mündigkeit, so, wie wir versucht haben, es auszuführen, miteinander identisch.“ (Adorno 1971: 116)

Im Kern ist in dieser entscheidenden Verschiebung von „Mündigkeit“ zur Dialektik des „Erfahrungen Machens“ das gesamte Projekt der Kritischen Theorie enthalten. So hat schon Walter Benjamin in seinen Denkbildern und Essays dem Verhältnis des selbsttätigen Erfahrens und dem passiven Widerfahrnis-Charakter des Erfahrens nachgespürt; beide Momente, das aktive und das passive, sind in den vielen Gebrauchsformen der Redeweisen des Erfahrungen Machens, oft ununterscheidbar ineinander verwoben, enthalten. Insbesondere stellte Benjamin heraus, dass im Kontext des Ersten Weltkrieges die Menschen Erfahrungen machten, die so überwältigend waren, dass sie von ihnen nicht mehr ausgedrückt („erzählt“) werden konnten. Damit dominierte aber dann die passivische Seite des Widerfahrnis-Charakters so, dass ein reflexives Verhalten zu den gemachten Erfahrungen verunmöglicht wurde. Genau dies greift Adorno in den diskurs-strategisch ausgerichteten Radiogesprächen auf: „Der tiefste Defekt, mit dem man es heute zu

45 Mündigkeit als Pathosformel hat Markus Rieger-Ladich (2002) eindrucksvoll und instruktiv rekonstruiert.

tun hat, ist der, daß die Menschen eigentlich gar nicht mehr zu Erfahrung fähig sind, sondern zwischen sich und das zu Erfahrende jene stereotype Schicht dazwischenschieben, der man sich widersetzen muß. Ich denke dabei vor allem auch an die Rolle, die im Bewußtsein und Unbewußtsein, womöglich noch weit über ihre reale Funktion hinaus, die Technik spielt.“ (Adorno 1971: 113-114) Man beachte: Die Menschen sind nicht deswegen einer Erfahrung mehr fähig, weil sie getäuscht oder manipuliert würden, sondern sie selbst sind es, die sich dem Erfahrungen machen entziehen, indem sie zwischen sich und die Wirklichkeit eine „stereotype Schicht“ dazwischen schieben. Und genau weil die Menschen sich selbst täuschen, hat hier ein Erzieher eine Eingriffsmöglichkeit, nicht, indem er den Menschen sagt und vorschreibt, was sie zu tun und zu lassen haben, oder was richtig und was falsch ist, sondern indem er versucht, die „stereotype Schicht“, die von den Menschen selbst zwischen sich und die Wirklichkeit geschoben wurde, diesen (wieder) bewusst werden zu lassen. Das hier systematisch im Hintergrund stehende Problem von Verdinglichung und Fetischismus, haben Horkheimer und Adorno in der „Dialektik der Aufklärung“ lapidar auf den Punkt gebracht: „Alle Verdinglichung ist ein Vergessen.“ (Horkheimer/Adorno 1997: 263)

Obwohl die Begriffe des Erfahrens und der Erfahrung systematisch *im* (also logisch und nicht zeitlich!) Anfang der Kritischen Theorie positioniert sind, ist dieses Problem in der Weiterentwicklung der Kritischen Theorie nicht beachtet worden; eine Ausnahme, gerade auch für Pädagogik und Erziehungswissenschaft, ist die hervorragende und weiterführende Monographie von Christiane Thompson „Bildung und die Grenzen der Erfahrung“.

Aber nicht nur eine begrifflich-logische Weiterbehandlung dieses Themas ist notwendig. Sondern auch eine Verknüpfung mit sozialtheoretischen Konzepten, die das von Adorno mit „stereotypischer Schicht“ Gemeinte behandeln. Ich denke hier insbesondere an Pierre Bourdieus Ausarbeitung des Habitus-Konzeptes sowie der damit verbundenen Macht- und Herrschaftsproblematik. Denn dieser untersucht ja die Genese und Funktion solcher in den Körper eingeschriebenen Denk-, Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster gerade in der Absicht, damit den Dualismus von Objektivismus und Subjektivismus, von entweder getäuscht werden oder bloßem sich täuschen zu überwinden. Auch wenn Bourdieu später selbst mit dem Konzept, das er in „Unterrichtssysteme und Denksysteme“ (Bourdieu 2001: 84 –

110) skizziert hatte, nicht mehr zufrieden war, so hat er doch aus sozialtheoretischer Perspektive eine Fragestellung und zumindest den Umriss eines Lösungsansatzes entwickelt, die eben auch Adorno seinen Rundfunk-Beiträgen zu Grunde gelegt hatte, allerdings aus philosophischer Perspektive.

5 Erfahrung machen – oder: Ein übersehener methodischer Anfang beim Tun

Eigentlich hätte man das alles schon längst wissen können. Denn Max Horkheimer hat die von mir genannten wesentlichen Punkte alle schon in der von ihm vor Studierenden vorgetragenen, aber von Adorno verfassten Rede „Begriff der Bildung“ 1952 benannt. So benennt er klar die Gründe für die Unhaltbarkeit der Konzeptionen in der Linie von Herder über Schiller, Humboldt und Schleiermacher bis in die Gegenwart: „Die sogenannte Bildung der Persönlichkeit, die Verinnerlichung, die Rückwendung des gestaltenden Willens auf sich selbst, so viel Positives sie auch gewirkt haben mögen, trugen doch zweifellos zur Verhärtung der einzelnen Menschen, zum Hochmut, zum Privilegbewußtsein und der Verdüsterung der Welt bei. Indem unter dem Titel der Bildung der gestaltende Wille, und das heißt die Liebe, von der Realität auf das seiner eigenen Formung lebende Individuum sich zurückwandte, kündigte die Barbarisierung der Menschheit bereits im neunzehnten Jahrhundert sich an. Es könnte – weiter – in unserem Fall so sein, daß eine der geistigen Ursachen der Bildungskrise gerade im Festhalten des aufs vereinzelt Ich bezogenen Bildungsbegriffs gelegen ist, in der Vergötzung des sich selbst genügenden Ichs, die vielleicht ein notwendiges historisches Durchgangsstadium, jedoch ganz und gar keine ewige Norm war.“ (Horkheimer 1985: 414/415) Der Kult des Individuums laufe auf das Ende jeder wirklichen Bildung und eben damit auf die Abschaffung des Individuums (im Zusammenfallen mit der Gattung) hinaus; ersichtlich gehört in diese Linie auch die Konzeption Heydorns und seiner Schule. Ganz anders ist dagegen die Linie Goethe – Hegel strukturiert. Ihnen ging es mit dem Begriff der Bildung um die tätige Entäußerung in die Gesellschaft und das Rückwirken der Gesellschaft auf die Entäußerung. Beide, Goethe und Hegel, „haben gewußt, daß der Weg der Bildung einer der Entäußerung ist; man könnte auch schlicht sagen: *einer der Erfahrung. Gebildet wird man nicht durch das, was man »aus sich selbst macht«, sondern einzig in der Hingabe an die Sache, in der intellektuellen Arbeit sowohl wie in der ihrer selbst bewußten Praxis.*“ (Horkheimer

1985: 415; Kursivierung von mir) Und weiter: „Wer nicht aus sich herausgehen, sich an ein Anderes, Objektives ganz und gar verlieren und sich arbeitend doch darin sich erhalten kann, ist nicht gebildet, und der sogenannte Gebildete, der dazu unfähig ist, wird stets Male einer Beschränktheit und Befangenheit aufweisen, die seinen eigenen Anspruch auf Bildung Lügen strafen.“ (Horkheimer 1985: 415) Schließlich: „Bildung ist so sehr Bildung des äußeren Ganzen, wie gerade damit Bildung seiner selbst. Niemand ist gebildet, der nicht in Hingabe an seine eigene Sache ihren Zusammenhang mit dem Ganzen erkennt...“ (Horkheimer 1985: 416) Immer wieder das Herausstellen des zugleich von Aktiv-Tätigem und Passiv-Hingebendem, sich im Anderen Verlierenden; jedoch ohne sich wirklich zu verlieren, indem man sich arbeitend in dem Verhältnis zum Anderen erhält.

An *dieser* Skizze einer tätigkeitstheoretischen Bildungstheorie lohnt es sich weiter zu arbeiten.

Literatur

Adorno, Theodor W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt a.M.

Althusser, Louis (2010): Ideologie und ideologische Staatsapparate. Hamburg.

Althusser, Louis (2011): Für Marx. Berlin.

Althusser, Louis (2012): Über die Reproduktion. Hamburg.

Arndt, Andreas (1985): Karl Marx – Versuch über den Zusammenhang seiner Theorie. Bochum.

Baecker, Dirk (Hrg.) (1993): Probleme der Form. Frankfurt a.M.

Baumann, Claus (2010): Was tun wir, wenn wir arbeiten? Diss. Universität Stuttgart.

Benner, Dietrich u.a. (1978): Entgegnungen zum Bonner Forum »Mut zur Erziehung«. München – Wien – Baltimore.

Borst, Eva (2003): Anerkennung der Anderen und das Problem des Unterschieds. Baltmannsweiler.

Borst, Eva (2009): Theorie der Bildung. Baltmannsweiler.

Bourdieu, Pierre, Boltanskis, Luc, de Saint Martin, Monique & Maldidier, Pascale (1981): Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht. Frankfurt a.M.

- Bourdieu, Pierre (2001): *Wie die Kultur zum Bauern kommt*. Hamburg.
- Brezinka, Wolfgang (1986): *Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft*. München – Basel.
- Brezinka, Wolfgang, Petermann, Franz & Schneider Lothar (1994): *Mut zur Erziehung*. Sankt Augustin.
- Brüggen, Friedhelm (1980): *Strukturen pädagogischer Handlungstheorie*. Freiburg – München.
- Bueb, Bernhard (2008): *Lob der Disziplin*. Berlin.
- Bueb, Bernhard (2008): *Von der Pflicht zu führen*. Berlin.
- Ehrenspeck, Yvonne & Lenzen, Dieter (Hrg.) (2006): *Beobachtungen des Erziehungssystems*. Wiesbaden.
- Fink, Eugen (1970): *Metaphysik der Erziehung im Weltverständnis von Plato und Aristoteles*. Frankfurt a.M.
- Friebertshäuser, Barbara, Rieger-Ladich, Markus & Wigger, Lothar (Hrg.) (2009): *Reflexive Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden.
- Gamm, Hans-Jochen (1979): *Umgang mit sich selbst*. Reinbek.
- Gamm, Hans-Jochen (1983): *Materialistisches Denken und pädagogisches Handeln*. Frankfurt a.M. – New York.
- Gamm, Hans-Jochen (2012): *Pädagogik als humanes Erkenntnissystem*. Baltmannsweiler.
- Geißler, Erich E. (Hrg.) (1982): *Bildung und Erziehung – Notwendige Korrekturen im Schulverständnis?* Köln.
- Gröll, Johannes (1975): *Erziehung im gesellschaftlichen Reproduktionsprozeß*. Frankfurt a.M.
- Gruschka, Andreas (Hrg.) (1996): *Wozu Pädagogik?* Darmstadt.
- Habermas, Jürgen (1973): *Technik und Wissenschaft als »Ideologie«*. Frankfurt a.M.
- Harvey, David (2007): *Kleine Geschichte des Neoliberalismus*. Zürich.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1970): *Phänomenologie des Geistes*. Theorie Werausgabe Band 3. Frankfurt a.M.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1970): *Nürnberger und Heidelberger Schriften*. Theorie Werausgabe Band 4. Frankfurt a.M.

Heydorn, Heinz Joachim (1970): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt a.M.

Hofmann, Werner (1968): Die Krise der Universität. In: Ders.: Universität, Ideologie, Gesellschaft. Frankfurt a.M.

Hoffmann, Erika (1929): Das dialektische Denken in der Pädagogik. Göttinger Studien zur Pädagogik, Heft Nr. 11. Langensalza.

Honneth, Axel (19XX): Kampf um Anerkennung. Frankfurt a.M.

Honneth, Axel (2010): Das Ich im Wir. Berlin.

Honneth, Axel (2011): Das Recht der Freiheit. Berlin.

Horkheimer, Max (1985): Begriff der Bildung. Gesammelte Schriften Band VIII. Frankfurt a.M.: 409 – 419.

Horkheimer, Max & Adorno, Theodor W. (1997): Dialektik der Aufklärung. In: Theodor W. Adorno: Gesammelte Schriften Band 3. Frankfurt a.M.

Jaeggi, Rahel (2014): Kritik von Lebensformen. Berlin.

Lenzen, Dieter (1996): Handlung und Reflexion. Weinheim – Basel.

Lenzen, Dieter (Hrg.) (2004): Irritationen des Erziehungssystems. Frankfurt a.M.

Lenzen, Dieter & Luhmann, Niklas (Hrg.) (1997): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt a.M.

Litt, Theodor (1953): Hegel. Versuch einer kritischen Erneuerung. Heidelberg.

Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a.M.

Luhmann, Niklas (2004): Schriften zur Pädagogik. Frankfurt a.M.

Luhmann, Niklas & Schorr, Karl Eberhard (1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt a.M.

Luhmann, Niklas & Schorr, Karl Eberhard (Hrg.) (1982): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt a.M.

Luhmann, Niklas & Schorr, Karl Eberhard (Hrg.) (1986): Zwischen Intransparenz und Verstehen. Frankfurt a.M.

Luhmann, Niklas & Schorr, Karl Eberhard (Hrg.) (1990): Zwischen Anfang und Ende. Frankfurt a. M.

Luhmann, Niklas & Schorr, Karl Eberhard (Hrg.) (1992): Zwischen Absicht und Person. Frankfurt a.M.

Luhmann, Niklas & Schorr, Karl Eberhard (Hrg.) (1996): Zwischen System und Umwelt. Frankfurt a.M.

Mollenhauer, Klaus (1970): Erziehung und Emanzipation. München.

Mollenhauer, Klaus (1972): Theorien zum Erziehungsprozeß. München.

Mollenhauer, Klaus (1983): Vergessene Zusammenhänge. München.

Müller, Jan (2010): Arbeiten, Handeln, Wissen: Tätigkeitstheoretische Untersuchungen zu einem dialektischen Arbeitsbegriff. Diss. Universität Stuttgart.

Nicolin, Friedhelm (1955): Hegels Bildungstheorie. Bonn.

Oelkers, Jürgen & Tenorth, Heinz-Elmar (Hrg.) (1987): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim – Basel.

Ranciere, Jacques (2009): Der unwissende Lehrmeister. Wien.

Rieger-Ladich, Markus (2002): Mündigkeit als Pathosformel. Konstanz.

Schäfer, Alfred, Thompson, Christiane (Hrg.) (2010): Anerkennung. Paderborn.

Spranger, Eduard (1927): Lebensformen. Halle.

Sünker, Heinz & Krüger, Heinz-Hermann (Hrg.) (1999): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn? Frankfurt a.M.

Tenorth, Heinz-Elmar (1999): Die zweite Chance. In: Sünker, Heinz & Krüger, Heinz-Hermann (Hrg.): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn? Frankfurt a.M.: 135 – 161.

Tenorth, Heinz-Elmar (Hrg.) (2003): Form der Bildung – Bildung der Form. Weinheim – Basel – Berlin.

Thompson, Christiane (2009): Bildung und die Grenzen der Erfahrung. Paderborn.

Thompson, Christiane & Gabriele Weiss (Hrg.) (2008): Bildende Widerstände – widerständige Bildung. Bielefeld.

Weingarten, Michael (2012a): Das Politische der Ökonomie. Versuch einer Bestimmung des Verhältnisses. In: Völk, Malte u.v.a. (Hrg.): „... wenn die Stunde es zuläßt.“ Münster: 235 – 257.

Weingarten, Michael (2012b): Notizen zum Begriff der Kritik bei Marx. In: Völk, Malte u.v.a. (Hrg.): „... wenn die Stunde es zuläßt.“ Münster: 306 – 314.

Wissenschaftszentrum Bonn (Hrg.) (1979): Mut zur Erziehung. Stuttgart.

Gedanken zu einer neuen Bildungsforschung

Ansatz zu einem erneuerten gesellschaftlichen Bildungsverständnis und zu einer neuen Politik der Bildung

Was Bildung sei, ist natürlich schon immer strittig gewesen. Diese Feststellung ist trivial, aber sie deutet auch an, dass dieser Streit sich unmittelbar zum politischen Streit gesellt. Die politischen Formeln von der Chancengleichheit bis zum modischen Wort Inklusion kaschieren nur die Armseligkeit, bestenfalls die Ratlosigkeit, mit der nur mehr kurzfristig operative Zielbestimmungen fast in einem Atemzug ausgegeben und zurückgenommen werden. Die Verbannung einer systematischen und leitenden Reflexion über Bildung in das Reich der „Ideologie“, derer man sich in den letzten 20 bis 30 Jahren nun endgültig entledigt zu haben beanspruchte, scheint jede Verständigung über den Begriff der Bildung außerhalb der bloßen, unmittelbaren Verwendbarkeit auszuschließen und scheint vor allem jene Bestimmungen, die demokratische Partizipation und politisches und historisches Wahrnehmen und Denken zum Ziel hatten, in unbegehbare Tiefen zu versenken. Deshalb ist die allerorten zu beobachtende Abwesenheit von Bildungstheorie nicht nur ein Sonderproblem einer nur noch pragmatisch und funktionalistisch daherkommenden Erziehungswissenschaft und ihrer mehr oder weniger sichtbaren Übergänge zu umliegenden Sozialwissenschaften. Eine Gesellschaft ohne Theorie der Bildung mündet in Amnesie und Anomie einerseits, in Autoritarismus und Unterdrückung andererseits: Unmündigkeit auf mehr oder weniger hohem Lebensstandard.

Es bedarf deshalb aus politischen Erfordernissen einer neuen theoretischen Grundlegung für das Verständnis von Bildung, Ausbildung, Erziehung und Qualifikation. Die Behauptungen sind nun allerdings vielfältig, dass alle Begründungsmuster für Bildungsprozesse durcheinandergeraten seien, sie zur Orientierung nicht mehr taugten und, mehr noch, autoritäre Präskriptionen in einer

Welt der unbegrenzten Vielfalt wären. Es wird schon lange suggeriert, dass die „alten“ systematischen Begründungen für die Notwendigkeit von Bildung keinen Bestand mehr hätten und auch die daraus bezogenen politischen Argumente nicht. Wir lebten in einer Welt der grenzenlosen „diversity“, die nicht in bestimmte Orientierungen einzufangen wäre. Das ist, was der Gesellschaft als ganzer erzählt wird. Unter dieser desorientierenden Suada, die jeden Tag über die Medien und die ihnen blind folgenden Popularisierungen beschränkter, gleichwohl als allgemeingültig ausgegebener Befunde aus den wissenschaftlichen Institutionen über das Publikum herniedergeht, erfolgt ungehemmt, aber weithin unsichtbar, eine neue Monopolisierung von Bildungsprozessen, eine gesellschaftliche Segregation, die derjenigen in nichts nachsteht, die Politik einst angetreten war zu überwinden. Deshalb ist eine neue theoretische Grundlegung der Bildung vor allem erforderlich für eine Neuformulierung von Bildungspolitik, die sich der politischen und ökonomischen Emanzipation derjenigen gesellschaftlichen Klassen widmet, die bei dieser neuen Segregation oder Privilegierung bereits sichtlich das Nachsehen haben.⁴⁶ Aber es geht darüber hinaus um allgemeine Bildungstheorie – eine Spezies im Raum des gesellschaftlichen Denkens, die allgemein für Gesellschaft unverzichtbar ist.

Statt nun aber über die Bildungsinstitutionen den demokratischen Zusammenhalt der Gesellschaft mittels Bildungspolitik zu befördern zu versuchen, wird auf vielfältige Weise deren Spaltung betrieben. Die Bildungsinstitutionen – freilich immer schon auch und über weite Perioden vor allem segregierende Einrichtungen – kompensieren die ökonomische und soziale Spaltung der Gesellschaft nicht mehr, wie es zu einer gewissen Zeit der bundesrepublikanischen Bildungsreform ihr politischer Auftrag gewesen ist, den sie für eine sehr begrenzte Zeit auch teilweise erfüllt haben. Sie tragen im Gegenteil heutzutage nicht unwesentlich wieder zu dieser Spaltung bei. Nicht nur die Einrichtung von immer mehr Privatschulen kennzeichnet diese Entwicklung (vgl. Koinzer/Leschinsky 2009); auch die von Politik geforderte „Profilierung“ von öffentlichen und somit der Allgemeinheit verpflichteten Bildungsinstitutionen, die mittlerweile unverhohlen eine soziale Differenzierung darstellt, die Aufhebung der Schuleinzugsgrenzen bei gleichzeitiger

46 Freilich wird dieser Prozess wahrgenommen; aber mehr als funktional-imperative Antworten darauf scheinen weder Politik noch Wissenschaft bereithalten zu wollen.

Gettoisierung der Städte und die Standardisierung der Bildungsinhalte, die als Standards ja vor allem ausgrenzende Funktion übernehmen, bestärken die Tendenzen, Bildung wieder zum Privileg nur eines Teils der Gesellschaft werden zu lassen. Die überall und auch in internationalen Studien getroffene Feststellung, welche Agenturen wie die OECD direkt zu verantworten haben, dass vor allem in Deutschland die „soziale Herkunft“ der größte Faktor für das Nichterreichen der Leistungsziele in der Schule ist, ändert trotz seiner angeblichen kritischen Potenz nichts daran, dass Bildungspolitik in den letzten Jahrzehnten immer segregierender geworden ist.⁴⁷ Gerade die politisch hergestellten sozialen Lagen sind ja durch „topographische“ Entmischungspolitik zum Beispiel in den Städten zum prominenten Faktor der Bildungsverteilung gemacht worden, deren „Problematik“ man in solcherart Studien dann erstaunt zur Kenntnis nimmt. Auch ohne diese mit großem logistischen und publizistischen Aufwand versehenen Studien hätte man schon längst sehen können, dass das Bildungssystem unter den gegenwärtigen bildungs- und ressourcenpolitischen Bedingungen nur wieder zum Vorschein bringt, was als soziale Struktur in dieses hinein gegeben wird, ohne dass über Bildungspolitik noch die Möglichkeit bestünde, auf die damit generierten Perspektiven für jeden Einzelnen (und für die Gesellschaft) Einfluss auszuüben. Die Möglichkeiten, gegen diese strukturellen Voraussetzungen individuell gelingende Bildungsbiografien zu erzeugen oder zu befördern, sind gerade in den letzten Jahrzehnten radikal eingeschränkt worden. Die alte Einsicht, derzufolge die für die Bildungsprozesse in der Gesellschaft aufgewendeten öffentlichen Mittel grosso modo sich in einem umgekehrt proportionalen Verhältnis zu seiner Segregationswirkung verhalten, hatte ja gerade in der Vergangenheit zur teilweisen Demokratisierung und Abbau von Privilegierungen durch Bildung geführt. Es ist daher völlig selbstverständlich, dass die Außerachtlassung dieses einfachen funktionalen Zusammenhangs wieder zu mehr Segregation im Bildungswesen führt. Vor dem Hintergrund dieser widersprüchlichen Situation, deren Widersprüche teilweise absichtlich nicht aufgelöst und als Problemdimensionen aus der bildungspolitischen Diskussion herausgehalten werden, obschon sie offenkundig sind, wird nicht nur Bildungspolitik betrieben, sondern auch die Formatierung

47 Es liegt indes nur an den statistischen Konstruktionen, was zu welchen Sektoren des Bildungssystems gezählt und in welchen Einheiten bewertet wird, wenn z.B. ein hart segregierendes Land wie Frankreich in dieser Hinsicht bessere Noten in der internationalen Bewertung erhält.

derjenigen wissenschaftlichen Kenntnisse und Disziplinen hervorgerufen, die sich mit dem Bildungssystem, den Erziehungsprozessen und den begrifflichen und praktischen Instrumentarien für diese Prozesse befassen. Die gegenwärtig voranschreitende weitere Entleerung des Bildungsbegriffs durch hochtechnisierte und damit eben auch der allgemeinen gesellschaftlichen Kritik entzogene, quantifizierende und standardisierende Bildungsforschung und deren ausschließliche Ausrichtung auf arbeitsmarktkonforme Anpassung ist ein Teil dieser Neuformatierung, die mit wissenschaftsmethodischen und forschungstrategischen Entscheidungen einhergeht.⁴⁸

1 „Ökonomisierung der Bildung“ oder Zugriff des Kapitals auf Bildungsprozesse?

Nach einer in den westlichen Ländern durch die ideologische Systemkonkurrenz lange gestützten Bildungspolitik, die ihre Regularien und öffentlichen Bekundungen mit einem auf Partizipation und Demokratie gegründeten Bildungsbegriff verband, der vermittelt über die bürgerliche Freiheitsdefinition auch gesellschaftliche Subjektivität und selbstbestimmte Individualität im demokratischen Prozess („Mündigkeit“; politische Bildung) als Ziel definierte, sind das internationale Kapital und seine globalisierenden Agenturen dazu übergegangen, nicht nur im Bereich der gesellschaftlichen Arbeit, sondern auch in den Bereichen von Bildung und Qualifikation die Dämme einzuebnen, die sie bisher daran wenigstens teilweise haben hindern können, das gesamte Leben der Menschen mit ihren Mechanismen und Gesetzen zu durchtränken. Dabei agieren diese Agenturen nicht nur auf einem sich neu herausbildenden und nunmehr profitablen Bildungsmarkt, sondern strukturieren weithin auch bereits die Konzeptualisierungsmöglichkeiten der Bildung in Gesellschaften bis hinein in die wissenschaftlich auf diesen Sektor bezogenen Fragestellungen und Vorstellungsweisen.⁴⁹ Solange der Bildungssektor vor allem als öffentliche Funktion erhalten wurde, waren die Prozesse der Bildung, ihre

48 Das schlägt sich natürlich auch in der Forschungsförderungspolitik der Drittmittelgeber nieder.

49 Hierzu gehört auch der weite Sektor der sogenannten Neuen Medien, vor allem aber der rasend wachsende Markt der kommerziellen Bildungsanbieter, der Bildungspakete-Produzenten, der außerhalb des öffentlichen Bereichs diplomierenden Institutionen, etc. Sollte diese direkte Verbindung von Bildungsinstitutionen Realisierung und Kapital Verwunderung auslösen, sei nur auf die wachsenden profitorientierten Bildungsmärkte und auch auf das GATS verwiesen.

Institutionen und auch das Personal (Lehrerinnen und Lehrer) aufgrund der staatlichen Verankerung den Marktmechanismen grundsätzlich entzogen. Seit den 1990er-Jahren hat sich das geändert. Über die Konstruktion der „Dienstleistung“ ist die im öffentlichen Sektor erfolgende Arbeit von der öffentlichen Funktion zu einer solchen „Dienstleistung“ mutiert, wobei weithin unklar ist, wem dieser „Dienst“ erwiesen wird.

Bis vor kurzem deutete der gerade in Abhebung zur bloßen Utilität⁵⁰ und deshalb mit eigener argumentativer und gesellschaftspolitischer Dignität ausgestattete Bezug auf die Bildungsidee – in seinen unterschiedlichen Spielarten bürgerlich-humanistischer und sozial-emanzipativer Ausprägung – noch an, dass eine solche allgemeine, gesellschaftlich eigenständige Bildungsidee von der Berufsbildung, also der handwerklichen bzw. industriellen oder kommerziell-dienstleistungs- oder verwaltungsorientierten Lehre, sowie der allgemeinen Berufsschule bis zur akademischen Bildung zu gelten habe. Spätestens in der ersten, noch kaum erkennbaren Phase der Globalisierung, nämlich in der „Ölkrise“ zu Beginn der 1970er-Jahre wurde in den ansonsten auf die individuellen Freiheitsrechte des Individuums pochenden westlichen Gesellschaften und auch in der diesbezüglich besonders sensiblen Bundesrepublik ein erstes Mal versucht, auch den gesellschaftlichen Begriff der Bildung auf Qualifikation für nichts als Lohnarbeit umzustellen.⁵¹

Kaum jemand erinnert sich im gegenwärtigen Durchzug von international organisierter neuer Bildungsforschung, Ratings und Benchmarking noch daran, dass die in der Bundesrepublik (aber nicht nur dort) seit Ende der 1960er-, Anfang der 1970er-Jahre durchgeführten Reformen der Bildungseinrichtungen mit einer (freilich länger schon konzeptionell vorbereiteten und auf vielfältige Elemente der Geschichte pädagogischer Entwicklung und Theorie zurückgreifenden) Veränderung des Bildungsbegriffs einhergingen: das „Curriculum“ – ein damals neues Wort –,

50 Dieser Begriff verweist auf die von u.a. Herwig Blankertz aufgenommene historische Kontroverse zwischen Philanthropismus und Neu-Humanismus bzw. auf die Streitschrift Niethammers (vgl. Blankertz 1963). Dieser Bezug wird weiter unten noch einmal aufgenommen. Auf die dazu gerade in jüngster Zeit abgelaufenen Diskussionen (z.B. Ricken), die wiederum die Zweckbestimmung der neu-humanistischen Bildungskonzeption zu beweisen sich anschicken, kann hier weiter nicht eingegangen werden. (Vgl. Ricken 2006)

51 Dabei nahm man damals schon einen eklatanten Widerspruch in Kauf, denn das Argument gegen den weltpolitischen „Osten“ war ja, dass dort Bildung unter das Prinzip der Brauchbarkeit gestellt würde. (Vgl. Lange 1954; Litt 1958)

dessen Theorie es nun zu entwickeln galt, war definiert als jenes Kompendium von Inhalten und Verfahren auf der Ebene von Unterricht und Lernen, das zur „Bewältigung künftiger Lebenssituationen“ taugen sollte (vgl. Robinson 1975). Und kaum jemand heute bringt diese – über den „Bewältigungsbegriff“ und über den „Lebensweltbegriff“ sozialwissenschaftlich theoriebezogen definierte – Curriculum-Reform mit dem heutigen Kompetenzbegriff zusammen, obwohl sie genau dasselbe meinte, einschließlich der „Kompetenz-Kompetenzen“, also der scheinbar überfachlichen Qualifikation, die im Rahmen der Mobilitäts- und Flexibilitäts-Anmutungen als ein Ausweis besonderer „Kompetenz“ gesehen wird. Damals hieß das unter Rückgriff auf eine alte reformpädagogische Formel: „Das Lernen lernen“. Auch das heute so neu erscheinende „Lebenslange Lernen“ hatte schon Bestand und konnte sich – ebenso wie diese Formel – z.T. auf historische reformpädagogische Traditionen der Schulpädagogik und der Erwachsenenbildung beziehen. Die Formel für dieses Konzept lautete damals: „recurrent education“, „éducation permanente“, etc. Diese fügten sich dann teilweise in die gewerkschaftlichen Bildungskonzeptionen und bestimmten deren Weiter- bzw. Fortbildungsprogramme.

Im Innern dieser heute fast vergessenen Bildungsreformdiskussion wurde aber bereits zu jener Zeit aufgeräumt mit einem spannungsreichen, nicht-linearen Bildungsbegriff, dessen Freiheit von unmittelbarem Zweck und konkreten Verwendungsweisen von der akademischen Bildung bis zur beruflichen Lehre in der Form allgemeiner Berufsbildung allen Bildungsformen immer persönlich-individuell aufschließende Dimensionen verleihen sollte.⁵² Ohne dass es über diese Fernwirkung der Curriculumsdiskussion größere Diskussionen gegeben hätte⁵³, wurden die Qualifikationsprozesse mittels des Bewältigungsbegriffs und in Hinsicht auf die Vorstellung von künftigen Anforderungen bloß noch an die Arbeitsqualifikation gebunden. Damit wurde in die Bildungsdiskussion großflächig eine Funktionalität eingezogen, die jede Unbestimmtheit und jeden durch die Widersprüchlichkeit des gesellschaftlich-individuellen Bildungsprozesses hervorgerufenen Freiraum mit ihrer Version des Verhältnisses von Individuum, (Aus-

52 So waren nicht wenige dieser Forderungen verknüpft mit dem – Gewerkschaften und Arbeitgeber verbindenden – Programm „Humanisierung der Arbeitswelt“.

53 Für die – freilich existierende, aber marginale – skeptische Beurteilung dieser Tendenzen mag hier stellvertretend auf Wolfgang Klafki verwiesen werden (Klafki 1998).

)Bildung und Gesellschaft ausfüllte. Bereits die ältere Curriculum-„Theorie“ enthielt also die Vorstellung, dass der Prozess der Bildung – und dann auch derart auf Funktionalität abzielende Bildungsforschung – eine Linie ziehen könne (und müsse) zwischen den (auf bestimmter didaktischer Formalisierungsstufe auszuwählenden) Inhalten des Lehrens und in die Zukunft hinein phantasierten Anforderungssituationen. Ebenso wie den heutigen „Kompetenzen“, deren Beschreibungen regelmäßig grenzenlose Hohlheit offenbaren, erging es schon zu jener Zeit den lebensweltlich als Curriculum daherkommenden Anforderungsbeschreibungen, deren definitorische Deutlichkeit genauso zu wünschen übrig ließ wie es die Kompetenzdefinitionen heutzutage tun.⁵⁴ Die Kompetenz-Umstellung in der Bildungsdiskussion der 1990er- und 2000er-Jahre ist also nur die aufgewärmte Curriculum-Orientierung, oder – man könnte sagen – die „Curriculum-Wende“ ist nur der (damals vorerst nicht zur Serie erhobene) Testlauf gewesen, der allerdings bereits ganz erheblichen theoretischen und praktischen Schaden angerichtet hat (u.a. die „Alltagswende“ in der Erziehungswissenschaft und in den Lehrplänen).⁵⁵

2 Der historische Vorlauf von Curriculumtheorie und Kompetenzorientierung

Die damit begonnene und schließlich umfassende Zerstörung eines Bildungsbegriffs, den ich hier an dieser Stelle zunächst einmal einen „emphatischen“, unverkürzten nennen will, setzt also bereits früher ein als mit dem vorläufig letzten Sieg kapitalistischer Gesellschaftsformatierung und der ihn begleitenden soziologisch-philosophischen Theorien. Kleine Siege hat kapitalistische Bildungsformatierung in Politik und Öffentlichkeit, innerhalb von mit Bildung befassten Professionen und auch in der Wissenschaft schon lange feiern können: die auf das „Leben“ bezogene Reformpädagogik sowohl in ihrer traditionellen als auch in ihrer mit der Alternativpädagogik seit den 1970er-Jahren erneuerten

54 Die Hinweise auf die Dynamik der Qualifikationsanforderungen, das „Veralten des Wissens“, auf das sogenannte „exponentielle Wachstum des Wissens“ und die Notwendigkeit der beruflichen Flexibilität sind auch damals bereits als unausweichliche Innovationserfordernisse bezeichnet worden.

55 Nur leicht übertrieben wäre es zu sagen, dass die damals in der bundesrepublikanischen Bildungsdiskussion noch halbwegs respektierte Bildungsidee von der politischen „Systemkonkurrenz“ am Verschwinden gehindert wurde.

Variante gibt davon reichlich Zeugnis ab.⁵⁶ Dabei ist zum Verständnis der widersprüchlichen Rolle der sich periodisch erneuernden pädagogischen Reformbewegungen – von ihrer mehr oder minder diffusen Modernisierungsfunktion bis hin zur Realisierung von Freiheitsversprechen qua Bildung – ihre historische Analyse unerlässlich. Nach einem dreiviertel Jahrhundert Pause tritt die Reformpädagogik gegen Ende des 19. Jahrhunderts, in dem die Bildungsvorstellung des liberalen Bürgertums entwickelt und institutionalisiert wurde⁵⁷, gleichsam als gesellschaftliche – und nicht nur pädagogische – Erneuerungsbewegung auf und stellte sich anfänglich durchaus gegen Professions-Bildung und Professions-Bindung. Zu Beginn der bürgerlichen Ära stand Bildung durch den bürgerlichen Beruf und die bürgerliche Funktion, wie es sich der Philanthropismus und die der französischen Revolution nachfolgenden Konzepte und Institutionen, vor allem die napoleonische Strukturierung des Bildungssystems⁵⁸ vorstellten, gegen die neu-humanistische Humboldtsche Konzeption des Berufs durch Bildung: „allgemeine Menschenbildung“. Dies muss als ein Unterschied festgehalten werden, der bis heute international nachwirkt⁵⁹, auch wenn freilich die neu-humanistische „allgemeine Menschenbildung“ mitnichten jemals praktisch allgemein war.

Das eine setzte – als erziehenden Staat – die funktionierenden Institutionen voraus, nämlich dass verallgemeinernde und mit Autorität ausgestattete Einrichtungen de facto das Allgemeine der Gesellschaft bereits repräsentierten und Bildung daher nur durch sie hindurch zu erlangen sei, auch die Auslese der „Besten“ – teilweise durchaus über die gesellschaftlichen Stände und Klassen hinweg – über ein zentralistisches, hoch institutionalisiertes und technisiertes Normen- und Zuweisungssystem zu erfolgen habe. So ließen sich zentralisierte Wissensverwaltung und Bildungssystem als eine bereits von den Bürgern entfernte

56 Dabei handelt es sich nicht nur um jene Bildungsarten, die explizit als Bildung zur Arbeit daherkamen. Arbeitsschule, Arbeitsunterricht, polytechnische Produktionsschulen und Arbeitslehre sind nur die offenkundigsten Varianten einer Bildungsvorstellung, die auch in anderen Sektoren die Nützlichkeit im pädagogischen Feld zur Maxime erhoben hatte. Alle waren bemüht, eine direkte (oder direktere) Verbindung zwischen Bildungsprozess und gesellschaftlichen Arbeitsprozessen herzustellen.

57 Ich lasse hier die viel beschriebene Entwicklung des neu-humanistischen Bildungsideals zum Gymnasium des „Professor Unrat“ beiseite. Diesen Gedanken weiterzuführen, muss an dieser Stelle unterbleiben.

58 Vgl. das vor allem auf die öffentliche Staatsverwaltung ausgerichtete napoleonische System der „Université“

59 In ihm schlagen sich die unterschiedlichen Staatsverfassungen jener Epoche nieder.

normierende Klammer und als ein politisch wie gesellschaftlich integrierendes, gleichwohl hierarchisierendes Element organisieren.

Das andere – die Konzeption des Berufs durch Bildung – postulierte, dass sich erst im Prozess der Herausbildung eines vom Subjekt integrierten Wissens und umfassender Urteilsbildung als Fundament dieses mit der Welt durch allgemeine Kenntnisse allseitig verbundene Subjekts herausstellte, wie dieses die Gesellschaft am besten befördern könne. Es ist bedeutsam, dass diese – sich schließlich im Bildungskonzept Wilhelm von Humboldts niederschlagende – und mit ihren Wurzeln bis zum Pietismus (Comenius) reichende Bildungsauffassung sich im politisch hoch entwickelten protestantischen Preußen prononciert herausbildete, unmittelbar darauf aber schon durch den preußischen Zentralismus gebrochen wurde. Immerhin hatte aber der politische und kulturelle Föderalismus im deutschen Raum zur Folge, dass den Universitäten und anderen Bildungseinrichtungen trotz aller nachfolgenden Regularien eine institutionelle, wissenschaftliche und geistige Autonomie zugestanden wurde, die – im Vergleich dazu – das napoleonische System nicht kannte.

Freilich verblasste die gesellschaftliche Überzeugungskraft dieser Bildungsauffassung in dem Maße, wie aus Gründen ökonomischer und industriell-technischer Entwicklung und aus solchen der klassenpolitischen Beherrschbarkeit dramatisch sich wandelnder Gesellschaften im Verlauf des 19. Jahrhunderts auch andere Klassen als die bürgerlichen weitergehenden Bildungsprozessen unterzogen werden mussten. Aus diesem Grund entwickelte sich ja auch die Kritik an der bürgerlich-humanistischen Bildung, die die nachfolgende Reformpädagogik zum Anlass nahm, das funktionale Präjudiz (und zwar in der dazu nur scheinbar paradoxen Figur der Entfaltung aller kindlichen Möglichkeiten und der Nutzbarmachung aller Begabungen – aber hierin durchaus utilitär, wie man am Spektrum zwischen Ellen Key und Kerschensteiner sieht) wieder in das Bildungskonzept einzuführen, über das knapp ein Jahrhundert zuvor die neu-humanistische Bildungsvorstellung gesiegt zu haben schien.⁶⁰

60 Vgl. die Kaiserrede aus dem Jahr 1890, die ein guter Teil der pädagogischen Reform in Deutschland zum Anlass nahm, sich verstärkt pädagogischen und institutionellen Reformen zu widmen. In anderen Ländern, die der industriell-technischen Entwicklung unterlagen, gab es andere „Schlüsselereignisse“. Im kulturellen und institutionellen Gefüge der Frankophonie (und eben da nicht zufällig) entstand zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine frühe „Bildungssoziologie“, die eben jenes Utilitätsprinzip zum Leitgedanken erhob. So war der Wahlspruch des unermüdlichen

Diese Auseinandersetzung zwischen Menschenbildung und Funktionserziehung (um es auf eine kurze Formel zu bringen) – in mehr oder weniger deutlichen Varianten und bis hin zu den Intelligenzprüfungen, pädagogischen Typologisierungen und Phaseneinteilungen individueller Entwicklung – zieht sich über das 20. Jahrhundert hin. Das funktionale Bildungskonzept triumphiert an dessen Ende.⁶¹ Zum Kapitalismus des 20. Jahrhunderts sich gegensätzlich definierende Bildungssysteme – allen voran die der sozialistischen Länder – haben den zunächst nur untergründig dominanten, schließlich zum manifesten Funktionalismus tendierenden bürgerlich-kapitalistischen Bildungssystemen nichts entgegenzusetzen vermocht, weil auch deren Verankerung in den arbeitsqualifikatorischen Bildungsvorstellungen der historischen Sozialdemokratie und der Kommunisten überwiegend auch auf funktionalistischen Bildungskonzepten gründete, die durch die plakative Hinzufügung von „Allseitigkeit“ in keiner Weise aufgehoben wurde.⁶²

3 Der nicht-funktionale Charakter der Bildungsvorstellung

War schon die Beziehung von Philosophie und Sozialwissenschaft zu explizit nicht funktionalistischen Bildungstheorien und Erziehungswissenschaft seit Durkheim einerseits und der empirisch-experimentellen Erziehungswissenschaft vom Anfang des 20. Jahrhunderts andererseits von einer manifesten (und übrigens gegenseitigen) Nicht-zur-Kenntnisnahme geprägt, so brachen (pädagogischer) Pragmatismus und (soziologischer) Strukturalismus die Beziehungen zu einem emphatischen, nicht funktionalistischen Bildungsbegriff vollends ab.⁶³ Die

internationalen Propagandisten der „Neuen Erziehung“, nämlich des Genfers Adolphe Ferrière, Mitstreiter von Claparède am Institut Jean-Jacques Rousseau und „Doktor der Soziologie“, das tayloristische „*the right man at the right place*“, das gleichsam qualifikationsökonomisch *avant la lettre* begründet wurde und in das sich die frühe Begabungsforschung ebenso fügte wie die Anfänge der von Testverfahren und pädagogischer Psychologie gestützten Berufsorientierung.

61 Und so scheint nun das organisatorisch, institutionell-konzeptionell wie philosophisch sperrige deutsche Bildungskonzept in die eher utilitären Bildungskonzepte sowohl der französischen (mediterranen) als auch der – anders gelagerten – pragmatischen angelsächsischen Systeme einzumünden.

62 Die systematische Diskussion über Allgemeinbildung ist auch z.B. in der DDR eher randständig gewesen (vgl. Hofmann 1966). Insgesamt hat auch die Diskussion über den Zusammenhang zwischen polytechnischer Bildung und Allgemeinbildung systematisch nicht zu einer befriedigenden Perspektive geführt.

63 Erleichtert wurde dieser Abbruch selbstverständlich durch die – vor allem im deutschen Sprachraum – dominante Geisteswissenschaftliche Pädagogik, die gegenüber dem Nationalsozialismus nicht nur in halb mit Bewunderung erfüllte Starre verfiel, sondern früh schon

historische, auf Subjektentwicklung abzielende, schließlich jedoch weithin nur darauf konzentrierte bürgerlich-humanistische Bildungskonzeption⁶⁴ hat sich von den großen Kriegen des 20. Jahrhunderts, die man zum Teil ihr anlastete, nicht erholt und ist vor allem mithilfe immer ungesellschaftlicher werdender Sozialwissenschaften und deren (im „Positivismusstreit in den Sozialwissenschaften“ zwar bloßgestellten, gleichwohl durchgesetzten empirischen) pragmatischen bis strukturalistisch-unhistorischen Wissenschaftsauffassungen in die Versenkung verbannt worden. Was an kritischer Sozialwissenschaft übrig blieb, ließ sich zudem nur ungern zu Bemerkungen über Bildung herab – und wenn, dann mit ungnädigen Formeln. Auch auf der Seite der kritischen Sozialwissenschaft schlich sich in den 1960er- und 1970er-Jahren des 20. Jahrhunderts also ein nicht weiter gedämpfter Funktionalismus ein, wenn dort Vorstellungen über Bildung verhandelt wurden. Dieser Funktionalismus stand und steht in einem eklatanten, aber bislang nicht weiter wahrgenommenen Widerspruch zum emphatischen Subjektbegriff der Kritischen Theorie. Auch heute noch ist diese funktionalistische Ausdeutung des Bildungsbereichs in der Gesellschaft selbst durch kritische Sozialwissenschaft spürbar.⁶⁵

Einzig Heinz-Joachim Heydorn versuchte in den 1960er- und 1970er-Jahren des 20. Jahrhunderts, einen solchen emphatischen Bildungsbegriff gegen die (vielfach) unbewusste Allianz von linker Systemkritik und Funktionalismus zu erhalten.⁶⁶ Da aber von einer soziologisch das Bildungsprivileg angehenden Institutionenkritik die Schule und die Universitäten, mehr noch die berufsbildenden Bereiche als bloße Unterdrückungsanstalten ausgemacht waren und Sozialwissenschaft und

jede Gesellschaftskritik an den dem „eigentlich Pädagogischen“ nicht mehr zugerechneten Raum der Bildungsmächte (Erich Weniger) abgegeben hatte. Der frühe pädagogische Pragmatismus (etwa John Deweys „Education and Democracy“) stellte sich gegen die bürgerlich-politische Bildungsidee seinerseits in einer funktionalen und auf bestehende gesellschaftliche Strukturen bezogenen Weise.

64 Während die ursprünglich neu-humanistische Bildungsvorstellung gerade die Hinwendung des Individuums zur Gesellschaft zum Bildungsprinzip machte, verkehrte sich dieses Konzept bei prominenten Vertretern zu einer subjektivistischen Innerlichkeit, deren Gesellschaftsferne an dieser Stelle nicht weiter zu thematisieren ist.

65 Auf die Behandlung all jener kritisch-erziehungswissenschaftlichen Literatur, die sich mit dem Bildungssystem, der Schule und den sozialpädagogischen Bereichen als Faktoren der „Systemstabilisierung“ beschäftigen, muss hier verzichtet werden.

66 Am Rande sei bemerkt, dass seine – ihm weithin verübelte – Option für das Gymnasium sich auf die Konzeption Humboldts vom Gymnasium als allgemeiner, d.h. wirklich allgemeiner Bildungseinrichtung bezog und – im Falle von Heydorn – einen Widerpart gegen die reformpädagogische Zerschlagung eines einheitlichen, gesellschaftlichen und vor allem politischen Bildungskonzepts darstellte.

Philosophie in einer abgrundtiefen Verachtung des Pädagogischen verharren, waren diese Linien nahezu zugedeckt. Sie sind – auch und gerade durch das hindurch, was sich dann in der Folge „kritische Pädagogik“ oder „Kritische Erziehungswissenschaft“ nannte – nur selten zu finden.⁶⁷

4 Bildungstheorie in der Bourdieuschen Sozialtheorie?

In diese jüngere, sich durch alle Fraktionen von Sozialwissenschaft hindurchziehenden eher funktionalistischen Sichtweise auf das gesellschaftliche Feld der Erziehung und der Bildung fügen sich fatalerweise aus dem Bereich der Sozialwissenschaften – und von dort wieder übergehend in den Bereich der Erziehungswissenschaft – theoretische Aussagen über den Bildungssektor ein, die aus der französischen Soziologie und Sozialphilosophie von Pierre Bourdieu stammen. Aus der Perspektive einer historischen und kritischen Durchsicht von Bildungsverständnissen scheinen Bourdieus Konzepte eine Alternative zu den konzeptionellen Ausweglosigkeiten anzubieten, die ökonomisierender Funktionalismus einerseits und idealistische Bildungsideologie andererseits darstellen.

Allerdings werden seine Positionen nur verständlich vor dem Hintergrund seiner eigenen Integration in das hochinstitutionalisierte, selektive und zugleich spezifisch kulturell formatierte Institutionengefüge des französischen Bildungs- und Hochschulsystems, in die Institutionengeschichte Frankreichs, in die besonders starken Institutionalisierungen in dieser im Bildungsbereich hoch traditionalistischen Gesellschaft und der dort herrschenden politisch und ökonomisch funktionalistischen Bildungskonzeption. Seine bildungssoziologischen Bestimmungen verbinden sich in der gegenwärtigen (deutschen) Bildungsforschung auf eine eigenartige Weise mit dem funktionalistischen Bildungsverständnis all jener, die womöglich auch von der Seite einer kritischen Sozialwissenschaft her glauben, sich gegen die vielleicht hier und dort noch schwach sichtbaren Manifestationen neu-humanistischen Bildungsverständnisses wenden zu müssen oder auch nur gegen Fragestellungen, die dessen Subjektverständnis zum Ziel haben. Mehr noch: die Bourdieusche Soziologie (auf

⁶⁷ Nach den kaum noch beachteten Arbeiten von Schmied-Kowarzik (1974) wird diese Linie heute zum Beispiel von Achim Bernhard weitergeführt.

das Bildungssystem angewandt⁶⁸) ist mit ihren „Kapital“-Beschreibungen, die – v.a. in der deutschsprachigen Rezeption – auch noch häufig vermengt werden mit dem „human-capital“-Ansatz der aus der Betriebswirtschaft stammenden Produktionsfaktorentheorie, ein durch und durch utilitaristisches Konzept, das jedem Gedanken den Garaus macht, Bildung könnte noch eine andere gesellschaftliche Bedeutung haben als Qualifikation für bestimmte Funktionen.⁶⁹ Nun entstehen aber die „Kapital“-Formen, die Bourdieu als Termini einführt, in seiner Sozialtheorie und den daraus mehr oder weniger herausgeschälten Aspekten zur Bildungssoziologie weit mehr aus den Traditionen der Ethnologie als dass sie (vor allem in ihren frühen Phasen) den Kapitalbegriff bei Marx oder überhaupt irgendeine Spielart der politischen Ökonomie in den Blick nähmen. Es geht da um Tauschbeziehungen, Privilegien und Verpflichtungen, die in einer abstrakten und übertragenen Form der Funktionsweise oder den Sozialformen des „Kredits“ oder der „Investition“ nahekommen, die aber keine begriffliche und logische Beziehung zur Kritik der Politischen Ökonomie aufnehmen. Es ist diese ethnologische Wurzel, die der Genealogie all derjenigen Rezeptionen ihren Stempel aufdrückt, die daran anschließend in Bourdieu eine „Politische Ökonomie der Bildung“ haben sehen wollen. Tatsächlich aber war diese „politische Ökonomie“ – wenn eine solche Qualität denn überhaupt beansprucht wurde – dann reduziert auf Tauschbeziehungen und Äquivalente-Definitionen und bringt eher eine strukturelle Homologie zur durchaus neoliberalen Vorstellung von sozialer (und damit auch Bildungs-), „Investition“ zum Vorschein.

Der Eindruck, dass Bourdieu eine Kritik der bürgerlichen Bildungsverhältnisse dergestalt hervorgebracht habe, dass damit der Ansatz zu einer politischen Ökonomie des Bildungswesens oder gar zu einer marxistisch orientierten Bildungstheorie geliefert würde, konnte nur entstehen, weil sich Bildungssoziologie (oder auch Sozialisationstheorie) in der Phase des Niedergangs kritischer, linker

68 Sicherlich haben wir es hier auch mit einem klassischen Rezeptionsproblem und der „Übersetzungsproblematik“ in den Sozialwissenschaften zu tun, auf die aber hier nicht weiter eingegangen werden kann. Bereits seit der „Illusion der Chancengleichheit“, die im Übrigen zur Zeit der vollen Blüte der o.g. Curriculum-Diskussion und in der Phase der mit deutlichen technokratischen Elementen durchsetzten sozialdemokratischen Bildungsreform der 1970er-Jahre in der Bundesrepublik erschien, mehr noch im Regierungs-Rapport von Bourdieu aus dem Jahr 1985 wird ersichtlich, wie sehr von seiner Seite das Bildungssystem in funktionalistischer Manier beschrieben wird. (Vgl. Bourdieu 1985)

69 Indirekt wird das bestätigt u.a. durch einen Aufsatz von Eckard Liebau (2006). Vgl. im gleichen Band aber auch den Beitrag Micha Brumliks (2006).

Theorie insgesamt mit einem sehr oberflächlichen Verständnis von Kritik der Politischen Ökonomie zufrieden gab. Darin war die nicht weiter theoretisch entfaltete Bezeichnung von Qualifikationen (in einem weiten, sozialfeldspezifischen Verständnis) als kapitalförmig schon Affirmation oder Kritik genug, um einerseits den manifesten Qualifikationsnachfragen des Kapitals nachzugeben oder andererseits sich dagegen zu wenden. Im historischen Verlauf zwischen der Behauptung einer „wissenschaftlich-technischen Revolution“ (blockübergreifend seit Ende der 1960er-, Anfang der 1970er-Jahre⁷⁰) und jener der „Wissensgesellschaft“ verschmolz ein nicht mehr kritischer Kapitalbegriff mit den Kapitalformen Bourdieus und wird in vielfältigen Verwendungen mit der Rede vom Humankapital der Tayloristen und ihrer Nachfolger („*the right man at the right place*“) ohne größere Reflexion verbunden. Der Mainstream der auf diesem kategorialen Sektor ohnehin nicht besonders entwickelten Bildungstheorie nahm diese Vermischung schon gar nicht mehr wahr; ihr fehlten schlicht die Kategorien, um die Unzulässigkeit dieser Vermischung überhaupt begreifen zu können, nachdem sich aus der kritischen Theorie nur ein randständiger Zweig bildungstheoretischen Denkens gebildet hatte.

Eine im Verlauf der jüngeren Entwicklungen auf dem Gebiet von Sozialtheorie immer oberflächlichere Rezeption der Marxschen Kritik der bürgerlichen Produktionsweise und ihrer sozialen Folgen hat daher eine funktionale Analogie oder gar Übereinstimmung herzustellen versucht zwischen der Konvertibilität des Werts (Tauscherts), wie er in der Kritik der Politischen Ökonomie, dem „Kapital“, analysiert wird und den „Kapital“-Sorten in der Bourdieuschen Sozialtheorie, ohne dabei zu bemerken, wie zerstörerisch eine solche Beschreibung für eine auf eigener Qualität beharrende Bildungsauffassung ist.⁷¹ Dem sekundierte dann auch noch der theoretische Antihumanismus der Postmoderne.

Tauschtheorie ist nun aber eine marxistische politische Ökonomie ausdrücklich gerade nicht! Eine politische Ökonomie (der Bildung), die auf das Verhältnis von Bildung zu den kategorialen Bestimmungen der warenproduzierenden

70 Dieser Begriff wird seit den 1960er-Jahren sowohl staatssozialistisch als auch konvergenztheoretisch besetzt. (Vgl. Weidig 1969; RICHTA-Report 1971)

71 Vermutlich hat auch diese „historische Unachtsamkeit“ wieder mit der gefeierten „Entideologisierung“ zu tun, in der Normatives per se als zu Überwindendes galt.

kapitalistischen Gesellschaft abzielte, ist deshalb die ins bildungssoziologische Fahrwasser gebrachte Bourdieusche Sozialtheorie keineswegs.

Was in dem Amalgam von nach Bourdieu als Kapital bezeichneten Qualifikationszuschreibungen und Humankapital-„Theorie“ unterging, war die Widersprüchlichkeit des individuellen und gesellschaftlichen Bildungsprozesses. Er erschien deshalb auch von gesellschaftskritischer Seite nur noch als gesellschaftlicher (Qualifikation verwertender) Funktionszusammenhang, der als struktureller Zuschreibungs- und Selbstzuschreibungsprozess die Praxis der Individuen bestimmt. Mehr noch: indem plötzlich die Individuen Kapital „bekommen“, befinden sich womöglich auch gesellschaftskritischer operierende Bildungsverständnisse in einem Boot mit jenen Sozialtheorien, die das „Selbstmanagement“ propagieren, zumal wenn es dann weniger um theoretische Aussagen und mehr um handlungsstrategische Konzepte geht. Die Individuen werden vielfach dann durch diese Verwendung des Begriffs „Kapital“ zu jenen Unternehmern, die der Neoliberalismus gern als „Unternehmer der eigenen Arbeitskraft“ definieren möchte. So entsteht eine Situation, wo eine womöglich kritische Analyse des Bildungsprozesses durch die Verwendung von bestimmten Begriffen unversehens zur Apologie dessen gerät, was kritische Analysen zum „Selbstmanagement“ gerade an den Pranger stellen wollen.

An diesen plötzlichen, teilweise ungewollten, manchmal überraschenden Übereinstimmungen zwischen der Kritik und der Apologie gegenwärtiger kapitalistischer Gesellschaft und ihrer Sozialformen lässt sich ablesen, dass die in kritischer Absicht aufgenommenen Widersprüche vielfach nicht bis zu Ende, d.h. nicht radikal genug analysiert werden. Es ist wohl dieser Abwesenheit von Radikalität in der Bestimmung von Bildung zuzuschreiben, die – würde sie praktiziert – zwecks theoretischer Arbeit zur Widersprüchlichkeit des Kapitalverhältnisses in Analogie gesetzt werden müsste, dass sich in der Folge und vor dem Hintergrund der erwähnten Vermengung ansonsten auch kritische Soziologie bzw. Erziehungswissenschaft auf die stehende Vorstellung von funktionalen Qualifikationserfordernissen zurückzogen, auf deren Gebiet sich vermeintlich (gesellschafts-)theoretisch nichts weiter entdecken ließe – zumal in Bezug auf traditionelle Bildungskonzepte schon seit jeher leicht der Vorwurf durchging, sie wollten auf einem Gebiet gesellschaftsgestaltend eingreifen, auf dem

ganz andere Determinanten das Sagen hätten. Diese der weiteren theoretischen Betrachtung anscheinend eher unwürdige Absicht war dann auch der Ausgangspunkt weiterer Polemik mit dem Ziel, sich von der neuhumanistischen Bildungstheorie erst recht abzuwenden und sie als ideologisch gestrig zu qualifizieren.

Als ein vorläufiges Fazit zum Verhältnis von Sozialtheorie und Bildungstheorie bleibt, sofern sie sich auf Bourdieu bezieht, festzuhalten, dass für die Bildungstheorie Bourdieu ein Danaergeschenk ist! Das scheinbar politische Plakat, das der Soziologie Bourdieus anhaftet, scheint einem Großteil des gegenwärtigen emanzipatorischen Verständnisses von Bildungspolitik vielfach ausreichend, um gegen die bestehenden Verhältnisse zu argumentieren. Übersehen wird dabei, dass die systematische Bindung der Bourdieuschen Soziologie an das funktionale Gesellschaftsverständnis von Durkheim zwar die politische Einstellung oder Parteinahme des (Bildungs-)Theoretikers oder auch des Soziologen nicht ausschließt, aber das von der neu-humanistischen Denktradition als Bildungsproblem thematisierte Verhältnis von Subjekt, Geschichte und Gesellschaft zur Diskussion nicht zulässt.⁷²

Ich will im Folgenden zweiten Teil dieses Aufsatzes versuchen, vor dem Hintergrund dieser historischen Beschreibungen die Probleme aufzunehmen und – anders als in funktionaler Weise – Bildung und Wissen als eine widersprüchliche Parallelität des Kapitalverhältnisses behandeln. Ins Verhältnis zu setzen wäre Bildung zur Kritik des Kapitalverhältnisses in der Kritik der Politischen Ökonomie, in dem die bestimmt qualifizierte Arbeitskraft sowohl als Bestandteil des variablen Kapitals (des Werts der Ware Arbeitskraft) erscheint. Wissen hingegen ist sowohl Eigenschaft dieser bestimmt qualifizierten Arbeitskraft als auch – im beständigen Prozess der Revolutionierung der Produktivkräfte – des fixen Kapitals.⁷³ Diese doppelte

72 Auch Bourdieu ist ein mit ethnologischen Wurzeln versehener Strukturalist. Insofern ist Bourdieu nicht von Anfang an politisch, wird aber zumal in der deutschen Diskussion so missverstanden. Vgl. in diesem Zusammenhang folgende von ihm und Jean-Claude Passeron 1981 getroffene Feststellung: „[E]s leben heute alle Wissenschaften vom Menschen im Hause Durkheims, auch wenn sie es nicht wissen, weil sie durch die Hintertür eingetreten sind.“ (Bourdieu/Passeron 1981)

73 Hier wäre – was aber in dieser Kürze nicht geschehen kann – auf die Andeutungen von Marx in den Grundrissen zur Kritik der politischen Ökonomie zu rekurrierenden sowie auf die Diskussion, die sich um diese Äußerungen von Marx zum Wissen, seine Verwendung in den Produktionsverhältnissen, seinen Eingang in den Verwertungsprozess des Kapitals und die rein ökonomischen Prozesse, die daraus entstehen, beziehen. Diese Äußerungen und Rezeptionen

Zuschreibung des Wissens, das sich auf der Seite der Menschen als Bildung darstellt, ist aber auch – und immer noch in den Kategorien der Marxschen Analyse – als qualitativ und nicht nur wertförmig zu fassende Eigenschaft lebendiger Menschen zu begreifen, die, um ein anderes Diktum aufzunehmen – „ihre Geschichte selbst“ machen. Die der „Kritik der politischen Ökonomie“ inhärente Dialektik zeigt sehr beständig auf, wie auf Verdinglichung angelegte Prozesse menschliche Lebensformen negieren und diese nur mehr in der Form der Perversion oder des Defizits zum Vorschein gelangen lassen; so auch bei jenen Prozessen der Subjektwerdung des Individuums, die gemeinhin als der Prozess der Bildung bezeichnet werden.

Ein solcher Übergang von der Kritik der kapitalistisch bestimmten Verhältnisse auf eine der Methode und Zielsetzung der Kritik der politischen Ökonomie analoge Theorie der menschlichen Subjektwerdung und Bildung ist eines der schwierigsten Kapitel einer weiterzuschreibenden dialektischen „Kritik der bürgerlichen Bildung“ – um einmal einen terminologischen Versuch zu wagen. Und weil diese Zielsetzung auch schon etliche Male unter sehr verschiedenen Perspektiven aufgenommen worden ist, wird hier nicht beansprucht, alle diese Perspektiven und Entwürfe einzuholen, obgleich sie sicherlich in der weiteren theoretischen Arbeit im Hinblick auf das Bildungsproblem noch einmal neu überdacht werden müssen.⁷⁴ Es handelt sich daher nur um vorläufige Ansätze und Perspektiven.

5 Theoretische Elemente einer erneuerten Theorie der Bildung – Bildung und Arbeit

Wie soll man aber zu den Elementen gelangen, die eine Theorie der Bildung abgeben könnten, die ihre historische Determination durch die bürgerliche Gesellschaft, ihre für Produktion und Reproduktion dieser Gesellschaft funktionalen Elemente, ihre sozialisatorische Funktion und zugleich ihre subjektbildende, aufschließendes Erkennen und Handeln des Individuums ermöglichende Dimension beherbergt, und zwar auf eine Weise, in der sie nicht nur wieder in den bekannten

müssten freilich in einer weiter ausgeführten Bildungstheorie wieder aufgenommen und entwickelt werden.

⁷⁴ Hier wären die oben bereits erwähnten Autoren Heinz-Joachim Heydorn und Wolfdietrich Schmied-Kowarzik zu nennen; zusätzlich dazu hier nur ein cursorischer Verweis auf Euler/Pongratz (1995)

Aporien traditioneller Bildungstheorie (von Gesellschaft losgelöste Autonomievorstellungen oder Definition von „Bildungsmächten“) oder in Partialtheorien bloß für Segmente oder Klassen der Gesellschaft ihre Grenzen findet? Wo sind die Ausgangspunkte, von denen aus das Bildungsprojekt der Aufklärung, nämlich Unmündigkeit zu überwinden, mit einer Gesellschaftsanalyse zusammengeführt werden kann, die als Kritik der bürgerlichen Gesellschaft sowohl deren Strukturen beschreibt als auch – als Kritik – die Perspektiven ihrer Veränderung andeutet? Könnte es dafür ein Weg sein, die Prozesse der Subjektwerdung und der Bildung zum Zwecke ihrer Analyse und hinsichtlich der Methode und der Sache eben jenen Widersprüchlichkeiten dieser bürgerlichen Gesellschaft, ihrer Produktionsweise und ihrer strukturellen, kollektiven und individuellen Reproduktion auszusetzen, wie es methodisch und als kategoriale Analyse in der „Kritik der Politischen Ökonomie“ erfolgt? Damit wäre beansprucht, die Analyse der grundlegenden Widersprüchlichkeiten, die diese Gesellschaft prägen, an den Grenzen bestimmter Funktionsbereiche nicht jeweils einfach enden zu lassen, diese Bereiche also nicht als unverbundene oder funktional über- oder untergeordnete Segmente der Gesellschaft aufzufassen, sondern anzunehmen, dass sich die über eine zentrale Grundkategorie der modernen Gesellschaftsanalyse, nämlich über die Kategorie der Arbeit erschlossenen Widersprüchlichkeiten in mehr oder weniger transformierter Form in allen gesellschaftlichen Bereichen mit derselben Widersprüchlichkeit niederschlagen und dementsprechend mit derselben Dialektik zu erfassen wären? Ohne gleich in neue Ontologisierungen zu verfallen, ist die Kategorie der Arbeit jene zentrale Kategorie, die Gesellschaft konstituiert. Warum also nicht die Dialektik, die Marx im 5. Kapitel des 1. Bandes des Kapital an dieser Kategorie der Arbeit entfaltet, für die Bestimmung der Bildung verwenden, zumal in dieser Bestimmung der Arbeit eminent von Bildung die Rede ist?⁷⁵

75 Auch hier gilt: Was im Folgenden unter dieser Perspektive formuliert wird, nimmt zum gegenwärtigen Zeitpunkt weder die vielfältigen Arbeiten zu dieser Kategorie auf noch beansprucht es, in der Formulierung von theoretischen Perspektiven auf das Problem Bildung zu feststehenden Schlüssen gekommen zu sein. Es ist ein Gedankenexperiment angesichts der Misere, in der Bildungstheorie sich gegenwärtig befindet, eine Misere, in der, wenn überhaupt noch von Theorie die Rede ist, der nur noch schwach sichtbaren idealistischen Bildungstheorie ganz überwiegend konstruktivistische Positionen gegenüberstehen. Auch solche theoretischen Ansätze, die sich als eine Kritik dieses Konstruktivismus verstehen, nehmen Bildung nicht als positiv zu bestimmendes Problem auf, sondern verharren überwiegend in der Kritik.

Was ist also die Dialektik der Bildung und in welchem Verhältnis steht sie zur Dialektik der bürgerlich-kapitalistischen Produktionsweise, in die diese Grundkategorie der Arbeit historisch inbegriffen ist? Einmal vorausgesetzt, es handele sich bei Gesellschaft um einen Zusammenhang aller Lebensäußerungen und nicht um jeweils völlig unverbundene Sektoren (was es uns ja in einem solchen Falle völlig unmöglich machen würde, von Gesellschaft zu sprechen) und es handele sich demzufolge bei Bildung und bei Arbeit um zwei miteinander in Zusammenhang stehende Widerspruchsfelder, wäre es in Bezug auf das Bildungsproblem die Aufgabe, diejenigen Sektoren der Gesellschaft, in denen Bildungsprozesse stattfinden, mittels allgemeiner Begriffe mit anderen Sektoren des gesellschaftlichen Lebens insoweit in Analogie zu setzen, dass für Bildungstheorie keine andere theoretische Qualität, kein anderes Kategoriengefüge und auch keine andere Wertigkeit von theoretischen Bestimmungen veranschlagt werden müssten. Der Vorschlag ist also hier, durchaus unter Berücksichtigung des Zusammenhangs von Bildung, Reproduktion und Qualifikation, zu einer differenzierten Auffassung gesellschaftlicher Arbeit und ihrem Verhältnis zu Bildung zu gelangen.

Schon während der Zeit, als das Paradigma der wissenschaftlich-technischen Revolution in Ost und West mehr oder weniger konvergenztheoretisch formuliert wurde, also in den 1960er- und 1970er-Jahren des 20. Jahrhunderts, stand – auch wieder blockübergreifend – die Behauptung im Raum, dass in den Bereichen der materiellen und immateriellen Produktion in der Gesellschaft, also im ökonomischen Sektor insgesamt und in die einzelnen Produktionsprozesse mehr und mehr Wissenschaft, wissenschaftliche Resultate und Verfahren Einzug hielten und deshalb die dort erforderlichen Arbeitstätigkeiten höhere Qualifikationen der darin Arbeitenden beanspruchen würden. Im Grunde hat sich an diesem scheinbar offenkundigen Befund auch in der Vorstellung von der Wissensgesellschaft nichts geändert.

Nun ist diese Zusammenbindung der Veränderung der Produktivkräfte und den erforderlichen Qualifikationen zu ihrer Betätigung durch die vielen damit beschäftigten Arbeitskräfte in dem Sinne eine ideologische Verkürzung, als sie nur die Hälfte des Sachverhalts darstellt. Denn zur gleichen Zeit wie dieser erhöhte Anteil von Wissen, Wissenschaft und automatisierter Technik in den Produktions- oder Arbeitsabläufen Eingang findet, verlangt das Kapital auf demselben Segment

oder in benachbarten Arbeitsabläufen und generell über alle Arbeitsprozesse hinweg durch Automation niedriger qualifizierte Arbeitskraft – es findet also eine Entqualifizierung gesamtgesellschaftlicher Arbeitskraft statt, während allenthalben ihre Höherqualifizierung behauptet wird.⁷⁶ Die beiden gegenläufigen Bewegungen, Einbezug von wissenschaftlichen Resultaten in Arbeitsabläufe und demzufolge Veränderungen in der Arbeitsqualifikation bei gleichzeitiger Dequalifikation von Arbeitstätigkeiten sind Teil ein und desselben Kapitalverwertungsprozesses.⁷⁷ Einmal abgesehen davon, dass Qualifikationsdefinitionen nicht absolut festgeschrieben sind, sondern selbst historischem Wandel unterliegen, demzufolge also auch die Bezeichnung einer Arbeitsqualifikation als niedrige bzw. höhere abhängig ist vom erreichten Stand der Produktivkraftentwicklung, erzeugt die Verwendung von Wissenschaft und automatisierter Technik in den Produktions- und Arbeitsabläufen unter kapitalistischen Produktionsverhältnissen eine Segregation, die sich auch auf den Bildungsbereich auswirkt. Einem geringen Teil möglicherweise gegenüber der Vergangenheit höherqualifizierten Arbeitskräften steht ein größerer Teil von solchen gegenüber, die gegenüber der vormaligen Tätigkeit geradezu dequalifiziert erscheinen. Das kann in einer auf den Profit orientierten Produktionsweise auch gar nicht anders sein: der Wert der Ware Arbeitskraft muss im Verwertungsprozess prinzipiell sinken und nicht etwa – bezogen auf den Gesamtarbeiter – proportional mit dem Einbezug von Wissenschaft und automatisierter Technik durch gesamtgesellschaftlich erhöhte Qualifikationskosten steigen.⁷⁸ Die zwei Linien, in denen dies gesamtgesellschaftlich durchgesetzt wird, werden einerseits durch Verwendung geringer qualifizierter Arbeitskraft in automatisierten Prozessen gebildet und andererseits durch die Entwertung von Qualifikationen in den Qualifikationsprozessen selbst, in ihren Institutionen.⁷⁹ Qualifikationen werden

76 Die Beschreibungen des technologischen Wandels, in denen darauf hingewiesen wird, dass komplizierte Vorgänge, für die vormalig qualifiziert ausgebildete Arbeitskraft verwendet werden musste, nunmehr durch automatisierte Prozesse ersetzt würden, sind unübersehbar zahllos.

77 Ich lasse auf dieser Ebene der Diskussion zunächst einmal die Differenzierung zwischen produktivem und Zirkulationskapital, also die Frage, ob in den Zirkulationsprozessen Kapital sich verwertet, außer Acht.

78 Dies ist freilich ein globalisiert-segmentierter Prozess, in dem es viele „Ungleichzeitigkeiten“ und asymmetrische Verteilungen gibt.

79 Inwieweit der kapitalverwertungsförmige Umbau der Qualifikationsinstitutionen in der Gesellschaft durch diese zweite Linie der Dequalifikation gestützt wird, wäre eine interessante Frage, der hier aber nicht weiter nachgegangen werden kann. Immerhin erzeugt die Einführung strukturell analoger Verfahren wie der der Kapitalverwertung in diesen Bereichen ganz sicherlich (de-)qualifikatorische Effekte (Schule als Unternehmen, etc.). (Vgl. Lohmann/Rilling 2002)

billiger hergestellt. Um diese beiden Linien herum lagern sich vielfältige Formen der Entwertung von Qualifikation oder der Verwendung von gering qualifizierter Arbeitskraft, die aber *grosso modo* jeweils einer der beiden Linien zuzuschlagen sind. Selbstverständlich geraten solche Entwertungsprozesse dann jeweils in Widerspruch zu den tradierten Bildungsprozessen, zu gleichsam „übriggebliebenen“ oder „überschüssigen“ Bildungs- oder Subjektwerdungs-Aspirationen und erfordern gegebenenfalls sogar neue funktional orientierte Qualifikationsbeschreibungen und Institutionen.⁸⁰

Es versteht sich von selbst und es ist auch historisch immer so gewesen, dass diese Prozesse begleitet werden durch eine ganze Reihe spezifischer Ideologien. Die Rede von der Wissensgesellschaft, deren publizistische Verbreitung heute suggeriert, einem jedem Individuum würde durch ihre propagierten Erfordernisse eine höhere Wertigkeit zugesprochen, wenn es sich denn nur dem für erforderlich gehaltenen Qualifikationsbedarf unterwürfe, ist als eine solche Ideologie bereits bezeichnet worden und lässt sich als solche z.B. an der Problematik der „Generation Praktikum“ ablesen. Die diversen sozialisatorischen und Qualifikationsapparate, die sich alle mehr oder weniger um die Propaganda des „unternehmerischen Selbst“ drehen und die damit die öffentlichen, solidarischen Funktionen der Gesellschaft und ihre Beanspruchung durch das Individuum verdrängen, sekundieren jene großräumig auftretenden Theorien im Raum der Bildung und Ausbildung (vgl. Bröckling/Krasmann/Lemke 2000). Als solche Ideologien unterliegen sie in weiten Bereichen innerhalb der sozialwissenschaftlichen Literatur der Kritik; mir scheint aber, dass die Perspektive dieser jeweiligen Kritik an einer im landläufigen Sinne humanistischen, menschenrechtlichen Auffassung endet. Stimmt in ihnen auch die Diagnose der Reduktion von Bildung und gesellschaftlicher Existenz der Individuen auf verwertungsorientierte Arbeitsqualifikation, so gelingt es dieser Kritik kaum, andere als moralische, voluntaristische Gründe gegen diese Reduktion aufzubieten. Eine Begründung der Kritik aus dem Raum der Gesellschaftstheorie selbst, deren einer Bestandteil Bildungstheorie wäre, gelingt nicht wegen deren nicht

80 Hier ist auf die Qualifikationsdefinitionen des europäischen Qualifikationsrahmens oder auch des Deutschen Qualifikationsrahmens zu verweisen. (Vgl. Liesner 2010) Auch die neu eingeführten Studiengänge des Bachelor und Master mit ihrer ausdrücklichen qualifikatorischen Funktionalität („employability“) folgen diesem Trend.

systematischer Auffassung des Verhältnisses von Bildung und Gesellschaft. Das wäre nun aber einen Versuch wert!

6 Bildung und Arbeit: kategoriale Übergänge

Die Absicht ist nun, diesen Zuständen, die hier als Befunde zur Diskussion gestellt werden, Ansätze zu einem theoretischen Konzept entgegenzusetzen, die es ermöglichen, eine neue Bildungstheorie und auch eine neue Bildungsforschung als theoretische Arbeit zu konstituieren. Ein solcher Versuch sollte noch einmal zu den grundsätzlichen Bestimmungen zurückgehen. Wir gehen aus vom Menschen als Besonderheit. Ohne dies hier entfalten zu können, führen die Entdeckungen und Erfindungen der Neuzeit keineswegs zu jenem Antihumanismus oder A-Humanismus, zur theoretischen Abwesenheit oder Unerheblichkeit des Menschen in Natur und Geschichte, wie es philosophierende Aufklärungskritik postuliert. Denn schließlich sind es ja auch wieder Menschen, die solche Theorien formulieren. Am spezifisch Menschlichen, auch wenn es noch weiter zu bestimmen ist, wird festgehalten. Nur dem Menschen kommen Geschichte und Subjektivität sowie Gesellschaft zu. Auch Arbeit in ihrer produktiven Form ist eine Eigenart des Menschen; desgleichen die Antizipation zukünftiger Gesellschaft durch Bildung und Arbeit. Arbeit (arbeitsteilig) und Bildung (Analyse und prospektive Imagination) bilden die Grundlage gesellschaftlichen Bestands und gesellschaftlicher Entwicklung. Eine Theorie der Bildung wird also mit einer Theorie der Arbeit (nicht aber allein mit ihren konkret historisch vorfindbaren Formen) zusammengehen müssen. Allein eine solche Verbindung auf kategorialer Ebene scheint mir eine historisch bestandsfähige Theorie der Bildung zu sichern. Elemente, die den Ausgangspunkt für eine solchermaßen mit dem allgemeinen Begriff der Arbeit zusammengehende Theorie der Bildung abgeben könnten, sollen im Folgenden skizziert werden.

Hinsichtlich der bereits angekündigten Behandlung des 5. Kapitels des Kapital schlage ich eine nur unerheblich unkonventionellere Lektüre vor. Gelenkstelle der Argumentation ist hierbei die Passage, in der Marx die Biene mit dem Baumeister, die Spinne mit dem Weber vergleicht. Vergegenwärtigen wir uns zunächst die bekannte Stelle: „Wir unterstellen die Arbeit in einer Form, worin sie dem Menschen ausschließlich angehört. Eine Spinne verrichtet Operationen, die denen des Webers

ähneln, und eine Biene beschämt durch den Bau ihrer Wachszellen manchen menschlichen Baumeister. Was aber von vornherein den schlechtesten Baumeister vor der besten Biene auszeichnet, ist, dass er die Zelle in seinem Kopf gebaut hat, bevor er sie in Wachs baut. Am Ende des Arbeitsprozesses kommt ein Resultat heraus, das beim Beginn desselben schon in der Vorstellung des Arbeiters, also schon ideell vorhanden war. Nicht dass er nur eine Formveränderung des Natürlichen bewirkt; er verwirklicht im Natürlichen zugleich seinen Zweck, den er weiß, der die Art und Weise seines Tuns als Gesetz bestimmt und dem er seinen Willen unterordnen muss.“(Marx 1962: 193)

Nun gibt es offenbar schlechte oder gute Baumeister, aber die beste (oder die schlechteste) Biene gibt es nicht, da deren Exzellenz oder Unzulänglichkeit allein in der Natur der Sache, in diesem Fall der Biene, liegt – auch gibt es keine Norm für Bienen, vermutlich auch keine Baumoden. Beim Baumeister liegen die Dinge etwas anders: dort stellt sich nicht nur die Frage, was jemanden zum Baumeister befähigt, sondern warum ein Baumeister überhaupt „schlecht“ sein kann. Das weist auf vielerlei Bestimmungen hin, die vor dem Hintergrund der gegebenen Möglichkeiten allesamt als solche des individuellen und kollektiven Willens erkannt werden müssen und insofern sowohl gesellschaftlich als auch historisch sind. Vor allem auch ist hier das „ideelle Vorhandensein“ genau jenes Problem, das sowohl auf die objektive wie auf die subjektive Seite der Bildung hinweist: vorhanden ist die Vorstellung ja nicht nur als Schöpfung des eigenen Kopfes, sondern auch als Wissensbestand der Gesellschaft. Auch die Gesellschaft hat „im Kopf“ des Baumeisters die „Zelle“ „gebaut“, und Voraussetzung dafür ist, dass die Zelle auch bereits „im Kopf“ der Gesellschaft „gebaut“ existiert. Was nun in diesem Zusammenhang das Wissenssystem in der Gesellschaft ist, wie es mit der gesellschaftlichen Arbeit zusammenhängt und was dann „Wissenschaft“ sei, ist vielfach untersucht worden. Eine umfangreichere Ausarbeitung erneuerter Bildungstheorie käme an einer ebenfalls erneuerten Wissenssoziologie nicht vorbei, die die Andeutungen von Marx in den Grundrissen zur Kritik der politischen Ökonomie, die von Wissen, Wissenschaft und allgemeiner Arbeit handeln, aufnehmen müsste. Auch diese Bezüge sind freilich schon vielfach in der Literatur diskutiert; sie sind aber eher als „Probleme der Produktivkraftentwicklung“

verhandelt worden⁸¹, jedoch für die Diskussion über einen neuen Bildungsbegriff schon deshalb nicht nachhaltig theoretisch fruchtbar gemacht worden, weil Kritische Erziehungswissenschaft ganz überwiegend sich bisher auf die praktische Kritik der Verhältnisse – die system- und machterhaltende Funktion von Schule (z.B.) – beschränkt und damit eine mit Kategorien operierende theoretische Bestimmung des Begriffs und des Prozesses der Bildung nicht hervorgebracht hat.

Der Baumeister muss als solcher gebildet werden – und zwar gleichermaßen objektiv wie subjektiv: objektiv als Spezies gesellschaftlicher Arbeitsteilung mithilfe von ins Allgemeine transzendenten Regeln, subjektiv in der Form des Individuums. Seine Bildung kann sich nicht nur aufs Bauen beziehen, sondern muss den Gesamtrahmen der gesellschaftlichen Bedeutung des Bauens mit einbeziehen. Das Bauen kann nur deshalb als gesellschaftliche Bildung erscheinen, weil es als eine Besonderheit (der Qualifikation) den Gesamtzusammenhang der Gesellschaft zum Ausdruck bringt – den auch alle anderen Qualifikationen, die die Gesellschaft als der Weitergabe über das Lernen bedürftig erklärt, beherbergen. Aus dem Gesamtzusammenhang heraus, in den „Bauen“ eingebettet ist, macht aber jede Kodifizierung, Kanonisierung im konkreten Qualifikationsvollzug notwendigerweise etwas Besonderes, das des Fortwirkens des Allgemeinen als Hintergrund bedarf, um überhaupt im gesellschaftlich-individuellen Lernprozess als eine besondere Lernanforderung erscheinen zu können. Der Weiterbestand des gesellschaftlich Allgemeinen im Besonderen, hervorgerufen durch den Übertragungs- bzw. Kommunikationsvorgang, erzeugt auf der Seite des Lernenden deshalb immer mehr als im Lehrplan steht.

Der Baumeister muss allgemein gesellschaftlich gebildet werden dadurch, dass er den gesammelten Erfahrungsschatz der Gesellschaft – und sei es auch spezifisch in Bezug auf das Bauen – in sich aufnimmt; nicht als bloße Habitualisierung von Handgriffen oder Zeichenvorgängen, sondern in einer als allgemein verstandenen Form. Eine Gesellschaft, die ihr Wissen nur in der Form von parzelliertem Einzelwissen weitergibt, schneidet sich von ihren Perspektiven ab, von ihrer Möglichkeit der Weiterentwicklung. Um das Bauen zu lernen, muss sich der künftige Baumeister mit weit mehr Gebieten der gesellschaftlichen Erfahrung

81 Vgl. zum Beispiel – aber unter vielen anderen Referenzen – die im Umfeld der Zeitschrift *Das Argument* geführte Diskussion zu diesem Problem (Argument 1976).

verbinden; ihm gelingt das Bauen nur, weil er – und eben mehr oder weniger gut – Kenntnis von der Bedeutung des Bauens und Kenntnis von den gesellschaftlichen Zuständen insgesamt besitzt. Die Parallelität in der Dialektik von Arbeit und Bildung besteht darin, dass Arbeit auch gesellschaftserhaltende Arbeit ist, selbst wenn sie als variables Kapital erscheint. Die „Bildung des Baumeisters“ enthält dieselbe Dialektik.

Womöglich ließe sich diese Bildung, die als das Allgemeine des spezifischen Lernens erscheint, in Analogie setzen zur Bestimmung der Arbeit als „Stoffwechsel mit der Natur“ – hier also bestimmt als Stoffwechsel mit der Gesellschaft. Nach ihrer stofflichen Seite hin ist menschliche, gesellschaftliche Arbeit dynamisch. Die „Verwirklichung des Zwecks“, der „gewusst“ wird, setzt nicht nur voraus, dass das Individuum sich selbst eine Zukunft vorstellen kann, sondern dass die Gesellschaft einen allgemeinen Begriff von Zukunft besitzt, aus dem heraus ein solcher Zweck gewusst werden kann.

7 Der Stoffwechsel – die Weitergabe, die Überwindung

In der Unterweisung des Baumeisters im gesellschaftlichen Wissen (in seiner allgemeinen und spezifischen Form) ist bereits der Lehrer aus dem bloßen Gebrauchen von Erfahrungen hinausgetreten. Die arbeitsteilige Gesellschaft hat diesen Lehrer beauftragt, über das bisherige Wissen hinauszugehen durch Transzendierung des Wissens. Die Transzendierung des Wissens beginnt nämlich nicht erst durch seine Einpflanzung oder Aneignung in einem anderen Kopf; sie entsteht schon dort, wo sie nicht unmittelbar wieder eingeht in eine direkt vorliegende Praxis, sondern wo es auf künftige Praxis, die noch keine unmittelbare ist, bezogen werden muss. Die Gesellschaft kann diese lehrende und lernende Überwindung des unmittelbar Praktischen gar nicht umgehen, denn Menschen – im Unterschied zu Bienen – werden als Baumeister nicht geboren. Ihre „Erziehung“ erfolgt über die Transzendierung des gesellschaftlichen Wissens im – gesellschaftlichen – Raum der Bildung. Auch bisherige Bildungstheorie hat schon immer postuliert, dass diese Weitergabe nicht einfach nur eine Gebrauchsanweisung darstellt. Der Übergang von der Tradition zur Vorstellung (ganz im Sinne der „Vorstellung des Arbeiters“) ist – um weiter im Bilde des Stoffwechsels zu bleiben – auch zugleich eine Transformation. Es ist eine (freilich

historisch gebundene) Transzendenz, die im Übrigen auch der Grund für eine prinzipielle Autonomie der Bildung im gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang ist. Der Unterschied zwischen dem Lehrer und den zukünftigen Baumeister weist nun darauf hin, dass das als Wissen niedergelegte Erfahrungsgut der Gesellschaft sowohl gesellschaftlich als auch je individuell auf die Möglichkeit seines Weiterbestandes hin projiziert werden, also in „Vorstellung“ umgewandelt werden muss. Wissen erhält sich nicht von allein, Erfahrung auch nicht – beide müssen auf die Zukunft bezogen, dynamisiert werden durch den Prozess der Bildung. Anders als viele im pädagogischen Feld glauben, muss die Gesellschaft die Erfahrung gerade aus dem konkreten Kontext herauslösen, damit sie als Wissen transzendiert werden kann. Auch die Person des Lehrers hebt sich damit von der bloß vorliegenden Wirklichkeit ab. Darin liegt die Idee begründet, dass in jedem Bildungsbereich die Lehre frei zu sein habe, etwas, was selbstverständlich unter funktionalistischem Vorzeichen heftig bestritten werden muss. Die Beziehung der Figur des Lehrers zum solcherart Allgemeinen kann auch als der historische Grund verstanden werden, diese Figur in der Vergangenheit der Staaten prinzipiell zum Beamten zu machen⁸², denn damit ist diese Figur nicht partikularistisch weisungsgebunden, sondern in der Konstruktion dem Allgemeinen verpflichtet. Wissen ist deshalb notwendig abstrakt und die Forderung, im pädagogischen Prozess das Abstrakte zu Gunsten des Konkreten zurückzudrängen, ist im besten Fall eine pädagogische Naivität – im schlimmsten Fall die Absicht, den zum Wissen gemachten Erfahrungsschatz der Gesellschaft gerade nicht integral, also nur verkürzt zur Substanz der Bildung zu machen. Wissen, das noch am Gegenstand klebt, ist kein Wissen – ist bloße Erfahrung, vielleicht Geschicklichkeit. Wissen, von seinen unmittelbaren Entstehungszusammenhängen gelöst, verallgemeinert und in einem notwendigen Sinne abstrakt, ist die Voraussetzung für Bildung. Historische Wissenstheorie beschäftigt sich mit der Herausbildung des Wissens (allgemeine Produktivkraft), Bildungstheorie gerade mit eben dieser Transzendierung, nicht aber als ein Geschäft zwischen zwei oder mehreren Subjekten, sondern als ein gesellschaftliches Verhältnis. Bildung ist ein intentionales Geschäft sui generis und insofern den konkurrierenden Zielvorstellungen unterworfen. Aber gerade der

82 Um ein Missverständnis auszuräumen: Selbstverständlich hat dies auch Kontrollfunktionen – aber auf die kommt es in diesem Zusammenhang nicht an. Der politische Missbrauch dieser Stellung des Lehrers soll hier gar nicht ausgeschlossen werden.

Gesellschaftlichkeit wegen ist dieses Geschäft nicht willkürlich, sondern politisch! Bildungstheorie ist deshalb sowohl historische Wissenschaftstheorie und -forschung, als auch die Erforschung der Möglichkeiten des Fortdauerns und der Entwicklung des Wissens im Modus der Bildung, vermittelt über das gesellschaftliche Subjekt und seine besondere Eigenschaft, selbst die unbestimmte Transzendierung des Wissens zu sein. Bildungstheorie und eingeschlossen Wissenstheorie enthalten daher die Kenntnis der Entstehung des Wissens, seine Bestandteile und Formen wie auch die Didaktik, das Lehren – insofern eben kein Wissen ist, das nicht gelehrt würde.

8 Bildungstheorie und Gesellschaftstheorie

Anders als es eine triviale Interpretation des „Baumeisters“ nahelegen könnte, geht es bei dem Bemühen, eine erneuerte Bildungstheorie anzuzielen, nicht darum, „schlechte Baumeister“ zu vermeiden, sondern darum, herauszufinden, warum einer überhaupt ein „schlechter“ Baumeister sein kann. Und dies nicht in dem Sinne, dass er nur schlecht gelernt haben könnte, sondern warum überhaupt die Kategorie „schlecht“ beim Baumeister aufzutreten vermag, bei der Biene aber nicht (zumindest, wenn man dem Bienenstock nicht menschliche Verhältnisse unterstellen will). Das Projekt ist also, eine gesellschaftlich zusammenhängende Theorie der Bildung in Angriff zu nehmen, die sich nicht in Widerspruch setzt zur Kategorie der Arbeit, sondern im Gegenteil in der Methode der Analyse und der Bestimmung von Grundpositionen der Kritik der politischen Ökonomie gleichkommt. Voraussetzung dafür ist freilich, dass diese bildungstheoretische Initiative die politische Ökonomie als politische auffasst, nach ihrer Seite der Gesellschaftstheorie hin also.

Eine methodisch und kategorial durchgeführte Parallelität von Arbeit und Bildung würde von einer erweiterten, multidimensionalen Vorstellung vom „Stoffwechselprozess“ ausgehen und die damit für die Arbeit veranschlagte Dynamik, aber auch ihre widersprüchliche Einspannung in historisch konkrete Verhältnisse, analog zu den Grundpositionen setzen, die auch für die kategoriale Analyse von Bildung zu veranschlagen wären. Dies würde – anders als die modernen Bildungsbegriffe es nurmehr veranschlagen – Bildung auch zu einer Kategorie der gleichen systematischen und methodischen Gültigkeit machen und

vermeiden, dass über Bildung nur in der Form von Ableitungen aus anderen Grundkategorien der Gesellschaft gesprochen werden kann. Mir scheint deshalb, dass Bildung gegenüber Arbeit nicht etwa nachgeordnet, sondern in der grundsätzlichen Beschreibung der Arbeit – und zwar mittels des Begriffs der „Vorstellung“ – als eine zur Arbeit parallele Kategorie bereits enthalten ist. Bildungstheorie hätte also auf dieser grundsätzlichen und allgemeinen Ebene anzusetzen, oder anders gesagt: hierin wäre die Legitimation enthalten, den Grundsatzcharakter, den heute negierte Bildungstheorien aus der Zeit der Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft hatten, aufzuheben und zu erneuern.⁸³

Literatur

Argument (1976): Automation in der BRD. Probleme der Produktivkraftentwicklung, Argument Sonderband 7, Westberlin

Blankertz, Herwig (1963): Berufsbildung und Utilitarismus, Düsseldorf.

Bourdieu, Pierre (1985): Propositions pour l'enseignement de l'avenir. Texte intégral du rapport remis par Pierre Bourdieu au nom du Collège de France, à la demande du Président de la République, in: Le Monde de l'éducation 116, Mai 1985, S. 62-68.

Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1981): Soziologie und Philosophie in Frankreich seit 1945. Tod und Wiederauferstehung einer Philosophie ohne Subjekt, in: Lepenies, Wolfgang (Hrsg.): Geschichte der Soziologie. Band 3., Frankfurt/M., S. 496-551.

Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas Lemke (2000): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen, Berlin.

Brumlik, Micha (2006): Charakter, Habitus und Emotion oder die Möglichkeit von Erziehung? Zu einer Leerstelle im Werk Pierre Bourdieus, in: Friebertshäuser, Barbara u.a (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu, Wiesbaden, S. 141-154

83 Es ist völlig klar, dass hier die Arbeit erst anfängt. Die bisherigen Gedanken sind deshalb auch nur „work in process“ – ob daraus ein „progress“ wird, bleibt abzuwarten. Was bisher aufgeschrieben ist, verdankt sich nicht nur der seit Jahren eher mühsamen Auseinandersetzung mit gängigen erziehungswissenschaftlichen Paradigmen, sondern, neben den Diskussionen mit Kolleginnen und Kollegen auch den teilweise weiter gehenden Gesprächen mit Studentinnen und Studenten und Mitarbeitern. Namentlich seien aus diesem Kreis genannt: Jelka Luckfiel, Frank Ragutt, Dennis Luh und Ron Rodorf.

Euler, Peter/Pongratz, Ludwig (1995): Kritische Bildungstheorie. Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydoms, Weinheim.

Hofmann, Franz (1966): Allgemeinbildung. Eine problemgeschichtliche Studie, Berlin (DDR).

Klafki, Wolfgang (1998): Grundzüge kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft, Marburg [<http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k04.html>]

Koinzer, Thomas/Leschinsky, Achim (2009): Privatschulen in Deutschland, in: Zeitschrift für Pädagogik 5/2009, S. 669-685.

Lange, Max Gustav (1954): Totalitäre Erziehung. Das Erziehungssystem der Sowjetzone Deutschlands, Frankfurt/M..

Liebau, Eckard (2006): Der Störenfried. Warum Pädagogen Bourdieu nicht mögen, in: Friebertshäuser, Barbara u.a (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu, Wiesbaden, S. 41-58.

Liesner, Andrea (2010): Die Standardisierung der deutschen Hochschullandschaft – Dynamik der Autonomiedemontage, in: Erziehungswissenschaft 41/2010, S. 119-126.

Litt, Theodor (1958): Wissenschaft und Menschenbildung im Lichte des West-Ost-Gegensatzes, Heidelberg.

Lohmann, Ingrid/Rilling, Rainer (2002): Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft, Opladen.

Marx, Karl (1962): Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Erster Band. Der Produktionsprozess des Kapitals [MEW Bd. 23], Berlin (DDR).

RICHTA-Report (1971): Zivilisation am Scheideweg. Sozial und menschliche Zusammenhänge der wissenschaftlich-technischen Revolution, Freiburg.

Ricken, Norbert (2006): Die Ordnung Der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung, Wiesbaden.

Robinson, Saul B. (1967): Bildungsreform als Revision des Curriculum. Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung, Neuwied.

Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich (1974): Dialektische Pädagogik, München.

Weidig, Rudi (1969): Sozialistische Gemeinschaftsarbeit, Berlin (DDR)

Expansives Lernen

Impulse für eine kritische Bildungspraxis im Anschluss an die Lerntheorie Klaus Holz

Bildungskonzepte beinhalten generell einen Lernbegriff, wobei Lernen als individuelle Aktivität verstanden wird, die die Basis des Bildungsprozesses darstellt. Sie fokussieren dabei das Individuum in seinem Verhältnis zur Gesellschaft. In diesem Sinne hat die dem jeweiligen Bildungsbegriff inne liegende Gesellschaftstheorie große Relevanz und bestimmt das entsprechende Konzept von Bildung und Lernen. Dabei entscheidet sich, ob Lernende als bloße Empfänger_innen von präparierten Inhalten oder als interessierte gesellschaftliche Subjekte gedacht werden.

Bildungsbegriffe können in kritisch-reflexive und normativ-substantialistische unterschieden werden (vgl. Ludwig/Faulstich 2004: 41). Normativ-substantialistische Bildungsbegriffe zielen auf die Frage ab, was Bildung ist und welche Bildungsgüter den "gebildeten Menschen" (vernünftig, demokratiefähig, verantwortungsvoll usw.) zu einem solchen machen. So heißt es beispielsweise im Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe 1 des Landes Brandenburg: "Die Lernenden erweitern ihre demokratischen und interkulturellen Kompetenzen, entwickeln Urteils- und Entscheidungsfähigkeit und lernen, ihre schulische und außerschulische Lebenswelt in Übereinstimmung mit den demokratischen Werten unserer Verfassung aktiv und verantwortungsvoll mitzugestalten" (MBS 2008). Kritisch-reflexive Bildungsbegriffe stellen im Gegensatz dazu die Frage nach der Ermöglichung von Bildung, das heißt nach den jeweiligen individuellen Handlungsgründen und der Möglichkeit der Aneignung und Veränderung von Sozialstrukturen (vgl. Ludwig/Faulstich 2004, 41). Im Kontext normativ-substantialistischer Bildungsbegriffe stellt Lernen ausschließlich eine notwendige

Voraussetzung für Bildung dar. Auf Lernende wird hier nur insofern Bezug genommen als ihre kognitiven Voraussetzungen, ihr "Entwicklungsstand" von den Lehrenden berücksichtigt und in die Lehrstrategie einbezogen werden sollen, beispielsweise durch angepasstes Lehrmaterial, spezifische Struktur des Lehrablaufs etc. Dabei ist der Zweck die erfolgreiche Umsetzung eines von außen gesetzten Lernplans zum Erreichen eines vorab bestimmten Bildungsziels.

Im Rahmen kritisch-reflexiver Bildungskonzepte ist Lernen als eine spezifische Form sozialen Handelns im Bildungsprozess gesetzt. Dieser umfasst "sowohl die Aneignung gesellschaftlicher Wissensbestände und Regeln als auch deren Kritik und Transformation, soweit diese gesellschaftlichen Bedeutungskonstellationen Zwangsverhältnisse darstellen [...] die in sich widersprüchlichen individuellen (Lern-)Handlungen sind der gemeinsame Ausgangspunkt des Bildungsprozesses, sie konstituieren und ermöglichen den Bildungs- und Suchprozess als wechselseitige Verständigung [...] Reflexion wird damit zu einem Problem der kritisch-reflexiven Rekonstruktion von Lernhandlungen – darin eingeschlossenen Möglichkeiten, Deformationen, Behinderungen und Selbstbeschränkungen – in der Bildungspraxis" (Ebenda: 42).

Überwiegend werden im Rahmen reflexiver Bildungskonzepte Begriffe wie beispielsweise "Aneignung" eingeführt. Dieser fängt aufgrund seiner marxistischen Wurzeln neben den Praxen von einzelnen Subjekten auch gesellschaftliche Aneignungsprozesse von sozialen Gruppen ein, so dass anhand seiner die Möglichkeit der Transformation von Gesellschaft diskutiert werden kann. Der Begriff eignet sich jedoch vorrangig zu einer Analyse sozialer Prozesse, bzw. inwiefern diese im Nachhinein als Aneignung benannt und damit als Beispiel für eine gelingende gesellschaftliche Transformation angeführt werden können; für empirische Analysen ist er weniger geeignet. Zugunsten einer gelingenden kritischen Bildungspraxis ist ein Untersuchungskonzept unabdingbar, welches mehr Ansatzpunkte zur historisch-konkreten Rekonstruktion von Lernprozessen und einem tieferen Verstehen derselben bietet, wobei natürlich auch gesellschaftliche Verhältnisse als Ausgangspunkt dieser Lern- und Bildungsprozesse analysiert werden müssen. Ob das Konzept „expansiv begründeten Lernens“ (Holzkamp 1990a), welches auf Klaus Holzkamps Lerntheorie als einzeltheoretische Ausarbeitung der an der Freien Universität im Zuge der Student_innenbewegung

von linken Student_innen und Dozent_innen entwickelten Kritischen Psychologie zurückzuführen ist, ein solches bieten kann, soll im Folgenden geprüft werden.

Die Lerntheorie der Kritischen Psychologie

„Ein solches gebrochenes Verhältnis zum eigenen Lernen verweist auf allgemeinere Verflochtenheiten des Lernens mit gesellschaftlicher Macht: Gerade weil nicht nur die Fähigkeiten, sondern auch generelle Haltungen, Lebensgewohnheiten, Handlungsbereitschaften, Urteilskompetenzen der Individuen dem Vernehmen nach durch Lernen entstanden sind und geändert werden können, hatten herrschende Instanzen von je her ein besonderes Interesse daran, das Lernen zu okkupieren und der Bevölkerung zuzuteilen. So sieht sich heute Lernen offiziell in unterschiedlichen Erscheinungsformen an Belehren gebunden, ja es wird tendenziell mit Belehrt-Werden gleichgesetzt, wobei das Belehren seinerseits in die Zuständigkeit von Institutionen gegeben ist, die in verschiedener Weise Kontrolle über die Lernenden anstreben.“

(Holzkamp 1993: 12)

Lernen heißt: sich belehren lassen. Diese Annahme ist ein Gemeinplatz, demzufolge wir das Lernen als notwendige Qualifizierung für Schulabschluss, Weiterbildung usw. mit all seinen Zwängen, Reglementierungen und Fremdbestimmungen bestenfalls schnell (und nach Einzug des Primats "lebenslangen Lernens": immer wieder) hinter uns bringen. Dass Lernen aber vielmehr eine Realisierung individueller Selbstständigkeit sein kann, gerät dabei vielfach in Vergessenheit. Als bedeute die professionelle Vermittlung von Inhalt automatisch auch die Übersetzung ins Lernen der Zielgruppe, wird Lernen zudem in gängigen Schriften und Diskursen vielfach mit Lehren gleichgesetzt: Lehren = Lernen = reglementiertes Lernen. Eine solche Perspektive, in der Lernen einen von außen initiierten Prozess darstellt, in dessen Rahmen Lehrende das Individuum mit adäquaten Mitteln zu bestimmten erwünschten Lernresultaten und Verhaltensweisen führt, bezeichnet Holzkamp als "Lehrlernkurzschluss": In einer Kritik des Rahmenplanwerks Berliner

Lehrpläne schreibt er 1993:

“Hier ist durchgehend in einem Kontext von ‘Lernzielen’ und ‘Lerninhalten’ die Rede, aus dem eindeutig hervorgeht, dass nur ‘Lehrziele’ bzw. ‘Lehrinhalte’ (oder ‘Unterrichtsziele’ bzw. ‘Unterrichtsinhalte’) gemeint sein können. Darin dokumentiert sich die dargestellt schuloffizielle Denk- und Praxisform, der gemäß das, was der Lehrer ‘lehrt’ (in Abwesenheit störender Umstände, s.u.) automatisch auch von den Schülerinnen/Schülern ‘gelernt’ wird, so dass eine Unterscheidung von Lehren und Lernen hier eigentlich überflüssig erscheint” (Holzkamp 1993: 395). Insbesondere im schulischen Lernsetting so Holzkamp in einem Vortrag auf dem schulpolitischen Kongress “Erziehung und Lernen im Widerspruch” 1990 in Kassel wo Schüler_innen entgegen dem, was doch in ihrem ureigensten Interesse sein sollte, regelmäßig Widerstand leisten, sich nicht so recht zum Lernen zwingen lassen wollen und immer wieder versuchen, sich dem Unterricht zu entziehen, vermittelt sich der “Eindruck, dass Schülerinnen und Schüler in der Schule eher stören” (Holzkamp 1990a: 1). Um den Störfaktor gering zu halten, mussten offensichtlich Kontrollmaßnahmen eingeführt werden; angefangen von der Anwesenheitspflicht über die Schulnoten und das Versetzungssystem hin zum Verbot, im Unterricht den zugewiesenen Platz zu verlassen. All das soll gewährleisten, dass die Schüler_innen auch tatsächlich tun, was, wie gemeinhin angenommen wird, für sie gut ist. Dies trifft natürlich im Großen und Ganzen nicht selten auch auf Lernsettings an Hochschulen zu.

Wissen die Lehrer_innen trotz der immer größer werdenden Masse an Methodenvarianz die Schüler_innen bis heute einfach nicht ausreichend zu motivieren? Offenbar nicht, denn dann müssten doch mittlerweile die richtigen Mittel und Wege gefunden sein. Das Motivationskonzept an sich wird von Holzkamp als Vertreter der Kritischen Psychologie weitgehend in Frage gestellt: Es versuche vom Außenstandpunkt, Faktoren um die betroffene Person und Situation herum zu analysieren, die zu einer sozial erwünschten Handlung beigetragen hätten. So würden vorrangig, entsprechend der traditionellen Stimulus-Response-Psychologie, Bedingungen für menschliches Handeln, nicht jedoch Handlungsgründe der Individuen untersucht. Morus Markard zufolge ist der Begriff der Motivation nicht per se SR-(Stimulus-Response-)psychologisch besetzt, sondern könnte im Begründungsdiskurs reinterpretiert werden. Die traditionelle

Motivationspsychologie jedoch umschreibt Ute Osterkamp so: "Es gehe hier darum, die Individuen dazu zu bringen, freiwillig zu tun, was sie tun sollen" (Holzkamp 1990: 2).

Was in den Schulen eigentlich zwischen Lehrer_innen und Schüler_innen im Lehr-Lern-Prozess abläuft, kann in bestimmter Hinsicht nur deutlich gemacht werden, wenn eine Zentrierung auf den Standpunkt der Lernenden erfolgt, wie in der Lerntheorie Kritischer Psychologie angelegt. Dabei geht es nicht darum, sich in die Schüler_innen/Lernenden "hineinzuversetzen" dabei würden Forscher_innen immer noch auf dem eigenen Standpunkt verbleiben. Jedoch berücksichtige ich von meinem Standpunkt aus notwendig auch den Standpunkt des anderen, wenn ich nach dessen in seinen Lebensinteressen fundierten Handlungsgründen frage. Handlungsgründe sind nämlich immer erster Person, »je meine« Gründe (vgl. Holzkamp 1986). Lerntheorie vom Standpunkt des Subjekts ist also Lerntheorie im Begründungsdiskurs. Im Gegensatz dazu fällt in der traditionellen SR-psychologischen Sicht der Forscher_innenstandpunkt notwendig mit dem Außenstandpunkt zusammen. Kategorialer Bestandteil der Kritischen Psychologie als Subjektwissenschaft ist jedoch, dass in einer Wissenschaft, die ihrem "Forschungsgegenstand" mit seinen Intentionen, Sichtweisen und Befindlichkeiten gerecht werden soll, der Wissenschaftsstandpunkt mit dem (verallgemeinerten) Subjektstandpunkt zusammenfallen muss (vgl. Holzkamp 1983: 14). Dieser Anspruch formuliert sich aus der Annahme, dass die Reflexion der Forscher_innen bereits beim wissenschaftlichen Themenzugang ansetzen muss, da Kategorialbestimmungen wissenschaftlicher Vorgehensweisen den Gegenstandsbezug durch ihre Beschaffenheit spezifisch eingrenzen und damit schon vorab bestimmen, welche Aspekte des Gegenstandes überhaupt erfasst werden können. So ist beispielsweise in klassisch behavioristischen, aber auch in kognitivistisch begründeten Analysen menschlichen Handelns die weitgehende Ausklammerung des Bewusstseins auf das Reiz-Reaktions-Schema als Erklärungsmuster zurückzuführen. Die Aktion eines Menschen zu einer "natürlichen Reaktion" auf einen bestimmten Reiz zu erklären, verklärt das Individuum zu einer Blackbox, indem seine Handlung nicht mehr *begründet*, sondern nur noch *bedingt* sein kann. Damit ist der subjektive Grund nicht mehr wissenschaftlich diskutierbar. Dies wird von Seiten der Subjektwissenschaft radikal in Frage gestellt, ist doch „die

Begründetheit und 'Verständlichkeit' meiner Handlungen für mich und für andere auch unter der Möglichkeitsbeziehung eine `subjektive' Existenzfrage. Soweit ich selbst und andere nicht mehr den Anspruch auf `Verständlichkeit' an meine Handlungen stellen, nicht mehr die Handlungen unter der 'Fragestellung' ihrer Begründetheit und Verständlichkeit wahrnehmen und beurteilen, bin ich quasi aus der `menschlichen Gemeinschaft' ausgeschlossen, meiner `Mitmenschlichkeit', damit `Menschlichkeit' entkleidet, also auf elementare Weise in meiner Existenz negiert" (Holzkamp 198 : 351).

In der Kritischen Psychologie wird deshalb die Explikation des Subjektstandpunktes als Diskursebene subjektiver Handlungsgründe eingeführt. Kommen wir zurück auf die Schüler_innen, sind es also ihre Lebensverhältnisse und damit auch ihre Schulrealität, die Prämissen für Lernhandlungen darstellen (können). Die Tatsache nämlich, dass sich Schüler_innen durch die Schule auf verschiedenste Weise mit Lernanforderungen konfrontiert sehen – Prüfungen bestehen, Ärger mit Lehrer_innen und Eltern vermeiden, sich nicht vor Mitschüler_innen blamieren und so weiter – bedeutet nicht, dass sie sich notwendigerweise dafür entscheiden, auf diese Lernanforderungen mit Lernen zu antworten. Verschiedene Bewältigungsstrategien wie das Vortäuschen von Lernresultaten in Prüfungen durch kurzfristiges Auswendig-Lernen, Konzentration auf den Lehrinhalt im Unterricht vorspielen, nur das Notwendigste lernen, Anpassung an den von den Lehrer_innen vorgegebenen Unterrichtsablauf usw. sind offenbar an Schulen stillschweigender Konsens und werden gemeinhin vorausgesetzt. So wird defensives, bewältigungsorientiertes Lernen in Schulen grundsätzlich eher gefördert als sachinteressiertes, expansives Lernen (vgl. Holzkamp 1990: 5).

Expansives versus defensives Lernen

Intentionales Lernen wird in der Kritischen Psychologie als historisch-konkretes Handeln eines gesellschaftlichen Subjekts beschrieben. Klaus Holzkamp setzt in seiner Lerntheorie eine Dichotomie von *expansiven* und *defensiven* Motiven. Defensives Lernen stellt, wie oben beschrieben, vor allem eine

Bewältigungsstrategie von Lernanforderungen zur Vermeidung von Sanktionen und Abwendung von Beeinträchtigungen der Lebensqualität dar. Expansiv begründetes Lernen im Gegensatz wird als Erweiterung der eigenen individuellen Kompetenzen zur größeren Teilhabe an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen und somit zu einem erweiterten Zugriff auf die eigenen Lebensbedingungen definiert. Ausgangspunkt des expansiv motivierten Lernens ist eine Situation, in der eine Handlungsproblematik, die mit bereits routiniertem Handeln nicht gelöst werden kann, vom Individuum als Lernproblematik wahrgenommen wird. Dabei empfinde ich als Lernende_r eine Diskrepanz zwischen dem, was ich tun will und dem, was ich tun kann. Aus dieser Diskrepanzerfahrung heraus entsteht bei entsprechender subjektiver Befindlichkeit die Entscheidung, in eine "Lernschleife" einzutreten. Das heißt, ich erfahre die Handlungsproblematik als eine Irritation und erwarte mir durch die Lernhandlung erweiterte Handlungsfähigkeit und Weltverfügung. Ich gehe also davon aus, nach einem gelungenen Lernprozess mehr über den Lerngegenstand zu verfügen, also aus meiner Sicht eine Möglichkeit gelingender Handlung im Kontext des Lerngegenstands zu gewinnen. Dies beinhaltet ein weiteres Vordringen in gesellschaftliche Bedeutungshorizonte. Als Lernende erweitere oder differenziere ich meinen Bedeutungsaufschluss:

"Indem sie [die Lernenden] aus dem gesellschaftlichen Möglichkeitsfeld neue Bedeutungshorizonte aufnehmen, transformieren und erweitern, stellt Lernen als Differenzierung, Erweiterung und Veränderung von Bedeutungen einen zentralen Movens sowohl für Vergesellschaftungsprozesse des Individuums als auch für die Konstitution gesellschaftlicher Verhältnisse durch das Individuum dar. Welche der ihm in derartigen 'Möglichkeitsbeziehungen' als Handlungsalternativen gegebenen Bedeutungsaspekte das Individuum im Interessenzusammenhang seiner eigenen Lebenspraxis tatsächlich in Handlungen umsetzt, hängt von den dafür sprechenden Gründen ab (Holzkamp 1995, S. 838). Bedeutungen von Weltgegebenheiten stellen für die Handelnden gesellschaftlich gegebene Möglichkeiten dar, zu denen sie sich bewusst 'verhalten' können: sie können sie ergreifen, sie können sich ihnen offen verweigern, sie strategisch unterlaufen, sie nur teilweise umsetzen oder aber auch verändern" (Ludwig/Faulstich 2004: 21).

Ob und inwiefern eine Lernhandlung stattfindet, hängt davon ab, welche Bedeutung der Situation und den sie prägenden Aspekten durch das Individuum beigemessen

werden, also von den gegebenen oder vorgestellten Handlungsmöglichkeiten und Umweltbedingungen des Subjekts. Entsprechend sind Lernhandlungen wie auch andere Handlungen zugleich von kognitiven und emotionalen Aspekten geprägt, die seine subjektive Befindlichkeit bestimmen. Indem Lernende eine Lernanstrengung auf sich nehmen, verallgemeinern sie nach Holzkamp ihre Handlungsfähigkeit und erlangen mithin einen umfassenderen Aufschluss über gesellschaftliche Bedeutungszusammenhänge sowie eine erhöhte Weltverfügung. Als Grundannahme geht Holzkamp davon aus, dass der Mensch umso glücklicher wird, je mehr er die Möglichkeit hat, über seine eigenen Lebensbedingungen zu bestimmen. Eine gesteigerte Weltverfügung ist entsprechend mit erhöhter Lebensqualität gleichzusetzen.

Bedeutungskonzept und gesellschaftliche Subjektivität

Vom gesellschaftlichen Subjekt wird seine Lebensumgebung spezifisch im Kontext der eigenen Biographie und daraus gewachsener Wahrnehmungsschablonen und Interessen wahrgenommen. Umstände können dementsprechend für die Eine Möglichkeit, für die andere ein Hindernis darstellen. Die eigenständige Bedeutung, welche lebensweltlichen Umständen in der individuellen Perspektive zukommt, bezeichnet die Lerntheorie Kritischer Psychologie als *sachlich-soziale Gegenstandsbedeutung*, welche ihr Gegenstück in der *sprachlich-symbolischen Gegenstandsbedeutung* hat. Sprachlich-symbolische Bedeutungen meinen dabei die verallgemeinerten gesellschaftlich produzierten Bedeutungen eines Gegenstandes. Die sachlich-sozialen Bedeutungen sind *die dem Subjekt zugekehrte Seite* des Gegenstandes, das heißt sie bezeichnen, welche Möglichkeiten oder Hindernisse sie für das jeweilige Subjekt repräsentieren.

Im Kontrast zu systemtheoretischen Ansätzen geht die Subjektwissenschaft davon aus, dass die bürgerliche Gesellschaft ohne permanente Beiträge all ihrer Mitglieder auskommt, weshalb das Handeln des Subjekts auch nicht durchweg gesellschaftlich determiniert ist. In diesem Sinne ist in der Subjektwissenschaft und in der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie ein handlungsfähiges, auch ein über die Grenzen bestehender Verhältnisse hinaus handelndes Subjekt denkbar. Jede

Situation verstehe ich aus meiner Subjektperspektive und verhalte mich zu den sich mir präsentierenden Möglichkeiten und Hindernissen, wie ich sie verstehe. Es besteht so immer eine *doppelte Möglichkeit* des Handelns. Sachlich-soziale Bedeutungen stellen dementsprechend "eine Vermittlungsebene zwischen gesellschaftlichen Lebensbedingungen und individuellem Handeln dar" (ebenda). Das Bedeutungskonzept der Subjektwissenschaft ist wichtig, weil es ein Instrument zur Diskussion der Verhältnisse darstellt, die im (begründeten) Handeln des Individuums eine Rolle spielen. Damit ersetzt die Bedeutung den Reiz als Kategorie: Handeln ist nicht mehr durch einen Reiz *bedingt*, sondern in verschiedenen Prämissen *begründet*. Der Bedeutungsbegriff grenzt Holzkamps Lerntheorie von "ahistorischen Subjekt Konzepten" ab, innerhalb derer Gesellschaftlichkeit und Subjektivität als Gegenpole konzipiert sind: „Dabei grenzt er sich von interaktionistischen Konzepten ab, die gesellschaftliche Macht Konzepte vernachlässigen, von gesellschaftskritischen Ansätzen, die ein spontanes, einmaliges Subjekt gegen die Gleichgültigkeit der Gesellschaft in Schutz nehmen wollen und von solchen materialistischen Ansätzen, die nur die gesellschaftlichen Verhältnisse in ihrer historischen Bestimmtheit zu erfassen versuchen, nicht aber die Individuen und ihre Subjektivität“ (Ludwig/Faulstich 2004: 45). Dem Begründungsdiskurs menschlichen Handelns vom Subjektstandpunkt aus liegt ein materiales Apriori zugrunde, und zwar die Annahme, dass der Mensch niemals begründet gegen seine Interessen verstoßen kann, wie er sie versteht. Diese Grundannahme macht den intersubjektiven Nachvollzug begründeten Handelns und dessen Diskussion und Analyse möglich.

Restriktive und verallgemeinerte Handlungsfähigkeit

Das Begriffspaar restriktiver/verallgemeinerter Handlungsfähigkeit stellt die kategoriale Grundlage der Lerntheorie innerhalb der Kritischen Psychologie dar. Es ist auf der Vermittlungsebene subjektiver Handlungsgründe zu denken. Dabei geht es um die begriffliche Fassung der Begründung von Handlungen, die den objektiven Interessen des Subjekts zuwiderlaufen, jedoch beispielsweise in ihrer Konfliktvermeidung subjektiv begründet rational erscheinen – wenn auch in dem

Arrangement mit den bestehenden Verhältnissen Selbstschädigung angelegt ist. In diesem Sinne bezeichnet restriktive Handlungsfähigkeit eine in der verkürzten Deutung der eigenen Handlungsmöglichkeiten begründete Selbstbeschränkung des Individuums im Gegensatz zur verallgemeinerten Handlungsfähigkeit:

“Die Gewinnung/Sicherung restriktiver Handlungsfähigkeit 'unter' den bestehenden Machtverhältnissen durch Arrangement mit den Herrschenden als Versuch, Handlungsfähigkeit unter Verzicht auf die Verfügung über deren Bedingungen zu erreichen, enthält damit notwendig stets auch ihr Gegenteil, das Sich-Ausliefern an unbeeinflussbare Manifestationen gegebener Unterdrückungsverhältnisse, quasi an die 'Willkür' der Herrschenden, damit permanente Gefährdung des Handlungs- und Verfügungsrahmens, den man durch den Verzicht auf die Bedingungsverfügung und das Arrangement mit den Herrschenden doch gerade absichern will.“
(Holzkamp 1983: 377)

Die verallgemeinerte Handlungsfähigkeit bezeichnet die Erweiterung der eigenen Handlungsmöglichkeiten, idealerweise in Kooperation mit anderen: es geht um die “Erweiterung der gemeinsamen Macht über die Verhältnisse” (Holzkamp 1983: 375). Der Begriff der Verallgemeinerung stellt dabei eine Bezugnahme Holzkamps auf kategorische Imperative dar, namentlich vor allem Marx' vielzitierten Satz, dass alle Verhältnisse umzuwerfen seien, “in denen der Mensch ein erniedrigtes, ein geknechtetes, ein verlassenes, ein verächtliches Wesen ist” (MEW 1: 77) sowie der kategorische Imperativ nach Kant: “Handle so, dass die Maxime deines Handelns jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung dienen könnte” (Kant 1974: 140), Marx und Engels' Forderung der Schaffung von Verhältnissen, „worin die freie Entwicklung eines jeden die Bedingung für die freie Entwicklung aller ist“ (MEW 4: 82). In diesem Sinne ist anzunehmen, dass nur über kooperative Aneignungsprozesse eine Erweiterung der Verfügung über die eigenen Lebensbedingungen für alle möglich ist – in *je meinem* Interesse, neben meinen die Interessen der anderen zu berücksichtigen (vgl. Ludwig/Faulstich: 46 f.).

Wie Markard in seiner Einführung in die Kritische Psychologie ausführt, ist jedoch das Begriffspaar restriktiver/verallgemeinerter Handlungsfähigkeit nicht exemplarisch einsetzbar, im Gegensatz zur einzeltheoretischen Lerntheorie (vgl. Markard 2009: 196). Diese soll untersuchbar machen, „unter bestimmten

gesellschaftlich-institutionellen Bedingungen Lebensproblematiken unter dem Druck unmittelbarer Bedrohung oder Bedürftigkeit in einer Weise zu bewältigen versucht werden, durch welche die Widersprüche und Dilemmata, die man überwinden will, unbewusst selbst verstärkt und perpetuiert werden.“ (Holzkamp 1990: 43). Das Konzept defensiver Lernbegründungen “als lerntheoretische Übersetzung restriktiver Handlungsfähigkeit wird in der Explikation seiner Begründung auf gesellschaftliche Vermittlungszusammenhänge, auf Lehrinstitutionen in ihrer Verhinderung expansiver Lernbegründungen und der Forcierung defensiven Lernens verwiesen. Diese gesellschaftsanalytischen Aspekte überschneiden sich konzeptionell mit dem Entfremdungsbegriff unter anderem der Kritischen Theorie und sind meines Erachtens von großer Wichtigkeit im Hinblick auf ihr Potential der Selbstaufklärung des Subjekts über seine sozialen und gesellschaftlichen Abhängigkeiten zur Verbesserung seiner Lage“ (Büsse 2011: 42). Dabei ist zu beachten, dass die begriffliche Differenzierung restriktiver/verallgemeinerter Handlungsfähigkeit ausschließlich der Aufschlüsselung individueller Handlungsbegründungen, beispielsweise defensiver Lernhandlungen ermöglicht. Weder ist sie auf spezifische Gruppen zu beziehen (“die Arbeitslosen”), noch ist es mit der Subjektwissenschaft konsistent, unabhängig vom Subjektstandpunkt darüber zu rasonieren, warum eine Person ihren Interessen zuwider handelt. Analysen von Lernhandeln auf bildungspraktischer Ebene laufen schnell Gefahr, dem lernenden Subjekt durch normativ-substantialistische Festlegungen nicht gerecht zu werden und haben sich aus subjektwissenschaftlicher Perspektive generell im Rahmen eines Begründungsdiskurses vom Subjektstandpunkt aus zu bewegen (vgl. Ludwig/Faulstich 2004: 49). Auch kann expansives Lernen nicht positiv bestimmt werden. Es ist vielmehr als Problematisierung defensiver Begründungsanteile und Möglichkeit Lernender zu denken, in der diese reflektiert werden können, um beispielsweise in Konflikt mit den Machtinstanzen zu treten, welche mit Lernanforderungen abseits der eigenen Interessen an sie herantreten. Solche Prozesse können im Zuge einer kritisch-reflexiven Bildungspraxis unter anderem durch Beratung unterstützt werden. Handlung in Bezug auf menschliches Handeln hat, wie bereits im Zuge der Student_innenbewegung gefordert wurde, nur dann eine Daseinsberechtigung, insofern sie „zur Selbstaufklärung des Menschen über

seine gesellschaftlichen und sozialen Abhängigkeiten beiträgt und so die Voraussetzungen dafür schaffen hilft, dass der Mensch durch Lösung von seinen Abhängigkeiten seine Lage verbessern kann“ (Holzkamp zit. n. Markard 2009: 50). Dementsprechend ist das Verstehen von Lernenden unabdingbar für jede kritische und reflexive Bildungspraxis, sowie eine Kritik gängiger Lehrlernarrangements aus einer linken Perspektive heute gesellschaftsbedingt immer noch nötig ist. Es muss in diesem Sinne “begriffen werden (und wird vielleicht gelegentlich schon begriffen), dass man es sich künftig nicht mehr leisten kann, zur Durchsetzung/Erhaltung lokaler Machtstrukturen das Lernen zu reglementieren, die Lernenden in die Defensive zu drängen und damit die für die Lösung unserer Probleme dringend notwendigen geistigen Ressourcen zu verschleudern. Die Entwicklung der Lernkultur ist so gesehen ein Teilaspekt der Entwicklung von Bedingungen, unter denen die Menschen willens und fähig sind, ihre Angelegenheiten in die eigenen Hand zu nehmen, also der Entfaltung wirklich demokratischer Verhältnisse“ (Holzkamp im Interview mit Arnold 1996, 38).

Literatur:

Büsse, Sarah (2011): *Subjekt und Handlungsfähigkeit. Ein Versuch der Verknüpfung des Entfremdungsbegriffs mit der Subjektwissenschaft Kritischer Psychologie.* Unveröffentlichte Arbeit zur Erlangung des akademischen Grades Magister Artium an der Universität Potsdam, Potsdam.

Faulstich, Peter/Ludwig, Joachim (2004): *Expansives Lernen. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung*, Bd. 39, Baltmannsweiler.

Holzkamp, Klaus (1983): *Grundlegung der Psychologie*, Frankfurt/Main, New York.

Holzkamp, Klaus (1984): "<http://www.kritischepsychologie.de/publikationen/projekt-digitalisierung/einfuehrungstexte-interviews-vortragsmitschriften-einzelthemen/holzkamp-1984-die-menschen-sitzen-nicht-im-kapitalismus-wie-in-einem-kafig/>" Die Menschen sitzen nicht im Kapitalismus wie in einem Käfig, Interview, in: *Psychologie heute*, Heft 11, S. 29-37.

Holzkamp, Klaus (1990a): *Lehren als Lernbehinderung?* "<http://www.kritischepsychologie.de/files/kh1991a.pdf>", in: *Forum Kritische Psychologie*, Heft 27, S. 5-22.

Holzkamp, Klaus (1990b): *Worauf bezieht sich das Begriffspaar restriktive/verallgemeinerte Handlungsfähigkeit?* Zu Marezkys vorstehenden „Anmerkungen“, in: *Forum Kritische Psychologie*, Heft 26, S. 35-45.

Holzcamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt/Main, New York.

Holzcamp, Klaus (1996): (H.) Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss. Interview von Rolf Arnold, "<http://www.ph-heidelberg.de/org/suschu/ex.auszug.holzcamp.pdf>" (zuletzt zugegriffen am 20.02.2014).

Holzcamp, Klaus (2001): Kritik der Vereinnahmung oder Vereinnahmung der Kritik? Anmerkungen zum „kritischen“ Selbstverständnis des Intellektuellen, in: Forum Kritische Psychologie, Heft 43, S. 163-168.

Kant, Immanuel (1974): Kritik der praktischen Vernunft, Band 1, hrsg. v. Wilhelm Weischedel, Frankfurt/Main.

Marx, Karl/Engels, Friedrich (MEW) (1956 ff.): Werke, Berlin-Ost.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBS) (2008): Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I, Jahrgangsstufen 7-10, gültig ab 1. August 2008, http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene_und_curriculare_materialien/sekundarstufe_I/2008/Biologie-RLP_Sek.I_2008_Brandenburg.pdf (zuletzt zugegriffen am 2.6.2014).

Auf dem richtigen Weg?

PISA 2012 und die Migrant_innen

1

Die Fakten sind bekannt: Die 15-jährigen Schülerinnen und Schüler in Deutschland schneiden in PISA 2012 besser ab. Vor allem ein Vergleich mit der ersten, schockierenden Untersuchung aus dem Jahr 2000 macht dies deutlich. Die Schulleistungen in Mathematik, Lesekompetenz und Naturwissenschaften liegen 2012 über dem Durchschnitt der beteiligten Staaten:

- In Mathematik erreichten die Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt 514 Punkte, das sind deutlich mehr als die 490 aus dem Jahr 2000.
- Im Bereich Lesekompetenz waren es 2012 508 Punkte gegenüber 484 aus dem Jahr 2000.

Diese Ergebnisse sind hauptsächlich zurückzuführen auf Leistungssteigerungen unter den leistungsschwächeren und sozioökonomisch benachteiligten Schülerinnen und Schüler, während sich der Anteil der Jugendlichen in den höchsten Kompetenzstufen kaum geändert hat:

- Der Anteil der besonders Leistungsschwachen in Mathematik (unterhalb von Kompetenzstufe II) sank seit 2003 um 4 Punkte. „Außerdem erzielten die leistungsschwächsten 10% der Schülerinnen und Schüler in PISA 2012 über 20 Punkte mehr als die entsprechende Gruppe in PISA 2003.“ (OECD 2013: 2).
 - Ähnliches gilt für die Lesekompetenz: „Zwischen 2000 und 2012 ist es Deutschland gelungen, den Anteil der besonders leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler im Bereich Lesekompetenz um 8 Prozentpunkte zu reduzieren; außerdem erzielten die leistungsschwächsten 10% der Schülerinnen und Schüler ... fast 50 Punkte mehr als die entsprechende Gruppe in PISA 2000.“ (OECD 2013: 3)
- Es gibt also einen „erfreulichen Rückgang schwacher Leserinnen und Leser.“ (Prenzel u.a. 2013: 237)

Besser waren auch die Ergebnisse der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die 2000 besonders schlecht abgeschnitten hatten:

- „2003 erzielten Schüler mit Migrationshintergrund in Mathematik durchschnittlich 81 Punkte weniger als Schüler ohne Migrationshintergrund; 2012 hatte sich dieser Leistungsabstand auf 54 Punkte verringert.“ (OECD 2013: 6) Auch der Einfluss sozioökonomischer Faktoren auf die Schülerleistungen ist schwächer geworden (ebd.: 5).

2

Wie sind die verbesserten Ergebnisse zu bewerten? Kann man dem Kommentar der Kultusministerkonferenz vom 3. Dezember 2003 zustimmen, die eingeschlagenen Wege seien erfolgreich und müssten konsequent fortgesetzt werden? Zunächst einmal muss man die Fortschritte anerkennen, sie sind vor allem dem Engagement und der Arbeit vor Ort zu verdanken. Sie zeigen, dass man ungleiche Bildungschancen nicht einfach hinnehmen muss, dass sie verändert werden können. PISA 2012 sollte deshalb Mut zu weiteren Anstrengungen machen. Aber über den bisherigen Weg und seine Fortsetzung muss man auch nachdenken.

3

Bei der Bewertung muss man bedenken, dass die Ergebnisse von 2000 besonders schlecht waren, Deutschland war damals Schlusslicht bei der sozialen Gerechtigkeit in der Bildung. Bei einem so vielfältigen und erfahrenen Bildungssystem wie dem deutschen konnte man durchaus rasche Verbesserungen erwarten. Allerdings zeigt auch PISA 2012, dass alte Probleme weiterhin ungelöst bleiben. Dies gilt vor allem für die Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die immer noch deutlich zurückbleiben hinter den durchschnittlichen Schülerleistungen. So erreichten 31 Prozent von ihnen in Mathematik nur maximal die Kompetenzstufe I, können also nur einfachste Aufgaben lösen. Bei den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund sind es dagegen 14 Prozent, also die Hälfte. Die Abhängigkeit der Leistung vom sozioökonomischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler liegt weiterhin über dem Durchschnitt der OECD. Zusätzlich gibt es offensichtlich auch neue Probleme, die mit dem Unterricht zu tun haben:

- „Die Schuldisziplin hat sich in Deutschland zwischen 2003 und 2012

verschlechtert. [...] Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die in Deutschland angaben, dass es bei ihnen im Unterricht 'drunter und drüber geht', ist zwischen 2003 und 2012 um 4 Prozentpunkte von 25% auf 29% gestiegen [...] Auch der Anteil der Schüler, in deren Klasse 'es lange dauert, bis die Schüler mit dem Arbeiten anfangen', hat sich von 26% auf 29% erhöht.“ (OECD 2013: 8)

- „Während im OECD-Durchschnitt 82% der Schülerinnen und Schüler der Aussage 'Wenn ich zusätzliche Hilfe brauche, bekomme ich sie von meinen Lehrerinnen und Lehrern' 'völlig' oder 'eher' zustimmten, war dies in Deutschland nur bei 66% der Fall. Ähnliches gilt für die Aussage 'Die meisten meiner Lehrerinnen und Lehrer interessieren sich für das, was ich zu sagen habe', der im OECD-Schnitt 74% der Schülerinnen und Schüler 'völlig' oder 'eher' zustimmten, während in Deutschland mindestens ein Drittel der Schülerinnen und Schüler anders antwortete.“ (ebd.) Diese Befunde hängen sicherlich damit zusammen, dass alle Beteiligten mit der zunehmenden Heterogenität in den Klassenzimmern überfordert zu sein scheinen. Diese wird vor allem als Belastung empfunden, es mangelt an effektiven Strategien des Umgangs damit.

4

Das Hauptproblem bei dem bisher eingeschlagenen Weg besteht darin, dass die nach 2000 neu ergriffenen Maßnahmen in der Regel additive, zusätzliche Ergänzungen zum Bestehenden sind, dass der Regelbetrieb (hier vor allem der Regelunterricht) aber wenig einbezogen ist. Dadurch wurde auf der einen Seite ein höheres Maß an Aufmerksamkeit für das jeweilige Problem erreicht, was bereits zu einer Verbesserung der Schülerleistungen ausreichte. Auf der anderen Seite wird aber auch viel Verwirrung gestiftet, widersprüchliche Maßnahmen stehen unverbunden nebeneinander. Für ein weiteres Vorankommen auf dem Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit bei hohen Leistungen wird dies nicht ausreichen. An drei Beispielen aus dem Bundesland NRW soll dies gezeigt werden.

Die Integrationsstellen: Seit den 1980er-Jahren stehen den Schulen aller Schulformen zusätzlich zur normalen Lehrerversorgung Lehrerstellen zur Verfügung, die der Verbesserung der Deutschkenntnisse von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund dienen sollen. Aktuell geht es dabei landesweit um ca. 3.000 Stellen. Hier stecken also erhebliche Ressourcen. In den 1990er-Jahren setzte sich

allgemein die Tendenz durch, dass diese Stellen zweckentfremdet für die Behebung von Lehrerausfall im Regelunterricht eingesetzt wurden, zum Beispiel für den fehlenden Mathekollegen. Hintergrund war die damals vertretene Auffassung, dass nach Abschaffung aller separaten Beschulungsformen für Migrantinnen und Migranten Ende der 1980er-Jahre Ali und Ayşe nun automatisch Deutsch lernen, weil sie neben Lena und Benjamin sitzen und gemeinsam unterrichtet werden. Gezielte Sprachbildungsmaßnahmen erschienen nicht mehr notwendig. Dementsprechend wurden auch umfangreiche landesweite Lehrerfortbildungsprogramme beendet. Durch den PISA-Schock 2000 wurde klar, dass hier etwas schief gelaufen war. Ali und Ayşe hatten zwar unter dem Zwang, die deutsche Sprache benutzen zu müssen, mündliche Sprachfähigkeiten in konkreten Alltagssituationen erlernt, besser als dies jeder Fremdsprachenunterricht könnte (sog. konzeptionelle Mündlichkeit), sie scheiterten aber an den Anforderungen der Schriftsprache und komplexer Texte (konzeptionelle Schriftlichkeit). Das gemeinsame Lernen von Kindern und Jugendlichen war eine pädagogische Entscheidung gewesen, der aber keine didaktischen Schlussfolgerungen für das sprachliche Lernen gefolgt waren.

Nach 2000 gab es mehrere Versuche, die Stellen wieder ihrem ursprünglichen Zweck zuzuführen. Sie mündeten 2012 in einem neuen Erlass, der die Stellen nicht nur neu benannte (aus den alten „Integrationshilfestellen“ wurden jetzt „Integrationsstellen“), sondern auch ein umfangreiches Antragsverfahren, Verwendungsnachweise und eine Beratung der Schulen durch die neu geschaffenen Kommunalen Integrationszentren einführte. Die alles entscheidende Frage blieb aber ungeklärt: Was soll eigentlich mit den Stellenanteilen im Unterricht gemacht werden, was genau ist unter Sprachförderung zu verstehen? In dieser Frage gibt es viel Unsicherheit, sehr verbreitet (auch in Schulbüchern) sind immer noch die einschlägigen, aber völlig wirkungslosen Grammatikübungen mit Lückentexten, in die man die richtigen Lösungen einzusetzen hat. Viele Schulen führten zusätzliche Förderstunden ein. Wenn allerdings der Regelunterricht unverändert am „Normalfall“ von Kindern und Jugendlichen festhält, die Deutsch als Muttersprache erlernt haben, dann werden ständig die sprachlichen Fähigkeiten vorausgesetzt, die den Schülerinnen und Schülern mit einer anderen Muttersprache zuvor hätten vermittelt werden müssen. Man könnte auch sagen, dass der

Regelunterricht überhaupt erst den Förderbedarf schafft, der dann in den Förderstunden aufgearbeitet werden soll. Immerhin hat man erreicht, dass sich die Schulen intensiv mit der Sprachförderung auseinandersetzen, aber die Frage der Unterrichtsqualität bleibt umstritten.

Die Leseförderung: In den letzten Jahren tauchten an den Schulen viele motivierte Lesepaten, Lesemütter oder Mentoren auf, die das Vorlesen wieder pflegen. Viele Bundesländer legten spezielle Programme auf, in der PISA-Studie 2012 wird z.B. die Aktion „Bücherwurm NRW“ beispielhaft erwähnt. Natürlich mag man all diese Aktivitäten nicht mehr missen, die Frage ist nur: Welchen Bezug haben sie zum Regelunterricht? Vor einigen Jahren wurde im Rahmen von „Bücherwurm“ zu einem Wettbewerb aufgerufen, in dem eine Geschichte mit einem offenen Ende von Peter Härtling, extra für diesen Wettbewerb verfasst, weiter geschrieben werden sollte. Wie aber können auch Kinder, die die deutsche Sprache noch nicht richtig beherrschen, nicht nur eine spannende und anrührende Geschichte schreiben, sondern auch eine sprachlich richtige? Wer ist dafür zuständig? Diese Aufgabe kann nur der Unterricht übernehmen, aber der war in diese Aktivitäten nicht eingeplant...

Sprache im Fachunterricht: PISA 2000 öffnete die Augen dafür, dass sprachliche Fähigkeiten eine Schlüsselkompetenz sind, die auch Auswirkungen auf den Erfolg im Fachunterricht haben. In der jüngsten Zeit wurden spezielle Studienmodule und Materialien für Fachlehrkräfte entwickelt, die ihren Unterricht in Mathematik oder Geschichte mit der gezielten funktionalen Sprachförderung verbinden sollen. Dabei geht es vor allem um die Vermittlung komplexer schriftsprachlicher Strukturen, die für das Verständnis fachsprachlicher Texte unerlässlich sind. Das ist sicherlich sinnvoll, beantwortet aber nicht die Frage, wer denn zuständig ist für die Vermittlung grundlegender sprachlicher Strukturen wie des so komplexen deutschen Deklinationssystems mit seinen Artikeln, Fällen, Präpositionen und Personalpronomen. Ohne genaue Kenntnisse in diesem Bereich sind aber auch Fachtexte nicht zu verstehen, auch nicht die neuen Aufgabenformate in Mathematik. Die Sprachförderung im Fachunterricht allein hilft nicht weiter. Notwendig ist vielmehr ein Gesamtkonzept für das sprachliche Lernen in mehrsprachigen Klassen, das auch die Rolle des Deutschunterrichts einbezieht. Die Rolle der Literatur bei Vermittlung und Erwerb der deutschen Sprache gerät allerdings zunehmend ins Hintertreffen. Gerade poetische Texte aus Kinderliedern,

Reimen, Sprachspielen oder Bilderbüchern eignen sich für die implizite Vermittlung sprachlicher Strukturen. „Im Gegensatz zur funktionalen Alltagssprache, die sich auf den Erfolg der sprachlichen Handlung konzentriert, nicht auf sprachliche Korrektheit und Vollständigkeit, lenken poetische Texte die Aufmerksamkeit auf die Sprache als solche. Reim und Rhythmus erfordern eine exakte Reproduktion der vorgegebenen Textmuster. Funktionswörter und Endungen können nicht einfach weggelassen werden. Im Gegensatz zu alltagssprachlichen Äußerungen können poetisch-sprachspielerische Texte beliebig oft wiederholt werden. Gerade bei jüngeren Kindern zeigt sich diese Urlust an der Wiederholung. Sie wollen die gleichen Bilderbücher, Märchen, Kinderlieder und Kinderreime immer wieder hören, bis sie sie korrekt reproduzieren und gezielt abwandeln können.“ (Gerlind Belke 2011: 5). Auch in der Sekundarstufe eignen sich Literatur und Poesie im besonderen Maße für den Spracherwerb. Umso bedenklicher ist es, wenn die Literatur aus dem Unterrichtsalltag und den Richtlinien immer mehr verschwindet zugunsten von Fachtexten oder „Textsorten“. Dies gilt auch für die in PISA 2012 beispielhaft erwähnte Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift BISS“. Betrachtet man die aktuellen Sprachfördermaßnahmen, „so stellt man mit Erschrecken fest, dass der Gegenstand ihrer Bemühungen, die Sprache selbst und die Freude am kreativen Umgang mit ihren vielfältigen Erscheinungsformen verloren zu gehen droht. Die Publikationen erschöpfen sich in der Diskussion von Begrifflichkeiten, Konzepten, 'Problemen' und 'Maßnahmen', Test- und Diagnoseinstrumenten, Erhebungsverfahren und Evaluation. Dabei bleiben die Kinder und ihre Freude am Spiel mit ihren Sprache(n) außer Betracht.“ (Belke 2011: 12). Für die Literatur bleiben dann wieder zusätzliche Maßnahmen zur Leseförderung.

5

Sicherlich hat der „eingeschlagene Weg“ mit seiner Ausweitung des Ganztages, Sprachförderprogrammen in den Kitas, Rechtschreibprogrammen in den Grundschulen oder den beschriebenen Maßnahmen eine höhere Aufmerksamkeit für tatsächliche Probleme erzeugt. Nicht geklärt sind aber die Qualität und die Frage, wie denn alles zusammenpasst. Der Regelbetrieb und vor allem der schulische Regelunterricht sind in die Reformüberlegungen zu wenig eingebunden.

Notwendig ist vor allem eine Didaktik des Sprachunterrichts in mehrsprachigen Klassen insbesondere für die Sprachfächer, die auf den Regelunterricht abzielt und die die Konzepte für Deutsch als Muttersprache, Deutsch als Zweit- und Fremdsprache miteinander verknüpft. Es reicht nicht, wenn eine der PISA-Verantwortlichen, Petra Stanat, eine verstärkte Beschäftigung mit Deutsch als Zweitsprache fordert, weil dies wiederum die Auslagerung der sprachlichen Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus dem Regelunterricht in spezifische Fördergruppen bedeutet. Grundzüge einer Didaktik für das sprachliche Lernen in mehrsprachigen Regelklassen, die die Bedürfnisse aller Kinder berücksichtigt, hat die Hagener Didaktikerin Gerlind Belke vorgelegt (Belke 2012). Leider ist sie noch immer eine Außenseiterin in der didaktischen Debatte, wenn auch ihre Überlegungen und Anregungen von den Lehrkräften mit großem Interesse angenommen werden. Immerhin hat die Bezirksregierung Köln das auf ihren Anregungen basierende Programm „Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen DemeK“ entwickelt, das ein umfangreiches Fortbildungsprogramm und ausführliche Materialien für die Primar- und Sekundarstufe anbietet und auf große Zustimmung bei einer rasch anwachsenden Anzahl von Schulen trifft.

6

Wenn man über Leistungen und Schulerfolge von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund spricht, dann muss man auch ihren großen Reichtum, nämlich ihre natürliche Mehrsprachigkeit einbeziehen. Dieses Thema wird allerdings in den PISA-Studien ausgeklammert. Stattdessen wird ausführlich untersucht, wie viele Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund die Sprache des Einwanderungslandes, also Deutsch, zu Hause sprechen (Prenzel u.a. 2013: 284). Welche Erkenntnisse kann man aus diesen Tabellen gewinnen? Sie sagen etwas aus über den Grad der kulturellen Assimilation. Es wäre allerdings ein Irrweg darauf zu hoffen, dass die Herkunftssprachen zugunsten der deutschen Sprache allmählich aussterben. Die moderne Welt mit ihren billigen Reisemöglichkeiten, Internet, Skype, Email-Verkehr oder Satellitenfernsehen ermöglicht das Aufrechterhalten von vielfältigen, eben auch sprachlichen Verbindungen mit dem Herkunftsland über Generationen hinweg. Die Mehrsprachigkeit wird ein dauerhaftes Phänomen auch

in Deutschland. Die moderne Migration unterscheidet sich darin entscheidend von der traditionellen, wie sie noch von dem Soziologen Shmuel N. Eisenstadt untersucht worden war und die auf dem endgültigen Bruch mit dem Herkunftsland basierte.

Über mögliche Schülerleistungen in Mathematik oder im Bereich der Lesekompetenz kann man aus den Tabellen keine Erkenntnisse gewinnen. Wenn die Schülerinnen und Schüler zu Hause Deutsch sprechen, aber auf dem Niveau der konzeptionellen Mündlichkeit, dann werden sie nicht automatisch Verstehensleistungen erbringen, die Fähigkeiten der konzeptionellen Schriftlichkeit voraussetzen. Wenn sie zu Hause ihre nichtdeutsche Muttersprache sprechen auf dem Niveau der konzeptionellen Schriftlichkeit, dann ist damit zu rechnen, dass ihnen das Erlernen der deutschen Sprache auf diesem Niveau leichter fallen wird.

Das Problem ist also komplexer, als es auf den ersten Blick erscheint. Es ist deshalb wichtig, die natürliche Mehrsprachigkeit einzubeziehen in ein Konzept des schulischen Sprachenlernens. Die Hirnforschung belegt, dass Mehrsprachigkeit intelligenter macht. Die Münchener Linguistin Claudia Maria Riehl unterscheidet dabei fünf Aspekte:

- „Den psychologischen Aspekt: Bei Mehrsprachigen fungiert die Herkunftssprache als Träger der Identität, die Zielsprache ermöglicht Integration in eine andere Sprachgemeinschaft.
- Den sozialen Aspekt: Sprache befähigt Individuen, einander zu 'lesen'. Mehrsprachige können eine größere Bandbreite an Sprechern auf diese Weise 'verstehen'.
- Den kognitiven Aspekt: Mehrsprachige besitzen ein differenziertes Bewusstsein von Sprache und haben eine andere Art des Sprachzugangs, der weniger regelorientiert und natürlicher ist als der Einsprachiger. Sie besitzen ein starkes metasprachliches Bewusstsein und andere Fertigkeiten, die ihnen auch das Erlernen weiterer Sprachen erleichtern.
- Den pragmatischen Aspekt: Mehrsprachige haben eine differenziertere Sicht auf die Welt. Sie lernen durch die Brille der anderen Sprache andere Sichtweisen kennen und sind daher flexibler im Handeln.
- Den kulturellen Aspekt: Mehrsprachige, besonders Angehörige von Sprachminderheiten, haben eine Brückenfunktion als Vermittler zwischen

verschiedenen Kulturen.“ (Riehl 2006: 3)

Wenn man bedenkt, dass PISA 2012 zu dem Ergebnis kommt, dass die besonders guten Leistungen nicht zunehmen, dann sollte man bedenken, dass es hier ein großes Potential gibt. Bilinguale Unterrichtsgänge, Angebote in den Herkunftssprachen, die koordiniert werden mit dem Regelunterricht sollten ausgeweitet werden, in der Primarstufe, aber auch in der Sekundarstufe bis zum Abitur.

Es ist einfacher für Kinder mit einer nichtdeutschen Muttersprache, die Schriftsprache in ihrer eigenen Sprache zu erwerben. Es spricht deshalb viel dafür, die Alphabetisierung in der Grundschule zweisprachig und koordiniert auf Deutsch und der Herkunftssprache durchzuführen. Entsprechende Konzepte in NRW wie KOALA haben sich in der Praxis bewährt und sind als erfolgversprechend evaluiert worden, etwa durch die Untersuchung von Prof. Hans H. Reich „Schriftsprachliche Fähigkeiten türkisch-deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler in Köln“ (Reich 2011)

Die natürliche Mehrsprachigkeit schafft auch völlig neue Chancen für das Erlernen einer Fremdsprache für die nur deutschsprachigen Kinder und Jugendlichen. Sie können eine weitere Sprache gemeinsam mit „native speakern“ erlernen. Bilinguale Programme schon in der Grundschule haben sich bewährt, sie sind attraktiver und effektiver als ein Englischunterricht ab der Klasse 1, der wenig mit der Lebenswelt der Kinder zu tun hat. Man sollte auch nicht vergessen, dass die schulische Aufwertung der Migrant_innensprachen und damit auch deren Sprecherinnen und Sprecher eine wichtige politische Funktion hat. Sie ist eine wichtige Waffe gegen den in der Gesellschaft festzustellenden Rassismus. Aufklärung, Mahnmale oder Feste sind unerlässliche Beiträge in der Auseinandersetzung mit dem Rassismus. Dazu muss aber über Einzelereignisse hinaus eine strukturelle Veränderung des Alltags in den Institutionen kommen. Schulische Angebote zur Mehrsprachigkeit eignen sich dazu in besonderem Maße, weil sie für alle einen Gewinn darstellen. Die zusammenwachsende Eine Welt erfordert Mehrsprachigkeit von allen, ob mit oder ohne Migrationshintergrund. Die Bildungspolitik wäre gut beraten, die natürliche Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund nicht zu ignorieren, sondern als große Chance zu betrachten. Natürlich bedeutet das auch, dass Lehrerstellen für einen modernen muttersprachlichen Unterricht zur Verfügung

gestellt werden müssen. Das Argument, der muttersprachliche Unterricht sei überlebt, weil die Gründe für seine Einführung entfallen seien, nämlich die Vorbereitung der Migrantinnen und Migranten auf die Rückkehr in ihr Herkunftsland, überzeugt nicht. Statt einer Abschaffung des muttersprachlichen Unterrichts (so geschehen in vielen Bundesländern, nicht aber in NRW und Rheinland-Pfalz) steht seine Reform an, als ein wichtiger Beitrag für das vielfältige Sprachenlernen in einer mehrsprachigen Gesellschaft.

7

Auch die Ländernotiz PISA 2012 weist darauf hin, dass in Deutschland bereits die Zehnjährigen auf unterschiedliche Schultypen in der Sekundarstufe verteilt werden. 62 Prozent der Schülerinnen und Schüler in Deutschland besuchen selektive Schulen, im OECD-Durchschnitt sind es nur 43 Prozent. Mit dem Trend zum Zweisäulen-Modell der letzten Jahre geht gleichzeitig die Entwicklung einher, innerhalb der Schulen zu separieren. „Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die Schulen besuchen, die keine Einteilung in Leistungsgruppen vornehmen, ist in Deutschland zwischen 2003 und 2012 von 54% auf 32% zurückgegangen, und ein größerer Anteil der Schülerinnen und Schüler gab an, dass in ihrer Schule in einigen oder allen Unterrichtsstunden eine Einteilung der Schüler entsprechend ihrer Leistungsfähigkeit erfolgt.“ (OECD 2013: 9)

Es ist schon oft begründet worden, dass ein mehrgliedriges Schulsystem nicht in eine demokratische Gesellschaft passt und zu wenig leistungsfähig ist. In einer mehrsprachigen Gesellschaft ergeben sich zusätzliche Argumente.

- Die internationale Forschung und die alltägliche Praxis belegen, dass viele Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund fünf bis sieben Jahre brauchen, bis sie einen Sprachstand in der deutschen Sprache (konzeptionelle Schriftlichkeit) erreichen, der dem der einsprachig Aufwachsenden entspricht. Das Ende der Primarstufe unterbricht oft wichtige Lernprozesse und führt zu Schulzuweisungen, die dem Leistungsvermögen der Kinder nicht angemessen sind.
- Das mehrgliedrige Schulsystem ist zu teuer und unflexibel. Mehrsprachige Programme in der Primarstufe sind in ihren Möglichkeiten begrenzt, weil sie in der Sekundarstufe kaum fortgesetzt werden können und wichtige Lernprozesse allzu früh abbrechen. So zerstreuen sich die Kinder aus einer bilingualen

Grundschulklasse auf viele weiterführende Schulen und machen eine Fortführung unmöglich.

- Vor allem in den städtischen Ballungsgebieten hat sich die Hauptschule als Sackgasse erwiesen. Sie ist zu einem Ghetto von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und aus schwierigen familiären Bedingungen geworden. Hier sind regelrechte Parallelgesellschaften entstanden, die an anderer Stelle als Schreckgespenst an die Wand gemalt werden und unbedingt verhindert werden sollen. Die aktuelle Abstimmung mit den Füßen gegen die Hauptschule ist sinnvoll. Zu einer Zuwanderungsgesellschaft gehört auch ein längeres gemeinsames Lernen aller Kinder und Jugendlicher. Dass Schulen mit einer heterogenen Schülerschaft durchaus mit hohen Leistungen vereinbar sind, zeigt interessanterweise auch das Gymnasium. Über die Lesekompetenz heißt es: „Bei PISA 2000 erreichten die Schülerinnen und Schüler an Gymnasien einen Mittelwert von 582 Punkten; bei PISA 2009 lag der Kennwert bei 575 Punkten, und 2012 bei 579 Punkten. Die durchschnittliche Leseleistung an den Gymnasien ist damit seit PISA 2000 ziemlich genau auf dem gleichen Niveau geblieben. Allerdings hat sich die Bildungsbeteiligung seit PISA 2000 deutlich geändert, von 28.3 Prozent auf 33.5 Prozent (PISA 2009) und schließlich auf 36.0 Prozent (PISA 2012). Die (um knapp 8 Prozent) gestiegene Bildungsbeteiligung am Gymnasium hat zu keinem Niveauverlust geführt.“ (Prenzel u.a. 2013: 241)

8

In den letzten Jahren hat sich erhebliche Kritik an den PISA-Untersuchungen entwickelt. Man darf aber nicht vergessen, dass sie sich große Verdienste dabei erworben haben, immer wieder hinzuweisen auf die Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und aus sozioökonomisch benachteiligten Familien. Daraus hat sich eine Aufmerksamkeit für benachteiligte Schülerinnen und Schüler entwickelt, auch unter den Lehrkräften. Der neuseeländische Pädagoge John Hattie hat in seinem Buch „Visible Learning“, das auch hierzulande eine große Resonanz erreichte, die Bedeutung dieser Aufmerksamkeit unterstrichen. Er sieht die Lehrkräfte nicht beschränkt auf die Rolle der Lernbegleiter, die auf die Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit ihrer Schülerinnen und Schüler setzen und sie dabei vielleicht auch alleine lassen. Er

plädiert für eine Schule, die jedes Kind so akzeptiert, wie es ist, und für es die Verantwortung übernimmt, ohne Abschieben und Ausgrenzen.

Damit diese Aufmerksamkeit aber ausgebaut werden kann, ist statt isolierter Einzelmaßnahmen, die im Zweifelsfall wenig miteinander zu tun haben, ein Gesamtkonzept notwendig. Der Landesintegrationsrat NRW hat dafür den Begriff „interkulturelle Schule“ in die Diskussion gebracht. Insbesondere steht ein didaktisches Konzept für das sprachliche Lernen unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit an. Ohne ein solches Konzept bleiben Leseförderung, Stellenvergabe oder unterstützende Maßnahmen aus den Kommunen in ihrer Wirksamkeit begrenzt. Wenn aus PISA 2012 derartige Konsequenzen gezogen würden, hätte sich auch diese Studie wieder verdient gemacht.

Literatur

Belke, Gerlind (2011): Elementare Literatur als Medium sprachlicher Bildung im Kontext einer Didaktik der Mehrsprachigkeit.

Belke, Gerlind (2012): Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft, Baltmannsweiler.

Prenzel, Manfred u.a. (2013): PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland, Münster/New York.

OECD 2013: PISA 2012 Ergebnisse. Ländernotiz Deutschland, Paris [<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-germany-DEU.pdf>].

Reich, Hans H. (2011): Schriftsprachliche Fähigkeiten türkisch-deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler in Köln, Köln.

Riehl, Claudia Maria (2006): Die Bedeutung von Mehrsprachigkeit, Köln [http://ganzttag-blk.de/ganztags-box/cms/upload/sprachfrderung/BS_3/Artikel_Die_Bedeutung_von_Mehrsprachigkeit.pdf].

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Dr. Christine Brückner ist Professorin für Erziehungswissenschaften im Bereich der „Pädagogik der frühen Kindheit“ und Vertrauensdozentin der Rosa-Luxemburg-Stiftung.

Sarah-Annabell Büsse ist Magistra der Erziehungs- und Politikwissenschaft und als Sozialarbeiterin in Berlin tätig.

Anke Clasen arbeitet als Dozentin an der Universität zu Köln und beschäftigt sich seit der eigenen Schulzeit mit radikaler Schulkritik. Ihre Promotion „Soziale Selektion als Auslaufmodell? Die Hauptschule in der öffentlichen Kritik“ wurde von der RLS mit einem Stipendium gefördert.

Dr. Marcus Hawel ist Referent für Bildungspolitik bei der Rosa-Luxemburg-Stiftung. Er hat Soziologie, Sozialpsychologie und Deutsche Literaturwissenschaft an der Universität Hannover studiert und über „Die normalisierte Nation – Vergangenheitsbewältigung und Außenpolitik in Deutschland“ promoviert. Kontakt: hawel@rosalux.de

Dr. Jürgen Helmchen war bis 2013 Professor für Erziehungswissenschaft (Vergleichende Erziehungswissenschaft) an der Universität Münster und ist Vertrauensdozent der Rosa-Luxemburg-Stiftung. Arbeitsgebiete: Internationalisierung der Erziehung und der Pädagogik, Geschichte der internationalen Reformpädagogik, Bildungstheorien im internationalen Raum. Weiterhin Lehraufträge an verschiedenen Universitäten.

Thomas Jaitner war bis Sommer 2013 Gesamtschullehrer und hat vor seiner Pensionierung auch als Fachberater für Migration in der Schulabteilung der

Bezirksregierung Köln gearbeitet. Außerdem ist er seit vielen Jahren ehrenamtlicher Bildungsreferent des Landesintegrationsrates NRW.

Dr. Athanasios Karathanassis, Studium der Politikwissenschaft am Otto-Suhr-Institut und Promotion am soziologischen Institut der Freien Universität Berlin (FUB). Er ist Lehrbeauftragter an der FUB, der Leibniz Universität Hannover (LUH) und der Universität Hildesheim und war bis 2012 interdisziplinärer Forschungskordinator an der LUH. Seine Arbeitsschwerpunkte sind politische Ökonomie, Globalisierung, gesellschaftliche Naturverhältnisse, gesellschaftliche Struktur- und Krisenentwicklungen, soziale Bewegungen. Zurzeit arbeitet Karathanassis an seiner Habilitationsschrift.

Dr. Michael Weingarten ist Professor für Philosophie an den Universitäten Stuttgart und Marburg. Arbeitsschwerpunkte sind Wissenschaftstheorie der Umweltwissenschaften und der Sozialgeographie, dialektische Philosophie, Sozial- und politische Philosophie. Zahlreiche Buch- und Zeitschriftenpublikationen.