

5. Emanzipation und Mündigkeit

Eine ungleich größere Resonanz als die Arbeiten John Deweys lösen in den 1960er und 1970er Jahren jene Texte aus, die das Adjektiv »kritisch« im Titel tragen – und zumeist in Frankfurt am Main verfasst werden. In der Folge nimmt auch die bildungstheoretische Reflexion eine neue Gestalt an. Gesellschaftliche Krisenphänomene bilden nicht länger das Hintergrundrauschen der Bemühungen, eine überzeugende Bildungstheorie auszuarbeiten; sie rücken nun in den Vordergrund und werden zur zentralen Bewährungsprobe der neuen Entwürfe. Die gesellschaftlichen Verwerfungen, die von einer kapitalistischen Gesellschaftsformation produziert werden, gelten nicht mehr als Phänomenbereich, den zu erforschen ausschließlich den Vertreterinnen der Sozialwissenschaften aufgegeben ist; wer sich nun zu Bildungsfragen äußert, ist gehalten, sich auch politisch zu positionieren. Bildungs- wie auch Erziehungsfragen werden daher nicht länger als private Angelegenheiten betrachtet. Bei ihnen steht – dies ist der Tenor zahlreicher Beiträge – sehr viel mehr auf dem Spiel (vgl. Raulff 2014). Die Einrichtung menschenwürdiger Zustände lässt sich, so eine von vielen geteilte Überzeugung, ohne die Intensivierung der Bemühungen um eine Überwindung der herrschenden Verhältnisse und ohne die Beteiligung der pädagogischen Akteure nicht erreichen. In der Folge geraten Bildungseinrichtungen mehr und mehr in den Fokus öffentlicher Debatten.

Die wichtigsten Stichwortgeber sind zunächst die Vertreter der Kritischen Theorie: Max Horkheimer und Theodor W. Adorno, später dann auch Jürgen Habermas und Axel Honneth nehmen den neuhumanistisch geprägten Bildungsdiskurs ideologiekritisch in den Blick und bringen mit Emanzipation und Mündigkeit in einer Reihe stark beachteter Beiträge neue Leitbegriffe in Umlauf. In der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft werden diese diskursiven Manöver sehr aufmerksam verfolgt – und stoßen hier rasch auf große Gegenliebe. Und dies auch deshalb, weil die **Erziehungswissenschaft** in den 1960er Jahren unter beträchtlichen Modernisierungsdruck gerät: Von den Warnrufen Georg Picht, der 1964 die »Bildungskatastrophe« ausgerufen hatte, geweckt und im Wissen um die Unzulänglichkeit immer neuer Lektüren pädagogischer Klassiker, erfindet sich die Erziehungswissenschaft in jener Zeit neu. Sie versteht sich nicht länger als Geistes-, sondern nunmehr als Sozialwissenschaft und orientiert sich in wissenschaftstheoretischer Hinsicht dabei weitgehend an den prominenten Köpfen der Frankfurter Schule (vgl. Groppe 2008; Rieger-Ladich 2014a). Etwas weniger populär, aber dennoch originell und in systematischer Hinsicht gewichtig sind die Arbeiten des Erziehungswissenschaftlers Heinz-Joachim Heydorn. Als Mitbegründer des Sozialistischen Deutschen Studentenbunds (SDS) wechselte er zunächst in die pädagogische Praxis und folgte 1961 einem Ruf nach Frankfurt. Heydorns Studien zu einer dialektischen Bildungstheorie standen zwar etwas im Schatten der Schriften der ungleich populäreren Kollegen aus dem Institut für Sozialforschung, aber sie sind gleichwohl interessant und eigenständig. Obgleich diese beiden Entwürfe einer Kritischen Bildungstheorie in systematischer wie auch in geografischer Hinsicht einander »benachbart« sind, kam es doch nie zu einer intensiven Zusammenarbeit ihrer Vertreter. Horkheimer, Adorno und Heydorn waren einander persönlich bekannt;

sie verfolgten ihre Arbeiten wechselseitig und dies durchaus mit Wohlwollen und Interesse, aber sie arbeiteten nie zusammen. So entstanden in unmittelbarer räumlicher Nähe zwei ganz unterschiedliche Konzepte einer Kritischen Bildungstheorie (vgl. Seink 2016). Diese will ich im Folgenden näher vorstellen.

Max Horkheimer hält Immatrikulationsvorträge

Vielleicht ist es dem Positivismus-Streit geschuldet, der in den 1960er Jahren geführt wurde, dass den Vertretern der Kritischen Theorie gerne eine strikte Opposition gegenüber positivistischen und pragmatistischen Ansätzen nachgesagt wird. Dass diese Unterstellung mindestens für die Anfänge der Frankfurter Schule falsch ist, zeigt sich, sobald man frühe Texte Max Horkheimers genauer in den Blick nimmt (vgl. Korthals 1985). Schnell wird dabei deutlich, dass die Theorielandschaft in der Mitte des 20. Jahrhunderts unübersichtlicher ist, als dies bisweilen suggeriert wird. Zwei Jahre bevor Horkheimer mit der Publikation von *Traditionelle und kritische Theorie* einen neuen Terminus einführte und den gemeinsamen Bemühungen einen schulbildenden Namen verschaffte (vgl. Horkheimer 1992), hatte er in einem Aufsatz das »Problem der Wahrheit« zum Gegenstand gemacht. Deweys Kritik an der abendländischen Philosophie durchaus nicht unähnlich, befragt er hier philosophische Entwürfe auf ihre gesellschaftliche Funktion hin und nennt ein Kriterium, dem sie zu genügen haben.

»Die großen Systeme der europäischen Philosophie waren stets für eine gebildete Oberschicht bestimmt und versagen vor den psychischen Bedürfnissen der verarmenden und sozial absinkenden Teile der Bürger und Bauern, die andererseits durch ihre Erziehung, Arbeit und Hoffnung an

diese Form der Gesellschaft notwendig gebunden sind und an ihre Vergänglichkeit nicht glauben können. Dieser Zustand bildet die Voraussetzung für das die geistige Situation seit Jahrzehnten beherrschende Verlangen, durch philosophische Praktiken wie Wesensschau und Intuition und schließlich durch blinde Unterordnung unter eine Persönlichkeit, sei sie ein anthroposophischer Prophet, ein Dichter oder Politiker, einen ewigen Sinn in das ausweglose Leben zu bringen.« (Ebd.: 235)

Diese problematische Neigung, historischen Entwicklungen und gesellschaftlichen Veränderungen einen Sinn zu unterstellen, erkennt er auch bei Hegel. So bedeutsam die Entdeckung der dialektischen Methode sei, stehe doch auch der große Systemdenker in der Gefahr, eine gleichsam »höhere Notwendigkeit« zu unterstellen, wo ein nüchterner Blick nur Leid und Elend zu sehen vermag. Hegel, so Horkheimers scharfe Kritik, beschönigt und »sanktioniert« (Horkheimer 1992: 241) Ausbeutung und Unterdrückung, indem er diese zu Durchgangsstadien einer historischen Entwicklung erklärt, an deren Ende alle Unterschiede und Differenzen miteinander versöhnt sind. Eine strikt materialistische Perspektive, die den Arbeiten Karl Marx' sehr viel mehr verdankt, verpflichte hingegen alle theoretischen Bemühungen darauf, die gesellschaftlichen Verhältnisse nicht nur in einer geschichtsphilosophischen Hinsicht zu überwinden, sondern dies auch ganz real zu betreiben – durch den Einsatz sämtlicher zur Verfügung stehender Mittel.

Im Rückgriff auf den griechischen Philosophen Epikur, dem schon Marx wichtige Teile seiner Dissertation gewidmet hatte, erklärt Horkheimer die »Bewährung« zum entscheidenden »Kriterium von Wissenschaft und Wahrheit« (Horkheimer 1992: 249): So wie sich die Leistung einer Ärztin an der Behandlung einer Krankheit zu bewähren habe, so stelle die Untersuchung gesellschaftlich verursachten Leids die Bewährungsprobe der philoso-

phischen Reflexion dar. Dass diese Untersuchung sich nicht in der kühlen Diagnostik erschöpft, sondern – wie im Bereich der Medizin auch – auf die Überwindung des Leidens zu drängen habe, gilt ihm als unstrittig. Horkheimer stellt dies in einem Artikel, der wenige Jahre danach unter dem Titel »Die gesellschaftliche Funktion der Philosophie« erscheint, eigens heraus. Im Unterschied zu den Einzelwissenschaften, deren Erkenntnisproduktion nicht in jedem Fall ein übergeordnetes, den konkreten Anlass übersteigendes Ziel erkennen lässt, besitze die Philosophie ein solches. Sie sucht dort, wo nur Verhängnis und Schicksal zu walten scheinen, Spielräume der Freiheit aufzudecken. »Philosophie insistiert darauf, daß die Handlungen und Ziele der Menschen nicht das Produkt blinder Notwendigkeit sein müssen.« Aus diesem Grund unternimmt sie es, gerade jene Handlungsmuster zu erhellen, »die so tief eingewurzelt sind, daß sie natürlich, unveränderlich und ewig scheinen« (ebd.: 296 f.).

Es ist eben dieser Gedanke der »Bewährung«, den Horkheimer auch in den Arbeiten John Deweys freilegt. Er lässt also in den 1930er und 1940er Jahren durchaus eine gewisse Sympathie für den pragmatistischen Wahrheitsbegriff erkennen, moniert allerdings bei dessen Vertretern eine problematische Neigung zu harmonisierenden Annahmen. Auch wenn es richtig ist, Theorie und Praxis als zwei Kräfte zu denken, die sich wechselseitig stimulieren, und überdies dem Begriff der Wahrheit mittels einer Praxis der Bewährung ein schärferes Profil zu verleihen, so ist für die meisten Vertreter des Pragmatismus eben doch charakteristisch, dass sie die gesellschaftlichen Auseinandersetzungen in ihrer Schärfe unterschätzen (vgl. Horkheimer 1992: 250 ff.). Ohne über eine ausgearbeitete Gesellschaftstheorie zu verfügen, bleiben ihre erkenntnistheoretischen Überlegungen eigentümlich abstrakt und uninformiert über jene Konflikte, welche zwischen den Angehörigen unterschiedlicher sozialer Gruppen ausgetragen werden.

Eine Theorie, die sich »kritisch« nennt, muss daher nicht allein das Verhältnis von Theorie und Praxis neu bestimmen und die Entgegensetzung von Individuum und Gesellschaft überwinden; sie muss ferner auf Absicherungen geschichtsphilosophischer Art verzichten und in gut materialistischer Manier den Ausgang von der »Not der Gegenwart« (Horkheimer 1992: 190) nehmen. Ähnlich wie schon Marx davon gesprochen hatte, dass es alle gesellschaftlichen Verhältnisse zu überwinden gelte, die Menschen versklaven und ausbeuten (vgl. Marx 1971: 207–224), gilt als Prüfstein der Kritischen Theorie, »eine parteiische Welt kritisch zu durchleuchten« – und dies geleitet »von einem Interesse an der Emanzipation des Menschen« aus Verhältnissen, die seiner unwürdig sind (Freyenhagen 2017: 461). Den Ausgangspunkt von Horkheimers Überlegungen stellen also Leid und Elend des Einzelnen dar. Überwinden lassen sie sich freilich erst dann, wenn die Engführung auf das Individuum überschritten und dieses als Resultante der gesellschaftlichen Kräfteverhältnisse begriffen wird, mithin als Spielball einer kapitalistischen Wirtschaftsweise, die längst einer fatalen Eigendynamik folgt und sich zu verselbständigen droht (vgl. Horkheimer 1992: 221). Horkheimer macht nicht nur Anstrengungen, auf diesen Kontrollverlust zu reagieren; in Solidarität mit jenen, die ausgebeutet und unterdrückt werden, zielt er darauf ab, dass »seine Darstellung der gesellschaftlichen Widersprüche nicht allein als ein Ausdruck der konkreten historischen Situation, sondern ebenso sehr als stimulierender, verändernder Faktor in ihr erscheint« (ebd.: 232).

Bildungsfragen misst Horkheimer erst zu Beginn der 1950er Jahre eine zunehmend größere Bedeutung bei. Nachdem das Institut für Sozialforschung im Anschluss an die Machtergreifung der Nationalsozialisten wegen »staatsfeindlicher Tendenzen« geschlossen worden war, migrierte Horkheimer, wie die meisten seiner jüdischen Kollegen, in die USA und fand an der Colum-

bia University eine neue Möglichkeit, das Institut anzusiedeln. Später zog er nach Kalifornien um – und kehrte erst 1950 wieder zurück nach Deutschland. Er nahm einen Ruf an die Goethe-Universität an, das Institut für Sozialforschung wurde wiedereröffnet und Horkheimer nur ein Jahr darauf zum Rektor der Universität gewählt. In dieser Funktion war er auch mit den Immatrikulationsreden betraut: Er begrüßte die neuen Studierenden und wandte sich bei dieser Gelegenheit der Idee der Universität zu, machte den Begriff der Bildung zum Gegenstand und sprach über Fragen des Hochschulstudiums. Obwohl diese Reden relativ stark reglementiert sind – die Zeit ist knapp, das Publikum heterogen, die Dramaturgie erwartbar –, ist doch auch hier die Handschrift des Kritischen Theoretikers erkennbar. Und dies in einer Konstellation, die nicht frei von Spannungen ist: Horkheimer, der Rückkehrer aus dem US-amerikanischen Exil, weiß sich von vielen skeptisch beobachtet und ist seinerseits voller Misstrauen gegenüber den Kollegen der Goethe-Universität, von denen sich – knapp zwei Jahrzehnte zuvor – kaum einer gegen die Vertreibung jüdischer Wissenschaftler und Intellektueller ausgesprochen oder gar aktiv Widerstand geleistet hatte (vgl. Demirović 1999: 124 ff.).

So ist es nicht ohne eine gewisse Brisanz, als Horkheimer im Sommersemester 1952 im Rahmen der Immatrikulationsfeier seine Rede unter den Titel »Das akademische Studium« stellt. Im Wissen darum, dass viele seiner Kollegen sich den Nationalsozialisten angedient hatten, und skeptisch hinsichtlich deren Bereitschaft, die Shoah als tiefe Zäsur in der Menschheitsgeschichte zu betrachten, wendet er sich an die Studierenden – und adressiert diese als Vertreterinnen einer neuen Generation. Das Versagen der Institution Universität im Blick, beschreibt Horkheimer die Hochschule gleichwohl als einen Ort widerständiger Bildung. Augenscheinlich ist er mit Hoffnungen auf die Läute-

rung seiner Kollegen überaus zurückhaltend und knüpft seine Erwartungen stattdessen an die neue Generation. Und daran, dass sie die Universität wieder zu jenem Ort machen, »an dem die Erinnerung ans Menschliche bewahrt« wird (Horkheimer 1972: 159). Die wissenschaftliche Ausbildung, welche die jungen Menschen hier erhalten, soll sie eben nicht nur für ein Berufsfeld qualifizieren, sondern auch in den Stand versetzen, sich an der Neugestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse aktiv zu beteiligen. Die Verpflichtung auf das wissenschaftliche Ethos reicht daher sehr viel weiter; es soll zur Ausbildung eines demokratischen Habitus führen, der die Überwindung des *status quo* betreibt: »Indem Sie als Studenten aus freien Stücken es über sich bringen, der wissenschaftlichen Sache gerecht zu werden, ihr in alle Schattierungen zu folgen, als Forschende hingeeben und aufgeschlossen zu sein, bilden Sie sich zu denkenden, aktiven Menschen, die der Welt, wie sie ist, Widerstand leisten können.« (Ebd.: 160)

Es ist die Haltung eines »unnachgiebigen Denkens«, die Horkheimer hier eindrücklich herausstellt: Keine Autorität gilt unbefragt, kein Sachverhalt ist über jeden Zweifel erhaben. Vielmehr artikuliert sich in dem Verlangen nach Bildung der »Wille, seiner selbst mächtig zu werden, nicht abhängig zu sein von blinden Mächten« (ebd.). Und auch hier legt er Wert darauf, das Streben nach Bildung nicht als ein konkurrenzgesteuertes, individuell betriebenes Vorhaben zu fassen. Statt nur die eigenen Interessen zu verfolgen und die Perspektive der eigenen Disziplin zu vertreten, komme es darauf an, »über das eigene Fach hinauszublicken«, eine reflexive Wissenschaftspraxis einzuüben und sich nicht »stumpf zu machen gegen das Leiden der Menschen, am Ganzen teilzunehmen« (ebd.: 162). Solidarität und Anteilnahme macht Horkheimer also schon in seiner ersten Immatrikulationsrede zum Gegenstand und gibt dem Begriff der Bildung dadurch eine besondere Prägung.

Nur wenige Monate später, zu Beginn des Wintersemesters, begrüßt Horkheimer bereits eine neue Kohorte von Studierenden – und widmet seine Rede dem »Begriff der Bildung«. Diese Ausführungen stellen den in systematischer Hinsicht gewichtigsten Beitrag zu einer kritischen Neubestimmung des Begriffs dar. Nach einigen grundsätzlichen Ausführungen zur Schwierigkeit, den Gehalt eines Begriffs über eine präzise Definition oder die Kenntnis der Etymologie näher zu bestimmen, wendet er sich dem Bildungsbegriff zu und warnt davor, noch länger mit einer allenthalben beliebten Gegenüberstellung zu operieren: Statt einem angeblich korrumpierten Bildungsbegriff dessen unbeschädigtes Original entgegenzuhalten (und dieses damit von der Kritik auszunehmen), gelte es, die Tradition des Neuhumanismus darauf hin zu befragen, ob sie nicht Mitverantwortung dafür trägt, dass die Kräfte des Egoismus so viel stärker ausgeprägt scheinen als jene der Solidarität, weshalb der Rückfall in die Barbarei von den Bemühungen um Humanität nicht aufgehalten werden konnte. Horkheimer tritt also sieben Jahre nach Ende des Zweiten Weltkriegs allen Neigungen der Dämonisierung entgegen, spricht sich strikt dagegen aus, die Shoah als den Einbruch des Irrationalen zu betrachten – und wirft die Frage auf, ob nicht der Neuhumanismus mitverantwortlich sei für die Ausprägung eines Verständnisses von Bildung, das die Ausbildung von Kritikfähigkeit und Widerständigkeit nicht zu den wichtigsten Aufgaben gezählt habe.

Die »Barbarisierung der Menschheit« – so Horkheimers unbequeme These – ist nicht allein das Ergebnis unheilvoller Entwicklungen des 20. Jahrhunderts; sie kündigte sich »bereits im neunzehnten Jahrhundert« an (ebd.: 168). Die Verherrlichung des Individuums ging nicht nur mit der Vernachlässigung gesellschaftlicher Belange einher; sie führte zu einem Kult der Innerlichkeit, der die Individuen voneinander trennte und der Logik

der Konkurrenz, die kapitalistische Gesellschaften kennzeichnet, nichts entgegensetzen hatte. Weil Bildung in der Tradition des Neuhumanismus meist als Privileg interpretiert wurde und sich nicht eben selten als Quelle von Herablassung und Geringschätzung anderen sozialen Gruppen gegenüber erwies, werde es zur dringlichen Aufgabe, »über den alten Bildungsbegriff [...] hinauszugehen« (ebd.).

Um nun die Möglichkeit eines Neuanfangs zu eröffnen, beschreitet Horkheimer einen interessanten Weg: Er trennt den deutschen Neuhumanismus in zwei unterschiedliche Traditionen auf und behauptet, dass eben nur einer der beiden Denkstile der Entfesselung der Konkurrenzverhältnisse durch die Verklärung des Individuums den Weg bereitet habe. Es ist genau jener, den ich in Kapitel drei bereits vorgestellt und erläutert habe:

»Wenn Herder, Schiller, Humboldt und Schleiermacher auf der ihrer Periode angemessenen Verinnerlichung insistieren, hat das realistische Ingenium von Hegel und Goethe tiefer gesehen als die individualistischen Denker, deren Kult des Individuums auf das Ende substantieller Bildung und eben damit auf die Abschaffung des Individuums hinausläuft. Jene beiden haben gewußt, dass der Weg der Bildung einer der Entäußerung ist [...]. 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« (ebd.: 169).

Horkheimer verwirft also nicht die Bildungstheorie des Humanismus *in toto*; er kritisiert vielmehr eine bestimmte Tradition der Auslegung. Statt Bildung noch länger als individuellen Prozess der Selbstgestaltung zu denken, der – wenngleich ungewollt – die Logik der Konkurrenz immer weiter befördert, komme es darauf an, die Welt der Objekte angemessen zu berücksichtigen wie auch die Dimension des Sozialen. Bildung rückt dann als ein

Geschehen in den Blick, das nicht länger auf die Souveränität des Individuums verweist, sondern auf einen dialektischen Prozess, in dem sich ein Subjekt löst von dem, was ihm vertraut ist, um sich in der Folge dieser Erfahrung der Entfremdung wieder (und neu) zu finden. Hegel wird ihm dabei zum entscheidenden Gewährsmann, der in den Gymnasialreden seiner Nürnberger Zeit gezeigt hatte, dass die Entäußerung und die Befremdung des Eigenen unverzichtbare Elemente eines anspruchsvollen Bildungsprozesses sind (vgl. Hegel 2006).

Das Moment der Distanzierung von dem Eigenen, das Hegel zum Gegenstand macht, ist für Horkheimer nun in zweierlei Hinsicht von Bedeutung: Zum einen interpretiert er die selbstvergessene Hingabe an ein Objekt als Moment der Befreiung, als Bewegung der Überschreitung dessen, was bekannt und vertraut ist. Zum anderen kommt hierin die Zuwendung zur gesellschaftlichen Totalität zum Ausdruck: Das tätige Eingreifen in die Welt des Sozialen erscheint dann als aktive Übernahme von Verantwortung. Die bildende Selbstentäußerung nimmt daher Gestalt an in gesellschaftlichem Engagement und dem Interesse an der Einrichtung gerechter Verhältnisse; sie zeigt sich in dem Einsatz für die »Verbesserung und Durchbildung des gesellschaftlichen Ganzen« (Horkheimer 1972: 169). Und eben dies soll an der Frankfurter Universität neben der fachlichen Ausbildung praktisch eingeübt werden.

Obwohl diese Lesart des Neuhumanismus nicht unproblematisch ist – Humboldt und Schleiermacher lassen sich durchaus auch anders interpretieren, wie ich das weiter oben zu zeigen versucht habe –, betreibt Horkheimer die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Traditionen des Neuhumanismus nicht weiter. Stattdessen wendet er sich in seinen weiteren Reden der realen Verfasstheit der Universitäten zu: Ohne die Hochschulen verklären und ohne den zunehmenden Einfluss von Administra-

tion und Ökonomie bagatellisieren zu wollen, sucht er die Eigenlogik der wissenschaftlichen Praxis augenscheinlich als eine »Heterotopie« (Foucault) zu interpretieren. Hier, in der Forschung, spielen das Studium von Gesetzmäßigkeiten und die Bemühung, diese zu überwinden, ineinander; hier treffen der Rigorismus der Methode und das freie Spiel der Einbildungskraft in produktiver Weise aufeinander. Die Universität erweist sich daher, so Horkheimers Hoffnung, als jene Einrichtung, welche die Einübung eines demokratischen und kritischen Habitus wenn nicht erzwingt, so doch mindestens begünstigt: Der Student »sollte die Vereinigung von kritischer Prüfung der Tatsachen und produktiver Phantasie einüben, von Behutsamkeit und Scharfsichtigkeit, Liberalität und Einbildungskraft, die man eben nirgends so wie im richtigen wissenschaftlichen Studium lernen kann« (ebd.: 198).

Theodor W. Adorno geißelt die Halbbildung

Im Unterschied zu Max Horkheimer, dessen bevorzugte Gattung der wissenschaftliche Aufsatz war, schätzte Theodor W. Adorno auch die Monografie. Nachdem sie 1947 gemeinsam die *Dialektik der Aufklärung* publiziert hatten (Horkheimer/Adorno 1988), legte er in rascher Folge eine Reihe gewichtiger Studien vor. Aber auch Adorno, acht Jahre jünger und thematisch deutlich breiter interessiert als Horkheimer, betrachtete seine Beiträge zur Debatte um den Bildungsbegriff wohl eher als Gelegenheitsarbeiten. Nachdem er in den 1950er Jahren zahlreiche Arbeiten zur Kulturkritik sowie zur Musik- und Literaturtheorie vorgelegt hatte, publizierte er zu Ende dieser Dekade seine »Theorie der Halbbildung« (Adorno 1990). Ergänzt wurde diese knapp dreißigseitige dichte systematische Studie durch eine Rei-

he von Vorträgen, die er im öffentlichen Rundfunk hielt, sowie durch Streitgespräche, die er mit Hellmut Becker, dem Direktor des Instituts für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft in Berlin, führte. Diese Beiträge erschienen 1971, zwei Jahre nach dem Tod Adornos, unter dem Titel »Erziehung zur Mündigkeit« (Adorno 1971) in einer Taschenbuchausgabe und trafen schnell auf großes Interesse auch jenseits der *scientific community*. Eine Ursache dafür mag sein, dass diese Textsammlung ungleich zugänglicher war als seine zumeist sehr voraussetzungsvollen philosophischen und ästhetischen Studien. Hier, in den Rundfunkbeiträgen und Interviews, die um Fragen der Bildung und der Erziehung, des Lehrberufs und der Aufarbeitung der Vergangenheit kreisten, wurde der Philosoph, der größten Wert auf Präzision legte und in Fragen des Stils eine bemerkenswerte Kompromisslosigkeit erkennen ließ, zum Aufklärer, der sich an eine breite Öffentlichkeit wandte (vgl. Sesink 2016).

Hatte Horkheimer zu Beginn der 1950er Jahre in der Universität immerhin noch einen jener Orte ausfindig zu machen versucht, welche die Ausbildung einer kritischen, um Eigenständigkeit ringenden Haltung ermöglichen, ist Adorno in dieser Frage ungleich skeptischer. Er zeichnet ein Bild der Gesellschaft, das kaum noch Freiräume der Reflexion zu kennen scheint: Die »Allherrschaft des Tauschprinzips« ist ungebrochen und keine Kraft zu erkennen, welche sich der »Entmenschlichung durch den kapitalistischen Produktionsprozeß« entgegenstellen würde (Adorno 1990: 104, 99). Der Austausch von Waren ist längst nicht mehr auf den Bereich der Ökonomie beschränkt, seine Logik hat alle anderen Sphären des Sozialen infiziert. Und doch opponiert die große Mehrheit der Ausgebeuteten eben nicht. Sie leidet nicht einmal – so legt es Adorno nahe – an der eigenen Ohnmacht; sie gibt sich stattdessen den unterschiedlichen Formaten der Kulturindustrie hin, die Horkheimer und Adorno in

einem Kapitel der *Dialektik der Aufklärung* (1988) untersucht hatten.

Die Pervertierung des Bildungsbegriffs ist nun daran zu erkennen, dass es gerade kulturelle Zeugnisse sind, die zu diesem Zweck eingesetzt werden: »Subjektiv, dem Bewußtsein nach, werden, wie längst in Amerika, die sozialen Grenzen immer mehr verflüssigt. Die Massen werden durch zahllose Kanäle mit Bildungsgütern beliefert. Diese helfen als neutralisierte, versteuerte die bei der Stange zu halten, für die nichts zu hoch und teuer sei.« (Adorno 1990: 100) Der Bereich der Bildung wird von Adorno daher nicht als Ort des Widerstands und der Emanzipation betrachtet; vielmehr ist er längst zu einem Element der herrschenden Ideologie geworden. Die Rede von Bildung und der Appell an eine von Autonomie geprägte Lebensführung drohen vielmehr selbst ideologisch zu werden, wenn die gesellschaftlichen Verhältnisse dies nicht zulassen – oder es nur einer kleinen, privilegierten Elite gewähren.

Damit wird zugleich deutlich, wie eng Adorno die Verwirklichung von Bildung an gesellschaftliche Voraussetzungen knüpft. Bildung benötigt »Schutz vorm Andrängen der Außenwelt«; sie ist angewiesen auf »eine gewisse Schonung des Einzelsubjekts, vielleicht sogar die Lückenhaftigkeit der Vergesellschaftung« (ebd.: 106). Ebendies aber lasse sich in den zeitgenössischen, kapitalistischen Gesellschaften kaum noch beobachten. In einer Gesellschaft, die von Konkurrenz- und Konformitätsdruck, von Ideologie und Heteronomie, von Ausbeutung und Manipulation geprägt ist, erweise sich die Hoffnung auf solche »Lücken der Vergesellschaftung« zunehmend als trügerisch. Bildung, die Adorno – durchaus im Einklang mit der humanistischen Tradition – als »Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung« (ebd.: 94) interpretiert, lasse sich daher kaum noch identifizieren. Weil schon die Rede von ihr in der Gefahr stehe, ideologi-

sche Muster zu bedienen, wählt Adorno den Weg der indirekten Bestimmung: Er grenzt Bildung von Halbbildung und Unbildung ab. Erst in der Kritik der Halbbildung soll das aufscheinen, was einmal – so der Blick zurück, der nicht frei von Nostalgie ist – Bildung genannt wurde.

In dieser Typologie von Bildungsbegriffen lässt sich jener der Unbildung am leichtesten bestimmen. Mit ihr ist ein Zustand bezeichnet, der von keiner ideologischen Verhärtung gekennzeichnet ist; Unbildung verweist schlicht auf einen Mangel an Wissen und ein Weltverhältnis, für das ein geringer Grad an Reflexivität charakteristisch ist. Dieser Zustand kann durch geeignete Maßnahmen leicht »zum kritischen Bewußtsein gesteigert« werden (ebd.: 105). Der Ungebildete steht dem Gebildeten daher gerade nicht in einem Oppositionsverhältnis gegenüber, sondern kann sich diesem – hinreichend viel Zeit und Energie vorausgesetzt – durchaus annähern. Anders ist dies beim Halbgebildeten: Er ist der Gegenbegriff zum Gebildeten und er ist es, der das kulturelle Geschehen prägt. In einer leidlich aufgeklärten Welt leidet er unter der »Bilderlosigkeit des Daseins« (ebd.: 107) und kompensiert diese mit Elementen des Wissens, die in ihrer Gesamtheit keine stimmige Ordnung erkennen lassen. Weit davon entfernt, anspruchsvolle Erfahrungen zu machen, sucht er Zuflucht bei den Angeboten der Populärkultur und schätzt die Zerstreung, statt sich auf ästhetische Zeugnisse einzulassen und sich mit ihnen eingehend zu befassen. Er meidet die ernsthafte Auseinandersetzung und macht sich unempfindlich für Erfahrungen, die geeignet wären, sein Selbst- und Weltverhältnis ernsthaft auf die Probe zu stellen. »Das Halbverstandene und Halberfahrene« gilt Adorno daher auch nicht als »die Vorstufe der Bildung«, sondern als ihr »Todfeind« (ebd.: 111). Dabei besitzt der Ungebildete durchaus ein Gespür für das, was ihm vorenthalten wird; aber er vermag diesen Mangel nicht zu

artikulieren oder gar zu adressieren, stattdessen erweist er sich für die Politik des Ressentiments als überaus empfänglich. Und so lauert unter der »Oberfläche des herrschenden Konformismus« denn auch »das destruktive Potential der Halbbildung« (ebd.: 116), das jederzeit aktiviert werden kann.¹²

Mit der Bestimmung dieser beiden Typen wird nun auch deutlich, weshalb Bildung auf den »Schuldzusammenhang des Privilegs« (ebd.: 107) verweist: Die Muße, um sich ernsthaft mit anspruchsvollen ästhetischen Zeugnissen zu befassen – Adorno denkt dabei etwa an den großen Romanzyklus von Marcel Proust oder die Musik von Alban Berg –, besitzen zumeist nur jene, die auch über hinreichend viel ökonomisches und kulturelles Kapital verfügen. Dass sich auch weniger Privilegierte zusammmentun, um sich Werke der Kunst oder der Literatur gemeinsam zu erarbeiten – und zu diesem Zweck auch jene Zeit verwenden, die sie eigentlich für Schlaf und Regeneration benötigen –, scheint ausgeschlossen. Bemühungen, das Bildungsprivileg zu brechen, wie es der Schriftsteller Peter Weiss in seiner *Ästhetik des Widerstands* (2016) auf sehr eindrückliche Weise schildert oder der Philosoph Jacques Rancière in seiner Studie *Die Nacht der Proletarier* (2013) detailgenau nachzeichnet, vermag Adorno nirgends zu erkennen. Er hält zwar fest, dass »in der Idee der Bildung notwendig die eines Zustands der Menschheit ohne Status und Übervorteilung postuliert« (Adorno 1990: 97) wird, lässt aber jedes Gespür für Entwicklungen vermissen, die deren Realisierung begünstigen könnten. Adorno, der Hegel fraglos sehr viel verdankt, erweist sich daher in seinen Beiträgen zur Bildungstheorie als wenig dialektischer Denker. Weder die Weiterentwicklung der Technik noch die Erhöhung des Lebensstandards gelten ihm als Indikatoren für eine Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse, welche Emanzipationsprozesse wahrscheinlicher machen könnten. Ihm entgeht durchaus nicht,

dass in der Folge nun auch neue gesellschaftliche Schichten gewisse Bildungsambitionen erkennen lassen, aber ihm wird dies nicht zum Anlass von Hoffnung. Die zynische Attitüde seines soziologischen Kollegen Helmut Schelsky, der sich Mitte der 1950er Jahre unverhohlen dafür ausgesprochen hatte, die bedrohlichen Aufstiegsambitionen der Mittelschichten durch wiederholte Erfahrungen des Scheiterns systematisch zu brechen (vgl. Rieger-Ladich 2018a), ist ihm zwar völlig fremd, aber auch Adorno scheint den Bemühungen um die Demokratisierung von Bildung nicht eben sehr viel abgewinnen zu können: »Frisch-fröhliche Verbreitung von Bildung unter den herrschenden Bedingungen ist unmittelbar eins mit ihrer Vernichtung.« (Adorno 1990: 110)

So richtig sein Hinweis darauf ist, dass isolierte Bemühungen schnell an ihre Grenzen stoßen, so unbefriedigend ist doch Adornos Versuch, einen Weg aus dem Verhängnis wenigstens anzudeuten. Und so lassen sich seine Rundfunkbeiträge aus den 1960er Jahren vielleicht auch als gezielter Registerwechsel interpretieren: Im Wissen um den aporetischen Charakter seiner Überlegungen zum Verhältnis von Bildung und Unbildung bemüht er sich um einen neuerlichen Antwortversuch. Gemeinsam ist seinen Beiträgen, dass sie dazu auffordern, alle pädagogischen Bemühungen vor dem Hintergrund der Shoah in den Blick zu nehmen. Sämtliche Überlegungen zu Bildung und Erziehung müssten von hier aus ihren Ausgang nehmen; der gleichsam »kategorische Imperativ« des pädagogischen Feldes müsse daher lauten, dass sich **Auschwitz nicht wiederhole**. Von dieser zentralen Forderung her gilt es, alle weiteren theoretischen Erörterungen wie auch praktischen Maßnahmen zu begründen. Dabei kristallisiert sich als **neues Erziehungsziel jenes der Mündigkeit** heraus: Von Immanuel Kant in dessen Aufklärungsschrift geprägt und popularisiert, wird Adorno dieser Begriff nun zu jenem Ziel, das für demokratisch verfasste Gesellschaften dringend ge-

boten ist – und das geeignet sein könnte, den neuerlichen Rückfall in die Barbarei zu verhindern. Mit Mündigkeit, auf die pluralistisch verfasste, demokratisch organisierte Gesellschaften zwingend angewiesen sind, wird an die **Unabhängigkeit und Urteilsfähigkeit eines Subjekts** erinnert, das fremden Autoritäten die Anerkennung strikt verweigert. Freilich – auch hier kehrt das Problem wieder, das Adorno schon beim Bildungsbegriff identifiziert hatte. So leicht die Rede von Bildung ideologisch zu werden droht, wenn die realen Möglichkeiten zu ihrer Realisierung entzogen werden, so groß ist die Gefahr, dass unter den gegebenen Bedingungen auch die Rede von Mündigkeit weitgehend folgenlos bleibt: »Wenn man das Wort ›Mündigkeit‹ nicht in einem phrasenhaften Sinn und selber genau so hohl verwenden will, wie die anderen Herrschaften der Mündigkeit gegenüber von Bindungen reden, dann muß man wohl zunächst einmal wirklich die unbeschreiblichen Schwierigkeiten sehen, die in dieser Einrichtung der Welt der Mündigkeit entgegenstehen.« (Adorno 1971: 144)

Heinz-Joachim Heydorn vertraut auf die Dialektik

Das Verhältnis der Arbeiten Heinz-Joachim Heydorns zu jenen Adornos ist durch die Gleichzeitigkeit von Nähe und Distanz gekennzeichnet. Der Erziehungswissenschaftler, der zu Beginn der 1960er Jahre an die Goethe-Universität wechselt und über fast ein Jahrzehnt hinweg zum Kollegen des prominenten Philosophen wurde, ist ebenfalls ein dialektisch geschulter Denker. In einer großbürgerlichen Familie in Hamburg aufgewachsen, hatte er schon als Schüler Vorlesungen bei Ernst Cassirer gehört und sich bald danach in das Studium von Philosophie, Sinologie und Anglistik vertieft. Schon früh engagierte er sich politisch,

zählte zu den Mitbegründern des Sozialistischen Deutschen Studentenbunds (SDS) (vgl. Benner/Brüggen/Göstemeyer 1982). Auch Heydorn hat sich intensiv mit Hegel und Marx befasst, greift auf ähnliche Theoreme wie Adorno zurück und ist wie dieser mit allen Positionen des »abendländischen Denkens« auf das Intimste vertraut. Und doch ist es unverkennbar, dass Heydorn aus den gleichen Befunden und Analysen ganz andere Schlüsse zieht. Wo jener nur ein Verhängnis zu erkennen vermag, sieht dieser immer noch Anlass zur Hoffnung. Werner Sesink hat dies knapp und bündig formuliert: »Adorno stellte noch in der Opposition zum Bestehenden, in dessen Kritik, sogar im Widerstand das Affirmative heraus; Heydorn dagegen noch in den scheinbar fest gefügten Herrschaftsverhältnissen die Risse und Brüche.« (Sesink 2016: 100)

Auch Heydorn sieht also die gesellschaftlichen Verhältnisse von zahlreichen Widersprüchen gekennzeichnet. Und er teilt darüber hinaus den Befund, dass sich die Bildungseinrichtungen in der Vergangenheit nur allzu selten als Keimzellen einer kritischen Haltung erwiesen haben. Im Unterschied zu Adorno allerdings verbietet er es sich gleichsam, daraus nun Schlüsse für die zukünftige Entwicklung zu ziehen. Heydorn ist in dieser Hinsicht in gewisser Weise strenger als sein Frankfurter Kollege – und argumentiert strikt dialektisch¹³; er befragt, in dieser Hinsicht Marx näher als Hegel, die Zeugnisse der Geistesgeschichte wie auch der realen gesellschaftlichen Konflikte auf Zeichen hin, die emanzipatorische Bestrebungen erkennen lassen. Es ist diese besondere Haltung, die Heydorns Texte charakterisiert: Von der Hoffnung geprägt, Kräfte und Bewegungen zu identifizieren, die sich für eine bessere Einrichtung der menschlichen Verhältnisse einsetzen, wendet er sich nicht nur den Auseinandersetzungen seiner Zeit zu, sondern auch noch den längst vergangenen Kämpfen, die um die Realisierung von Gleichheit und Gerech-

tigkeit ausgetragen wurden. Diese Kämpfe sind nicht einfach »verloren«, vielmehr lassen sie sich als wertvolle Zeugnisse des Ringens um ein menschenwürdiges Leben interpretieren. In diesen Kämpfen sind, so Heydorns Überzeugung, wichtige Einsichten dokumentiert, die es zu erinnern gilt, wenn es darum geht, die Erde in Zukunft zu einem bewohnbaren Platz für alle zu machen. Er steht in dieser Hinsicht Walter Benjamins messianischem Denken näher als Adornos unerbittlicher Negativität.¹⁴

Aus diesem Grund geschieht die Zuwendung zu den historischen Quellen so wenig um ihrer selbst willen wie der Gang ins Archiv. Heydorn begreift die Gegenwart als das Ergebnis des Ringens widerstreitender Kräfte und sucht diese nicht bloß freizulegen; er versucht ihre entscheidenden Konfliktlinien zu verstehen – und befragt vor diesem Hintergrund wichtige Vertreter der Tradition. In der Hoffnung, hier Antworten auf zeitgenössische Fragen und Probleme zu finden, wendet er sich in seiner Studie *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft* (1970) Texten von Sokrates, Johann Amos Comenius, Hegel und Marx, Wilhelm von Humboldt und Schleiermacher zu. Die Dringlichkeit, mit der er dies tut, kommt in einem kurzen Artikel zu Humboldt, in dem er »Abstand und Nähe« zu diesem bemisst, exemplarisch zum Ausdruck: »Was kann uns gegenwärtig, in unserer konkreten Existenz, Humboldt noch sein, welche Aspekte seines Werkes sind unverloren oder können von uns in einen neuen Zusammenhang gesetzt werden, wie vermag er uns noch zu helfen, uns selbst über ein menschenwürdiges Leben zu begreifen?« (Heydorn 1995c: 117 f.)

Hier, am Beispiel Humboldts, lässt sich auch zeigen, wie originell diese Form der Befragung ist: Mit Blick auf dessen theoretische Schriften rekonstruiert Heydorn die bildungstheoretischen Überlegungen Humboldts und präpariert dann eine Frage heraus, die das Zugleich von philologischer Textarbeit und poli-

tischer Reflexion zu erkennen gibt. Heydorn attestiert Humboldt, dass er einen sehr präzisen Blick für jene gesellschaftlichen Kräfte besessen habe, welche das Individuum in seiner Entfaltung beeinträchtigen und nicht eben selten auch unterdrücken. Der Verfasser des berühmten Fragments über Bildung, der später für kurze Zeit als Bildungspolitiker praktisch tätig wurde, weiß darum – aber er willigt nicht ein und wird eben dadurch für Heydorn zum wichtigen Gesprächspartner. Die »Humboldtsche Frage«, so hält er fest, »richtet sich ausschließlich auf die Differenz, die übrigbleibt, auf das, was der Mensch noch ist, wenn man die Summe seiner Determinationen abzieht«. Und er trägt nach: »Dies ist so aktuell, daß es keine andere Fragestellung gibt, die für unsere Gegenwart bedeutsamer wäre, doch ist dieser Gesichtspunkt im überlieferten Humboldtbild gänzlich verdunkelt worden.« (Ebd.: 125) Damit wird zugleich deutlich, dass dieses »Gespräch« nicht direkt geführt werden kann; es sind hermeneutische Anstrengungen notwendig, damit die Texte der Tradition die Gegenwart erhellen und diese gleichsam »unter Strom« setzen. Werden diese von ihrer Patina befreit und von den konventionellen Lesarten, zeigen sie sich in einem neuen Licht: Johann Amos Comenius erweist sich dann als »Vorkämpfer der klassenlosen Gesellschaft«, Wilhelm von Humboldt wird zum Denker der Freiheit und der frühe Marx zum Theoretiker der Emanzipation, der den »Klassencharakter der Bildung« kritisiert.

Der wichtigste Ertrag von Heydorns weit ausschweifendem und doch sehr intensivem Quellenstudium besteht in dem Nachweis, dass auch noch den kapitalistischen Gesellschaften der Gegenwart ein dialektisches Moment innewohnt, das diese gleichsam über sich hinaustreibt. Anders als Adorno begrüßt er die technologische Entwicklung daher uneingeschränkt: Obwohl er in der Geschichte der Bildungstheorie, die er mit der griechischen Antike beginnen lässt und bis hin zu Marx als Fort-

schriftsgeschichte im Bewusstsein der Freiheit interpretiert, auch Perioden des Verfalls ausmacht, gilt ihm die gesellschaftliche Ausdifferenzierung dennoch als Garant für die Freisetzung eines höheren Grades an Rationalität. In der Folge dieser Entwicklung komme es dazu, dass Bildung – und das eben auch gegen die Interessen der herrschenden Kräfte – die ihr innewohnenden emanzipatorischen Kräfte freisetzt. Was zunächst paradox klingt, lässt sich im Rückgriff auf dialektische Denkfiguren plausibel erklären. Ohne die Schule zu verklären, wird sie doch zur Keimzelle emanzipatorischer Prozesse. Und dies allein aufgrund der Eigengesetzlichkeit fortgeschrittener Gesellschaften: Die unterschiedlichen Konkurrenzverhältnisse, in denen sie sich befinden, wie auch die gestiegenen Anforderungen im Bereich der Ökonomie zwingen sie dazu, in den Ausbau der Bildungseinrichtungen zu investieren – und damit ein Moment der Reflexivität freizusetzen, das sich in der Folge kaum noch kontrollieren lässt. Es ist daher die eigentümliche »List der Vernunft«, die dazu führt, dass gerade hoch entwickelte kapitalistische Gesellschaften ihre Kritiker zu nähren gezwungen sind:

»Die Gesellschaft, die sich über Bildung fortsetzen möchte, muß sich zugleich über sie in Frage stellen [...]. Obleich den wachsenden Bildungsanforderungen auf eine Weise Genüge getan werden soll, die die Tabus der Gesellschaft, die Paralyisierung des Bewußtseins unberührt lassen, ist eben dies der Sache nach schwer zu leisten. Die Differenzierung der rationalen, der analytischen Fähigkeiten, wie sie das technische Instrumentarium erfordert, läuft Gefahr, ihren partiellen Charakter zu überwinden, auch nur an einem Objekt die latente Spannung, den Riß zu entdecken, das menschliche Gesicht im Spiegel, und damit ein irreparables Ereignis hervorzurufen.« (Heydorn 1995d: 49)

Somit ist es nicht alleine die allgemeine Bildung, die hier ihre Sprengkraft zeigt, es ist auch die naturwissenschaftliche Bildung,

die über die Ausbildung formaler Fähigkeiten das Reflexionsvermögen schult – und damit einen Unruheherd entzündet, der zum Feind der bestehenden Ordnung werden kann. Selbst die Schule, die doch traditionell zu den Kräften der Beharrung gezählt werden muss (vgl. Bernfeld 2000), ist nach Heydorn daher »mehr als ein Reflex des Bestehenden« und kann zum Auslöser von Protestbewegungen werden: »Das Instrument, dem wir unterworfen werden, ist auch das Instrument, das uns frei machen kann.« (zit. n. Sesink 2016: 105)

Doch trotz der großen Hoffnungen, die Heydorn an die emanzipatorischen Bewegungen und die Macht der Dialektik knüpft, bleibt es letztlich ungewiss, wie das Ringen zwischen den fortschrittlichen Kräften und jenen der Beharrung ausgeht. Bildung, die er als »educatio« – und damit als »Exodus aus dem Verhängtsein« (Heydorn 1995a: 285) – interpretiert, mithin als Bewegung der Überschreitung, kennt keinerlei Garantien des Gelingens. Die Möglichkeit des Scheiterns bleibt stets präsent; sie wird von ihm nicht tabuisiert (vgl. Grabau 2016). Auch aus diesem Grund muss der Blick für die aktuellen Kräfteverhältnisse immer wieder neu geschärft werden, sind die Konfliktlinien zu studieren und ist Ausschau zu halten nach möglichen Bündnispartnern.

In dieser Hinsicht unterscheiden sich Adorno und Heydorn am stärksten voneinander. Die Differenzen zwischen ihren bildungstheoretischen Überlegungen sind also weniger inhaltlicher Art: Sie kommen in ihren gesellschaftstheoretischen Analysen zu ganz ähnlichen Schlüssen, messen Bildungsprozessen eine vergleichbare hohe Bedeutung bei, unterscheiden sich jedoch auf markante Weise in ihrer Haltung: Während Heydorn dazu neigt, die Gegenwart als Übergang zu einer besseren Zukunft zu interpretieren, und zu diesem Zweck sein bildungspolitisches Engagement noch weiter intensiviert, interpretiert Adorno diese

eher als Beleg für eine Verfallsgeschichte, die sich augenscheinlich kaum aufhalten lässt (vgl. Adorno 1975: 400).

Ein Grund für diese gegensätzlichen Haltungen mag in beider ganz unterschiedlichen biografischen Erfahrungen liegen. Adorno – Jude wie auch Horkheimer, Benjamin und Kracauer – floh erst spät vor den Nationalsozialisten und konnte lange Zeit nicht glauben, dass ihm und seinen Kollegen tatsächlich nach dem Leben getrachtet wird. Er war von dem systematisch betriebenen Genozid an den europäischen Juden augenscheinlich so schockiert, in seinen Grundüberzeugungen so fundamental getroffen, dass er sämtliche Hoffnung auf einen grundlegenden Neubeginn einbüßte.¹⁵ Vollkommen anders erlebte Heydorn die Gewaltherrschaft der Nationalsozialisten und die Nachkriegszeit: Er zählte zum Volk der Täter, wurde in den NS-Arbeits- und Wehrdienst eingezogen, desertierte 1944, wurde in Abwesenheit von einem Kriegsgericht zum Tode verurteilt. Nach Kriegsende kehrte er nach Deutschland zurück und setzte sich für einen demokratischen Neuaufbruch ein; er engagierte sich in der Lehrerbildung, war in den Sozialen Bewegungen aktiv, arbeitete eine herrschaftskritische Bildungstheorie aus. Und entschied sich mit der Erziehungswissenschaft für eine Disziplin, die in Bildung und Erziehung soziale Praktiken erkennt, die in den Dienst der Beförderung von Emanzipation und Mündigkeit gestellt werden können.

In seiner letzten Monografie, die er der *Neufassung des Bildungsbegriffs* widmet und die 1972, zwei Jahre vor seinem Tod, erscheint – Heydorn wird nicht einmal sechzig Jahre alt –, erhält denn auch der Begriff der Mündigkeit ein deutlich größeres Gewicht als zuvor. Diese ist ihm deshalb so bedeutsam, weil sie an das »Versprechen« erinnert, das sich die Menschheit selbst gegeben hat, das freilich noch »nicht eingelöst« wurde: »Der Mensch ist ein Wesen des Aufstiegs, sein Aufstieg ist die Befrei-

ung vom Mythos, der ihn gefangen hält. Mündigkeit ist die Selbstfindung des Menschen, der Prozeß seiner Habhaftwerdung, seines wahren Bewußtseins von sich selber.« (Heydorn 1995d: 97) Die Menschheitsgeschichte, die von Heydorn als ein sich lang erstreckender Emanzipationsprozess interpretiert wird, kennt daher Mündigkeit als ihr übergeordnetes Ziel. Wichtig ist freilich, darauf hinzuweisen, dass es hier nicht um die bürgerliche Variante von Mündigkeit geht – die Selbstverfügung des einzelnen Individuums –, sondern um kollektive Mündigkeit.

Es ist wohl dieser besonderen Konstellation geschuldet – Bildung als Emanzipationsgeschehen zu interpretieren, das in der kollektiven Mündigkeit kulminiert, ohne doch auf eine geschichtsphilosophische Absicherung vertrauen zu können (vgl. Grabau 2016) –, die Heydorn in seinen späteren Schriften dazu führt, den Lehrberuf auf eine nicht unproblematische Weise aufzuwerten. Und dies, obwohl er Ende der 1960er Jahre ausdrücklich davor gewarnt hatte, an die Vertreterinnen dieser Profession besondere Ansprüche zu stellen: Der Beruf des Lehrers sei ein »Massenberuf wie jeder andere«, hielt er fest, und jenen, die ihn ausübten, hohe moralische Standards zu unterstellen, »Heuchelei« (Heydorn 1995d: 92). Gleichwohl werden die Lehrer an anderen Stellen auf bisweilen groteske Weise erhöht und mit einer historischen Mission betraut. Der einzelne Lehrer wird ihm nun zum Befreiungshelfer; er führt jene, die ihm anvertraut sind, aus dem Verhängnis: Er »tritt in die vorderste Reihe des Kampfes um Befreiung. [...] Erst mit der vollendeten Herrschaft der totgeschlagenen Materie über den Menschen gewinnt der Lehrer seinen anfänglichen Auftrag zurück: Er artikuliert das Bewußtsein, hilft ihm aus der Ohnmacht, er wird zum Führer durch das verdorrte Land.« (Heydorn 1970: 284)

Nimmt man nun die unterschiedlichen Beiträge zu einer kritischen Bildungstheorie in den Blick, fällt auf, dass für alle hier

vorgestellten Vertreter der systematisch betriebene Massenmord, für den Auschwitz längst zur Chiffre geworden ist, hoch bedeutsam ist. Max Horkheimer, Theodor W. Adorno und Heinz-Joachim Heydorn reagieren auf den Zivilisationsbruch und verpflichten die pädagogische Reflexion darauf. Bildung wird in den 1960er und 1970er Jahren auch von ihnen nicht länger als ein Projekt der individuellen Vervollkommnung betrachtet, sondern als eine widerständige Praxis, die Herrschaftszusammenhänge zu überwinden unternimmt und dabei Teil eines kollektiven Emanzipationsprozesses wird. Gemeinsam ist den drei Theoretikern weiterhin, dass auch sie sich noch an jenen Autoren orientieren, die gemeinhin als »klassisch« bezeichnet werden. Sie brechen also nicht mit der Tradition – stehen aber vor der besonderen Herausforderung, die kanonischen Texte gleichsam »neu« zu lesen. Humboldt und Schleiermacher, Fichte und Hegel sind auch noch für ihre Versuche, eine »Neufassung des Bildungsbegriffs« (Heydorn) zu prägen, überaus wichtige Referenzen. Nur gilt es, diese neu anzueignen.

Charakteristisch ist ferner, dass sie auch nicht auf Distanz gehen zu dem, was landläufig eine klassische Bildung genannt wird. Sie waren ausgewiesene Kenner der abendländischen Kultur, schätzten die alten Sprachen – und widersprachen allen Versuchen, die damit gesetzten hohen Standards aufzuweichen, auf das Heftigste. Sie wussten also durchaus um den »Schuldzusammenhang des Privilegs« (Adorno), verteidigten aber das Gymnasium. Insbesondere mit Blick auf Heydorn, der – im Unterschied zu seinen beiden Frankfurter Kollegen – die Nähe zur Studierendenbewegung suchte, führte es zu großen Irritationen, als dieser die Gemeinschaftsschule, über deren Einführung zu Beginn der 1970er Jahre heftig diskutiert wurde, scharf kritisierte.

Die größten Unterschiede betreffen die Haltungen der Theoretiker und die Gestimmtheit der Texte. Adorno knüpft erkenn-

bar die geringsten Hoffnungen an eine Neufassung des Bildungsbegriffs: Er geißelt die unterschiedlichen Spielarten der »Halbbildung« kaum weniger als den pädagogischen Jargon, der in der Gefahr steht, auf der Ebene der Semantik eine Mündigkeit zu behaupten, die von den gesellschaftlichen Strukturen fortwährend unterlaufen wird. Horkheimer knüpft in seinen Beiträgen an den Bildungsbegriff des Neuhumanismus an – und stilisiert dabei die Gruppe der Studierenden zu den Hoffnungsträgern, welche die überkommene Ordnung zu überschreiten bestimmt sind. Heydorn spricht am emphatischsten von Bildung: Sie gilt ihm als Synonym für ein Emanzipationsgeschehen, das keine Garantien kennt – und daher die Bündelung aller Kräfte rechtfertigt. Dies schlägt sich auch in der rhetorischen Qualität seiner Texte nieder: Sie setzen zwar in erster Linie auf die Kraft des Arguments, aber lassen doch auch eine besondere Form der Adressierung erkennen. Ihr Verfasser hofft augenscheinlich nicht nur auf die Lehrerschaft, die er in der Nachfolge von Moses sieht, sondern auch auf die Leserinnen seiner Texte. Sein Schreiben muss daher eine affektive Qualität besitzen und Leidenschaften für die gerechte Sache entfachen.

6. Distinktion und Reproduktion, Eigensinn und Widerstand

Obwohl schon Adorno von dem »Schuldzusammenhang des Privilegs« gesprochen hatte, wurde die Rolle, die Bildungseinrichtungen bei der Reproduktion sozialer Ungleichheit spielen, von ihm doch nie systematisch erforscht. Genau dieses Interesse kennzeichnet nun zwei Theorieprojekte, die sich in vielerlei Hinsicht ähneln – und die sich doch deutlich voneinander unterscheiden. Der Soziologe Pierre Bourdieu hat, beginnend in den 1960er Jahren, wichtige Studien zum französischen Bildungssystem vorgelegt, die bis heute auch im deutschsprachigen Raum intensiv diskutiert werden (vgl. Bourdieu 2018). Etwas früher, Mitte der 1950er Jahre, also zu jener Zeit, in der sich auch Horkheimer und Adorno mit Bildungsfragen befassen, entsteht in Großbritannien ein Forschungszusammenhang, der schon bald unter dem Namen *Cultural Studies* firmiert. Das Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS), 1964 gegründet und an der University of Birmingham beheimatet, wird dabei zur Keimzelle einer machttheoretisch informierten Erforschung kultureller Praktiken (vgl. Lindner 2000). Der Literaturwissenschaftler Richard Hoggart fungierte als erster Direktor; abgelöst wurde er, nach nur wenigen Jahren, von Stuart Hall, der in den 1990er Jahren zu einem der bekanntesten britischen Intellektuellen wurde. Kaum weniger einflussreich sind bis heute die Arbeiten von Raymond Williams, dessen früher Text »Culture is ordinary« (Wil-