

Eveline Christof, Erich Ribolits

Bildung und Emanzipation

Schulheft 152/2013

StudienVerlag

IMPRESSUM

schulheft, 38. Jahrgang 2013

© 2013 by StudienVerlag Innsbruck

ISBN 978-3-7063-5284-4

Layout: Sachartschenko & Spreitzer OG, Wien

Umschlaggestaltung: Josef Seiter

Printed in Austria

Herausgeber: Verein der Förderer der Schulhefte, Rosensteingasse 69/6,
A-1170 Wien

Grete Anzengruber, Eveline Christof, Ingolf Erler, Barbara Falkinger, Norbert Kutalek, Peter Malina, Editha Reiterer, Elke Renner, Erich Ribolits, Michael Rittberger, Josef Seiter, Michael Sertl, Karl-Heinz Walter, Reinhard Zeilinger

Redaktionsadresse: schulheft, Rosensteingasse 69/6, A-1170 Wien; Tel.:
0043/1/4858756, Fax: 0043/1/4086707-77; E-Mail: seiter.anzengruber@uta-
net.at; Internet: www.schulheft.at

Redaktion dieser Ausgabe: Eveline Christof, Erich Ribolits

Verlag: Studienverlag, Erlersstraße 10, A-6020 Innsbruck; Tel.:

0043/512/395045, Fax: 0043/512/395045-15; E-Mail: order@studienverlag.at;

Internet: www.studienverlag.at

Bezugsbedingungen: schulheft erscheint viermal jährlich.

Jahresabonnement: € 33,00/42,90 sfr

Einzelheft: € 14,50/19,90 sfr

(Preise inkl. MwSt., zuzügl. Versand)

Die Bezugspreise unterliegen der Preisbindung. Abonnement-Abbestellungen müssen spätestens 3 Monate vor Ende des Kalenderjahres schriftlich erfolgen.

Aboservice:

Tel.: +43 (0)1 74040 7814, Fax: +43 (0)1 74040 7813

E-Mail: aboservice@studienverlag.at

Geschäftliche Zuschriften – Abonnement-Bestellungen, Anzeigenaufträge usw. – senden Sie bitte an den Verlag. Redaktionelle Zuschriften – Artikel, Presseausendungen, Bücherbesprechungen – senden Sie bitte an die Redaktionsadresse.

Die mit dem Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion oder der Herausgeber wieder. Die Verfasser sind verantwortlich für die Richtigkeit der in ihren Beiträgen mitgeteilten Tatbestände.

Für unverlangt eingesandte Manuskripte übernehmen Redaktion und Verlag keine Haftung. Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigung, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Offenlegung: laut § 25 Mediengesetz:

Unternehmensgegenstand ist die Herausgabe des schulheft. Der Verein der Förderer der Schulhefte ist zu 100 % Eigentümer des schulheft.

Vorstandsmitglieder des Vereins der Förderer der Schulhefte:

Elke Renner, Barbara Falkinger, Michael Rittberger, Josef Seiter, Grete Anzengruber, Michael Sertl, Erich Ribolits.

Grundlegende Richtung: Kritische Auseinandersetzung mit bildungs- und gesellschaftspolitischen Themenstellungen.

INHALT

Vorwort.....	5
--------------	---

Reflexion

Carsten Büniger Bildung und Emanzipation?	7
<i>Perspektiven nach dem Ende ihres selbstverständlichen Zusammenhangs</i>	
Erich Ribolits Das Ende der Emanzipation	23
Kurt Finger Bildung – zwischen läufig und geläufig	40
<i>Anmerkungen zu einem alltäglichen Begriff</i>	

Konkretisierung

Sabine Gerhartz Bildungs(un)gleichheit und Emanzipation	54
<i>Emanzipation durch Bildung?</i>	
Astrid Messerschmidt Zwischen Emanzipation und Steuerung – Bildung in vereinnahmenden Verhältnissen	68
Heidi Schrodtt Von emanzipatorischer Frauenbildung zur Gleichberechtigung der Geschlechter in der Schule. Ein sperriger Weg. Ein unfertiges Projekt.	77
Eveline Christof Erziehungssystem vs. Emanzipation	85
Horst Siebert Lernen im Gehirn – Neurobiologie aus emanzipatorischer Sicht	100
Ingolf Erler Zum 80. Geburtstag von Norbert Kutalek	114
AutorInnen	118

Vorwort

Der Begriff Emanzipation – im Sinne von Aufklärung und gesellschaftskritischen Bewegungen des 19. Jahrhunderts als Selbstbefreiung interpretiert – rückte in den 1960er Jahren für einige Zeit ins Zentrum bildungstheoretischer Überlegungen und bildungspraktischer Bemühungen. In durchaus nennenswerten Teilen der Pädagogik galt er als adäquater Bezugspunkt für die pädagogische Förderung der Befähigung von Menschen, gesellschaftlich bedingte Fremdbestimmung erkennen und Widerstand gegen Unterdrückung entwickeln zu können. Unter dem Titel „emanzipatorische Pädagogik“ entwickelte sich eine wissenschaftstheoretische Ausrichtung mit dem explizit deklarierten Anspruch, Menschen in Bildungsprozessen zum Durchschauen von Herrschaftsstrukturen zu befähigen und bei ihnen gezielt Prozesse der Selbstbestimmung in Gang zu setzen. Dabei wurden ausdrücklich auch die im Rahmen pädagogischer Beziehungen zur Geltung kommenden Machtverhältnisse thematisiert und ihr Abbau erprobt.

Zwischenzeitlich ist der Begriff Emanzipation in Bildungstheorie und -praxis wieder weit in den Hintergrund gerückt. Auch das Hinterfragen, inwieweit nicht gerade über die Formen, wie pädagogische Prozesse organisiert sind, wie die Strukturen, innerhalb derer sie stattfinden (müssen), gesellschaftliche Machtverhältnisse verinnerlicht und in ihrem Bestand verfestigt bzw. unangreifbar gemacht werden, gehört heute durchaus nicht (mehr) zu den zentralen Forschungsfeldern der Bildungswissenschaft. Dies, obwohl die schon seit geraumer Zeit vorliegenden Forschungsergebnisse von Michel Foucault, die eine unauflösbare Verquickung von Macht, Wahrheit und (Selbst)Wahrnehmung von Subjekten postulieren, derartige Fragestellungen im höchsten Maße provozieren.

Das vorliegende Schulheft soll einen Beitrag leisten, die angedeutete Leerstelle ein wenig zu füllen. In der Ausgabe wurden Texte versammelt, die das Thema „Emanzipation“ zwar aus unterschiedlichen Zugängen ausleuchten, beim Fördern der jeweiligen

Emanzipationsprozesse den Fokus aber immer auf die Möglichkeiten und Grenzen organisierter Bildungsprozesse legen. Letztendlich sind alle Texte an der Metafrage ausgerichtet, wieweit sich der Anspruch, gesellschaftliche Strukturen durchschauen und verändern zu lernen, innerhalb eines Bildungssystems, das seinen Besuchern die Integration in gegebene gesellschaftliche Bedingungen verspricht und versprechen muss, überhaupt verwirklichen lässt. Diese Frage erscheint insbesondere angesichts des unter Begrifflichkeiten wie Postmoderne, postindustrielle Gesellschaft, Kontrollgesellschaft und dergleichen derzeit allerorten konstatierten gesellschaftlichen Umbruchs virulent. Im Zuge dieses Umbruchs wird es ja zunehmend schwieriger, sich an den Verstrickungen von Bildungsbemühungen – worunter durchaus auch solche fallen, die sich emanzipatorisch gerieren – mit dem Tradieren des sich gegenwärtig unter Krisen neu formierenden politisch-ökonomischen Systems vorbeizuschwindeln.

Eveline Christof und Erich Ribolits

REFLEXION

Carsten Büniger

Bildung und Emanzipation?

Perspektiven nach dem Ende ihres selbstverständlichen Zusammenhangs

Das Assoziationsfeld von Emanzipation beinhaltet nicht nur die Hoffnung auf gesellschaftspolitischen Fortschritt, sondern insbesondere die Verknüpfung mit spezifischen kritischen Kategorien, mit denen der jeweils zu überwindende Herrschaftszusammenhang zu bestimmen gesucht wird. Beide Aspekte, sowohl die im Namen von Emanzipation formulierten „progressiven“ Gesellschaftsentwürfe wie auch die Analysekatoren von „Entfremdung“, „Verdinglichung“ usw., legen zunächst historisierende Betrachtungen nahe: Es sind zwar erst wenige Jahrzehnte zwischen der Gegenwart und jener Zeit vergangen, in der die wirkmächtige Auseinandersetzung mit Emanzipation dazu diente, eine umfassende, gesellschaftspolitische Aufgabenstellung zu benennen, deren Bearbeitung in besonderer Weise auf die Disziplin der Pädagogik verwies. Dennoch erscheint die in dem Klang von „Emanzipation“ mitschwingende Distanz zum gegenwärtigen pädagogischen bzw. bildungswissenschaftlichen ‚Glossar‘ enorm. Es ist an dieser Stelle nicht der Ort, um den vielfältigen gesellschaftlichen und disziplinären Veränderungen nachzugehen, die eine derartige Relativierung und Entkräftung des Emanzipationskonzepts begünstigt haben. Zumindest aber kann darauf verwiesen werden, dass die mit einer emanzipatorischen Erziehungswissenschaft verbundenen programmatischen Perspektiven – von der Reform der Bildungsinstitutionen im Lichte von ‚Chancengleichheit‘ bis hin zur Etablierung der ‚Subjektorientierung‘ in pädagogischen Tätigkeitsfeldern – nicht allein gescheitert und durch andere Programme (wie jene des ‚leistungsorientierten‘ *Forderns und Förderns*) ersetzt worden

sind. Vielmehr wird die faktische diskursive Schwächung des Emanzipationsbegriffs auch auf ihre irritierende Durchsetzung bezogen werden müssen, sofern die im Hinblick auf Emanzipation formulierte Gesellschaftskritik mit einer Modernisierung des Kapitalismus einhergegangen ist: Insbesondere der die kapitalistische Vergesellschaftung legitimierende „Geist“ hat durch jene Bilder der Emanzipation – die Befreiung von der fremdbestimmten und äußerlich bleibenden Lohnarbeit anhand kreativer Selbstverwirklichung, die Überwindung des standardisierten Massenartikels entlang eines an individuellen Bedürfnissen orientierten Konsums – eine Neuformierung erfahren, in der einige emanzipatorische Versprechungen auf eigentümliche Weise integriert erscheinen (vgl. Boltanski/Chiapello 2001; 2003). Natürlich wäre eine solche Darstellung unvollständig, ließe sie nicht auch jene Akteure zur Sprache kommen, die zwar ebenfalls an einem emanzipatorischen Verständnis von Pädagogik und Erziehungswissenschaft arbeite(te)n, zugleich aber selbstkritisch auf die sich bereits abzeichnende, widersprüchliche Verstrickung der Bildungsbemühungen in die Reproduktion der bürgerlichen Herrschaftsgesellschaft aufmerksam mach(t)en.¹

Anstelle einer *Soziologie der Kritik*² oder einer sozialgeschichtlichen Einordnung der ‚vergangen‘ scheinenden Selbstverständlichkeit hinsichtlich des Zusammenhangs von Bildung und Emanzipation soll im Folgenden auf einer *systematischen* Ebene die Auseinandersetzung mit dem Emanzipationsbegriff geführt werden. Interessant ist hierfür eine Problematisierung von Emanzipation, die nicht mit einer groben Verwerfungsgeste operiert, sondern den Gehalt von Emanzipation durch ihre Proble-

-
- 1 So findet sich insbesondere in den Arbeiten von Heinz-Joachim Heydorn und Gernot Koneffke eine solche Problematisierungsbewegung, die den emanzipatorischen Reformprojekten eine optimistische Verkennung der gesellschaftlichen Herrschaftszusammenhänge vorwirft – gerade nicht um diese als solche zu verwerfen, sondern in gewisser Weise zu radikalieren (vgl. Heydorn 1972/2004; Koneffke 1969; sowie resümierend Büniger 2009).
 - 2 So der selbstgewählte Name für die analytische Perspektive, die Luc Boltanski und Eve Chiapello einnehmen (vgl. Boltanski/Chiapello 2001, S. 460).

matisierung hindurch umschreibt und neu fasst: Es sind Michel Foucaults Einwände gegen das im Emanzipationskonzept unterstellte Unterdrückungsverhältnis, an die zunächst erinnert werden soll. An die Stelle einer Überwindung von Unterdrückung rückt er ein auf produktive Machtdynamiken bezogenes Kritikverständnis. Fraglich wird hierbei jedoch ebenso der emanzipatorische Bezug auf ein zu stärkendes Subjekt wie auf ein zu verbesserndes Allgemeines. Daran anschließend wird in einem zweiten Schritt ein programmatisches Verständnis aktuellen Bildungsdenkens entworfen, das dieses zweifache Fraglich-Werden ernst nimmt und zugleich als Möglichkeit emanzipatorischer Transformationen offen zu halten sucht.

Blickwechsel: Emanzipation und Kritik

Auf einer von konkreten gesellschaftlichen Konflikten abstrahierenden Betrachtungsebene steht Emanzipation im modernen Sinn für die Problemstellung einer vollumfänglichen Subjektwerdung. Die autonome und mündige Lebensführung setzt nicht nur die Einrichtung einer diese begünstigenden Sozialordnung voraus – sie ist nach Kants Begriff von Aufklärung zuallererst negativ auf die bestehenden Einschränkungen von Vernunft und Mündigkeit bezogen: Emanzipation ist nichts anderes als der „Ausgang aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit“ (Kant 1784/2008, S. 635) und der Widerstand gegen deren ‚fremdverschuldeten‘ Formen (wie Täuschung, Bevormundung, Entrechtung etc.). Das autonome Subjekt ist daher einerseits als Zielbestimmung zu begreifen, der sich die empirischen Subjekte im Prozess der Aufklärung in einer emanzipatorischen Bewegung aus Kritik und Selbstkritik anzunähern suchen. Andererseits geht der (in diesem Kontext: antifeudale) Gedanke der Emanzipation von einer prinzipiell vorhandenen Vernunftbegabung aus, die zwar aufgrund empirischer, d.h. veränderlicher Gegebenheiten nicht umfassend zur Geltung kommt, aber zugleich die Bedingung der Möglichkeit von Kritik an diesen Gegebenheiten darstellt. Autonomie unterliegt mithin einem Unterdrückungsverhältnis, das die faktischen Einschränkungen der Vernunft erklärt. Es ist die von Rousseau über Hegel

bis Marx geteilte Perspektive auf die sozialen Bedingungen und gesellschaftlichen Verkehrsformen der Entfremdung und Überformung der Vernunft: Insofern sich die Subjekte den vorfindlichen Bedingungen anzupassen haben, entwickeln sie „objektiv“ unvernünftige und restringierte Lebensweisen. Gegen diese Unterdrückung der potentiell autonomen Subjekte und die Anpassungszwänge im Horizont gesellschaftlicher Herrschaftsformen sind die politischen und pädagogischen Emanzipationsprojekte gerichtet: Die Unterdrückten haben schließlich nichts zu verlieren als ihre Ketten (vgl. Marx/Engels 1890/1972, S. 493). Und für diesen emanzipatorischen ‚Verlust‘ kommt es zuallererst darauf an, dass ein Bewusstsein von den gesellschaftlichen Verhältnissen und der eigenen Lage darin entsteht, kurz: dass Bildung ihr emanzipatorisches Potential als Bewusstseinsbildung entbindet.

Es ist nun diese Grundannahme der repressiven Zurichtung der Einzelnen, die Foucault ausführlich problematisiert und mit der Gegenperspektive einer *produktiven* Macht kontrastiert hat (vgl. Foucault 1977/1995). So ist es gerade der Zwangszusammenhang eines Gefängnisbaus, der Entwurf des *Panopticons* von Jeremy Bentham, aus dessen Analyse Foucault eine alternative Perspektive gewinnt (vgl. Foucault 1976/1994). Dieses im ausgehenden 18. Jahrhundert entworfene Gefängnis ist der Plan für konkrete architektonische und überwachungstechnische Maßnahmen, in denen die Strafformen einer völlig neuen Logik folgen. An die Stelle der öffentlichen Rache und Zurschaustellung souveräner Strafgewalt tritt eine Form der überwachten Inhaftierung, in der die schlichte Möglichkeit ständiger Beobachtung als permanente Prüfung und Kontrolle wirksam wird. Die Disziplinierungen, die die Einzelnen in dieser Machtlogik durchlaufen, werden dabei von Foucault gerade nicht so aufgefasst, dass sie die Individuen unterdrücken und in ihrer Entwicklung umfassend begrenzen, sondern auf diese ‚produktiv‘ wirken: Unweigerlich geht allein durch das architektonische Arrangement die Ungewissheit eigener Beobachtung in Selbstbeobachtung über und bringt so ein Selbstverhältnis hervor, in dem die Einzelnen sich einer ständigen Selbstprüfung unterwerfen. Anhand der Analyse solcher Machtwirkungen lässt sich argumentieren, dass

das Selbstverhältnis eines autonomen Subjekts historisch nicht allein Gegenstand von transzendentalphilosophischer Reflexion geblieben ist, sondern vielmehr als Effekt von disziplinierenden Machtmechanismen ‚Wirklichkeit‘ gewonnen hat. Anstelle der Annahme eines Subjekts, das sich aus einer vorgängigen Unabhängigkeit und Autonomie zu den sozialen Erwartungen in ein kritisches Verhältnis zu setzen vermag und daher gleichermaßen als Voraussetzung wie Zielpunkt von Emanzipationskonzepten fungiert, nimmt die Analyse produktiver Macht die Hervorbringung von Subjektivität und Subjektpositionen entlang sozialer Normalisierungen in den Blick. Die autonome Selbstbestimmung des Subjekts, die gerade aus einer prinzipiellen Unabhängigkeit von den sozialen Verhältnissen deren Kritik ermöglichen und begründen sollte, wird demnach im Übergang zur bürgerlichen Gesellschaft selbst zur sozialen Erwartung an die Einzelnen, die noch dafür verantwortlich sind, dieser Anforderung gerecht zu werden. Autonomie schillert in dieser Perspektive zwischen Illusion und sozialer Zumutung (vgl. Schäfer 1996). Statt der allmählichen Verbesserung der Verhältnisse im Hinblick auf Freiheit und Vernunft ist hier kein Vernunftsubjekt am Werk, das sich nach und nach durchsetzt, sondern das als unentwirrbarer Zusammenhang von Autonomisierung und Disziplinierung, als spezifisches Anforderungsprofil an die Selbstführungsweisen, selbst ein Effekt historischer Diskurse ist.

Dabei geht es im Anschluss an Foucault nicht darum, die vielfältigen Formen der Ungleichheit zu verleugnen, in denen Menschen über Menschen herrschen, indem manche spezifische Privilegien auf Kosten anderer genießen oder einige zum Vorteil anderer ausgebeutet oder ausgeschlossen werden. Foucaults Problematisierung von ‚Unterdrückung‘ durch eine repressive Macht zielt vielmehr auf die Entfremdungsperspektive mit ihrer Konsequenz einer teleologischen Ausrichtung von Emanzipation als Realisation des ‚Vernunftsubjekts‘. Wird hingegen die Vorstellung eines wahrhaftigen Subjekts und einer außersozialen, transzendentalen Vernunft eingeklammert, so treten die Effekte der historisch kontingenten, partikularen und wandelbaren Arrangements, sozialen Praktiken und wirkmächtigen Diskurse in den Vordergrund. Die Frage lautet dann weder, welche Zwänge

aufgrund welcher Umstände oder Prinzipien *legitim* sind und welche nicht, noch geht es um eine *strukturtheoretische* Perspektive, aus der sich bestimmen ließe, welche soziale Gruppe aufgrund welcher Funktionslogik unterdrückt und in ihrer freien Entwicklung gehindert wird. Unter dem Gesichtspunkt einer produktiven Macht stellt sich stattdessen eine an andere, auf die konkreten vorfindlichen *Praktiken* gerichtete Frage: Wie werden die Einzelnen in ein Verhältnis zu sich und ihren Mitmenschen gesetzt, so dass sie ein Verständnis von einem ‚normalen Selbst‘ entwickeln, das sich zugleich in ein spezifisches Anforderungsprofil zur Arbeit an sich selbst übersetzt?

Allgemein könnte man sagen, dass sich damit der Fokus von Herrschaftsformen auf spezifische Machtdynamiken verschiebt.³ Dabei ist zu betonen, dass Wirkungen der Macht nicht in einer einmaligen, ‚äußeren‘ Zuschreibung zu suchen sind, sondern in dem sich durch wiederholte Adressierungen (z.B. als ‚Mann‘ oder ‚Frau‘) und zur Verfügung stehende Selbstinterpretationen konstituierenden Selbstverhältnis. Insofern subjektivierende Anrufungen als Aufgabenstellung für die Einzelnen wirksam werden, übersteigt Subjektivierung jede bloß fixierende Vergegenständlichung, die sie als Subsumtion unter ein Wissensschema zugleich auch ist (vgl. Foucault 1976/1994, S. 238). Die Feststellung, *wer* man ist, verschränkt sich mit der Aufforderung, *wie* man zu sein hat. Aus der Gleichzeitigkeit von normierender Identifikation und Unbestimmtheit hinsichtlich der angemessenen Ausfüllung der markierten Identität folgt die Produktivität der Anrufung, deren Einlösung als immer neue Arbeit an sich selbst prozessiert wird. Im Gegenzug, und darauf verweist der Begriff der ‚Subjektposition‘, wird man *als* jemand anerkennbar. „Das bedeutet: Personen können nur insoweit sozial geachtet und anerkannt werden wie ihre Handlungen den impliziten, in hohem Maße diffusen Normen folgen, die in sozialen Kategorien wie Frau, Deutsche/r, MigrantIn, Elite usw. enthalten sind und die ihrerseits Materialisierungen sozialer Kernstrukturen von

3 Zu Foucaults Unterscheidung zwischen Macht und deren ‚Kristallisation‘ zu asymmetrischen ‚Herrschaftszuständen‘ vgl. Foucault 1984/2005, S. 276f.; S. 288f.

Ungleichheit und/oder Differenz wie Geschlecht, Klasse, Sexualität (usw.?) darstellen. In anderen Worten: Wir handeln immer *als jemand.*“ (Villa 2010, S. 205) Es ist dieser Aspekt der Verleihung einer sozialen Existenz, der die Einzelnen in Form einer „leidenschaftlichen Verhaftung“ (Butler 2001, S. 11) an ihre Unterwerfung unter den normierenden Bezugspunkt bindet.

Die Irritation für den Emanzipationsdiskurs besteht dabei in der Distanzierung von Annahmen des Zu-Befreienden: Wenn die Autonomie der Subjekte nicht nur durch spezifische Formen der Bevormundung und der Abhängigkeit *eingeschränkt* wird, sondern zugleich und dem zuwiderlaufend nichts ist, was sozialen Zumutungen prinzipiell entzogen wäre, sondern sich vielmehr als (erwartete und gesellschaftlich funktionale) Selbstdisziplinierung *konstituiert*, dann geht dem Emanzipationskonzept die sichere Bezugsgröße des Zu-Befreienden verloren. Indem Foucault die Vorstellung von der allmählichen Verwirklichung des selbstbestimmten Subjekts mit den tatsächlichen Subjektivierungsformen konfrontiert, in denen die Einzelnen einer Arbeit an sich selbst und der eigenen Anerkennbarkeit entlang spezifischer Subjektpositionen unterworfen sind, scheint Emanzipation unmöglich und auf irritierende Weise fragwürdig zu werden (vgl. Thompson 2004a).

Der Auffassung, ‚Emanzipation‘ werde durch solche subjekt-kritischen und machtanalytischen Überlegungen nicht nur problematisiert, sondern schlichtweg für überholt erklärt, lässt sich allerdings eine andere Perspektive gegenüberstellen. Nach meinem Verständnis erfährt der emanzipatorische Impuls hier nicht nur keine Absage, sondern wird im Horizont einer Relektüre des aufklärerischen Ethos neu gefasst (vgl. Thompson 2004b). Was Foucault als *kritische Haltung* bezeichnet, zielt schließlich auf widerständige Praktiken, durch die – so die häufig zitierte Wendung – versucht wird, „nicht auf diese Weise und um diesen Preis regiert zu werden.“ (Foucault 1992, S. 12) Entscheidend ist, dass durch die Blickverschiebung auf die ‚Haltung‘ und die mit ihr einhergehenden Äußerungsformen die Frage des kritisch-emanzipatorischen Engagements auf die Subjektivierungsvollzüge selbst bezogen wird. Es wird also nicht von einem Subjekt der Kritik in dem Sinne ausgegangen, dass die widerständi-

gen Handlungen in einer vorgängigen, rational urteilenden Instanz begründet sind, die jene gleichermaßen lenkt wie moralisch legitimieren kann (vgl. Schäfer 2004). Stattdessen – diesen Punkt hat Judith Butler ebenso erhellend dargestellt wie in seinen Konsequenzen weiter ausgeführt⁴ – muss sich die ‚Tugend‘ der Kritik inmitten der Unterwerfung geltend machen. Kritik ist, anders gesagt, als ein Verhältnis zur Macht zu begreifen, das sich innerhalb der Macht bewegt und diese daher nicht als solche, sondern in ihren spezifischen Ausformungen und Unterwerfungsweisen distanziert, problematisiert und teilweise umgeht. Die dafür in diesem Kontext gebräuchlichen Metaphern der ‚Umwendung‘, der ‚Unterbrechung‘ oder der ‚Verschiebung‘ der Machtwirkungen (vgl. Balzer/Ludewig 2013) deuten dabei nicht nur eben jenen Verzicht auf die Unterstellung einer vorgängigen Subjektinstanz an. Sie lassen auch den Modus erkennen, in dem sich der emanzipatorische Einsatz nun ausbuchstabieren kann: nicht als Realisation eines umfassenden Befreiungsplans im Lichte einer ‚großen Erzählung‘, die sich ihrerseits notwendig in spezifische, unerfüllbare Normen der Selbstführung übersetzt, sondern als auf die stets veränderlichen Machtdynamiken bezogene ‚taktische‘ Intervention, die bereits jene „unbestimmte Arbeit der Freiheit“ (Foucault 1990, S. 49) *ist*. Anders gesagt: Die kritische Haltung fokussiert Emanzipation *in actu* – und damit als praktisches Phänomen mit mannigfaltigen und zu einander inkommensurablen Erscheinungsweisen.

Folgt man dieser Umschrift von Emanzipation und Kritik, so werden zumindest zwei Problemfelder bedeutsam. Zum einen sind die Möglichkeitsbedingungen der kritischen Haltung zu klären. Der erste Fragenkomplex lautet entsprechend: Wie sind Subjektivierungsprozesse vorzustellen und angemessen zu beschreiben, wenn *in* diesen ein Verhältnis *zu* ihnen, das heißt: ein Verhältnis zu den ‚eigenen‘ Konstitutionsbedingungen, entstehen können soll? Und lässt sich der Moment der kritischen Wendung in der Subjektivierung beobachten – oder zumindest: die Wirklichkeit der Möglichkeit einer solchen Wendung beschrei-

4 Vgl. Butler 2001; 2002/2009; sowie im Hinblick auf pädagogische Anschlüsse die Beiträge in Ricken/Balzer 2012.

ben? Zum anderen scheint ein wesentlicher Bezugspunkt des Emanzipationsdiskurses angesichts der ‚mikrophysischen‘ Fokussierung von Macht aus dem Blick zu geraten: Die Beschaffenheit des Allgemeinen im Sinne eines gesellschaftlichen Zusammenhangs, einer sozialen Ordnung. Der zweite Pol der Fragen lautet also: Wie ist die Beziehung zwischen den – gegenüber den normalisierenden Bezugspunkten der Subjektivierung – widerspenstigen Akten einerseits und den politischen Projekten einer Veränderung von sozialen Ordnungszusammenhängen andererseits zu begreifen?

Beide Problemfelder sind Gegenstand vielfältiger Auseinandersetzungen, die insbesondere unter dem Label einer post-strukturalistischen Sozial- und Kulturwissenschaft bzw. politischen Philosophie geführt werden. Nach meinem Dafürhalten aber verweisen sie explizit auf das Aufgabenfeld einer zeitgenössischen, kritischen Bildungstheorie, die sich freilich den genannten Disziplinen zu öffnen hätte. Im Folgenden sollen die Fragen also nicht beantwortet, sondern in ihren explizit bildungstheoretischen Gehalten freigelegt werden.

Offene Fragen: Bildung und Subjektivierung – Bildung und Demokratie⁵

Versteht man Bildung nicht als eine unproblematische Lösungsformel für gesellschaftliche und persönliche Krisenerscheinungen, wie es spätestens seit der neoliberalen Umdeutung von globalisierter ‚Standortkonkurrenz‘ zur Aufgabe individueller ‚Employability‘ üblich geworden ist, sondern im Horizont der Bildungstheorie, so ist mit dem Bildungsbegriff eine spezifisch kritische Perspektive verbunden: Die Möglichkeit von Bildung zu postulieren steht für das Motiv, ein *freies* Selbst- und Weltverhältnis *trotz* der immer schon stattfindenden Sozialisationsprozesse und Vergesellschaftungsformen zu entwickeln. Dabei folgt die Tradition der Bildungstheorie diesem Motiv dadurch, dass

5 Die im Folgenden nur grob umrissenen Perspektiven habe ich an anderer Stelle im Hinblick auf die politische Dimension von Bildung ausgeführt (vgl. Büniger 2013).

sie diese Möglichkeit zu plausibilisieren sucht und ihre Bedingungen beschreibt.⁶

Wenn es nun – anknüpfend an die Suchbewegung hinsichtlich einer machtanalytischen Umschrift von Emanzipation – darum geht, die mit der Subjektivierungsproblematik einhergehende Frage nach der Möglichkeit einer kritischen Haltung *innerhalb* wie *zu* den Machtdynamiken zu bearbeiten, so zeigt sich die produktive Anschlussmöglichkeit der Bildungstheorie. Nicht, dass ‚Bildung‘ die Antwort wäre, ist hier der interessierende Punkt. Betont werden soll vielmehr, dass unter dem Begriff der Bildung bereits eben diese Frage der Möglichkeit eines Verhältnisses zu den eigenen Konstitutionsbedingungen verhandelt wird. Dabei ist die analytische Figur der Subjektivierung zum einen dafür geeignet, das emanzipatorische Moment der Bildungskategorie – die Subjektwerdung – neu zu fassen. Zum anderen erlaubt der Fokus auf Subjektivierungsprozesse, Bildungstheorie mit empirischen Perspektiven auf soziale Wirklichkeit zu verzahnen und darin die Möglichkeit einer kritischen Haltung in Differenz zu bruchlosen Unterwerfungsvollzügen zu fokussieren. Statt einen solchen Unterschied von Kritik und Affirmation aber allein kategorial sicherzustellen und Bildung definitorisch mit der kritischen Haltung kurzzuschließen, liegt das Potential der hier vorgeschlagenen Perspektive darin, Bildung als einen *Prozessmoment* im Vollzug der Subjektivierung zu verstehen, in dem sich *zu* den ‚eigenen‘ Bedingungen verhalten wird. Die Bedingung der Möglichkeit zu einem solchen Verhältnis ist nun nicht in einem transzendentalen Subjekt zu suchen, das den Subjektivierungsvollzügen vorgängig wäre, sondern in den Eigentümlichkeiten des Subjektivierungsgeschehens als eines potentiellen Bildungsraums. Zur Erläuterung: Subjektivierend, das heißt die Selbstverhältnisse in spezifischer Weise hervorbringend und zugleich unterwerfend, wirken normalisierende Bezugspunkte aufgrund ihrer bestimmten

6 Ich folge mit dieser Bestimmung Alfred Schäfer, der aus dieser formalen Fassung eine Spezifität des Bildungsdenkens gewinnt, die sowohl für die ‚klassischen‘ Entwürfe wie auch für die zeitgenössischen Theorieperspektiven trägt und zudem deren Differenz im Modus der Theoriebildung zu markieren vermag (vgl. Schäfer 2011).

Unbestimmbarkeit. Sie geben eben keine eindeutige Verhaltensweise vor, sondern wirken als Anlass und Horizont wiederkehrender Selbstbefragung und Problematisierung der Selbstführungsweise. Subjektivierende Identifikationen eröffnen also einerseits den Prozess zur reflexiven Selbstauseinandersetzung, der als ‚Bildung‘ bezeichnet werden kann. Indem sie jedoch andererseits ein spezifisch adressiertes Selbst hervorbringen, wirken diese Prozesse zugleich als sozialisatorische Engführung: Die Auseinandersetzung mit sich geschieht unter Bezugspunkten, die mit Selbstzwängen einhergehen und soziale Ungleichheiten bzw. kulturalistische Separationen hervorbringen. Die Frage nach dem kritischen Moment von Bildung in Subjektivierungsprozessen ist also nicht leichthin zu beantworten.

Begreift man vor diesem Hintergrund das ‚unternehmerische Selbst‘ als „hegemoniales Anforderungsprofil zeitgenössischer Subjektivierung“ (Bröckling 2012, S. 131), in dem sich die Selbstverhältnisse entlang verschiedener Praktiken des ‚Selbstmanagements‘ und in Bezug zur Erwartung von ‚Eigenverantwortung‘ und ‚Selbstverwirklichung‘ formieren, so scheint sich die Bemühung um eine kritische Haltung sogar in einer paradoxen Bewegung zu verfangen. Die Distanzierung der Regierungs- und Selbstführungsweise zielt darauf, sich zu den wirkmächtigen Versprechungen und Anforderungen der ‚Selbststeigerung‘ in ein Verhältnis zu setzen, die jenes Selbstmanagement noch einmal zu überbieten scheint: Die zugehörige Ratgeberliteratur zur Selbstentlastung wiederholt entsprechend jene Anrufung eines ‚Selbstbemeisterungsselbst‘, das noch mit der eigenen Überforderung kompetent umzugehen vermag. Solange auch ‚Bildung‘ mit den Phantasmen einer individualisierten Vervollkommnung und Selbststeigerung identifiziert wird – Phantasmen, die dem modernen Bildungsdenken gerade als Bezugsfiguren gedient haben –, ist die Differenz von Bildung zur hegemonialen Gestalt der Subjektivierung nicht zu fassen. Wird aber der Subjektivierungsprozess in den Blick genommen, der beispielsweise im Horizont der Anrufung zur „Leistung“ bzw. zur „Leistungsbereitschaft“ stattfindet, so wird die produktive Vieldeutigkeit sichtbar, die mit der Anrufung des leistungsbereiten Subjekts einhergeht. Die bestimmte Unbestimmbarkeit, die mit

den subjektivierenden Bezugspunkten einhergeht, erzwingt nicht nur eine immer neue Auslegung davon, wie jeweils situationsangemessen die ‚eigene Leistungsbereitschaft‘ zu inszenieren und unter Beweis zu stellen ist, sie eröffnet auch die Möglichkeit zur Subversion der Anrufung: zum gezielten Missverständnis, zur Umdeutung. Und es sind eben diese Phänomene, die auf ein Verhältnis zur Subjektivierung verweisen, die für die Frage nach der Möglichkeit von Bildung bedeutsam sind.⁷

Deutlich wird, dass unter einem kritischen Bildungsbegriff zu fokussieren ist, wie Subjektivierungsprozesse eben jenen Raum eines kritischen Selbst- und Weltverhältnisses öffnen, in dem deren normierende bzw. normalisierende Schließung selbst zur Disposition steht. Dabei ist besonders zu berücksichtigen, dass diese ‚losere Bindung‘ an den Bezugspunkt der Selbstführung mit dem Risiko des Verlusts der Anerkennbarkeit – das heißt: des Subjektstatus – verbunden ist und zwar insbesondere dann, wenn die ironischen Distanzierungen und Umdeutungen der Anrufung nicht als solche verstanden werden, da der hegemoniale Bezugspunkt selbst gar nicht in den Blick kommt. Eben dies verweist auf die „inter- und zugleich transsubjektive Dimension widerständiger Sprechakte“ (Graefe 2010, S. 305) und die notwendig soziale Einbettung der Bildung einer kritischen Haltung. Bei den subtilen und individualisierenden Anrufungen zur Selbstoptimierung besteht darin ein zusätzliches Problem: dass die ‚Fähigkeit zur Unterscheidung der Macht‘ (Koneffke) in dieser Hinsicht kaum in diskursive Kontexte eingebettet ist, in der sie sich entwickeln, in der sie ‚geübt‘ werden kann. Insofern jedoch diese subversiven oder devianten Praktiken immer auch diskursiv überformt und selbst zum Gegenstand von Interpretationsbemühungen werden *können*, sind es diese ‚transsubjektiven‘ Rahmungen, in denen einzelne, widerspenstige Akte als neue, gegenhegemoniale Bindungen und politische Subjektivierungen erscheinen können.

Es ist dieser Übergang und Zusammenhang zwischen einer ‚widerspenstigen‘ oder ‚eigensinnigen‘ Auslegung der subjek-

7 Vgl. die Beiträge in Ricken/Balzer 2012, sowie Koller 2012; Rose 2012.

tivierenden Anrufung einerseits zur Bindung an ein gegenhegemoniales Projekt andererseits, dem unter dem Begriff der Emanzipation besondere Bedeutung zukommt. Entsprechend erschöpft sich die Beziehung von Bildung und Emanzipation nicht in den emanzipativen Akten individueller Biographien, sondern verweist auf die Entstehung eines Verhältnisses zu den hegemonialen Bezugspunkten der Selbst- und Sozialverhältnisse, kurz: auf die Bildung des Politischen. Der Bezug aufs ‚Allgemeine‘, auf die Einrichtung einer gerechteren sozialen Ordnung, war oben als konstitutiver Bestandteil des Emanzipationsgedankens genannt worden, dem unter machtanalytischen Gesichtspunkten mitunter zu wenig Beachtung geschenkt wird. Folgt man dieser Sichtweise, so lässt sich vor dem Hintergrund der Distanzierung von universalistischen Theorieansprüchen jedoch nicht mehr auf unproblematische Weise angeben, worin das ‚gerechtere Allgemeine‘ bestehen würde. Jeder Versuch einer semantischen Fassung von ‚Gerechtigkeit‘ und der Maßnahmen ihrer Verwirklichung müsste sich vorhalten lassen, aus partikularer Perspektive das Allgemeine des Sozialen zu besetzen. Eben diesen Anspruch auf Repräsentation des Allgemeinen bzw. die dafür notwendige Verallgemeinerung des Partikularen bezeichnet die radikale Demokratietheorie als *hegemonialen* Einsatz, der die Möglichkeit heterogener Besetzungen des Allgemeinen auszuschließen versucht (vgl. Laclau 2002a). Nachdem die Theoriebildung vom Standpunkt des ‚universellen Intellektuellen‘ sowie die geschichtsphilosophischen Absicherungen des Befreiungsganges an Überzeugung eingebüßt haben, ist die emanzipatorische Figur eines Bildungsmoments im Verhältnis zum Allgemeinen also neu zu fassen. Vor dem Hintergrund der hier umrissenen Verschiebungen im Bildungsdenken liegt die emanzipatorische Kraft von Bildung, ihr politisches Moment, in der Entgründung und Aussetzung einer scheinbar alternativlosen, aber vielmehr hegemonialen Identifikation des Allgemeinen (vgl. Bünger 2012). Inmitten der praktizierten Selbstverständlichkeit markiert Bildung dann den Moment des Fraglich-Werdens, in dem ein Verhältnis zu den ambivalenten Zu-Mutungen und Aktivierungsformen entsteht. Das ist nicht wenig, sondern ganz im

Gegenteil: die Bedingung von *Emancipations*⁸, von Emanzipation im Plural.

Literatur

- Balzer, Nicole/Ludewig, Katharina: Quellen des Subjekts. Judith Butlers Umdeutungen von Handlungsfähigkeit und Widerstand, in: N. Ricken, N. Balzer (Hrsg.), Judith Butler: Pädagogische Lektüren, Wiesbaden: 2012, S. 95–124.
- Boltanski, Luc/Chiapello, Eve: „Die Rolle der Kritik in der Dynamik des Kapitalismus und der normative Wandel“, in: Berliner Journal der Soziologie, Heft 4/2001, S. 459–477.
- Boltanski, Luc/Chiapello, Eve: Der neue Geist des Kapitalismus, Konstanz: 2003.
- Bröckling, Ulrich: Der Ruf des Polizisten. Die Regierung des Selbst und ihre Widerstände, in: Keller, R./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.): Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung, Wiesbaden: 2012, S. 131–144.
- Bünger, Carsten: Emanzipation im Widerspruch. Notizen zur Dialektik von Überschreitung und Verstrickung, in: Ders./Euler, P./Gruschka, A./Pongratz, L. A. (Hrsg.): Heydorn lesen! Herausforderungen Kritischer Bildungstheorie, Paderborn: 2009, S. 171–190.
- Bünger, Carsten: Postpolitisch – Postsouverän – Postfundamental. Aussetzer und Einsätze der Demokratie, in: Frost, U./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): Demokratie setzt aus: Gegen die sanfte Liquidation einer politischen Lebensform. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik – Sonderheft, Paderborn: 2013, S. 78–90.
- Bünger, Carsten: Die offene Frage der Mündigkeit. Studien zur Politizität der Bildung, Paderborn: 2013 (i.E.).
- Butler, Judith: Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung, Frankfurt/M.: 2001.
- Butler, Judith: (2002): Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend, in: Jaeggi, R./Wesche, T. (Hrsg.): Was ist Kritik? Philosophische Positionen, Frankfurt/M.: 2009, S. 221–246.
- Foucault, Michel (1976): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt/M.: 1994.
- Foucault, Michel (1977): Wille zum Wissen, Frankfurt/M. 1995.
- Foucault, Michel (1984): Die Ethik der Sorge um sich als Praxis der Freiheit. Gespräch mit H. Becker, R. Fornet-Betancourt, A. Gomez-Müller, in: Ders.: Analytik der Macht, Frankfurt/M.: 2005, S. 274–300.

8 So der Originaltitel einer Aufsatzsammlung von Ernesto Laclau (vgl. Laclau 2002b).

- Foucault, Michel: Was ist Aufklärung?, in: Erdmann, E. /Forst, R. /Honneth, A. (Hrsg.): Ethos der Moderne. Foucaults Kritik der Aufklärung. Frankfurt a.M.: 1990, S. 35–53.
- Foucault, Michel: Was ist Kritik? Berlin: 1992.
- Graefe, Stefanie: Effekt, Stützpunkt, Überzähliges? Subjektivität zwischen hegemonialer Rationalität und Eigensinn, in: Angermüller, J./van Dyk, S. (Hrsg.): Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen, Frankfurt/M.: 2010, S. 289–313.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1972): Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs, in: Heinz-Joachim Heydorn: Bildungstheoretische und Pädagogische Schriften. 1971–1974, Werke, Bd. 4, Studienausgabe, hrsg. v. Heydorn, I./Kappner, H./Koneffke, G./Weick, E., Wetzlar: 2004, S. 56–145.
- Kant, Immanuel (1784): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, in: Ders.: Die Kritiken, München: 2008, S. 635–640.
- Koller, Hans-Christoph: Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Stuttgart: 2012.
- Koneffke, Gernot: Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft, in: Das Argument, Nr. 54, 1969, S. 389–430.
- Laclau, Ernesto: Was haben leere Signifikanten mit Politik zu tun?, in: Ders.: Emanzipation und Differenz, Wien: 2002a, S. 65–78.
- Laclau, Ernesto: Emanzipation und Differenz, hrsg. v. Marchart, O., Wien: 2002b.
- Marx, Karl/Engels, Friedrich (1890): Das kommunistische Manifest, in dies.: Werke. Band 4, Berlin: 1972, S. 459–493.
- Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hrsg.): Judith Butler. Pädagogische Lektüren, Wiesbaden: 2012.
- Rose, Nadine: Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien, Bielefeld: 2012.
- Schäfer, Alfred: Autonomie – zwischen Illusion und Zumutung, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 72. Jg., H. 2/1996, S. 175–189.
- Schäfer, Alfred: Kritik und Subjekt, in: Pongratz, L. A./Nieke, W./Maschelein, J. (Hrsg.): Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik, Opladen: 2004, S. 29–50.
- Schäfer, Alfred: Das Versprechen der Bildung, Paderborn: 2011.
- Thompson, Christiane: Diesseits von Authentizität und Emanzipation. Verschiebungen kritischer Erziehungswissenschaft zu einer ‚kritischen Ontologie der Gegenwart‘, in: Ricken, N./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden:2004a, S. 39–56

- Thompson, Christiane: Foucaults Zuschnitt von Kritik und Aufklärung, in: Pongratz, L./Wimmer, M./Nieke, W./Masschelein, J. (Hrsg.): Nach Foucault: Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik. Opladen: 2004b, S. 30–49
- Villa, Paula-Irene: Verkörperung ist immer mehr. Intersektionalität, Subjektivierung und der Körper, in: Lutz, H./Vivar, H./Teresa, M./Supik, L. (Hrsg): Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes, Wiesbaden: 2010, S. 203–221.

Erich Ribolits

Das Ende der Emanzipation

Abgesehen davon, dass die im gesellschaftskritischen Lager verortete Bildungstheorie für praktisch-pädagogische Bemühungen kaum je nachhaltige Bedeutung erlangt hat, war sie auch zu keinem Zeitpunkt mit Leitbegriffen gesegnet, mittels deren sie sich in ihren Zielumschreibungen vom bürgerlich-pädagogischen Mainstream absetzen konnte. Im Allgemeinen wurde auch von ihrer Seite auf die traditionellen Begriffshülsen der bürgerlichen Pädagogik zurückgegriffen, die da lauten: Mündigkeit, Autonomie, Selbstbewusstsein ... Einzig der Begriff „Emanzipation“ gab zumindest eine Zeit lang einen Bezugspunkt ab, um sich als Kritiker der bürgerlichen Pädagogik auszuweisen. Wer in den 60er und 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts Emanzipation zum vorrangigen Ziel der Pädagogik erklärte, wurde zumindest von den besonders konservativen Vertretern des pädagogischen Mainstreams recht schnell als „Linker“ sowie als jemand abgestempelt, der die „freiheitlich-demokratische Grundordnung“ in Frage stellt.

Vom Kampfbegriff ...

Tatsächlich hat der Begriff Emanzipation eine lange und in großen Abschnitten aufs engste mit der bürgerlichen Gesellschaft verknüpfte Geschichte hinter sich. Die Wurzeln des Begriffs stammen aus der römischen Antike, wo mit *emancipatio* die Freisprechung des Sohnes vom Vater – also seine Entlassung aus väterlicher Verfügungsgewalt – angesprochen wurde. Im neunzehnten Jahrhundert wurde der Begriff dann im Zusammenhang mit der Befreiung der aus Afrika nach Amerika verschleppten Sklaven, der politischen Gleichstellung von jüdischen Gesellschaftsangehörigen sowie von Frauen aufgegriffen und avancierte zu einem politischen Kampfbegriff. Mit Emanzipation wurde dabei jeweils die Integration von bisher in ihren Rechten beschränkten Personengruppen in die allgemein geltenden ge-

setzlichen Bestimmungen angesprochen. In seiner neuzeitlichen Bedeutung kann Emanzipation mit „Selbstbefreiung“ übersetzt werden, der Begriff impliziert eine Bezugnahme auf das Eingangsversprechen der bürgerlichen Moderne, die in der Losung nach „gleichem Recht für alle“ ihren populärsten Ausdruck gefunden hat.

In der Erziehungswissenschaft wurde das Aufgreifen des Emanzipationsbegriffs wesentlich durch die Verwendung des Terminus durch Jürgen Habermas beeinflusst. Er definierte Emanzipation als einen Akt der Selbstreflexion, letztendlich also als einen Bildungsprozess (vgl. Habermas 1968: 261). Die vorübergehende Bedeutung von „Emanzipation“ als Zielbegriff einer wissenschaftstheoretischen Position der Pädagogik ging insbesondere auf ein 1968 erschienenes Buch mit dem Titel „Erziehung und Emanzipation“ von Klaus Mollenhauer und auf einen kurze Zeit später erschienenen Buchbeitrag von Wolfgang Lempert mit dem Titel „Emanzipation und Bildungsforschung“ zurück. Mollenhauer bestimmte Emanzipation in seinem Text als „die Befreiung des Subjekts [...] aus Bedingungen, die seine Rationalität und das mit ihr verbundene Handeln beschränken“ (Mollenhauer 1968: 11). Bei Lempert hieß es: „Das emanzipatorische Interesse ist das Interesse des Menschen an der Erweiterung und Erhaltung der Verfügung über sich selbst. Es zielt auf die Aufhebung und Abwehr irrationaler Herrschaft, auf die Befreiung von Zwängen aller Art. Zwingend wirkt [...] auch die Befangenheit in Vorurteilen und Ideologien. Diese Befangenheit läßt sich wenn nicht völlig lösen, so doch vermindern, durch die Analyse ihrer Genese, durch Kritik und Selbstreflexion.“ (Lempert 1969, zit. nach Wulf 1983: 164) Abgesehen davon, dass diese Definitionen von einem aus heutiger Sicht geradezu naiv anmutenden Glauben an eine überhistorische und unabhängig von den jeweils gegebenen Machtverhältnissen existierende Rationalität getragen sind, erstaunt es heute auch, dass die mit derartigen Umschreibungen grundgelegte emanzipatorische Pädagogik zum *Enfant terrible* der pädagogischen Szene werden konnte.

... zum Systemerfordernis

Zwischenzeitlich ist nämlich die seinerzeit in Opposition und Abgrenzung zum erziehungswissenschaftlichen Mainstream idealisierte Zielsetzung emanzipatorischer Pädagogik – das selbstreflexive, rationale und kritische Individuum – nachgerade zum gesellschaftlichen Idealtypus avanciert. Die durch technologische Entwicklungen und die fortschreitende Internationalisierung des wirtschaftlichen Geschehens ausgelöste massive Verschärfung der Konkurrenz zwischen Regionen, Firmen und Arbeitskräften hat die Anforderungen für gesellschaftlichen Erfolg völlig verändert. Wie Ulrich Bröckling in seinem Buch „Das unternehmerische Selbst“ schreibt, darf heute „nichts [...] dem Gebot der permanenten Selbstverbesserung im Zeichen des Marktes entgehen. [...] *Selbst der Einspruch, die Verweigerung, die Regelverletzung* lassen sich in Programme gießen, die Wettbewerbsvorteile versprechen“ (Bröckling 2007: 283, Hervorhebung E.R.). Selbstbestimmung, Selbstreflexion, Autonomie sowie auch das Hinterfragen und der Widerstand gegen unhinterfragt Geglauhtes sind inzwischen zu gesellschaftlichen Metaforderungen avanciert und werden als unabdingbare Notwendigkeiten für den Fortbestand der Gesellschaft sowie den ökonomischen Erfolg von Betrieben und Institutionen bezeichnet und von allen Gesellschaftsmitgliedern eingefordert. Wie der belgische Bildungsphilosoph Jan Masschelein pointiert formuliert, haben „Begriffe wie Autonomie, Selbstbestimmung, Kritik, Befreiung [...] die Fronten gewechselt, und es ist zunehmend unklar, wo überhaupt die Fronten verlaufen“ (Masschelein, 2003: 129). Und er folgert, unter Hinweis auf eine Reihe von Autoren, „dass Autonomie und Kritik [zwischenzeitlich – E.R.] nicht mehr gegen die gesellschaftliche Ordnung und gegen Herrschaft und Macht eingebracht werden können, sondern [...] als avancierteste Form der Macht zu deuten“ (ebd.: 130) sind. Damit ist den seinerzeit unter emanzipatorischem Anspruch idealisierten Erziehungszielen allerdings weitgehend ihre gesellschaftskritische Potenz verloren gegangen. Es ist kaum mehr möglich, sie gegen die gesellschaftliche Ordnung und gegen die derselben innewohnende Herrschaft

und Macht in Stellung zu bringen – letztendlich sind sie zu einem integralen Bestandteil des Status quo geworden.

Schon vor fast 15 Jahren hat Jean-François Lyotard diesbezüglich festgestellt: „Emanzipation ist nicht mehr als Alternative zur Realität angesiedelt, sie ist kein Ideal mehr, das ihr zum Trotz erobert und ihr von außen aufgezwungen werden muss. Sie ist vielmehr eines der Ziele, die das System [...] erreichen will [...].“ (Lyotard 1998: 69) Das kommunikations- und konfliktfähige, kritische, autonom und selbstbewusst handelnde Individuum steht nicht im Widerspruch zum fortgeschrittenen, international und unter weitgehend entgrenzten Konkurrenzbedingungen agierenden Kapitalismus. Ganz im Gegenteil, dieses Individuum ist für das System zwischenzeitlich notwendig und funktional geworden. Genau eine derartige „emanzipatorische Verfasstheit“ der menschlichen Subjekte braucht das System nämlich, um weiterhin operativ zu sein. Damit ist es heute aber nicht mehr bloß absurd, Emanzipation als Kampfbegriff gegen die Herrschaft des Menschen über den Menschen in Stellung bringen zu wollen; Emanzipation – so wie sie von den Apologeten der emanzipatorischen Pädagogik gefasst worden war – ist letztendlich sogar zu einer besonders avancierten Form der Zementierung gegebener Herrschaftsbedingungen geworden.

Politische Emanzipation ...

Um nachvollziehen zu können, wieso es innerhalb kürzester Zeit offenbar ziemlich problemlos möglich war, den mit systemkritischem Pathos in die Welt gesetzten Kampfbegriff Emanzipation durch das System zu „vereinnahmen“ und als eine systemstützende Größe zu etablieren, erscheint es mir hilfreich, auf die Unterscheidung zwischen „politischer“ und „menschlicher Emanzipation“ zurückzugreifen, wie sie von Karl Marx (1976) eingeführt wurde. Marx postulierte schon in seinen Frühschriften, dass „politische Emanzipation“ keineswegs im Widerspruch zu den Prämissen der bürgerlichen Gesellschaft steht, sondern dass ganz im Gegenteil der Kampf um diese sogar ein ganz wesentliches Element zur Durchsetzung dieser Gesellschaftsformation war. Er umschrieb politische Emanzipation als die Freisetzung

der Menschen von persönlichen Abhängigkeiten und ihre Etablierung als gleichberechtigte Mitglieder im bürgerlich-demokratischen Staat. Marx stellte dabei ausdrücklich klar, dass politische Emanzipation einen großen Fortschritt gegenüber der vorherigen gesellschaftlichen Verfasstheit darstellt, er schrieb allerdings auch, dass die Aufhebung politisch legitimierter Ungleichheit nur die Vorstufe für eine tatsächliche, von ihm als „menschlich“ apostrophierte Emanzipation sein kann.

Politische Emanzipation steht für die Befreiung als Staatsbürger und das Herstellen politischer Gleichheit – Menschen stehen einander als gleichberechtigte und unabhängige Individuen im Kampf um mehr oder weniger gute (Über-)Lebensmöglichkeiten gegenüber. In der politischen Sphäre sollen sie sich als Teil einer Gemeinschaft von Gleichberechtigten – als Gemeinwesen – empfinden, im sozialen Leben aber als egoistische Privatmenschen agieren, indem sie andere Menschen und letztendlich auch sich selbst zum Mittel für das Herausschlagen eines Konkurrenzvorteils degradieren und sich dergestalt zum Spielball der ihnen aufgeherrschten Macht des Werts machen. Gleich sind sie nur insoweit, als sie alle im gleichen Maß Mittel zum Erreichen des außer ihnen liegenden Metazwecks des bürgerlich-kapitalistischen Systems – des Generierens von Wert – sind. Menschliche Emanzipation und damit tatsächliche Freiheit würde dagegen bedeuten, dass es Menschen gelänge, die ihnen auferlegte Spaltung in Gemeinwesen und egoistischen Privatmenschen zu überwinden, sich also von der Determinierung durch den Wert zu befreien und sich, mit den Worten Kants, „zu ihrem eigenen Zweck“ machen. Politische Emanzipation ist eben nicht „Freiheit für alle“, sondern bloß eine *für alle in gleicher Form gegebene Unfreiheit*. Alle – ohne Ansehen der Person – sind der Rationalität der Verwertung und der Verwandlung von Geld in mehr Geld unterworfen. Konsequentermaßen verwirklichte politische Emanzipation bedeutet, dass tatsächlich nur mehr das mehr oder weniger rationale Verhalten von Menschen darüber entscheidet, welche Positionen in der gesellschaftlichen Hierarchie ihnen zukommen – ihre Verwertbarkeit bestimmt über ihren gesellschaftlichen Wert.

... heißt nicht Befreiung der Menschen

Dass eine derartige politische Emanzipation bis heute nicht völlig umgesetzt ist, ist offensichtlich. Im „Kampf aller gegen alle“ haben noch lange nicht alle Menschen die gleichen Möglichkeiten. Der soziale und familiäre Hintergrund von Menschen, ihre finanziellen Möglichkeiten, ihr Geschlecht, ein eventuell vorhandener Migrationshintergrund oder ihre nicht gegebene Staatsangehörigkeit, verschiedentlich auch sexuelle Präferenzen oder religiöse Zugehörigkeit sowie eine Reihe weiterer persönlicher Faktoren wirken sich als Handicap im allgemeinen Verteilungskampf aus. Insbesondere die sich als „emanzipatorisch“ bezeichnende Erziehungswissenschaft hat ihre Forderung nach fortschreitender Demokratisierung der Gesellschaft dementsprechend auch immer mit der Analyse der und dem Kampf gegen die ungleichen Bildungschancen und systematischen Benachteiligungen von Teilen der Gesellschaft (auch) im Bildungswesen verbunden. Und seit Bestehen der bürgerlichen Gesellschaft gibt es eine ganze Reihe gesellschaftlicher Kräfte, die sich der endgültigen Durchsetzung und dem Ausbau der politischen Emanzipation verschrieben haben. Gewerkschaften, (insbesondere sozialdemokratische) Parteien, aber auch religiös und allgemein humanitär motivierte Gruppen führen einen stetigen Kampf dafür, dass alle Menschen im gleichen Maß das Recht haben, sich „ohne Ansehen ihrer Person“ den aus dem Zwang zur Verwertung von allem und jedem abgeleiteten Leistungskriterien stellen zu dürfen. Gekämpft wird darum, dem System, das auf dem Kampf um die Maximalrendite beruht, jene Gerechtigkeit abzutrotzen, die es von Anfang an versprochen hat – für alle gleiche Chancen bereitzustellen, zu Gewinnern oder Verlierern werden zu können.

Emanzipation gesellschaftlich Benachteiligter hat in diesem Sinn kaum je etwas anderes bedeutet, als die dem bürgerlich-kapitalistischen System eingeschriebene Logik – jene Rationalität, die in den durch Eigentum, Ware und Staat bestimmten Prämissen vorgegeben ist – endgültig zur vollen Geltung bringen zu wollen. Der in unterschiedlichsten Varianten geführte Kampf um politische Emanzipation war ein Kampf um Emanzipation

innerhalb der Bedingungen des gegebenen politisch-ökonomischen Status quo, kaum je einer um Emanzipation *von* diesen. Die Grundprämisse des Systems, die Koppelung der (Über-)Lebensmöglichkeiten von Menschen mit dem Maß ihrer Bereitschaft und Fähigkeit, sich im Verwertungssystem einzubringen, war stets sakrosankt. Idealisiert wurde bloß ihre Fähigkeit, die Durchsetzung der vom bürgerlichen Staat versprochenen „Chancengleichheit“ im Konkurrenzkampf zu erkämpfen – also das Herstellen fairer Bedingungen im Kampf aller gegen alle innerhalb eines auf Ungleichheit beruhenden gesellschaftlichen Systems. Emanzipation wurde begriffen als die Aufhebung politisch festgelegter hierarchischer Unterschiede zwischen den durch den Begriff Staatsbürger als Gleiche suggerierten Angehörigen der Gesellschaft. Ziel emanzipatorischer Bemühungen war die Ermächtigung zur gleichberechtigten Teilhabe am System – dafür galt es, den Mut und die Fähigkeit zu entwickeln, die je eigenen *Interessen* zu begreifen und gegen Übervorteilung aufzutreten.

Indem die allgemeine Vorstellung, was Emanzipation bedeutet und wie sie sich äußert, kaum je über die der immanenten Logik des Systems geschuldeten Vorstellung von (ökonomischer) Vernunft hinausgegangen ist, blieben die sich als Gegenmacht (*Countervailing Power* – Galbraith) verstehenden Kräfte letztendlich auch immer in den Strukturen der Macht gefangen. Auch die emanzipatorische Pädagogik blieb – trotz ihrer avancierten Zielsetzungen – auf diese Art dem bürgerlich-kapitalistischen System verpflichtet. Indem Mollenhauer formulierte, „dass das erkenntnisleitende Interesse der Erziehungswissenschaft das Interesse an Emanzipation“ sei, und daraus folgerte, dass es somit um die „Befreiung der Subjekte [...] aus Bedingungen, die ihre *Rationalität* und das mit ihr verbundene gesellschaftliche Handeln beschränken“ (Mollenhauer 1968: 10 und 11), gehe, bindet er pädagogisches Handeln – trotz seines kritischen Impetus – unversehens an das herrschende System. Unter dem Fokus, das gegebene Gesellschaftssystem überwinden zu wollen, ergäbe die Forderung, dass Bildung *vernünftige* Subjekte hervorbringen soll, nämlich nur Sinn, wenn man davon ausgeht, dass es eine vom gesellschaftlichen Status quo unabhängige Rationalität gebe, die

dem Menschen zugänglich sei und mittels der er sich der Logik des Systems kritisch gegenüberstellen könne.

Das Subjekt – ein Kind von Macht und Vernunft

Spätestens seit Foucault können wir uns aber um das Wissen der hoffnungslosen Verschränktheit von Vernunft und Macht nicht mehr drücken. Zwar hat Herbert Marcuse (1967) auch schon in Zeiten der Hochblüte der emanzipatorischen Pädagogik massiv infrage gestellt, dass es gerechtfertigt wäre, die herrschende Rationalität als „vernünftige“ Einsicht zu bezeichnen. In seiner berühmten Rede am Kongress des SDS in Berlin 1967 stellte er die Bezugnahme auf eine überhistorische Rationalität in Zweifel, indem er argumentiert, dass der Stand der Produktivkräfte längst jede vernünftige Rechtfertigung für Armut, Krieg und ökologische Zerstörung absurd erscheinen lasse, aber – aufgrund „der totalen Mobilisierung der bestehenden Gesellschaft gegen ihre eigenen Möglichkeiten der Befreiung“ (ebd.: 12) – dennoch ungebrochen an gegebenen Machtstrukturen festgehalten wird. Aber erst Foucault hat mit unmissverständlicher Deutlichkeit die Möglichkeit einer Selbstgründung des Individuums nach Maßgaben der Vernunft, Wahrheit, Selbsterkenntnis und Ähnlichem als Illusion entlarvt und der auf kritisch-rationaler Reflexion beruhenden Emanzipationsvorstellung der Moderne damit eine radikale Absage erteilt. Die Frage der Beziehung von Wahrheit und Macht, die sein Werk über weite Strecken bestimmt, beantwortet er, indem er in Abrede stellt, dass Wahrheit und Macht überhaupt voneinander losgelöst existieren – sie sind, wie die Seiten einer Münze, zwei Erscheinungsformen ein und desselben. In einem Interview brachte Foucault die Sache auf den Punkt, indem er formulierte: „Wahrheit selbst ist die Macht.“ (Foucault 1978: 54) Sie „ist von dieser Welt“ (ebd.: 51), also keine transzendente Größe, sondern Ausdruck der herrschenden Machtverhältnisse. „Die Wahrheit ist zirkulär an Machtssysteme gebunden, die sie produzieren und stützen, und an Machtwirkungen, die von ihr ausgehen und sie reproduzieren.“ (Ebd.: 54) Wahrheit ist demnach nicht das „Ensemble wahrer Dinge“, sondern das „Ensemble der Regeln, nach denen das Wahre vom Fal-

schen geschieden“ (ebd.: 53) wird. So gesehen ist Rationalität – das vernunftgeleitete Denken – aber letztendlich nichts anderes als eine Artikulation der Macht, als eine Orientierungsmarke für Selbstbestimmung – im Sinne einer Absetzbewegung des Subjekts von Macht – damit aber völlig ungeeignet (vgl. Masschelein 2004: 89).

Das Subjekt existiert nicht unabhängig von Vernunft und Macht, es ist – ganz im Gegenteil – unmittelbarer Effekt von deren Zusammenwirken: Im Subjekt findet die unselige Verknüpfung von Macht und Vernunft statt. Einerseits schafft die herrschende Vernunft überhaupt erst ein spezifisches Verständnis davon, was ein Subjekt ist und bringt es auf diese Art in einer bestimmten Ausprägung zur Geltung, und andererseits tradieren die vernünftig (im Sinne der Herrschaft) agierenden Subjekte kraft ihres Selbstverständnisses die gegebenen Machtstrukturen. Im Subjekt wird die Verschränkung von Macht und Wissen konkret – jenseits des „Macht-Wissen-Dispositivs“ existiert so etwas wie ein Subjekt überhaupt nicht. Dementsprechend ist das Subjekt in seiner aktuell gegebenen Erscheinungsform sowohl Folge der in Form „pastoraler Führung“ (Foucault) zur Geltung kommenden Herrschaft in der bürgerlichen Gesellschaft als auch zentrale Größe zum Aufrechterhalten derselben. Indem das Subjekt über „Selbstreflexivität“ – im Sinne des permanenten Hinterfragens der je eigenen Gedanken, Sehnsüchte, Ängste, Wünsche und des eigenen Verhaltens im Namen der (systemgeschuldeten) „Vernunft“ – definiert wird, stellt es letztendlich nur ein Synonym für das Selbstanlegen jener „Fesseln“ dar, die verhindern, dass die Prämissen der Macht unterlaufen werden. Das von der (emanzipatorischen) Pädagogik idealisierte, autonome, selbstreflexive und vernünftige Subjekt ist tatsächlich nichts anderes, als der „Durchgangspunkt von Machtbeziehungen“ (Masschelein 2003: 126) und nicht ein unbeeinflusst von diesen agierendes Gegenüber. Dementsprechend ist es absolut unangebracht, das emanzipierte Subjekt als jene souveräne Instanz zu idealisieren, die kraft kritisch-rationaler Reflexion die Macht in ihrem Bestand zu gefährden imstande ist.

In einer Gesellschaft, die auf Konkurrenz und Warentausch beruht, ist es ein Vernunftbeweis, andere zu übervorteilen und

dergestalt die Bedingungen des eigenen Überlebens zu optimieren. Eine derartiges Handeln dahingehend zu interpretieren, dass jemand dabei irgendwelchen „niedrigen Instinkten“ folgen würde, geht völlig an der Realität vorbei. Andere auszusteichen, zu verdrängen und in ihren Lebensmöglichkeiten zu beschneiden ist in der Konkurrenzgesellschaft nicht das Resultat eines böartigen, von Gier oder Geiz getragenen egoistischen Verhaltens, sondern schlicht und einfach vernünftig. Die in den gesellschaftlichen Strukturen zum Ausdruck kommende Rationalität drängt den Einzelnen mit aller Macht dazu, sein Leben möglichst perfekt unter den Aspekt der Nutzenmaximierung zu stellen. In letzter Konsequenz besteht ja die Macht eines gesellschaftlichen Systems in der Identität von Systemprämissen und geltender Wahrheit. Somit kann das vernünftige Subjekt – das sich an „der Wahrheit“ orientierende Ich – nie etwas anderes sein, als Erfüllungsgehilfe des Systems. Und unter Bedingungen des Marktsystems beweist sich jemand als vernünftig, wenn er alles zu Markte trägt und so teuer wie nur möglich als Ware verkauft, was sich innerhalb seines Verfügungsbereichs zur Verwertung eignet, sowie sich im Gegenzug alles, dessen er bedarf, so billig wie möglich am Markt verschafft. Wer sein Leben nicht solcherart am Kosten-Nutzen-Kalkül ausrichtet, wird nicht nur in der Werbung als „Blödmann“ abqualifiziert. Indem das System einen derartigen Korridorblick erzwingt, wird dieses Verhalten schlussendlich nicht bloß als „strategisch vorteilhaft“, sondern als ein Konstitutionsmerkmal des Subjekts – als „natürlich“ – begriffen, womit aber zugleich jedes Alternativverhalten in den Bereich der Unvernunft rückt. Gleichzeitig reproduziert das als vernünftig geadelte Verhalten von Menschen permanent die auf Warentausch beruhenden gesellschaftlichen Verhältnisse, somit aber auch den auf jeden Einzelnen wirkenden „Zwang der Wahrheit“, sich weiterhin so zu verhalten.

Transformation des Subjekts

Indem die herrschende Vernunft und was unter Anwendung derselben als Wahrheit gilt, die konstituierenden Bedingungen des Subjekts darstellen, ist das Finden einer Wahrheit die über

das System hinausweist, somit aber letztendlich nur über den Weg einer *Transformation des Subjekts* möglich. Erst wenn das Subjekt quasi über sich selbst hinauswächst und insofern zu einem anderen wird, als es (in Teilbereichen) den Anruf negiert, sich zu sich selbst und zu anderen so zu verhalten, wie es einem als „vernünftig geltenden Subjekt“ zukommt, wächst eine neue Wahrheit heran. In diesem Sinn folgert Foucault, dass (tatsächliche) Kritik am System erst dann gegeben ist, wenn diese sich nicht bloß darin erschöpft, eine „Überprüfung unter dem Anspruch der Vernunft“ vorzunehmen, sondern sich in Form einer *praktischen* Verweigerung einer bestimmten Regierungs- und Subjektivitätsform äußert. Kritik ist für ihn deshalb nicht als rationaler Akt zu fassen, sondern als „Bewegung, in welcher sich das Subjekt das Recht herausnimmt, die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin zu befragen und die Macht auf ihre Wahrheitsdiskurse hin“ (Foucault 1992: 15). Wie Masschelein (2003: 139) schreibt, wird Mündigkeit „in dieser Linie nicht als rationale Autonomie und Projekt rationaler Kritik gesehen, sondern als eine praktische Haltung, in der man sich der Interpellation, sich auf diese bestimmte Weise zu sich selbst und anderen zu verhalten, entzieht“. „Ein solches Unternehmen“ – so Foucault – „ist das einer Ent-Subjektivierung“, eine Aktion, in der sich „das Subjekt von sich selbst losreißt“ und daran hindert, weiterhin „derselbe zu sein“ (Foucault 1996: 27). Im Sinne dieser Argumentation bedeutet Emanzipation also, sich der herrschenden Vernunft – die sich im Appell äußert, eine bestimmte Selbst- und Fremdwahrnehmung zu pflegen und ein bestimmtes Sein zu verwirklichen – nicht bloß in Form rationaler Argumentation, sondern „in der Tat“ zu verweigern. Eine derartige konkrete, „veränderte Erprobung seiner selber“ stellt nach Foucault als praktische „Kritik dessen, was wir sind, zugleich die historische Analyse der uns gegebenen Grenzen [...] und ein Experiment der Möglichkeit ihrer Überschreitung“ (Foucault 1990: 53) dar.

Konkret bedeutet die „veränderte Erprobung seiner selbst“ nichts anderes als ein Sich-Einlassen auf Erfahrungen, die über den Erfahrungshorizont hinausweisen, den das System üblicherweise bereitstellt, und die dazu animieren, das Verhältnis zu sich selbst und zur Welt „unmittelbar“ anders zu begreifen. Das Sub-

jekt kann sich von den es bestimmenden, habitualisierten Herrschaftsstrukturen nur emanzipieren, indem es sich in Erfahrungen „stürzt“, durch die es sich selbst den Boden unter den Füßen wegzieht. Der „normale“ Erfahrungsraum, in dem sich Menschen im Rahmen des gegebenen gesellschaftlichen Systems bewegen, ist definiert durch Verwertung und Konkurrenz. Diese „normalen“ Erfahrungen stellen – im durchaus wörtlichen Sinn – den „Nährboden“ der herrschenden Vernunft dar, der gemäß es schlichtweg verrückt ist, Mitmenschen nicht als Konkurrenten und die Welt (einschließlich seiner selbst) nicht als Ausbeutungsobjekt wahrzunehmen und zu behandeln.

Darüber hinaus bleibt Kritik am herrschenden System, die sich darin äußert, dass seine Absurdität mit den Mitteln der Rationalität zu belegen versucht wird, völlig den Systemprämissen verhaftet und stellt in letzter Konsequenz nur ein Einübungsritual in dieselben dar. Wer ein System besiegen will, muss sich – egal ob er das mit Waffengewalt oder auch nur intellektuell versucht – auf den Kampfplatz begeben, auf dem das System zu Hause ist. Konkurrenz, Sieg und Niederlage sind Dimensionen herrschaftsförmiger Systeme, sich auf sie einzulassen bedeutet letztendlich, sie als adäquate Mittel des sozialen Umgangs zu akzeptieren. Das Bewusstsein der Kämpfer wird auch durch einen aus gesellschaftskritischem Engagement gespeisten Kampf im Sinne des auf Macht und Herrschaft programmierten Systems deformiert. In der liberalen und sozialistischen Mythenbildung werden Kampf und Erkämpftes zwar als Gang des Fortschritts und der Befreiung imaginiert, tatsächlich mündet aber auch jeder Kampf für eine „herrschaftsfreie Welt“ in der Aporie, dass die Kämpfer untauglich für ein Leben in der herbeigesehnten besseren Welt werden (vgl. Glatz 2012: 21) und diese somit nicht nur nicht verwirklichen können, sondern ihrer Verwirklichung letztlich massiv im Wege stehen. Kämpfer für eine bessere Welt sind eben bestenfalls in der Lage, das jeweils im Amt befindliche „Personal der Herrschaft“ zu stürzen; die Herrschaft selber jedoch „ist ein Phönix, sie entsteht neu aus der Flamme des Kampfes“ (ebd.: 22).

Erfahrungen jenseits des Werts

Nicht die Exekutionsorgane der Macht sichern in erster Linie Herrschaft ab, sondern die Tatsache, dass es nur um den Preis der Unvernunft möglich ist, über die Wahrheitsgrenzen des Systems hinauszudenken. Anerkanntes vernünftiges Subjekt zu sein ist gleichbedeutend damit, ein durch die Rationalität des Systems kolonialisiertes Bewusstsein zu pflegen und qua diesem dem System in die Hände zu arbeiten. Vom ersten Moment unseres Daseins an, sind wir mit einer Lebensweise konfrontiert, die uns das kritische Belauern unserer Mitmenschen und den Kampf gegen sie als einzig vernünftige Verhaltensweise erscheinen lässt. Konkurrenz ist die sich permanent in den Vordergrund drängende Größe in unserem Denken und Handeln und wird sogar dann zum selbstverständlichen Bezugspunkt, wenn wir Vorstellungen der Überwindung des Systems zu entwickeln versuchen. Ein System kann nicht aufgegeben werden, indem, wie in einer Mathematikaufgabe, die richtige Lösung gesucht und gefunden wird – systemadäquates Verhalten wird durch Erfahrungen erlernt, genauso muss es auch verlernt werden. Emanzipation von der uns auferlegten Subjektivität und das Fördern einer Individualität, die jenseits der internalisierten (ökonomischen) Vernunft liegt, kann nur auf Basis von Erfahrungen geschehen, die fern von Verwertung und Konkurrenz angesiedelt sind. Das Unterlaufen der Prozesse der Subjektivierung durch die Strukturen der Normalität bedeutet, sich auf Erfahrungen mit sich selbst und mit anderen einzulassen, die die Logik des Systems konterkarieren; Erfahrungen, die von einem dem System völlig fremden Bestimmungsmerkmal gekennzeichnet sind – nämlich von Zuneigung und (Nächsten-)Liebe.

Wenn die „Bedingung der Möglichkeit von Emanzipation“ aber *konkrete Erfahrungen* von Aspekten eines Lebens sind, das nicht unter der Prämisse des Werts steht, hat das weitreichende Konsequenzen für pädagogisches Handeln. Pädagogik, der es tatsächlich um eine Ermächtigung von Individuen zum Sprengen der Grenzen des Systems ginge, müsste erkennen, dass sie ihr Ziel gar nicht erreichen kann, wenn sie sich auf das Werkzeug der vernünftigen Reflexion beschränkt. Auf diesem Weg kann sie

letztendlich immer bloß dem zum Durchbruch verhelfen, was von Marx als politische Emanzipation bezeichnet wurde. Es fehlt ihr das Instrumentarium, um Menschen zu mehr zu befähigen als zu einem Kampf um gerechtere Bedingungen *innerhalb* des gegebenen gesellschaftlichen Status quo. Wollte Pädagogik tatsächlich den Mut fördern, die Grenzen des Systems zu überschreiten, müsste sie sich der „Frage nach den Chancen des Individuums, seiner eigenen Verstrickung in die historisch-gesellschaftlichen Verhältnisse gegenüber Distanz wahren“ (Dietrich/Müller 2000: 12) zu können, radikal neu stellen. Und dabei müsste sie wohl auch in Rechnung stellen, dass der Mensch nicht wie eine rational gesteuerte Maschine funktioniert, sondern sein Verhalten ganz entscheidend auch von seinen der Vernunft nur äußerst bedingt zugänglichen und vom System entsprechend weniger kolonialisierten Sehnsüchten nach Zwischenmenschlichkeit, unmittelbarer Lebendigkeit oder ästhetischer Befriedigung beeinflusst wird. Möglicherweise muss in Zeiten, in denen das rationale Hinterfragen der Ordnung zu einem Element ihrer Optimierung geworden ist, die Förderung des mündigen Individuums nicht als rational gewonnene Autonomie und als ein Projekt rationaler Kritik gesehen werden, sondern an derartigen unmittelbaren Aspekten des Menschseins ansetzen.

Eine gänzliche andere Form des Verhältnisses zueinander

Das politisch-ökonomische System Kapitalismus durchläuft gegenwärtig einen gewaltigen Modifizierungsprozess, dessen Verlauf die Hoffnung auf einen „Kapitalismus mit menschlichem Antlitz“ immer mehr als Illusion entlarvt. Der Wandel des Kapitalismus impliziert zum einen den von mir skizzierten Effekt, dass jener Typus des autonomen Subjekts, dessen Förderung die emanzipatorische Pädagogik auf ihre Fahnen geschrieben hatte, zum gesellschaftlichen Idealtypus avanciert und die Pädagogik mit gesellschaftskritischem Anspruch auf diese Art ihrer Zielvorstellung verlustig geht. Zum anderen führt der mit gewaltigen sozialen Verwerfungen verbundene Übergang zu einem postbürgerlichen Kapitalismus aber auch zu neuen Versuchen von Menschen, ihr Leben besser mit ihren Sehnsüchten

und vitalen Bedürfnissen in Einklang zu bringen. Vielfach nur als Notmaßnahme – weil ihnen eine Normalexistenz als Verkäufer ihrer eigenen Arbeitskraft und als Konsument von Waren, die nur unter dem Aspekt des Profits produziert wurden, verwehrt wird – beginnen sie neue Arbeits-, Lebens- und Konsumformen zu erproben. Vielfach sind es gar nicht theoretisch-gesellschaftskritische Reflexionen, die Menschen dazu bringen, mit Umsonst-Läden, Tauschkreisen, solidarischer Landwirtschaft, Lastenfahrrad-Kollektiven, Guerilla Gardening, Liquid Democracy oder schlicht und einfach Nachbarschaftshilfe zu experimentieren. Und wenn diese Experimente auch häufig von Menschen initiiert werden, die aus dem gesellschaftlichen Verwertungszusammenhang hinauskatapultiert wurden oder es erst gar nicht geschafft haben, in diesem Fuß zu fassen, geht es dabei in der Regel um wesentlich mehr als um eine alternative Form des Durchkommens. Allen solchen Projekten ist gemein, dass die involvierten Menschen eine gänzlich andere Form des Verhältnisses zueinander einnehmen, als dies in der ökonomischen Sphäre üblich und möglich ist.

Letztendlich sind derartige Projekte überhaupt nicht als ökonomische Unternehmungen zu begreifen, sondern einzig als Versuche von Menschen, in einer Form zu leben und miteinander umzugehen, in der nicht der Wert und das Verwertungspotenzial von allem und jedem bestimmend ist. Sie sind getragen von einem offenbar „tief verwurzelten“ Wunsch nach einer humaneren Welt, in der *grundsätzlich* jedem Menschen Würde zukommt – einer Welt also, in der es nicht um eine Gleichheit vor dem Diktat der Verwertung geht, sondern um tatsächliche menschliche Gleichheit. Das heißt selbstverständlich überhaupt nicht, dass es in derartigen Projekten immer friedlich und freundschaftlich zugeht; der gravierende Unterschied besteht „bloß“ darin, dass die Macht des Killerarguments der kapitalistischen Ökonomie, die Relation von Investition und Profit, zumindest in dem Maß gebrochen ist, als dies in einer Enklave in der auf Verwertung programmierten Welt möglich ist. Was in derartigen Projekten also geschieht, sind zarte Ansätze der Verwirklichung einer solidarischen Gesellschaft und damit tatsächlich menschlicher Emanzipation.

Wie schon ausgeführt, betont Foucault, dass eine Distanzierung von der bürgerlichen Regierungs- und Subjektivitätsform nicht über den Weg autonomen Denkens erfolgen kann, sie verwirklicht sich eher als spontane und vor allem tätige Verweigerung. Emanzipation, im Sinne einer Distanzierung von dem das rationale Denken beherrschenden System, ist dementsprechend kein Projekt rationaler Kritik, sondern eine konkret-praktische Haltung, die sich dem Aufruf zum systemgemäßen Verhalten gegenüber sich selbst und andern verweigert. Nicht das rationale Hinterfragen und Gewinnen von Distanz durch Entwickeln alternativer Normen und Prinzipien lässt auf Emanzipation von der durch das System verkörperten Macht hoffen, sondern das tatsächliche Unterlaufen desselben in (in der Regel wohl mikroskopisch kleinen) Teilaspekten des Lebens. Eine in dieser Form gewonnene Erfahrung in einem der angesprochenen Projekte kann vielleicht Bedingung der Möglichkeit für tatsächliche (menschliche) Emanzipation sein und Selbstbefreiung initiieren, somit also zu dem führen, was Foucault als „Entunterwerfung“ bezeichnet (Foucault 1992: 15).

Literatur

- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.
- Dietrich, Cornelia/Müller, Hans-Rüdiger (Hg.) (2000): Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken. Weinheim und München: Juventa.
- Foucault, Michel (1978): Wahrheit und Macht. Interview mit A. Fontana u. P. Pasquino. In: ders., Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve Verlag, 21–54.
- Foucault, Michel (1990): Was ist Aufklärung? In: Erdmann, Eva/Forst, Rainer/Honneth, Axel (Hg.): Ethos der Moderne. Foucaults Kritik der Aufklärung. Frankfurt/Main und New York: Campus, 35–54.
- Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve Verlag.
- Foucault, Michel (1996): Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Gespräch mit Duccio Trombadori. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.
- Glatz, Lorenz (2012): Vermutungen über Kampf. In: Streifzüge 56. Wien: Kritischer Kreis, Verein für gesellschaftliche Transformationskunde.
- Habermas, Jürgen (1968): Erkenntnis und Interesse. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.

-
- Lyotard, Jean-François (1998): Postmoderne Moralitäten. Wien: Passagen-Verlag.
- Marcuse, Herbert (1967): Das Ende der Utopie. Vorträge und Diskussionen in Berlin 1967. Berlin: Verlag Peter von Maikowski.
- Marx, Karl (1976): Zur Judenfrage. In: Marx, Karl/Engels, Friedrich – MEW, Band 1. Berlin/DDR: (Karl) Dietz Verlag, 347–377.
- Masschelein, Jan (2003): Trivialisierung von Kritik. Kritische Erziehungswissenschaft weiterdenken. In: Benner et al. (Hg.): Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz Verlag, 124–141. (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 46).
- Masschelein, Jan (2004): „Je viens de voir, je viens d’entendre“. Erfahrungen im Niemandsland. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 95–115.
- Mollenhauer, Klaus (1968): Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. München: Juventa.
- Wulf, Christoph (†1983): Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft. München: Juventa.

Bildung – zwischen läufig und geläufig

Anmerkungen zu einem alltäglichen Begriff

1. Läufig vor lauter Geläufigkeit

Läufig ist zunächst ein Begriff aus der Zoologie. Bei Hündinnen spricht man von Läufigkeit, wenn sie zweimal jährlich auf zwei bis drei Wochen in die Hitze kommen und sich brünstig den Rüden anbieten.

Bildung ist ein alltägliches und geläufiges Vokabel, das auch von Zeit zu Zeit in eine läufige Hitze gebracht wird und sich dann dem politischen Diskurs bis zur Unanständigkeit anbietet: In Sonntagsreden von links und rechts ist vom *Bildungsnotstand* die Rede, werden hitzig *Bildungsstandards* verlangt, inbrünstig ungenutzte *Bildungsreserven* beschworen und überhaupt neue *bildungspolitische* Orientierungen für das ökonomische und soziale Überleben der Gesellschaft per *Bildungs-* Volksbegehren von in die Wirtschaft ausgewanderten Altpolitikern eingefordert. Dabei wird davon ausgegangen, dass jeder weiß, was mit diesen Aufrufen gemeint ist: eben ein bisschen mehr an ‚Bildung‘ (im primären, sekundären, tertiären und quartären Sektor) mit präziseren und marktgerechteren Zielformulierungen.¹

Dabei wird der Begriff ‚Bildung‘ zur ‚Ausbildung‘ ausgedünnt – einem Wort, das zwar dem äußeren Umfang nach weiter ist, dem Inhalt nach aber weniger zum Ausdruck bringt. Ausbildung meint das Aneignen von Wissen und Fertigkeiten in bestimmten Fachbereichen, meint ein Lernen, das für das Bestehen auf dem Markt und im gesellschaftlichen Alltag fit machen soll. Aber zeigen nicht gerade die jüngsten regionalen und internationalen politischen und ökonomischen Korruptionsfälle, dass Ausbildung allein zum ‚Aus‘ von ‚Bildung‘ führt? Klar haben die

1 Vgl. dazu auch: Liessmann, Paul Konrad: Theorie der Unbildung. Wien 2006.

Finanzhaie über Ausbildungen (vielleicht an den renommiertesten Universitäten) ein umfangreiches Know-how für ihr Fachgebiet erworben – lässt sich aber ihre immer wieder zum Nachteil der Gesamtheit führende ‚part of the game‘-Einstellung noch mit Bildung in Verbindung bringen? Vereinfacht könnte man sagen: „G’scheit sind sie schon, aber Bildung haben sie keine!“ Es kommt eben darauf an, ob Lernen – das uns lebenslang als Herausforderung begleitet – in einer *bildenden* oder *verbildenden* Weise erfolgt. Oder anders: Wenn Lernen auch eine unverzichtbare Voraussetzung für Bildung ist, ist mit einem ‚Gelernthaben‘ allein noch nichts über Bildung ausgesagt.

Und wie die Läufigkeit bei der Hündin ein immer wieder auftretendes, aber temporär begrenztes Phänomen ist, so kommt der Begriff ‚Bildung‘ auch nur in Zeiten politischer Brunft in die Hitze: in Wahlzeiten etwa – man lese nur die diversen Parteiprogramme; oder in Zeiten internationaler Vergleiche – wenn Pisa-Studien oder Universitätsrankings veröffentlicht werden. Sind diese kurzen Zeiten überstanden, dann sinkt der Begriff Bildung im öffentlichen Bewusstsein von der Läufigkeit wieder in die Geläufigkeit zurück, business as usual ...; aber es kann darauf gewettet werden, er wird wieder in die Hitze getrieben.

So ist es vielleicht sinnvoll, diesen Begriff abseits tagesaktueller Diskussionen im vollen Sinn des Wortes zu ‚meditieren‘: denn dieser aus dem Lateinischen stammende Begriff (*meditor*, *meditatio*) meint 1. zunächst ein genaues Nachsinnen und Überdenken, dann aber 2. auch ein sorgfältiges Einstudieren und Vorbereiten. So sollen die folgenden Anmerkungen im Sinne von 1. der Frage nachgehen, wo der Begriff Bildung herkommt, was er von seinem Ursprung her meint, wie er sich im Lauf der Zeit gewandelt hat, welches Schicksal ihm im Lauf der Geistesgeschichte beschieden war und wie er sich jetzt darstellt; und vielleicht ist damit auch im Sinn von 2. bezogen auf die sicher wieder zu erwartende Begriffshitzigkeit ein Stück Vorbereitungsarbeit erledigt – dass in kommenden Diskussionen Nägel mit Köpfen eingeschlagen und nicht taube Nüsse produziert werden.

Doch scheint nicht nur der Begriff Bildung in Richtung läufiger Anbietung verführbar zu sein. Wenn dieses schulheft unter dem Arbeitstitel ‚Bildung und Emanzipation‘ antritt, dann ist

diese Gefährdung auch für den Emanzipationsbegriff auszuma-
chen. Weiter unten wird uns noch das eigenartige Paradox be-
gegnen, dass sich just Emanzipation der Bildung die erzie-
hungswissenschaftliche Dignität streitig macht(e). Und überhaupt: Es
wäre lohnend, unsere Sprache auf anbietende Modewendun-
gen hin abzuklopfen (wie oft hat man in der letzten Zeit etwa die
,Nachhaltigkeit' beschworen!?) und ein Lexikon aktuell läufiger
Begriffe zusammenzustellen.

Indessen hat sich dieser Beitrag die Aufgabe gestellt, zunächst
und vor allem den Bildungsbegriff in den Fokus zu rücken.

2. Wo der Begriff herkommt ...

Der früheste Gebrauch des Begriffes Bildung² mit einer pädago-
gisch zu deutenden Grundfärbung findet sich in der christlichen
Mystik des Mittelalters. Meister Eckhart spricht im Zusammen-
hang mit der schrittweisen Entwicklung des inneren Menschen
von der „Entbildung“ des Menschen, seinem Leerwerden und
seiner „Überbildung mit Gottes Ewigkeit.“³ Die in Gen 1,26
angesprochene Gottebenbildlichkeit des Menschen kommt da-
mit als Ausgangspunkt unseres Bildungsbegriffes in den Blick:
„Dann sprach Gott: Lasst uns Menschen machen als unser Ab-
bild, uns ähnlich.“

Solange sich der Mensch in eine kosmisch göttliche Ordnung
eingebunden wusste und der Alltag von einer einheitlich christ-
lichen Kultur und Weltsicht durchtränkt war, konnte er existen-

2 Nur so nebenbei: Der Begriff ‚Bildung‘ ist ein Sondergut der deutsch-
sprachigen und der russischen Pädagogik (im Russischen: „obraso-
vanije – „Bildung“; obras-Bild; obrasobatje-bilden).

Der Parallelbegriff ‚formation‘ (engl., franz.) oder ‚formazione‘ (ital.)
– mit Bildung übersetzt, meint zunächst Formung im gestalterischen,
außerpädagogischen Sinn. Im pädagogischen Sinn meint der Begriff
im Englischen, Französischen u. Italienischen ‚Erziehung‘ und ‚Lern-
en‘.

3 Meister Eckhart: Einheit im Sein und Wirken. München 1986, S 81
ff., bes. S. 102f. Vgl. auch: ders.: Mystische Schriften. Frankfurt/M.
1991, bes. S. 127ff. Dazu auch: Mojsisch, Burkhard: Meister Eckhart.
Analogie, Univozität und Einheit. Hamburg 1983.

tielle Sinn- und Zielbestimmung erfahren, wenn er sich die Frage stellte: „Welches Bild hat Gott von mir? Wie erfahre ich davon? Wie kann ich in dieses Bild hineinwachsen? Wo gehe ich hin? Was soll ich tun?“

Bei Comenius,⁴ dem am Ausgang des Mittelalters und am Beginn der Neuzeit stehenden großen Pädagogen, kommt diese einheitliche Weltsicht noch zum Ausdruck: Er verfasste ein in ganz Europa verbreitetes Elementar-Schulbuch, den „*Orbis sensualium pictus*.“⁵ Dieses beginnt mit einem einleitenden Lehrer-Schüler-Gespräch: „L.: Komm her, Knab! Lerne Weisheit. S.: Was ist das, Weisheit? L.: Alles was nöthig ist recht verstehen, recht thun, recht ausreden. S.: Wer wird mich das lehren? L.: Ich mit Gott.“⁶ Dann beginnt der Lehrer bei Gott, dem „höchsten Gut und unerschöpflichen Brunnen alles Guten“ und dem „Creator, Gubernator et Conservator – dem Erschaffer, Regierer und Erhalter“⁷ um dann, wie es der Titel ankündigt, alle sichtbaren Dinge des Lebens und alle möglichen Erfahrungsfelder – von Mineralien, Pflanzen, Tieren, Menschen bis zur Schreibkunst, zum Musizieren zu Krankheiten und zur Belagerung einer Stadt – im Bild darzustellen, beim Namen zu nennen und die Bedeutung für uns Menschen zu beschreiben. Beschlossen wird das Buch mit der Wiederkunft Christi im „Jüngsten Gericht“ und

-
- 4 Johann Amos Comenius (tschechisch: Jan Amos Komenský 1592–1670): Philosoph, Theologe, Pädagoge und Bischof der Unität der Böhmischen Brüder.
 - 5 „*Orbis sensualium pictus* – die sichtbare Welt“ – des Johann Amos Comenius, erstmals erschienen 1658. Das wohl am meisten verbreitete Schulbuch überhaupt. Über 250 Jahre stand es in Verwendung, wurde in viele Sprachen übersetzt und wurde in über 250 Ausgaben gedruckt. Auch für Goethe, der dieses Schulwerk im 1. Buch von *Dichtung und Wahrheit* erwähnt, war der „*Orbis pictus*“ ein Medium der Weltaneignung!
 - 6 Jan Amos Comenius: *Orbis sensualium pictus* – Die sichtbare Welt. Dortmund 1979, Faksimile von 1658, S. 2.
 - 7 Ebd. S. 7 (Der „*Orbis pictus*“ nimmt mit der durchgehenden Bebildung nicht nur den Menschen als Sinnenwesen konsequent ernst, er legt auch auf Mehrsprachigkeit wert: Alle Ausgaben sind bilingual gestaltet. Die hier zitierte Ausgabe bringt den Text in lateinisch-deutschen Parallelspalten).

der abschließenden Ermahnung des Lehrers: „Fürchte Gott und ruffe Ihn an, daß Er dir verleihe den Geist der Weißheit. Lebe wohl.“⁸

Obwohl Comenius den Begriff Bildung nicht im pädagogisch-technischen Sinn verwendet, er spricht von eruditio/Lehre, so setzt er mit seinem „Orbis pictus“ einen auch (und vielleicht wieder) heute gültigen Maßstab für die kritische Reflexion von Bildung, nämlich: alles Nötige recht verstehen, verbunden mit einem rechten Tun und der Möglichkeit, die ganze uns umgebende Wirklichkeit ‚recht auszureden‘ – heute würden wir vielleicht sagen: ‚auf den Begriff zu bringen‘.

3. ... wie die Aufklärung mit ihm umging ...

Indessen ist der Rückbezug auf eine einheitliche christliche Welt-sicht eine Fiktion oder anders – eine Vision geblieben, die bis in die jüngste Vergangenheit immer als Realität beschworen wurde.⁹ Aber ein Blick in die abendländische Geschichte zeigt, dass diese Einheit der Welt-sicht von Anbeginn an eine Utopie war. Theologische Streitereien und machtpolitische Kämpfe haben die Autorität der Kirche(n) auch, bezogen auf Sinnfindung und Lebensorientierung, erodieren lassen. Mit dem im 14. Jahrhundert aufkommenden Renaissance-Humanismus trat eine geistige Strömung auf den Plan, die im Rückblick auf antike Vorbilder eine Bildungsreform initiierte, die schließlich in die Aufklärung des 17./18. Jahrhunderts mündete: Verstand, Vernunft, Selbstdenken und Mündigkeit waren die Parolen dieses neuen Bildungsverständnisses. „Aufklärung“ schreibt Kant in seiner berühmt gewordenen Schrift über diese Bewegung „ist der Aus-

8 Ebd. S. 306f.

9 So etwa noch bei Romano Guardini. In seiner Grundlegung der Bildungslehre heißt es: „Man kann das Wesen der neuzeitlichen Geistesentwicklung unter folgendem Gesichtspunkt bestimmen: Die Einheit des mittelalterlichen Weltbildes löst sich auf. Die unmittelbare Selbstverständlichkeit verschwindet, mit welcher die verschiedenen Bereiche menschlichen Daseins und Schaffens in jener Einheit standen“. In: Ders.: Grundlegung der Bildungslehre. Versuch einer Bestimmung des Pädagogisch-Eigentlichen. Mainz 20008 (1. Auflage 1953), S. 9.

gang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt. Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung.“¹⁰ Bildung wird nun als Freisetzung des Individuums zu sich selbst unter dem Postulat der Vernünftigkeit, Freiheit und Selbstbestimmung verstanden: „Der höchste und letzte Zweck jedes Menschen ist die höchste und proportionierlichste Ausbildung seiner Kräfte in ihrer individuellen Eigentümlichkeit,“¹¹ schreibt Wilhelm von Humboldt. Der Aufbruch in die Moderne führt zum Bruch mit dem traditionellen Bildungsverständnis, wie es bei Comenius noch Gültigkeit hatte.

Doch die Selbstentlassung des modernen Menschen in die Freiheit der Sinnfindung und Lebensgestaltung erwies sich in der Absolutsetzung der beanspruchten Autonomie als Sackgasse und Überforderung. So schreibt Jean-Paul Sartre, ein Hauptvertreter des französischen Existentialismus: „Der Mensch ist verurteilt, frei zu sein. Verurteilt, weil er sich nicht selbst erschaffen hat, anderweit aber dennoch frei, da er, einmal in die Welt geworfen, für alles verantwortlich ist, was er tut. [...] der Existentialist denkt also, daß der Mensch ohne irgendeine Stütze und ohne irgendeine Hilfe in jedem Augenblick verurteilt ist, den Menschen zu erfinden. [...] Aber dann ist er eben verlassen“¹² und „zur Freiheit verdammt.“¹³ Der neuzeitliche Mensch – auf sich selbst zurückgeworfen – wird zu einer widersinnigen Figur,

10 Kant, Immanuel: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung. In: Bahr, Erhard [Hg.] Was ist Aufklärung? Thesen und Definitionen. Stuttgart 1974, S. 9.

11 Humboldt, Wilhelm v.: Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. In: Volpi, Franco/Nida-Rümelin, Julian [Hg.]: Lexikon der philosophischen Werke. Stuttgart 1988, S. 347.

12 Sartre, Jean-Paul: Ist der Existentialismus ein Humanismus? In: Drei Essays. Zürich 1983, S. 16f.

13 Ders.: Das Sein und das Nichts. Reinbek 1993, S. 93.

die Albert Camus nur mehr im Mythos des Sisyphos¹⁴ auszudrücken vermag, der mit Mühe immer wieder einen Stein den Hügel hinaufschiebt und weiß, dass er – oben angekommen – den Abhang wieder hinabrollen wird. Er ist fremd und heimatlos in einer Welt, die ihn zwischen Hoffnung und Todesgewissheit zerreißt. Die mit der Aufklärung eingeforderte Freiheit bedeutet bei ihm nur mehr das Aushalten der Sinnlosigkeit und „Absurdität“ des menschlichen Daseins.

4. ... wie er in die Verbannung geschickt ... (nebst einem Exkurs zur Emanzipation)

Daneben dünnte das, was man irgendwie mit Bildung in Verbindung bringen konnte, im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert zu einer salonfähigen Schöngestei aus. In der „Dialektik der Aufklärung“ schüren Horkheimer und Adorno den Zweifel an einer Aufklärung, deren Programm die „Entzauberung der Welt“ war und die „Mythen auflösen und Einbildung durch Wissen stürzen“¹⁵ wollte, die aber selbst wieder dialektisch in eine Mythologie zurückschlägt, die das Grauen des Faschismus nicht nur nicht verhindern konnte und sich zum „totalen Betrug der Massen“¹⁶ verkehrt hat. Im Gefolge dieses Betrages wird Bildung für Adorno zur „Halbbildung“,¹⁷ die jenseits von Haltung und Verantwortung von einer Kulturindustrie getragen wird.¹⁸

Im pädagogischen Diskurs der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde angesichts dieser Ausdünnung der Begriff ‚Bildung‘ als spätbürgerlich-ideologisch denunziert und (zunächst) fallengelassen. Er ging mehr oder minder im Begriff der Sozialisation auf: Der Mensch ist ein Produkt gesellschaftlicher Bedin-

14 Camus, Albert: Der Mythos von Sisyphos. Ein Versuch über das Absurde. In: Volpi/Nida-Rümelin [Hg.], S. 464f.

15 Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W.: Dialektik der Aufklärung. Frankfurt/M. 2003, S. 9

16 Ebd. S. 49.

17 Adorno, Theodor W.: Gesammelte Schriften in 20 Bänden. Frankfurt/M. 1997, Band 3, S. 221.

18 Vgl. Horkheimer/Adorno: Kulturindustrie. Aufklärung als Massenbetrug. In: ebd. S. 128ff.

gungen und nur über eine emanzipatorische Änderung dieser Bedingungen lässt sich der Mensch ändern und die Gesellschaft humanisieren. Pädagogische Lexika, die sich dieser als ‚emanzipatorisch‘ verstehenden Pädagogik verpflichtet fühlten, führten den Begriff ‚Bildung‘ nicht mehr an.¹⁹

Hier ist nun das oben angekündigte Apropos angebracht: Denn so sehr es auf der einen Seite verständlich ist, dass ein ausgedünnter klassisch-idealistischer Bildungsbegriff kein tragfähiges Fundament mehr für pädagogische Bemühungen abgeben konnte, so seltsam mutet es an, dass der nun nachrückende Begriff der Emanzipation in seinem subjektiven, auf die Mündigkeit der Person ausgerichteten Impetus, und seiner objektiven, auf die Veränderung der Gesellschaft ausgerichteten Intention im Grunde demselben Imperativ wie der Begriff Bildung verpflichtet ist – ‚Sapere aude!‘. Denn (auch) der emanzipatorischen Pädagogik geht es um den Abbau der Fremdbestimmung, dem Zurückdrängen von Irrationalität, die Stärkung von Kritikfähigkeit, individueller Unabhängigkeit und Chancengleichheit ... Momente, die kaum ein Bildungstheoretiker als nicht mit dem Bildungsbegriff kompatibel einschätzte. Ob nicht die enge Verwandtschaft mit dem Bildungsbegriff auch den Emanzipationsbegriff der Gefährdung aussetzt, zur läufigen Allerweltsvokabel zu werden? Denn wozu musste der Emanzipationsbegriff im Lauf seiner langen Geschichte nicht schon erhalten. Ausgehend vom römischen Rechtsinstitut der *emancipatio*, der (wörtlichen) Entlassung aus dem Zugriffs- und Eigentumsrecht des Herrn, wurde er zunehmend bedeutsam für ein Verständnis von Geschichte als Freiheitsgeschichte des Subjekts (etwa bei Hegel). Emanzipation als Befreiung aus auferlegter oder selbstverschuldeter Entfremdung, aus religiösen (Feuerbach), politischen und menschlichen (Marx) Bevormundungen ... Emanzipation sozialer Gruppen, Emanzipation der Frauen, der Kinder, der Alten, der Jungen ... Die Läufigkeit ist nicht zu übersehen und Böhm merkt im Wörterbuch der Pädagogik an: „Heute leidet der

19 Vgl. etwa Roth, L.: Handlexikon zur Erziehungswissenschaft. Reinbek 1980. Der Begriff ‚Bildung‘ scheint nicht auf, wohl aber werden unter ‚Emanzipation und Mündigkeit‘ bildungstheoretische Versatzstücke von Hellmuth Walter mehrspaltig diskutiert.

Emanzipationsbegriff unter einem geradezu inflationären und häufig ungeklärten Gebrauch.“²⁰ In den Niederungen emanzipatorisch-pädagogischer Praxis wurde – jenseits des Anspruchs von ideologiekritischer Reflexion von Abhängigkeiten und Zwängen – der Emanzipationsbegriff häufig zur ‚antiautoritären‘ Reaktion zusammengeschrumpft. Und es steht die Frage im Raum, ob er ein vollwertiger Ersatz für das, was mit Bildung gemeint war (und ist), sein kann (bei aller Sympathie für die mit einigem Pathos eingeforderte Freiheit á la ‚Braveheart‘ mit Mel Gibson in der Hauptrolle).

Kant hat als eines der größten Probleme der Pädagogik die Frage „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“²¹ bezeichnet. Dabei führt er aus, dass der Mensch diszipliniert, kultiviert und moralisiert werden müsse, um die „Tierheit“ in sich zu überwinden und zu einer sittlichen Persönlichkeit zu werden. „Denn Zwang ist nötig!“,²² scheut er sich nicht zu bemerken – ohne dabei die Forderung „Sapere aude!“ zu relativieren. Kann es sein, dass Kant einen tieferen Blick für die *conditio humana* hatte als manch gut meinende Emanzipationstheoretiker der jüngsten Vergangenheit?

Johann Heinrich Pestalozzi hat in seinen ‚Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts‘ aus dem Jahr 1797 den Menschen als „Werk der Natur, [...] der Welt [Gesellschaft ...], seiner selbst“²³ beschrieben. Und wenn er anmerkt, dass er als Werk seiner selbst den Freiheitsraum zu „sittlicher Kraft und Tugend“²⁴ wahrnehmen muss, so weiß er sich an die Aufgabe verwiesen, die ihn immer wieder begrenzenden Vorgaben der Natur und Gesellschaft mit seinem Anspruch nach Selbstbestimmung und -werdung in Einklang zu bringen.²⁵

20 Böhmer, Winfried: Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart 1988¹³, S. 164.

21 Kant, Immanuel: Über Pädagogik. In: Reble, Albert (Hg.) Geschichte der Pädagogik. Dokumentationsband II, Stuttgart 1971, S. 320.

22 Ebd.

23 Barth, Hans (Hg.): Pestalozzi. Grundlehren über Mensch, Staat, Erziehung. Seine Schriften in Auswahl. Stuttgart 1956, S. 185 ff.

24 Ebd. S. 187.

25 Vgl. Ebd. S. 232–236.

Denn ob es mir nun recht ist oder nicht – ich kann die Vorgaben der Natur, die mich bestimmen, nur in engen Grenzen beeinflussen oder gar verändern; ob es mir recht ist oder nicht – ich bin in einer bestimmten Zeit in diese Gesellschaft mit ihren Strukturen und Bedingungen, mit ihrer Sprache und Kultur hineingeboren und werde von dieser Gesellschaft geprägt wie umgekehrt auch ich sie (mögen die Grenzen auch eng sein) prägen und formen; ob es mir recht ist oder nicht, ich muss zu diesen meinen existentiellen Vorgegebenheiten Stellung nehmen und – „Sapere aude!“ – in der Balance von Natur, Gesellschaft und Selbst mein Leben hier und jetzt gestalten und verantworten. Emanzipation verstanden als Ruf nach Freiheit und Selbstbestimmung ist in dieser Perspektive als „Illusion von Autonomie“²⁶ zu kritisieren, und die Frage ist zu stellen, ob die legitimen Anliegen der Emanzipation im Rahmen eines immer wieder neu zu formulierenden Bildungsbegriffs, der die *conditio humana* nüchtern mitbedenkt, nicht besser aufgehoben sind.

5. ... und schließlich wieder zurückgerufen wurde.

Durch das emanzipatorische Exil des Bildungsbegriffs scheint tatsächlich eine Leerstelle entstanden zu sein, die nach einer Renaissance des Bildungsbegriffs verlangte. Wolfgang Klafki merkt an: „Eine zentrale Kategorie wie der Bildungsbegriff oder ein Äquivalent dafür ist unbedingt notwendig, wenn pädagogische Bemühungen nicht in ein unverbundenes Nebeneinander von Einzelaktivitäten auseinanderfallen sollen“²⁷ und bei Hartmut v. Hentig heißt es in seinem Essay ‚Bildung‘: „Die ‚Rückkehr‘ zur Bildung ist pädagogisch geboten – ein Fortschritt.“²⁸ Hentig geht dabei so weit, nicht nur einen formalen Bildungsbegriff zurückzufordern, sondern er deutet auch inhaltliche Horizonte an, innerhalb derer das auszumachen ist, was als Maßstab für ein Lernen unter dem

26 Vgl. Meyer-Drawe, Käthe: Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München 1990.

27 Klafki, Wolfgang: Die Bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. In: Gudjons/Winkel: Didaktische Theorien. Hamburg 1999¹⁰, S. 14.

28 Hentig, Hartmut v.: Bildung. Ein Essay. München 1996, S. 11.

Anspruch von Bildung gelten kann: „Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit; die Wahrnehmung von Glück; die Fähigkeit und Willen sich zu verständigen; ein Bewusstsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz; Wachheit für letzte Fragen; und – ein doppeltes Kriterium – die Bereitschaft zur Selbstverantwortung und Verantwortung in der *res publica*.“²⁹

Damit erwacht der Bildungsbegriff aus seinem spätbürgerlichen Dornröschenschlaf, wird aus der emanzipatorischen Verbannung zurückgerufen und ermuntert – nimmt man Hentigs Bildungsmaßstäbe ernst – zu einer Aufklärung der Aufklärung: Wenn der Wahlspruch der Aufklärung nach Kant das „*Sapere aude!*“ ist (landläufig übersetzt: „Wage dich deines Verstandes zu bedienen!“), dann werden bei aufgeklärter Sicht auch die Grenzen menschlicher Vernünftigkeit sichtbar. Das lateinische Grundwort ‚*sapere*‘ – das zunächst eigentlich ‚schmecken, kosten‘ bedeutet – steht im Zusammenhang mit ‚*sapientia*‘ – Weisheit. ‚Wage weise zu sein!‘ könnte Kants Wahlspruch auch übersetzt werden. Und ein Moment der Weisheit ist auch, dass der Mensch im ‚Durchschmecken und -kosten‘ seines Lebens sich in seiner existentiellen Spannung von frei und unfrei, autonom und abhängig, erkenntnisfähig und in seiner Möglichkeit zu erkennen beschränkt, ... wahr- und ernstnimmt.

Blaise Pascal³⁰ kann für *bildende* Lernbemühungen als Orientierungshilfe aufgerufen werden, soweit es um eine aufgeklärte Aufklärung geht und darum, einen Weg zwischen der Skylla vernunftverachtender esoterischer Schwärmerei und der Charybdis rationalistischer Verkürzung der Lebenswirklichkeit zu finden. In seinen Fragmenten heißt es: „Die letzte Schlussfolgerung der Vernunft ist, daß sie einsieht, daß es eine Unzahl von Dingen gibt, die ihr Fassungsvermögen übersteigen; sie ist nur schwach, wenn sie nicht bis zu dieser Einsicht gelangt“ – denn „das Herz hat seine Gründe, die die Vernunft nicht kennt.“³¹ Und in eine ähnliche Richtung weist Bernhard Schwenk im Lexikon

29 Ebd. S. 75.

30 Blaise Pascal (1623–1662; Mathematiker, Physiker, Philosoph, Mystiker, Literat): *Pensées*. Über die Religion und über einige andere Gegenstände. Gerlingen 1994⁹.

31 Ebd.: Fragm. 267 u. Fragm. 283, S. 141ff.

pädagogischer Grundbegriffe: „Im pädagogischen Bildungsbegriff, so wie er in Anknüpfung an die klassische Tradition von der deutschsprachigen Erziehungsphilosophie fortgeschrieben worden ist, mit welchen Formeln auch immer, Spontaneität, Mündigkeit oder Emanzipation, wird auch die Erinnerung daran bewahrt, daß der Mensch dem Menschen nicht voll verfügbar ist, nicht einmal sich selbst.“³²

6. Lernen und Bildung

Weiter oben wurde bereits auf den Zusammenhang von Lernen und Bildung hingewiesen und zwischen den Zeilen mag klar geworden sein, dass Lernen Voraussetzung für Bildung ist, andererseits aber nicht jedes Lernen als ‚bildendes Lernen‘ angesprochen werden kann. Ich kann in einem Seminar alles über Kommunikationstechniken gelernt haben und dieser Lernerfolg kann mit einer beeindruckenden Zertifizierungsurkunde bestätigt sein – mit bestem Erfolg – wenn ich das erlernte Wissen und ‚know how‘ an meinem Arbeitsplatz dafür einsetze, um unbequeme Kolleginnen und Kollegen subtil hinauszumobben, dann hab ich zwar viel gelernt, in der Praxis erweist es sich aber als ‚verbildendes Lernen‘.

Geht man der Frage nach, welcher Lernbegriff denn für ‚bildendes Lernen‘ angemessen ist, zeigt sich einmal mehr, dass es für das menschliche Lernen keine einheitliche und geschlossene Theorie gibt: Ist die Konditionierung (klassisch, instrumentell, operant) das entscheidende Merkmal, das Gewinnen von Einsicht („Aha“-Erlebnisse), ist es das Nachahmen eines Vorbilds („Modell-lernen“) ... – für das Phänomen menschlichen Lernens bleibt immer ein unverrechenbarer Rest, der mit Kreativität, Freiheit, Risiko und Geist zu tun hat.

Wenn auch keine einheitliche Definition menschlichen Lernens möglich ist,³³ so soll doch zumindest mit einer Kurzformel

32 Schwenk, Bernhard: Bildung. In: Lenzen, Dieter (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe. Band 1. Reinbek 1989, S. 220f.

33 Vgl. Arnold, W., Eysenck, J., Meili, R.: Lexikon der Psychologie. Freiburg 19886, Band 2, Sp. 1239ff.; Brunner, R./Zeltner, W.: Lexikon zur Pädagogischen Psychologie und Schulpädagogik. München 1980, S. 133ff.

das skizziert werden, was mit Lernen gemeint sein kann. In alten Versuchen einer Kurzfassung waren ‚Kenntniserwerb‘ und ‚Wiederholung‘ die Schlüsselbegriffe. Wurde Lernen Mitte des 20. Jahrhunderts noch als „Wissenserwerb durch stete Wiederholung“³⁴ charakterisiert, so wird heute Lernen mit den Schlüsselbegriffen ‚Veränderung‘ und ‚Erfahrung‘ umschrieben – „Lernen als auf Dauer gestellte Verhaltensänderung durch Erfahrung.“³⁵

Verhaltensänderung und Erfahrung als Schlüsselbegriffe der gegenwärtigen Kurzformel öffnen die Perspektive für bildendes Lernen. Nicht die Ansammlung von Wissen ist es, nicht das Memorieren und Vertiefen von irgendwelchen ‚Bildungsgütern‘, sondern das Einlassen auf konkrete Erfahrungen im Umgang mit den Herausforderungen des Lebens und der Bereitschaft, das eigene Verhalten, die eigenen Einstellungen auf Grund dieser Erfahrungen zu überdenken und zu adaptieren. Dann wird es klar, dass es kein ‚ausg‘lernt‘ gibt und das Leben mit seinen Wechselfällen eine lebenslange Lernherausforderung bleibt. In diesem Sinn hat die österreichische Schriftstellerin Marie Ebner-Eschenbach formuliert: „Wir müssen immer lernen, zuletzt auch noch sterben lernen.“³⁶

7. Bildung – die ‚regulative Idee‘

‚Bildendes Lernen‘ zielt gegenüber einem Lernen, das den Wissens- und Kenntniserwerb und dessen Vertiefung und Festigung fokussiert, darauf ab, dass Wissen immer in Verbindung mit *Gewissen* steht; ‚bildendes Lernen‘ zielt nicht nur auf ein kompetentes Handeln, sondern auch auf eine verantwortliche *Haltung* sich und der res publica gegenüber ab, befähigt nicht nur zu sachlogi-

34 Vgl. etwa: Der österreichische Sozialpsychologe Hofstätter Peter R.: Allgemeine Psychologie. Haag 1950, S. 313; in diesem Sinn auch: Hehlmann, Wilhelm: Wörterbuch der Psychologie. Stuttgart 1968, S. 316.

35 Vgl. dazu: Lenzen, Dieter [Hg.]: Pädagogische Grundbegriffe. Reinbek 1989, Band 2, S. 996ff; Angermeier, W.F./Bednorz, P./Schuster, M.: Lernpsychologie. München 1991², bes. S. 26f.

36 Ebner-Eschenbach, Marie v.: Werke in 3 Bänden. München o.J.; Band 3, S. 899.

schem und kritischem Denken, sondern ermutigt auch zu einem nachhaltigen *Bedenken*, das über die Aktualität des Alltags und des Hier-und-Jetzt hinausgeht.

Eine in sozialer, technischer, politischer und ökonomischer Hinsicht immer komplexer werdende Lebenswelt verlangt so nicht nur nach einer lebenslangen Verarbeitung neuer Erfahrungen und entsprechenden Verhaltensänderungen (‚Lernen‘), sondern ebenso lebenslang nach ‚Bildung‘ in diesem skizzierten Sinn. Eine Herausforderung, die grundsätzlich offen bleibt, immer nach Revision und Neuorientierung verlangt.

So sehr es notwendig sein kann, dass Lernen von außen ange-regt werden muss und begleitende Unterstützung durch Leh-rennen und Lehrer braucht, bildendes Lernen ist ein Prozess, der in der Verantwortung des lernenden Menschen selbst liegt – oder anders: Ich kann durch andere etwas lernen, aber bilden muss ich mich selbst. Bildung ist so gesehen in letzter Konse-quenz immer Selbstbildung (Wissen – Gewissen, Handeln – Hal-tung, Denken – Bedenken).

Seefahrer früherer Jahrhunderte – noch vor Erfindung des Kompasses und der Möglichkeit der GPS-Navigation – haben sich nach den Sternen orientiert. Sie wussten, dass sie sich etwa nach dem Polarstern richten mussten, wollten sie nach Norden – wobei ihnen klar war, dass sie den Polarstern selbst nie erreichen würden. So ist ‚Bildung‘ der Polarstern für menschliches Lernen. Wer könnte schon sagen – individuell oder kollektiv – ich bin/wir sind gebildet? Höchstens: Ich bleibe/wir bleiben in Richtung Bildung unterwegs. Bildung wird so zur regulativen Idee für Lernvorgänge in allen Sektoren, soll der Aufbau einer ‚humanen Gesellschaft‘ nicht nur eine Leervokabel sein. Und so verstan-den, ist der geläufige Begriff ‚Bildung‘ davor gefeit, nur in Zeiten politischer Hitze zur Läufigkeit verleitet und missbraucht zu werden. Er ist sich seines Stellenwertes als das immer vorausge-setzte Medium bewusst, in dem der Mensch zu sich selbst unter-wegs ist und die Gesellschaft in Richtung Humanität.

Sabine Gerhartz

Bildungs(un)gleichheit und Emanzipation

Emanzipation durch Bildung?

Nicht nur in der emanzipatorischen Pädagogik (vgl. u.a. Mollenhauer 1970⁴; Heydorn 1970; Blankertz 1982), sondern auch im aktuellen Diskurs haftet Bildung das Versprechen der Emanzipation an – Bildung soll Menschen befähigen, sich frei zu entfalten, sich gemäß der eigenen Fähigkeiten und Interessen entwickeln, selbstständig denken, urteilen und agieren und entsprechend den eigenen Vorstellungen leben zu können.

Emanzipation soll vor allem Unterprivilegierten zur Befreiung von (sichtbarer und unsichtbarer) Unterdrückung und damit einhergehenden eingeschränkten Chancen auf soziale, berufliche und private Selbstverwirklichung verhelfen. Bildung soll durch ihre emanzipatorische Funktion allen gleiche Aussichten auf denselben Status in der modernen Leistungsgesellschaft ermöglichen.

Auch für gesellschaftliche Teilhabe ist Bildung im Sinne von Schulbildung, ästhetischer und moralischer Bildung zentral. Inwieweit Personen fähig sind, ihre demokratischen Rechte und Pflichten sowie ihre Interessen wahrzunehmen bzw. zu vertreten, ist (auch) abhängig von Bildung (vgl. Kuhnhenne et al. 2012, S. 7). Da eine demokratische Gesellschaft gebildeter Bürgerinnen und Bürger, „ihrer Reflexivität, gesellschaftlichen Urteilskraft und politischen Handlungskompetenzen“ bedarf, kann ein aufgrund unterschiedlicher Startvoraussetzungen „sozial ungleicher Zugang zu Bildung“ als „Demokratiedefizit“ betrachtet werden (ebd.). Geringe Bildungsabschlüsse bzw. „[e]in geringer Bildungsverstand“ führen nicht nur zu schlechteren Chancen auf dem Arbeitsmarkt, einem (damit verbundenen) höheren Armutsrisiko, sondern auch zu „einer weniger selbstbestimmten

und gestalteten Lebensweise, mit einer geringeren Teilhabe an politischen, sozialen und kulturellen Prozessen“ (ebd.). Durch die soziale Selektion im Bildungsbereich, die Teilen der Bevölkerung nicht ausreichend Bildung für gesellschaftliche Teilhabe vermittelt und sich somit auf das Ausmaß der Partizipation unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen auswirkt – und durch die „für die Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft notwendige Potenziale verschenkt werden“, werden bestehende ungleiche Machtverhältnisse nicht nur reproduziert, sondern auch legitimiert (vgl. ebd.).

In diesem Kontext stellt sich die Frage, inwiefern Bildungsungleichheit im derzeitigen Schulsystem zur (Un-)Möglichkeit von Emanzipation unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen beiträgt. Wenn Emanzipation als erstrebenswert erachtet wird und durch Bildung gefördert werden kann – müsste dann nicht für alle Schüler/innen gleichermaßen die Voraussetzung für Emanzipation geschaffen werden?

Dabei stellen sich zwei weitere grundlegende Fragen: Kann die Schule als institutioneller Bildungsort mit gesamtgesellschaftlichen Funktionen überhaupt alle gleichermaßen zu Emanzipation befähigen? Und: Ist das wirklich im Interesse aller? Ist tatsächliche Emanzipation, die Befähigung nicht nur zu kreativem, dem Gesellschaftssystem förderlichen innovativen Denken, sondern zu wirklich freiem, möglicherweise auch (system) kritischem Denken und Handeln erwünscht?

Hidden Curriculum und (widersprüchliche) Funktionen der Schule

Dass die Schule nicht nur den offiziellen Lehrplan lehrt, sondern es parallel dazu ein *hidden curriculum* gibt, das Schülerinnen und Schüler neben auf in Gesellschaft und Arbeitswelt geltende Regeln und geforderte Verhaltensweisen auch auf die Akzeptanz von Machtverhältnissen vorbereitet, wurde vielseitig diskutiert (vgl. u.a. Apple & King 1977, Giroux, Henry & Penna 1979, Anyon 1980). Bowles & Gintis (1976, 2002) nennen die Art und Weise, wie Schulen dieses Ziel erreichen, das *correspondence principle* – das Prinzip, soziale Interaktion und individuelle Beloh-

nungen dem Arbeitsumfeld entsprechend zu strukturieren. Ihr Fokus liegt daher nicht auf dem offiziellen Curriculum, sondern auf der Sozialisation durch die Strukturen der Schulausbildung. Die Struktur schulischer Erfahrungen sei bestens dafür geeignet, Einstellungen und Verhaltensweisen zu fördern, die im Einklang mit Tätigkeiten im Erwerbsleben stehen. Persönlichkeitszüge, die im Erwerbsleben förderlich sind, sind auch diejenigen, die in der Schule mit guten Noten belohnt werden (vgl. Bowles & Gintis 1976, S. 9; Bowles & Gintis 2002, S. 13).

LeCompte erläutert auf Basis von Analysen, die das *hidden curriculum* in den Blick nehmen, klare Verhaltensregeln, die in dem inoffiziellen Lehrplan stehen – darunter beispielsweise der Lehrperson zu gehorchen, ihren Erwartungen von gutem Verhalten zu entsprechen oder sich an einen vorgegebenen Zeitplan zu halten (1978, S. 29). Der versteckte Lehrplan ist den Schülerinnen und Schülern offensichtlich klar – gefragt danach, was die Lehrperson am meisten von ihnen möchte, antworten sie „leise sein, nicht herumalbern und die Arbeit pünktlich [...] erfüllen“ (ebd., S. 30). Nach LeCompte ist das *hidden curriculum* für den Schulerfolg gleich wichtig wie oder sogar wichtiger als fachliche Inhalte – „the child who doesn't do what the teacher asks when she asks it and consistently misbehaves will be eliminated from school as quickly, if not more quickly, than one who actually fails course work“ (ebd., S. 34). Neben Verhaltensregeln oder dem Umgang mit Zeiteinteilung ist die Verinnerlichung von Leistungsstandards während der Schulzeit für das spätere Berufsleben wichtig, so LeCompte. Nicht, um in Kindern und Jugendlichen das Leistungsstreben zu fördern, sondern um ihnen beizubringen, Evaluation ihrer Arbeit durch Autoritäten zu akzeptieren, weil in der modernen Gesellschaft Evaluationen der (beruflichen) Leistung Basis für Statuszuweisungen sind (ebd., S. 35).

Da in unterschiedlichen Berufsfeldern bzw. beruflichen Positionen teils konträre Einstellungen und Verhaltensweisen gefragt sind, stellt sich das *hidden curriculum* nicht als eine stillschweigende allgemeine, sondern eine je nach sozialer Klasse spezifische Vorbereitung auf den Produktionsprozess dar (vgl. z.B. Anyon 1980). Welche Variante des heimlichen Lehrplans für wen

gilt, wird im Rahmen der Ausübung der Selektions- und Allokationsfunktion der Schule entschieden: Sie muss auswählen, wer bzw. wer nicht in höhere Bildungsgänge mit den damit verbundenen beruflichen Chancen kommt und wem welche Position in der Gesellschaft zugewiesen wird. Wer wird ungelernete Hilfskraft, wer (Fach-)Arbeiter/in, wer Top-Manager/in oder Arzt/Ärztin? Wer gehört in Zukunft zu den Privilegierten oder Unterprivilegierten? Darauf bereitet die Schule nicht explizit und offiziell vor, sie tut es aber trotzdem. Joseph Grannis wies schon 1967 auf die Wirkung der Schule als Abbild der Gesellschaft hin: „Every school represents to its students a model of society and its possibilities. In the very composition of the students and teachers, in the authority and decision-making structure of the school, in the ways that people talk with one another, learn and work and play together, and in the expectations the school holds for its students [...] the school instructs about society.“ (Grannis 1970, S. 137). Unterschiedliche Schulen seien passende Übungsfelder für unterschiedliche Teile der Gesellschaft. Die Art der Schule, die ein Kind besucht, kann daher die Berufslaufbahn bestimmen, für die es vorbereitet wird (vgl. LeCompte 1978, S. 22). Die je nach Herkunft unterschiedliche Sozialisierung durch schulische Institutionen sichert die Reproduktion existierender gesellschaftlicher Machtverhältnisse. Basis für die klassenspezifische Differenzierung ist die Sortierung der Schüler/innen in unterschiedliche Schultypen, Schulzweige und Bildungslaufbahnen, die eng mit sozialen Faktoren zusammenhängen (vgl. Bulle 2008, S. 105).

In Anyons Untersuchung wird diese vorbereitende Wirkung unterschiedlicher Schulen auf die späteren Möglichkeiten ihrer und Erwartungen an ihre Schüler/innen deutlich: Sie untersucht die Arten des Lehrens und Lernens, den Lehrstoff sowie die Arbeitsaufträge, geforderte Denkweisen und Leistungsevaluierungen, die in Schulen mit unterschiedlichen sozialen Zielgruppen hauptsächlich vertreten sind (vgl. 1980, S. 89f.). Dabei wird deutlich, dass schulische Bildung für Kinder der (so genannten) Arbeiterklasse vollkommen anders aufgebaut ist und anderes Wissen, andere Kompetenzen fördert als jene für Nachkommen traditionell bürgerlicher Schichten. An einer untersuchten Schule

aus dem Arbeiter/innen-Milieu wird Arbeit im Sinne einer bestimmten, festgelegten Vorgehensweise kennengelernt, die v.a. mechanisches, routinemäßiges Verhalten, hingegen wenig Auswahl oder Entscheidungsfindung beinhaltet. Es gibt kaum Erklärungen zu Hintergründen, Sinn, Bedeutung der Aufgaben und Vernetzungsmöglichkeiten. Die Evaluation der Arbeit beruht nicht primär auf der Korrektheit der Ergebnisse, sondern darauf, ob die Schüler/innen den richtigen, vorgegebenen Schritten gefolgt sind (vgl. Anyon 1980, S. 73f.). Im Gegensatz dazu ist das primäre Bildungsziel in den untersuchten Schulen aus privilegierten gesellschaftlichen Kontexten („affluent professional school“) individuelle Entwicklung, der Fokus liegt auf persönlicher Entfaltung und Sinnbildung, der Konstruktion von Wirklichkeit, aktiver Anwendung von Konzepten und Ideen (vgl. Anyon 1981, S. 35) und vertieftem, nachhaltigem Verständnis (vgl. ebd., S. 32). Diese unterschiedlichen Herangehensweisen an Lerngegenstände sind wichtig für die Reproduktion der Unterteilung der Menschen in Gruppen mit unterschiedlichen Aufgaben in Arbeitswelt und Gesellschaft – solche, die planen und managen und solche, die hauptsächlich Strategien, Pläne und Anordnungen anderer ausführen (vgl. ebd.).

Auch Bowles und Gintis (1976) zeigen auf, dass Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher sozialer Herkunft für unterschiedliche Verhaltensweisen vorbereitet werden – je nach den von Vertreter/innen ihrer Klasse wahrscheinlich angestrebten Berufslaufbahnen: Bei künftigen Mitgliedern der Arbeiterschaft stehen Fügsamkeit und Gehorsam, bei oberen Klassen Initiative und Durchsetzungskraft im Fokus (vgl. Bowles & Gintis 1976, S. 134). Auch Bourdieu weist darauf hin, dass Wissen und Fähigkeiten, die zu Macht und sozialem Ansehen führen, den privilegierten Klassen zugänglich gemacht werden, nicht aber den Arbeiterklassen, für die praxisbezogenere Inhalte vorgesehen sind (vgl. Bourdieu 1973; Anyon 1980, S. 67; Anyon 1981, S. 3).

Die sozialschichtabhängige Qualität und Art schulischer Erfahrungen wirkt sich auf die Entwicklung von Beziehungen zu ökonomischem und symbolischem Kapital, zu Autoritäten und dem Arbeitsprozess aus, wodurch nicht nur spätere ökonomische Verhältnisse beeinflusst, sondern auch Ungleichheiten in sozialen

Verhältnissen reproduziert werden können. Unterrichtspraxis hat somit klare soziale Konsequenzen (vgl. Anyon 1980, S. 90). Auch Bulle weist auf die Unterstützung der Schule von klassenspezifischen Einstellungen und Beziehungen zu politischer Macht und dem Produktionssystem hin (vgl. Bulle 2008, S. 105).

Aber nicht nur bezüglich des hidden, auch bezüglich des offenen curriculums gibt es reproduzierende Aspekte. Anyon zeigt auf, dass Schüler/innen der so genannten oberen Schichten Wissen und Bewusstsein über ihre Zugehörigkeit zu einer gesellschaftlichen Schicht, deren Geschichte sowie die Wertschätzung ihrer Interessen, die teils konträr zu jenen anderer Schichten sind, mitgegeben wurden. Dieses Klassenbewusstsein erhöht das Engagement, Konflikte für sich zu gewinnen und die soziale Position zu erhalten (vgl. Anyon 1981, S. 37). In Kontrast dazu wurden unterprivilegierte Kinder im Unterricht nicht über ihren eigenen Hintergrund als Mitglieder einer sozialen Schicht informiert, die konfliktreiche Geschichte der Arbeiterklasse, die Wertschätzung gemeinsamer Interessen der Arbeiter/innen und die Legitimation von deren Verfolgung wurden nicht vermittelt. Mangelnde Informationen zum Sozialsystem führen zu geringem Verständnis des Systems und der eigenen Position darin, sowie zu Vergessen des Widerstands und der Konflikte der Arbeiterklasse, was potenziell reproduzierende Konsequenzen für das soziale System hat (vgl. Anyon 1981, S. 32). Wissen über die Leistungen der eigenen Herkunftsgruppe und Bewusstsein über eigenes kulturelles Kapital fördern die Entwicklung von Klassenbewusstsein. Ohne dieses Wissen um kollektive Interessen und Ziele sowie Möglichkeiten deren Verfolgung, ist eine sich emanzipierende Vorgehensweise unwahrscheinlicher. Denn „erst im Prozess der Bildung des Bewusstseins wird der Mensch in einem aktiv-selbstbestimmten Verhältnis handlungsfähig, weil er sein Dasein und seine Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit begreift und dadurch sich zum Handeln selbst ermächtigt“ (Bernhard 2005, S. 94). Wenn die Bildung dieses Bewusstseins im Bildungssystem verweigert wird bzw. für bestimmte soziale Gruppen deutlich zu kurz kommt, stellt sich die Frage, ob dieses Bewusstsein und die damit verbundene Ermächtigung zur Emanzipation vom herrschenden System nicht nur offiziell gefordert, sondern wirklich gewollt wird.

Aber selbst wenn nur scheinbare Emanzipation *innerhalb* unseres Systems angestrebt wird, d.h. alle durch Bildung befähigt werden sollen, innerhalb des Systems frei zu handeln, zu denken, sich zu bewegen, wird deutlich, dass selbst dieses Ziel in der derzeitigen Form des Bildungswesens nicht erreicht wird, da Schule eine ihrer Funktionen, die teils im Widerspruch zu anderen Funktionen steht, kaum erfüllt: die Kompensationsfunktion (vgl. u.a. Baader et al. 2012, Solga & Dombrowski 2012; Bourdieu & Passeron 1971). Die Schule sollte eigentlich – um die gleichen Chancen aller auf höhere Bildungsabschlüsse und entsprechende folgende berufliche Positionen zu ermöglichen – ungleiche Startbedingungen im institutionellen Bildungssystem ausgleichen (vgl. Breit & Schreiner 2011, S. 126), die durch unterschiedliches soziales, ökonomisches und kulturelles (Ausgangs-)Kapital (vgl. u.a. Bourdieu 1983) gegeben sind. Dies gelingt ihr aber kaum, wie nationale und internationale Studien zeigen (vgl. z.B. OCED 2007; Bacher/Leitgöb & Weber 2012; Breit & Schreiner 2009). Der Nationale Bildungsbericht Österreich nennt das Bildungsniveau der Eltern als „wichtigsten Hintergrundfaktor für die Bildungsentscheidungen und den Bildungserfolg“ (Vogtenhuber et al. 2012, S. 124).

Höhere Bildungsabschlüsse, unveränderte Chancen(un)gleichheit

Das Schulsystem muss immer weniger Nachfrage nach manuellen Fähigkeiten, dafür aber einen steigenden Bedarf an intellektuellen Personen, die im System funktionieren und zu dessen Erhalt beitragen, befriedigen, also genügend Absolvent/innen mit entsprechenden Bildungsabschlüssen liefern. Die Bildungsexpansion hat den Anteil potenzieller Absolvent/inn/en höherer Bildung in der Bevölkerung vergrößert, indem Zugang dazu auch jenen Bevölkerungsgruppen erleichtert wurde, deren formale Bildungskarriere vorher eher durch den Abschluss der Pflichtschule beendet wurde. Damit haben sich jedoch die grundlegenden Chancen dieser Personengruppen kaum geändert, ebenso wenig wie die gesellschaftlichen Verhältnisse. Zwar sei unter dem Druck der ökonomischen Profitabilität von

Wissen in der heutigen Gesellschaft der Wert von zweckfreier, „interesseloser‘ zeitintensiver Bildung“, der Privilegierten zu eigen ist, gesunken, Bildungsungleichheiten verschwinden damit jedoch nicht, sondern werden lediglich transformiert. Denn formale Bildungstitel sind in Bezug auf berufliche Chancen nach der Bildungsexpansion und der damit einhergehenden Inflation von Bildungstiteln noch bedeutsamer geworden, Ungleichheiten „kumulieren, auch wenn sich die konkrete Gestalt der symbolischen Gewaltverhältnisse in ‚Wissensgesellschaften‘ transformiert hat“ (Grundmann et al. 2010, S. 68).

Normativ ist das Ziel der Chancengleichheit durch Bildung, auch wenn dies wider Interessen Privilegierter gehen sollte, zwar kaum umstritten: Unabhängig von sozio-ökonomischer oder regionaler Herkunft, Ethnizität, Muttersprache, Geschlecht sollen Schüler/innen dieselben Chancen haben, bestimmte Bildungslaufbahnen einzuschlagen und erfolgreich zu beenden – was derzeit keineswegs der Fall ist (vgl. z.B. OECD 2007; Schreiner & Schwantner 2009; Bacher/Leitgöb & Weber 2012). Ob das Ziel aber durch institutionelle Bildung erreicht werden kann, ist fraglich, denn dem Bildungssystem wird nicht nur das Verfehlen der kompensatorischen Funktion zur Last gelegt, sondern es wird vielmehr sogar als aktiver Faktor bei der Verstärkung von Chancenungleichheit eingestuft. Aktuelle Studien, die unterschiedliche Schulen bzw. Schultypen als differenzielle Entwicklungsmilieus analysieren, in denen Schüler/innen mit derselben Ausgangsbasis große Unterschiede hinsichtlich der Kompetenzentwicklung aufzeigen oder in denen bei ungleicher Ausgangsbasis beim Kompetenzerwerb ein Schereneffekt nachgewiesen wurde (vgl. u.a. Ditton 2010; Baumert/Stanat & Watermann 2006), bestätigen die Rolle der Schule bei der (Re-)Produktion von Ungleichheit.

Erschwerte Emanzipation durch verdeckte Ungleichheitsreproduktion des Systems

Doch wie schaffen es die „herrschenden“ Schichten, existierende Machtverhältnisse beizubehalten? Herrschaft ist nach Gramscis Hegemonietheorie einerseits durch Zwang, andererseits durch

Konsens möglich, der langfristige Schwerpunkt muss dabei aber auf dem Einverständnis der Unterdrückten liegen. Daher stellt sich die Frage, wie dominante Gruppen gesellschaftliche Zustimmung erhalten (vgl. Sternfeld 2009, S. 61). Bourdieu und Passeron erklären dies in Bezug auf das Bildungssystem damit, dass Unterprivilegierten Chancengleichheit vorgegaukelt wird, indem weniger direkte (z.B. durch Examen) und mehr langfristige „sanfte Eliminierung“ (1971, S. 197), die nicht als solche erkennbar ist, eingesetzt wird. Letztere ist zwar zeitintensiver, die Zeit wird aber benötigt, „um die Ausgeschlossenen von der Legitimität ihres Ausschlusses zu überzeugen“ (ebd., S. 226). Der Mechanismus hinausgezögerter Eliminierung verbirgt Chancenungleichheit für Aufstieg in die höchsten Bildungstufen und besiegelt sie zugleich (vgl. ebd., S. 181).

Darüber hinaus setzen sich Unterprivilegierte zukünftiger Eliminierung aus, „wenn sie in die Schulzweige eintreten, in denen die Chancen eines späteren Mißerfolgs am größten sind“ (ebd., S. 180) (vgl. sekundäre Herkunftseffekte nach Boudon 1974). Die unterschiedlichen Curricula bieten „nur ganz ungleiche Chancen zum Hochschulbesuch“ (Bourdieu & Passeron 1971, S. 181). Selbst wenn Unterprivilegierte die Matura trotz aller Hürden (z.B. unzureichende familiäre Unterstützung und/oder finanzielle Ressourcen, bildungsferner Habitus des Herkunftsmilieus und/oder der Peers, mangelndes kulturelles Ausgangskapital) schaffen, ist durch ihre Wahl des Schultyps ein anschließendes Hochschulstudium nicht sehr wahrscheinlich (vgl. Statistik Austria 2012, S. 56f.; vgl. Bourdieu & Passeron 1971, S. 181). Die Möglichkeit zum Eintritt in höhere Bildung wird von Schüler/innen aus unteren Klassen „mit der Abdrängung in Institutionen und Bildungsgänge bezahl[t], die ihnen – mit der Wirkung von Fischreusen – angebliche Gleichwertigkeit vorgaukeln, um sie in einem verstellten und trügerischen Bildungsgang zu fangen“ (Bourdieu & Passeron 1971, S. 181): Schüler/innen bildungsferner Herkunft tendieren eher zu wirtschaftlich-praxisorientierten Bildungswegen (BMHS, BHS), die oftmals mit dem Schulabschluss enden, als zu den häufiger zu Tertiärbildung führenden Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS). Diese herkunftsbedingten Unterschiede wurde schon vor Jahr-

zehnten als „conserving force in modern societies, an important aspect of the reproduction of unequal class structures“ (Anyon 1981, S. 3) erkannt.

Je weniger das System nach außen ungleichheitsverstärkend wirkt, desto ungestörter kann es Ungleichheit verstärken. Das höchste Privileg der Privilegierten nach Bourdieu und Passeron (1971) ist somit, „nicht als Privilegierte zu erscheinen“ (S. 228). So vermittelt die formale Gleichbehandlung aller Schüler den Eindruck, dass unterschiedliche Bildungsergebnisse nicht auf ungleichen Startchancen, sondern auf unterschiedlichen kognitiven Fähigkeiten bzw. unterschiedlich großem Engagement beruhen und somit in der Logik der Meritokratie legitim seien.

Emanzipation mit gläserner Decke?

Angehörige unterer Schichten können trotz relativ hoher Bildungsabschlüsse und ohne dies zu merken an wirklicher Emanzipation gehindert werden. Anyons Untersuchung der versteckten Curricula von Schulen unterschiedlicher Zielgruppen zeigt auf, dass Vertreter/innen der Mittelschicht die Ideologie der Leistungsgesellschaft, den Glauben an die Möglichkeit von Aufstieg durch Fleiß und Ehrgeiz verinnerlicht haben und die Konzentration darauf, voranzukommen, wenig kritische Reflexion zulässt (vgl. Anyon 1981, S. 34). Gleichzeitig wird intellektuelle Passivität und ideologische Ruhe gefördert, indem in den untersuchten Mittelschichtschulen spezifische Charakteristika von Wissen – als aus externen Quellen stammend, von Experten generiert und validiert – gelehrt werden (vgl. ebd., S. 33). So sind gebildete Angehörige der Mittelschicht, die auf der sozialen Leiter ein Stück nach oben gestiegen sind, nicht zwangsläufig vom System, das ihren Aufstieg ermöglicht hat oder verspricht, dies zu tun, emanzipiert.

Der Lehrplan der AHS-Unterstufe fordert, „die Bereitschaft zum selbstständigen Denken und zur kritischen Reflexion besonders zu fördern“ (bm:ukk 2004, S. 1), außerdem sollen Schüler/innen „eigene weltanschauliche Konzepte entwerfen und ihre eigenen Lebenspläne und eigenen Vorstellungen von beruflichen Möglichkeiten entwickeln“ (bm:ukk 2004, S. 2) – dies aber innerhalb des vorgegebenen Rahmens. Die Absolvent/innen,

die durch ihre schulische Bildung dazu befähigt werden, intellektuelle Aufgaben im Gesellschaftssystem zu übernehmen, sollen innerhalb des Systems funktionieren: Sie sollen tradierten Arbeitsprozessen, Problemlösungen und Sichtweisen mit kreativem und innovativem Denken begegnen, sich potentiell Veraltetem gegenüber kritisch verhalten, gesetzte Ziele und Methoden hinterfragen, innerhalb des Gesellschaftssystems frei agieren – jedoch nicht vollkommen frei denken, kritisch im Sinne von systemkritisch sein. Der verzeichnete steigende Bedarf an höher gebildeten Personen für den Arbeitsmarkt ist daher nicht mit einem vermehrten Wunsch nach wirklich emanzipierten Intellektuellen gleichzusetzen.

Bedingungen für vollständige Emanzipation durch Bildung

Hegemonieverhältnisse können durch Lern- und Bildungsprozesse nicht nur erhalten, sondern auch in Frage gestellt werden – die intellektuelle Funktion erschöpft sich „keineswegs in der Expertise zu Legitimierung von Herrschaft.“ (Sternfeld 2009, S. 62, S. 68) Wenn Erziehung aber, wie bei Gramsci, Mittel zur Befreiung sein soll – „und zwar nicht als Selbstzweck, sondern im Hinblick auf eine Veränderung der Gesellschaft“ (ebd., S. 53) – muss sie alle gleichermaßen befähigen, sich auch vom herrschenden System zu emanzipieren bzw. dieses weiterzuentwickeln und nicht nur Optimierungen innerhalb des Systems anzustreben.

Damit das pädagogische Verhältnis zu einem emanzipatorischen werden kann, muss es um eine Selbstaneignung gehen, „bei der das Ziel des Wissenserwerbs nicht vom/von der Lehrenden definiert werden kann (da er/sie es nicht kennt)“ (ebd., S. 40). „Nur wenn die Selbstaneignung einen offenen Ausgang haben kann, nur wenn nicht schon vorher feststeht, was bei der Selbsttätigkeit herauskommen soll, ist also Emanzipation möglich.“ (Ebd., S. 40f)¹ Emanzipatorische Bildung – sofern es tatsächlich darum geht, wenn von Bildung und Emanzipation die

1 Zur Beschreibung der Problematik aus schulpädagogischer Sicht – Paradoxie einer Aufforderung zur Selbsttätigkeit, die nur in angeleiteter Form gelingen kann: siehe Benner (2005): Einführung in die Allgemeine Pädagogik.

Rede ist – muss daher frei von einem vorher festgelegten Rahmen des kritischen Denkens sein – sonst ist kein kritisches Denken im wirklichen Sinn, kein systemkritisches Denken möglich. Erst wenn Bildung, die dazu befähigt, auch all jenen zugänglich ist, die aufgrund ihrer unterprivilegierten Situation im derzeitigen System dieses am dringendsten transformieren möchten, ist chancengleiche Emanzipation durch Bildung möglich.

Literatur

- Anyon, Jean (1980): Social Class and the Hidden Curriculum of Work. In: *Journal of Education*, Vol. 162, No. 1, S. 67–92.
- Anyon, Jean (1981): Social Class and Social Knowledge. In: *Curriculum Inquiry*, Vol. 11, No. 1, S. 3–42.
- Apple, Michael W. & King, Nancy R. (1977): What Do Schools Teach? In: *Curriculum Inquiry*, Vol. 6, No. 4, S. 341–358.
- Baader, Meike Sophia/Closs, Peter/Hundertmark, Maren & Volk, Sabrina (2012): Soziale Ungleichheit in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. In: Kuhnhenne, Michaela/Miethe, Ingrid/Sünker, Heinz & Venzke, Oliver (Hrsg.). (K)eine Bildung für alle – Deutschlands blinder Fleck. Stand der Forschung und politische Konsequenzen. Opladen, Wien & Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 17–49
- Baumert, Jürgen/Stanat, Petra & Watermann, Rainer (2006): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen – differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit: vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bernhard, Armin (2005): Antonio Gramscis Politische Pädagogik. Argument Verlag: Hamburg
- Blankertz, Herwig (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- bm:ukk (2004): Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert wird; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht. <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf> (1.8.2013).
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Reinhard Kreckel (Hrsg.). Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz.

- Bowles, Samuel & Gintis, Herbert (1976): *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. London & Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Bowles, Samuel & Gintis, Herbert (2002): *Schooling in Capitalist America Revisited*. In: *Sociology of Education*, Vol. 75, S. 1–18 .
- Breit, Simone & Schreiner, Claudia (2009): *Familiäre Faktoren und Schulleistung – über Chancen(un)gleichheit*. In: Schreiner, Claudia & Schwantner, Ursula (Hrsg.): *PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt*. Graz: Leykam.
- Breit, Simone & Schreiner, Claudia (2011): *Chancengleichheit im österreichischen Bildungssystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. In: *Wie Bourdieu in die Schule kommt. Analysen zu Ungleichheit und Herrschaft im Bildungswesen*. Schulheft 142. Innsbruck: StudienVerlag, S. 126–137.
- Bulle, Nathalie (2008): *Sociology and Education: Issues in Sociology of Education*. Bern: Peter Lang.
- Giroux, Henry & Penna, Anthony (1979): *Social Education in the Classroom: The Dynamics of the Hidden Curriculum*. In: *Theory and Research in Social Education*, Vol. VII, No. 1, S. 21–42.
- Grannis, Joseph C. (1970): *The School as a Model of Society*. In: Adler, Norman & Harrington, Charles (Hrsg.). *The Learning of Political Behavior*. Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Co.
- Grundmann, Matthias/Bittlingmayer, Uwe H./Dravenau, Daniel & Groh-Samberg, Olaf (2010): *Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen*. In: Becker, Rolf & Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.). *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 51–78.
- Heydorn, Hans-Joachim (1970): *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Kuhnhenne, Michaela/Miethe, Ingrid/Sünker, Heinz & Venzke, Oliver (2012): *Einleitung. Bildung als soziale und politische Frage*. In: Kuhnhenne, Michaela/Miethe, Ingrid/Sünker, Heinz & Venzke, Oliver (Hrsg.). *(K)eine Bildung für alle – Deutschlands blinder Fleck. Stand der Forschung und politische Konsequenzen*. Opladen, Wien & Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 7–16.
- LeCompte, Margaret (1978): *Learning to Work: The Hidden Curriculum of the Classroom*. In: *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 9, No. 1, S. 22–37.
- Leitgöb, Heinz/Paseka, Angelika/Bacher, Johann & Altrichter, Herbert (2012): *Geschlechtsspezifische Leistungsdifferenzen in Österreich. Vertiefende Analysen der PISA2009-Daten*. In: Eder, Ferdinand (Hrsg.). *PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 308–336.

-
- Mollenhauer, Klaus (1970): Erziehung und Emanzipation: polemische Skizzen. 4. Auflage. München: Juventa-Verlag.
- OECD (2007): PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World. Volume 1 – Analysis. Paris: OCED Publishing.
- Schreiner, Claudia & Schwantner, Ursula (Hrsg.) (2009): PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt. Graz: Leykam.
- Solga, Heike & Dombrowski, Rosine (2012): Soziale Ungleichheiten im Schulerfolg. Forschungsstand, Handlungs- und Forschungsbedarfe. In: Kuhnhenne, Michaela/Miethe, Ingrid/Sünker, Heinz & Venzke, Oliver (Hrsg.). (K)eine Bildung für alle – Deutschlands blinder Fleck. Stand der Forschung und politische Konsequenzen. Opladen, Wien & Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 51–86.
- Statistik Austria (2012): Bildung in Zahlen 2010/11. Schlüsselindikatoren und Analysen. Wien: MDH-Media GmbH.
- Sternfeld, Nora (2009): Das pädagogische Unverhältnis. Lehren und lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault. Wien: Turia + Kant.

Zwischen Emanzipation und Steuerung – Bildung in vereinnahmenden Verhältnissen

Wie können PädagogInnen heute emanzipatorische Ansprüche in Studium und Beruf realisieren und auf welche Grenzen stoßen sie dabei? Der folgende Beitrag skizziert Erfahrungen und schlägt Orientierungspunkte für die Bildungspraxis vor.

Studieren in Zeiten der Selbststeuerung

Studierende in pädagogischen Studiengängen erleben heute ihr eigenes Fachgebiet als offen gegenüber Techniken der Selbststeuerung, der Selbstkontrolle, des Managements von Zeit und Ressourcen. Die Pädagogik hat sich den Regierungstechniken und Selbstführungsmethoden bereitwillig angenommen, haben sie ihr doch zur Steigerung ihrer gesellschaftlichen Bedeutung verholfen. Es handelt sich um Praktiken, die auf Disziplinierung und Unterwerfung verzichten und statt dessen mit der Bereitschaft der Subjekte zur Selbstführung rechnen. Subjekte werden dabei als Selbstunternehmer angerufen, „als eigenverantwortliche Verwalter ihrer individuellen Potenziale und Ressourcen“ (Münste-Goussar 2009, S. 44). Beispielsweise kann das Führen eines Portfolios als eine derartige Selbsttechnologie betrachtet werden. Seine steile Karriere im Bildungsbereich lässt sich damit erklären, dass diese Art der Selbstdokumentation subjektiver Lernprozesse „als eine Abwendung von einer fremdbestimmten Leistungsfeststellung hin zu einer selbstbestimmten Leistungsdarstellung“ erscheint (ebd., S. 52). Die Widersprüche jeder institutionalisierten Bildung können damit, zugunsten einer in den Lernenden verankerten Vorstellung eigenständiger Reflexivität, verdrängt werden. Assoziiert wird eine „neue Lernkultur (...), die auf Partizipation, Transparenz, Authentizität“ aufbaut (ebd., S. 51). Es kommt zur Internalisierung eines unternehmerischen Selbstbildes, in dem Bildung als Investition in die Optimierung

der eigenen Möglichkeiten aufgefasst wird. Bildung wird dabei konform mit betriebswirtschaftlichen Kriterien. Bildung erscheint in den Selbsttechnologien, wie sie neben anderen das Portfolio einführt, als Form der Selbststeuerung bei gleichzeitiger Verknennung der Unvereinbarkeiten von Steuerung und Autonomie. Auf die Selbstbilder von Studierenden hat diese Entwicklung starke Auswirkungen. Es wird für sie ausgesprochen schwierig, eigenes Unbehagen an den Zumutungen des Bildungssystems auszudrücken, wenn alles, was von ihnen verlangt wird, ein freiheitliches Aussehen annimmt, so als ginge es immer nur darum, ihre Selbstbestimmungsfähigkeit zu steigern. Kritik scheint von gestern zu sein, wenn das, was zu kritisieren wäre, stets als Freiheitsversprechen auftritt.

Wenn die strukturellen Widersprüche des Studiums durch die Einführung von Selbsttechnologien unsichtbar gemacht werden, dann bedarf es neuer Zugänge zu einer kritischen Auseinandersetzung mit den institutionellen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen, in denen studiert wird. Der Gedanke der Emanzipation kommt gar nicht mehr auf, wenn die Steuerungstechniken den Studienalltag bestimmen. Angehende PädagogInnen sollten im Studium Gelegenheiten finden, sich damit auseinander zu setzen, wie sich dabei ihre Wahrnehmungen verändern. Schließlich wirken sich die Maßnahmen innerhalb einer aktivierenden unternehmerischen Bildungslandschaft auf die Selbst- und Fremdbilder der Lernenden aus. Im künftigen Arbeitsfeld Schule bspw. wird dasselbe unternehmerische Selbstbild von SchülerInnen erwartet wie von Studierenden an den Hochschulen. Die Verantwortung für den Bildungserfolg wird immer mehr in die SchülerInnen und ihre Eltern hinein verlagert. LehrerInnen, die in der Lage sind, sich kritisch zu diesen Tendenzen zu positionieren und sie nicht einfach hinzunehmen, können sensibler sein für die Erfahrungen ihrer SchülerInnen, die heute bereits sehr früh Verunsicherungen hinsichtlich ihrer beruflichen Chancen erfahren. Viele erleben existenzielle Marginalisierungen durch dauerhafte Arbeitslosigkeit der Eltern oder durch unzureichende Familieneinkommen. Diese Faktoren setzen SchülerInnen enorm unter Druck, tragen zu Phänomenen von Schulstress und Versagensängsten bei und sollten von ange-

henden LehrerInnen nicht nur als individuelle Risikofaktoren betrachtet werden, sondern hinsichtlich der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, in denen sie sich selbst bewegen.

Erfahrungen aus der Erwachsenenbildung

Eine Auseinandersetzung mit den bildungspolitischen Verhältnissen gehört zum Studium angehender PädagogInnen. Bildung wird von allen Seiten beansprucht, und die Bildungsinstitutionen sollen für alle möglichen gesellschaftlichen Problemlagen Lösungen bereit halten. Das Studium bietet potenziell einen Reflexionsraum für Einblicke in diese Dynamiken und für Durchblicke in machtvollen öffentlichen Debatten und durchgesetzten Maßnahmen im Bildungsbereich. Pädagogische Studiengänge sind im Umgang mit den Kontrollinstrumentarien einer neoliberalisierten Bildungslandschaft in doppelter Hinsicht herausgefordert, sowohl den bildungspolitischen Gesamtzusammenhang zu reflektieren, innerhalb dessen diese Maßnahmen eingeführt und abgefordert werden, als auch die Wirkungen der Durchführung für die Bildungspraxis zu analysieren. Diese Wirkungen werden auf dem Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung deutlich erkennbar.

Erwachsenenbildung ist ein Spiegel gesellschaftlicher Notwendigkeiten, sich weiterbilden zu müssen. Letztlich steht ihre Institutionalisierung und ihre Verankerung in den beruflichen Lebensläufen für die Erfahrung, nicht ausreichend gebildet zu sein, nicht ankommen zu können, immer noch etwas anderes sein und können zu müssen. Die Institutionen allgemeiner Erwachsenenbildung gleichen sich immer mehr der beruflichen Weiterbildung an. Denn um auf dem Markt bestehen zu können, müssen sie verwertbare Kompetenzen anbieten und können sich nicht auf kritisch-selbstreflexive Angebote beschränken. Sie müssen sozusagen affirmativ werden. Die geschichtliche Entwicklung der Erwachsenenbildung dokumentiert demgegenüber den Anspruch eigenständiger Bildung ohne Bevormundung, indem selbst organisierte, kommunikative Prozesse in literarischen Salons, Lesegruppen, kulturellen Treffpunkten, philosophischen und politischen Zirkeln entwickelt worden sind, auf

der Suche nach einem Austausch ohne hierarchische Organisation, auf der Suche nach Verständigung über gesellschaftliche Probleme und Fragen der Gegenwart. Diese Elemente stehen zunehmend zur Disposition und drohen zu verschwinden, wenn nicht aktiv für sie eingetreten wird.

Ein Spezifikum der Bildungsarbeit mit und für Erwachsene besteht darin, dass sie sich auf Menschen mit reflektierten Erfahrungshintergründen bezieht, die bereits das Bildungswesen durchlaufen haben, in welcher Form auch immer. Sie haben ihre Erfahrungen gemacht und bringen diese mit in die Bildungsveranstaltungen ein. Ihre persönlichen Erfahrungen und beruflichen Anforderungen bilden Motive für die Teilnahme oder Nichtteilnahme. Organisierte Bildung ist ihnen bereits biografisch vertraut – möglicherweise misstrauen sie den organisierten Bildungsprozessen, weil sie Gängelung, Anpassung, Stress und Langeweile erlebt haben. Möglicherweise ist es nach wie vor reizvoll, institutionelle Bildungsorte aufzusuchen, weil Interesse und Neugier an Diskussion und Reflexion von neuen Gegenständen entstanden sind. Möglicherweise wissen und hoffen sie, dass man durch die Teilnahme seine Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbessern kann. Erwachsenenbildung hat den Anspruch, Zugänge zu eröffnen zur Reflexion eigener Erfahrungen und zur Infragestellung gegebener Verhältnisse. Sie enthält immer die Möglichkeit einer emanzipatorischen Bildung, die Gegensätze zum Ausdruck bringt und sich nicht mit institutionellen Zumutungen abfindet. Doch es ist unsicher, wie sich dieser Anspruch in der gegenwärtigen Landschaft realisieren lässt.

Wenn Bildungsträger keinen Zweifel mehr daran lassen, „dass Bildung keine freie Entscheidung eines sich frei wählenden Individuums ist, sondern immer mehr zum (notwendigen) Zwang wird“, dann ist der Widerspruch der Bildung passé, sie ist endgültig zum Teil des Betriebs geworden (Pongratz 2003, S. 17). Wie ist dem etwas entgegen zu setzen, ohne den Bildungsbegriff aufzuspalten und damit den Widerspruch in zwei voneinander trennbare Bestandteile zu zerlegen? Heraus käme auf der einen Seite eine freie und kritische und auf der anderen Seite eine völlig vereinnahmte Bildungspraxis. Weder das eine noch das andere wird den Konzepten und Praktiken der Erwachsenenbil-

dungsinstitutionen gerecht. Wenn Ludwig Pongratz für das Selbstverständnis der Erwachsenenbildung davon spricht, dass Bildung immer „Selbstdenken, Selbstaneignung, Selbstbestimmung“ ist (ebd., S. 21), dann kommt darin der Wunsch zum Ausdruck, Erwachsenenbildung in Opposition zu den hegemonialen Kräften ihrer affirmativen Transformation in eine funktionale Weiterbildung zu positionieren. Würde dieser Anspruch aufgegeben, ginge ein wesentlicher Teil von dem verloren, was Erwachsenenbildung auszeichnet. Und zugleich entgeht auch dieser Wunsch nicht der Verstrickung in das, dem er opponiert. Versprechen doch die Weiterbildungsprogramme genau dasselbe ‚Selbst‘ und greifen auf die Ansätze subjektorientierter Erwachsenenbildung zurück, um das Subjekt mit den notwendigen Fähigkeiten für das Agieren als unternehmerisches Selbst auszustatten. Erwachsenenbildung, die einem kritischen Anspruch folgt, gerät in ein Dilemma, das Andreas Seiverth mit dem Wettlauf von Hase und Igel vergleicht: „Indem die ursprünglich emanzipatorisch codierten Semantiken der Erwachsenen- und Weiterbildung zum frei verfügbaren Vokabular der Bildungs(reform)debatte mutiert sind, kann ‚die Ökonomie‘ ihr vergnügtes ‚Bin schon da‘ der hoffnungslos sich selbst antreibenden ermutigenden Bildungsreformdiskussion entgegenrufen“ (Seiverth 2005, S. 31).

Selbstlegitimationen

In den letzten Jahren sind die MitarbeiterInnen in diversen Bildungseinrichtungen unablässig damit beschäftigt, sich selbst zu legitimieren. Sie sollen beweisen, dass ihre Arbeit relevant, effektiv und weit reichend ist. PädagogInnen haben sich daran gewöhnt, mit Instrumenten zu arbeiten, die den Nachweis ihrer Existenzberechtigung zu erbringen versprechen, ohne dass dieser Nachweis jemals ausreichend wäre. Im Gegenteil erzeugt die Beteiligung an den Kontrollverfahren der Qualitätssicherung, der Evaluation und der Bedarfsanalysen ständig neue Anforderungen an eben dieses Beweisen der eigenen Brauchbarkeit. Die AkteurInnen in den Einrichtungen organisierter Bildung – seien sie PädagogInnen, GeschäftsführerInnen oder ReferentIn-

nen – geraten dabei in eine Rollenkonstellation, die sie subtil zu Angeklagten macht. Unausgesprochen und indirekt wird den BildungsarbeiterInnen durch die vielfältigen Instrumente der reformierten Bildungslandschaft das Gefühl des Defizitären vermittelt. Die stets mit positiven Begrifflichkeiten daher kommenden Instrumentarien transportieren auf ihrer Rückseite negative Selbstbilder: Die eigene Arbeit gerät unter Verdacht, den Qualitätsanforderungen nicht zu entsprechen, nicht die gewünschten Ergebnisse zu erzielen und möglicherweise am Bedarf vorbei ausgerichtet zu sein. Sich den Kontrollpraktiken zu entziehen, ist so gut wie unmöglich, da jegliche Verweigerung den Eindruck der Intransparenz und der mangelnden Bereitschaft zur Weiterentwicklung vermittelt. Mitmachen hingegen bedeutet, sich als offen und demokratisch zu erweisen, Nichtmitmachen erscheint dagegen obskur. Transparenz, die mit emanzipatorischen Ansprüchen in Verbindung steht und sich gegen verdeckte Herrschaftsstrukturen wenden kann, wird zu einem Instrument der Kontrolle. Zugleich schottet sich der Transparenzdiskurs gegen Kritik ab, denn wer könnte dagegen sein, sich offen zu geben?

Kritik inmitten der Vereinnahmungen

Die Kritik an den Prozessen einer Bildungsreform, die Bildung ganz und gar der Verwertungslogik zu unterwerfen beansprucht und dies als freiheitliches Programm autonomer Subjektbildung ausgibt (vgl. Dzierzbicka/Sattler 2004), kann sich auf keinen Standpunkt reiner Opposition zurückziehen. Es sei denn, sie hat den Bildungsbegriff schon halbiert und sich auf der eigenen Seite einen von allen gesellschaftlichen Vereinnahmungen bereinigten Begriff befreiender Bildung reserviert. Damit aber würde Kritik obsolet, sie hätte sich durch den elitären Rückzug auf eine ‚andere Bildung‘ erledigt. Peter Euler macht deutlich, dass die Pädagogik selbst in eine „ausgreifende Vergesellschaftung“ involviert ist, die Unmündigkeit produziert, was nicht nur an den Programmatiken des lebenslangen Lernens deutlich wird. Pädagogik ist „Medium“ einer reformistischen Lernvergesellschaftung, „weil Bildungsforderungen Existenzangst auslösen, und sie hat sich andererseits kritisch

als Movens zur Aufklärung dieser pädagogisch vermittelten Unmündigkeit anzubieten“ (Euler 2007, S. 139). Soll die Aufklärung über Unmündigkeit nicht in einem Lamento über verdorbene Bildungsansprüche und aufgegebenen emanzipatorischen Ideale stecken bleiben, muss sie sich auf die pädagogischen Mittäterschaften beziehen und die Bereitwilligkeit zum Thema machen, mit der BildungswissenschaftlerInnen, BildungsarbeiterInnen und BildungspolitikerInnen sich an der Integration ihrer Arbeit in die Verwertungsprozesse beteiligen.

Für pädagogisches Handeln, das sich emanzipatorisch versteht, kann daraus die Aufgabe erfolgen, vielfältige Analysen von Unfreiheit zu entwickeln und dabei die Erfahrung von Unfreiheit als sozialen Prozess zu begreifen, bei dem es um die eigene Einbindung in Machtverhältnisse geht und darum, wie Macht ausgeübt wird und wie die Mechanismen verlaufen, jemandem Freiheit zu entziehen. Für LehrerInnen bedeutet das vor allem, sich zu fragen, wodurch die Freiheitsräume von SchülerInnen begrenzt werden und wie sie selbst dazu beitragen können, diese zu erweitern. ErwachsenenbildnerInnen können sich die Frage stellen, wo sie den Druck verstärken, der Teilnehmenden das Gefühl gibt, niemals ankommen zu können und nie den Anforderungen gewachsen zu sein. Bildungstheoretisch folgt dieser Ansatz einem in sich widersprüchlichen Bildungsbegriff, mit dem an keinem ungebrochenen Bildungsideal mehr festgehalten werden kann. Auf der Spur einer „Dialektik der Mündigkeit“ (Koneffke 1994) steht diesem Bildungsverständnis keine überlegene Position zur Verfügung. Wenn Mündigkeit in sich widersprüchlich ist, weil sie nur als bürgerliche Mündigkeit realisiert werden kann, dann können emanzipatorische Ansprüche nicht aus einer enthobenen Position heraus vermittelt werden. Die VermittlerInnen emanzipatorischer Bildungsansprüche sind selbst verstrickt in die Zwänge, sich gut zu verkaufen. Vermitteln können sie ein begriffliches und historisch reflektiertes Instrumentarium, mit dem pädagogisches Handeln in Widersprüchen bewusst gemacht und verändert werden kann. Wird Pädagogik mit dieser theoretischen Positionierung gelehrt, so wirkt sich dies auch auf die Beziehung von Studierenden und Lehrenden aus, da beide sich innerhalb dieser Widersprüche wahrzunehmen haben und

die kritische Analyse derselben immer an die Grenzen der eigenen Abhängigkeiten stößt – sei es in der sozialen Positionierung als Studierende oder als Forschende und Lehrende. Alle haben sich mit ihrer Integration in die institutionellen Machtverhältnisse auseinander zu setzen. Studieren und Lehren wird in dieser Perspektive zu einem Prozess der Auseinandersetzung mit dem Kontext des eigenen Handelns und mit dessen Wirkungen auf die Art und Weise, sich in diesem Kontext als Studierende und Lehrende zu begegnen.

Unterbrechen – reflektieren – Beziehungen knüpfen

Bildungsinstitutionen befinden sich bestenfalls heute in einer ambivalenten Bewegung zwischen geradezu angestrenzter Affirmation einerseits und kritischer Reflexion der gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklungen andererseits. Stärker erscheint mir allerdings derzeit die affirmative Seite. Sie verspricht offensichtlich mehr Sicherheit und Anerkennung, gibt aber zu vieles preis, was mit emanzipatorischen Ansprüchen verbunden ist. Die Antwort auf diesen Verlust kann aus meiner Sicht nicht darin bestehen, sich auf eine selbstsichere Position aufklärender Bildungsarbeit zurück zu ziehen, sondern eher, die Zwiespältigkeit der eigenen Position sichtbar zu machen. Zwischen der traditionellen Kritik in Form der Entlarvung des Falschen und der missionarischen Übereinstimmung mit dem Bestehenden kann eine emanzipatorische Pädagogik einen dritten Ort besetzen, an dem das eigenen Involviertsein in die Dynamiken der Verwertung von Bildung sichtbar gemacht werden kann. Auf der Suche nach angemessenen methodischen Ansätzen, die an diesem dritten Ort realisiert werden können, ergeben sich Aufgaben für eine Bildungsarbeit, die an Subjekten orientiert bleibt und sich bewusst macht, mit welchen Vereinnahmungen und Zumutungen alle Beteiligten in den Bildungsinstitutionen umzugehen haben. Diese Bildungsarbeit könnte dafür sorgen, Räume der Unterbrechung anzubieten und zu eröffnen, die Reflexion ermöglichen, um sich Fragen zu stellen: Was passiert mit mir in einer postindustriellen und zunehmend informationstechnologisch gesteuerten Gesellschaft, welche Verantwortung habe ich

in dieser Gesellschaft, wie bin ich in ungerechte und repressive Strukturen verstrickt? Sie kann Impulse setzen für eine gesellschaftsbezogene Selbstreflexion, die nach den Opfern der gegenwärtigen Entwicklungen fragt und die Schwierigkeiten bewusst macht, dafür Täter zu benennen. Sie kann die Mittäterschaften des Bildungssystems und der BildungsarbeiterInnen an der Reproduktion von Herrschaftspraktiken thematisierbar machen. Sie kann Foren bieten, um auszusprechen, wo Erfahrungen der Unfreiheit gemacht werden, während gleichzeitig von immer größeren Freiheiten die Rede ist. Nicht zuletzt kann eine emanzipatorische Bildungsarbeit solidarische Beziehungen stiften, durch die Lernende sich gegenseitig unterstützen und für die Veränderung der Strukturen arbeiten.

Literatur

- Euler, Peter (2007): Politische Verantwortung für die Allgemeine Weiterbildung in Konzepten des sogenannten ‚lebenslangen Lernens‘: Widersprüche und Neuvermessungen. In Harald Bierbaum/Peter Euler, Bernhard S. T. Wolf (Hg.): *Naturwissenschaft in der Allgemeinen Weiterbildung. Probleme und Prinzipien der Vermittlung von Wissenschaftsverständigkeit in der Erwachsenenbildung*, Bielefeld: Bertelsmann, S. 131–149.
- Koneffke, Gernot (1994): Zur Dialektik der Mündigkeit, in: ders.: *Pädagogik im Übergang zur bürgerlichen Herrschaftsgesellschaft*, Wetzlar, S. 7–19.
- Münste-Goussar, Stephan (2009): Portfolio, Bildung und die Ökonomisierung des Selbst. In: *Pädagogische Korrespondenz. Zeitschrift für Kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft*, Heft 40/2009, S. 44–67.
- Pongratz, Ludwig A. (2003): Erwachsenenbildung zwischen Aufklärung und Instrumentalisierung. In: ders.: *Zeitgeistsurfer. Beiträge zur Kritik der Erwachsenenbildung*, Weinheim/Basel/Berlin: Beltz, S. 9–24.
- Seiverth, Andreas (2005): ‚Entgrenzung‘ in der reflexiven Moderne. Meditation über einen Schlüsselbegriff. In: *Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: DIE Magazin*, Nr. 1/2005, S. 30–32.

Heidi Schrodt

Von emanzipatorischer Frauenbildung zur Gleichberechtigung der Geschlechter in der Schule. Ein sperriger Weg. Ein unfertiges Projekt.

Generell weisen Mädchen heute in Österreich bessere schulische Leistungen auf als Burschen, sie haben bessere Noten, wiederholen weniger oft eine Klasse, haben punkto Matura prozentuell ihre männlichen Mitschüler überholt und beginnen häufiger ein Studium als diese. Ist die Geschichte der Frauenbildung an ihr erfolgreiches Ende gelangt, vor allem: Wurde der Anspruch einer emanzipatorischen Frauenbildung und die Erreichung einer schulischen Geschlechterdemokratie eingelöst? Hat in der österreichischen Schule auch eine Emanzipation von traditionellen männlichen Zuschreibungen und Stereotypen stattgefunden?

Auch in Österreich musste das Recht auf Bildung für Mädchen hart erkämpft werden, wenngleich die allgemeine Schulpflicht, die sowohl Mädchen als auch Buben betraf, bekanntlich bereits relativ früh eingeführt wurde, nämlich unter Maria Theresia 1774. Von einer gleichberechtigten Bildung allerdings konnte weder in Hinblick auf die soziale Herkunft noch auf das Geschlecht die Rede sein. Insbesondere die höhere Bildung war und ist auch heute noch Kindern aus sozial benachteiligten und bildungsfernen Milieus schwer zugänglich und musste von Frauen hart erkämpft werden. Die Mädchenbildung war selbst in der Aufklärung kein Thema; Initiativen dazu gab es nur von einzelnen, meist adeligen Frauen. Wilhelm von Humboldt hatte mit seiner großen humanistischen Schulreform ausschließlich Schüler und Studenten im Blick. Die Geschlechter hätten unterschiedliche intellektuelle Fähigkeiten, und diese seien biologisch begründet. Die Frau sei von Natur aus für ihre Rolle als Mutter prädestiniert. Solche Zuschreibungen wirkten bis

weit ins 20. Jahrhundert hinein, wurden unter den Nationalsozialisten bekanntlich wieder festgeschrieben und erlebten in den 50er Jahren in der Ideologie der heilen Kleinfamilie eine neuerliche Renaissance. Im 19. Jahrhundert hatten die Proponentinnen der höheren Mädchenbildung gegen diese Zuschreibungen anzukämpfen. Während die Arbeiterinnenbewegung – in Österreich vertreten durch den 1890 gegründeten Arbeiterinnenbildungsverein – in erster Linie für kostenlosen Schulunterricht kämpfte, setzten sich die bürgerlichen Frauenbildungsvereine schon von Beginn an für den Zugang von Mädchen zu Gymnasien und Universitäten ein. Diese bürgerlichen Frauenerwerbs- und -bildungsvereine waren aus der Notwendigkeit heraus entstanden, verarmten bürgerlichen Frauen die Grundlage für eine Existenzsicherung zu schaffen. Die Gründung des ersten Gymnasiums für Mädchen 1892 (das heutige Gymnasium Rahlgasse in Wien) stellt einen Meilenstein in der Emanzipation der Frauen auf dem Weg zu gleichberechtigter Bildung dar. Der Weg dahin war mühsam und hart erkämpft. 22 Jahre lang sollte es dauern, bis die Idee verwirklicht werden konnte, und die Pionierinnen, allen voran Marianne Hainisch, mussten viele Kränkungen und Demütigungen auf sich nehmen, bevor Mädchen der Hochschulzugang ermöglicht wurde. Hainisch vertrat die Idee, dass beide Geschlechter dieselben Bildungsinhalte erlernen sollten, und die größten Widerstände gegen ihr Vorhaben entzündeten sich an dieser Zielsetzung. In den traditionellen höheren Töchterschulen, aber auch in den Lyzeen waren die Curricula in erster Linie darauf ausgerichtet, die Mädchen auf ihre künftige Rolle als Hausfrauen und Mütter vorzubereiten. Die Lehrpläne des ersten Mädchengymnasiums hingegen waren die eines humanistischen Gymnasiums und setzten somit konsequent das emanzipatorische Konzept der Schulgründerinnen um. Ein Damm war gebrochen, die Gymnasien öffneten sich in der Folge sukzessive den Mädchen, in weiterer Konsequenz taten dies auch die Universitäten. Heute stellen die Mädchen die Mehrzahl der MaturantInnen sowie insgesamt die Mehrzahl der Studierenden an Universitäten dar. Das könnte zur Annahme verleiten, das Ziel einer gleichberechtigten Bildung für beide Geschlechter sei erreicht worden. Das ist leider nicht der Fall. Die Frauen ha-

ben sich viele Domänen der höheren Bildung erschlossen, doch hat eine Emanzipation von den traditionellen Geschlechterrollen bisher dennoch noch nicht stattgefunden. Die gesellschaftliche Unterdrückung wurde zwar weitgehend beseitigt, doch wenn wir Feminismus auch als Vision einer Gesellschaft sehen, in der jede/r unabhängig vom Geschlecht die gleiche Wertschätzung und Anerkennung erfährt und die gleichen Möglichkeiten zur persönlichen Lebensgestaltung hat, so ist noch ein gutes Stück Weges zu beschreiten. Unter anderem ist es das sehr konservative Familienbild, das der Verwirklichung einer egalitären, gleichberechtigten, geschlechtergerechten Gesellschaft hartnäckig entgegensteht.

Allein die genauere Betrachtung der Verteilung der Geschlechter auf unterschiedliche Studienrichtungen (Statistik Austria 2012) zeigt auf, wie beharrlich herkömmliche Zuschreibungen nachwirken: 30 Frauen haben im Studienjahr 2011/12 an der TU Wien ein Bauingenieursstudium abgeschlossen, gegenüber 187 Männern. Umgekehrt stellt sich die Situation an den Pädagogischen Hochschulen dar: 5376 Frauen befanden sich 2011/12 gesamtösterreichisch in der Ausbildung zur Volksschullehrerin, weniger als 10% hingegen, nur 515, stellte im selben Zeitraum die Anzahl der Männer dar. Wie es scheint, ist also das 19. Jahrhundert ist noch nicht ganz überwunden.

Dabei hatte es in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts viel versprechende Ansätze zur Emanzipation von traditionellen, jahrhundertlang tradierten Geschlechterzuschreibungen gegeben. Zwei davon seien hier angeführt, zumal sie in einem Wechselverhältnis zueinander stehen: Die Einführung der verpflichtenden Koedukation und die mit der „Neuen Frauenbewegung“ einhergehenden emanzipatorischen Bestrebungen für eine feministische Pädagogik sowie für die Verwirklichung einer geschlechtergerechten Schule. In Österreich wurde 1975 die verpflichtende Koedukation vergleichsweise spät eingeführt. Zwar fanden sich vor allem im Volksschulbereich in ländlichen Regionen schon relativ bald nach Einführung der allgemeinen Schulpflicht koedukativ geführte Klassen, die Gymnasien hingegen blieben lange nach Geschlechtern getrennt, und manche ließen erst Ende der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts auch Mädchen zu.

Mit der Einführung der Koedukation waren große Hoffnungen verbunden, die insgesamt auf eine neue Qualität des Miteinanders der Geschlechter hinausliefen. Allerdings wurde über diese neue verpflichtende Schulform wenig bis gar nicht reflektiert. Sie wurde per Gesetz eingeführt, ohne wissenschaftliche Begleitmaßnahmen oder theoretische Grundsatzüberlegungen. Man ging vielmehr davon aus, dass es ganz natürlich sei, dass Mädchen und Buben bzw. junge Frauen und junge Männer wie in anderen Lebensbereichen auch in der Schule gemeinsam sozialisiert würden. Eine neue Form der gleichberechtigten Erziehung und Bildung in dieser gemeinsamen Schule würde sich allmählich quasi von selbst ergeben – so die zugrunde liegende und reichlich naive Annahme. Die Schulforschung der 60er und 70er Jahre schenkte der Koedukation wenig bis gar keine Aufmerksamkeit. Erst im Kontext der „Neuen Frauenbewegung“ der 80er Jahre wurde auch die Koedukation thematisiert, kritisch hinterfragt und befragt. Es stellte sich bald heraus, dass die mit der Einführung der verpflichtenden Koedukation verbundenen Erwartungen keineswegs erfüllt worden waren. Im Gegenteil: Die unreflektierte Einführung hatte vielfach die Verfestigung herkömmlicher Rollenmuster zur Folge, sodass Kritikerinnen bald von „Koinstruktion statt Koedukation“ sprachen, dass also ein Nebeneinander statt eines Miteinanders entstanden war bzw. unkritisch fortgeführt wurde.

Mitte der 80er Jahre begann sich die Schulforschung mit der Koedukation und ihren Folgen für die Mädchenbildung intensiv zu beschäftigen. Den Anfang machte die Kritik an den Schulbüchern: Analysen brachten zutage, dass es in den Schulbüchern, in Österreich ebenso wie in anderen Ländern, von Stereotypen und diskriminierenden Darstellungen nur so wimmelte. Frauen traten überwiegend als Hausfrauen und Mütter in Erscheinung, daneben auch als Sekretärinnen oder Lehrerinnen. Ihre Vorgesetzten hingegen waren durchgehend männlich: Direktoren, Ärzte, Techniker, Experten, Journalisten usw. usw. In einer nächsten Phase wurde die Zuwendung im Unterricht erforscht, die Mädchen einerseits und Buben andererseits zuteil wurde. Es stellte sich in empirischen Untersuchungen heraus, dass Mädchen dabei deutlich benachteiligt wurden, indem

sie insgesamt nur einen Bruchteil der Zuwendung ihrer LehrerInnen erhielten, sei es in Form von Drannehmen, Aufrufen, aber auch von Ermahnungen. Wenn Mädchen und Buben gleich viel Lehrerzuwendung erhielten, waren fast alle untersuchten LehrerInnen der Meinung, sie hätten die Mädchen bevorzugt; so tief eingebrannt sind traditionelle Muster, dass es zu solchen „Wahrnehmungstrübungen“ kommen kann. Andere Studien wandten sich den Räumen in der Schule zu und fanden heraus, dass männliche Schüler sich die Räume aneigneten und Mädchen marginalisierten, sei es in Pausenräumen oder auf Sportplätzen. Interaktionsstudien wiederum untersuchten Interaktionen im Unterricht und kamen einhellig zum Ergebnis, dass Störungen durch männliche Schüler weitaus häufiger waren als umgekehrt. Insgesamt zeigten sich Mädchen kooperativer, was allerdings oft von LehrerInnenseite mit dem wenig schmeichelhaften Etikett „Streberinnen“ abgewertet wurde. Ab den 90er Jahren beschäftigte sich die Koedukationsforschung im „Differenzansatz“ mit den – vermeintlichen – Unterschieden zwischen den Geschlechtern. Die jeweils unterschiedlichen Zugänge zu bestimmten Fächern oder im sozialen Bereich rückten ins Zentrum des Forschungsinteresses. Beispielsweise neigen Mädchen eher dazu, in Mathematik alles zu verstehen, Buben hingegen geben sich auch mit Teilergebnissen zufrieden, wenn sie der Meinung sind, einen mathematischen Inhalt begriffen zu haben. Mädchen tun sich mit der Arbeit in Teams erheblich leichter als Burschen, die wiederum besser mit Wettbewerbssituationen umgehen können.

Während in den Anfängen der kritischen Koedukationsforschung also der Fokus auf die Mädchen gerichtet war und vor allem Forscherinnen am Werk waren, richtete sich Mitte der 90er Jahre der Blick erstmals auch auf die männlichen Schüler. Männerforscher nahmen sich der Thematik an. Die ersten Untersuchungen lenkten ihre Aufmerksamkeit auf die Benachteiligungen, die Buben und junge Männer im koedukativen Schulsystem erfahren. Als große Schwachstelle wurde das Defizit an sozialen Kompetenzen identifiziert, das von der Schule aber in keiner Weise aufgegriffen und thematisiert, sondern im Gegenteil verfestigt wurde. Stereotype Zuschreibungen wurden so im

System weiterhin perpetuiert. In der Zwischenzeit hat sich, vor allem durch internationale Bildungsstudien wie PISA, vieles verändert; ja, man könnte sagen, die Aufmerksamkeit, die in den Anfängen der Koedukationsforschung den Mädchen zuteil wurde, gilt jetzt den männlichen Schülern. Ihre Leistungen sind insgesamt in fast allen in diesen Studien untersuchten Schulsystemen schlechter als die der Mädchen, und sie werden, wie sich herausgestellt hat, für gleiche Leistungen auch schlechter beurteilt. Seit Beginn dieses Jahrtausends fanden konstruktivistische Ansätze Eingang in die Forschung: „Doing Gender“ besagt, dass Geschlecht konstruiert wird, was sich gerade in der Schule besonders gravierend auswirke. Um jedem Kind unabhängig von seinem Geschlecht gerecht zu werden, benötige es eines „Undoing Gender“, also einer Dekonstruktion von Geschlecht.

Während also im Laufe der letzten drei Jahrzehnte verschiedene Forschungsrichtungen die Praxis der koedukativen Schule aufgriffen und eine seit langem nicht mehr überschaubare Anzahl von Studien belegen, dass die Koedukation in der gängigen Praxis Nachteile sowohl für Mädchen als auch für Buben mit sich bringt, hat die Politik auf all diese Erkenntnisse mehr als verhalten reagiert. Natürlich ist die Ausgangslage eine andere als 1975, als die Koedukation verpflichtend eingeführt wurde. Das soll und kann hier gar nicht in Abrede gestellt werden. Eine eigene Abteilung im Unterrichtsministerium beschäftigt sich seit Jahrzehnten mit der Thematik und hat auch eine ganze Reihe von Unterrichtsmaterialien, Seminarinhalten für die LehrerInnenfortbildung erarbeitet und unterstützt einschlägige Forschungen. Dennoch muss, nüchtern betrachtet, zugegeben werden, dass das Bewusstsein für die Notwendigkeit grundlegender Veränderungen für eine geschlechtergerechte Schule auf einen leider sehr überschaubaren Kreis von Personen begrenzt ist. Die Mehrheit der LehrerInnen ist diesen Problemstellungen gegenüber im besten Fall aufgeschlossen, im häufigsten Fall gleichgültig, nicht selten aber ausgesprochen abwehrend eingestellt. Letzteres trifft leider nicht selten auch auf politisch Verantwortliche zu. Wenn wieder einmal schlechte PISA-Ergebnisse bekannt werden, wird lautstark nach Konsequenzen gerufen, und es wer-

den solche auch versprochen. Vor allem, wenn sich herausstellt, dass die schulischen Leistungen der Buben immer weiter hinter die der Mädchen zurückfallen, ist der Aufschrei laut. Nicht lange dauert es, und das Ganze ist wieder vergessen. Das hat verschiedene Ursachen. Allem voran steht die bereits sehr traditionelle Auffassung von der Familie und der Rolle der Frau bei der Kinderbetreuung allen emanzipatorischen Bestrebungen massiv entgegen. Dazu kommen Unsicherheiten mit der eigenen Geschlechterrolle. Während gesamtgesellschaftlich gesehen das traditionelle Rollenbild im Wandel begriffen ist, wurde von den wenigsten ihre eigene Geschlechtsidentität je kritisch reflektiert. Das Spannungsfeld zwischen Tradition und Neuem ist gerade in Österreich in unserem Kontext gewaltig. Feministische Positionen lösen auch heute noch vorwiegend aggressive Reaktionen aus. Selbst verantwortliche PolitikerInnen oder höhere SchulbeamtInnen (auch Frauen) zeigen bisweilen geradezu reflexartige Abwehrhaltungen, wenn die Thematik zur Sprache kommt. Grundlegende Änderungen haben bis heute nicht stattgefunden. Aktuelle Beispiele wie die neue PädagogInnenbildung zeigen, dass es nach wie vor nicht gelingt, emanzipatorische Inhalte verpflichtend einzuführen. Im Gegenteil: Wenn, wie im Beispiel der neuen PädagogInnenbildung, ein verpflichtendes Modul schon fix vorgesehen war, so wird es im letzten Augenblick wieder herausgenommen.

Fazit: Die kurze Aufbruchstimmung in den 70er und 80er Jahren ist Geschichte. Zwar wissen wir heute unendlich viel mehr als noch vor 40 Jahren, doch ist es bis jetzt nicht gelungen, diese Erkenntnisse ins System zu bringen. Von einer Schule, die auf Gleichberechtigung abzielt, sind wir nach wie vor weit entfernt. Die Emanzipation von herkömmlichen Geschlechterrollen muss in der Schule erst erfolgen. Damit dies gelingen kann, brauchen wir aber zuallererst Politikerinnen und Politiker, denen das überhaupt ein Anliegen ist.

Literatur

Flich, Renate: Wider die Natur der Frau? Entstehungsgeschichte der höheren Mädchenschulen in Österreich, dargestellt anhand von Quellenmaterial. Wien 1992.

Flich, Renate: Im Banne von Klischees. Die Entwicklung der höheren allgemeinbildenden und höheren berufsbildenden Mädchenschulen in Österreich von 1918 bis 1945. Wien 1996.

Simon, Gertrud: Hintertreppen zum Elfenbeinturm. Höhere Mädchenbildung in Österreich. Anfänge und Entwicklungen. Wien 1993.

Statistik Austria: Bildung in Zahlen 2011/12.

Statistik Austria: Bildung in Zahlen 2011/12. Tabellenband.

Eveline Christof

Erziehungssystem vs. Emanzipation

Emanzipation ist ein schillernder Begriff, der in pädagogischen Kontexten – vor allem wenn es um hehre Ziele wie Bildung geht – oft verwendet wird, wenn ihm auch ein Hauch von Antiquiertheit anlastet. Schlägt man in Wörterbüchern nach, dann kommen zuerst Hinweise auf die Herkunft dieses Wortes – es stammt vom Lateinischen *emancipare* ab, das einen erwachsenen Sohn oder einen Sklaven in die Eigenständigkeit zu führen bedeutet, was in der damaligen Gesellschaft auch eine Form von Befreiung aus Abhängigkeiten meinte und somit Selbstständigkeit markierte. Kant formulierte 1784: „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines andern zu bedienen“ und meinte damit, dass der Mensch durch Erkenntnis von Unmündigkeit zur Mündigkeit gelangen kann. Für Kant war somit Aufklärung die Grundlage menschlicher Selbsterkenntnis und Selbstverwirklichung in einer ausgewogenen humanen Gesellschaft. Sich durch Erkenntnis, Wissen und Bildung aus gegebenen Verhältnissen zu emanzipieren, sie kritisch zu hinterfragen und schrittweise zu überschreiten, ist die Grundlage einer aufgeklärten Gesellschaft.

In diesem Beitrag wird die Frage, ob Emanzipation in einem Erziehungssystem überhaupt möglich sein kann, zur Debatte gestellt. Dazu soll zuerst das Verhältnis von Emanzipation und Erziehung verhandelt werden, und daran anschließend werden Überlegungen zum Erziehungssystem und insbesondere der Schule – ebenfalls mit Bezug zum Thema Emanzipation – abgeschlossen.

Kant (1803/1983) stellt in seinen Abhandlungen über Pädagogik die Frage: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange“ (ebd. S. 711) und formuliert weiter: „Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen,

vereinigen könne“ (ebd.). Das ist sozusagen das Grunddilemma der Pädagogik an sich – sie soll einerseits den Menschen erziehen, und dazu bedient sie sich des Zwanges in Form von Institutionen, Regeln und Gesetzen, wie der Schulpflicht. Andererseits soll sie den Menschen aber auch in die Selbstständigkeit führen, ihn mündig machen, damit er autonom Entscheidungen treffen kann. Mündigkeit und Emanzipation ist somit ein erklärtes Ziel von Erziehung. Erziehung soll sich somit, so das Paradox, eigentlich selbst überflüssig machen, indem sie das zu erziehende Individuum aus der Erziehung entlässt, mündig und frei. Wie kann es aber sein, dass Zwang Freiheit zum Ziel hat, bzw. Freiheit nur durch Zwang zu erreichen ist? Anders konnotiert: Wenn Freiheit und Zwang nicht als absolut zu vereinbarende Gegenpole gesehen werden – mit Betonung auf dem „Wie dies zu vereinbaren sei“ – ergeben sich für die Pädagogik andere Aufgaben. Kant legt somit sein Augenmerk nicht darauf zu beweisen, dass es völlig unmöglich sei, Freiheit durch Zwang zu erreichen, sondern argumentiert, dass der Mensch ein Wesen sei, das erzogen werden müsse, und um es zu erziehen, seien gewisse Zwänge nötig. Erziehung ist also notwendig, Erziehung ist sozusagen etwas, das den Menschen quasi zum Menschen macht, er ist erziehungsbedürftig. „Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig!“ (ebd. S. 711). Wie das nun zu geschehen habe und wie das absolut gesetzte Ziel, die Freiheit des Menschen zu erreichen sei, wenn doch die Erziehung selbst immer notwendigerweise Momente des Zwangs beinhalten muss, das ist die Grundfrage der Pädagogik schlechthin. So stellen sich Fragen nach Methoden und Verhaltensformen, die in der Erziehung Freiheit ermöglichen und sie als Ziel wahrscheinlich machen sollen. In pädagogischen Zusammenhängen geht es also nicht darum, einen absoluten Freiheitsbegriff zu verwirklichen, sondern um die Möglichkeit für alle Individuen, ein möglichst selbstbestimmtes Leben zu führen – als Ziel aller pädagogischen Bemühungen. Freiheit, wie sie hier mit Kant zu verstehen ist, ist eine Freiheit der Gestaltung von Strukturen menschlicher Beziehungen, aber auch eine der materiellen Abhängigkeiten. Diese

Gestaltungsfreiheit eines autonomen eigenen Lebens mit Rücksicht auf die Bedingungen des unmittelbaren Lebensumfelds, die gilt es durch Erziehung anzustreben und zu verwirklichen. Alle Bemühungen der Erziehung, somit auch des Erziehungssystems, müssen letztendlich die Freiheit des Zöglings zum Ziel haben, wie auch immer dieses definiert wird. Um dieses *Wie* gibt es berechtigte Diskussionen, Experimente und eine unüberschaubare Fülle von Forschungsergebnissen – im Besonderen der empirischen Bildungsforschung – die seit der Einführung von weltweiten Diagnose- und Testverfahren ein Megathema in Form von Rankings und Vergleichen im Bildungsbereich darstellen. Die Bedingungen der Möglichkeit von Freiheit setzen jedoch schon vor dem Einwirken von institutionalisierter Erziehung an. Insofern ist es auch eine pädagogische Aufgabe, Bedingungen zu kritisieren, die dazu beitragen, die Freiheit von Zöglingen systematisch zu verhindern oder zu erschweren. Pädagogik und Erziehung sollen also nicht nur Missstände, welche Freiheit behindern, aufzeigen, sondern darüber hinaus dazu beitragen, diese zu verbessern.

Um noch weitere Facetten rund um diese Fragen zu beleuchten, lohnt es sich, einen anderen Blickwinkel zu wählen. Die normativen Probleme, die bei pädagogischen Betrachtungsweisen unweigerlich in den Blick kommen, können ein Stück weit umgangen werden, wenn diese Thematik etwa aus einer soziologischen Perspektive diskutiert wird. Niklas Luhmann, Soziologe und Systemtheoretiker, hat umfangreiche Studien zu Pädagogik, Erziehung und Erziehungssystem vorgelegt, die neue Argumente, bezogen auf die hier verfolgten Fragen, beisteuern (vgl. Luhmann 1984, 1991/2006, 2002, 2004; Luhmann und Schorr 1982, 1988).

Luhmann beschäftigt sich in seinen Texten zu Pädagogik, Erziehung und Erziehungssystem mit unterschiedlichen Schwerpunkten und versucht, die Funktionsweisen dieser Bereiche nach dem Vorbild seiner vorangegangenen Systemanalysen und daran anschließenden Systemtheorien zu anderen gesellschaftlich relevanten Feldern zu erklären. Er stellt Überlegungen dazu an, warum es überhaupt Erziehung in einer Gesellschaft braucht, und geht grundsätzlich davon aus, dass die Ge-

sellschaft verschiedene Menschen braucht, die verschieden erzogen werden müssen. Das könne nicht im Rückgriff auf die Natur des Menschen begründet werden (vgl. Luhmann 2002, S. 17). Erziehung ist demnach für eine Gesellschaft dringend notwendig, damit sie ihr eigenes Bestehen sichern kann. „Wenn man annimmt, dass die Gesellschaft aus Menschen bestehe, geht es in der Erziehung gewissermaßen um ihre Substanz. Es lässt sich kaum etwas Wichtigeres denken, als die Sorge dafür, daß die Menschen die Formen und Verhaltensweisen erreichen, die gesellschaftliches Zusammenleben ermöglichen“ (ebd. S. 15). In diesem Kontext verweist Luhmann auch auf Durkheim – Erziehung habe sich nach dem zu richten, was die Gesellschaft und „das besondere konkrete Milieu verlangt“ (ebd. S. 17). Übergeordnetes Ziel der Erziehung, neben einer Passung des Individuums zum entsprechenden Milieu und in eine Form, die der Gesellschaft nützlich ist, ist nach Luhmann die „Konstitution der Gesellschaft im Menschen“ (ebd.). Erziehung ist somit als eine Art Kultivierung, eine Notwendigkeit in der Sozialisation des Menschen zu sehen. Luhmann diskutiert in „Das Erziehungssystem der Gesellschaft“ das Verhältnis von Mensch und Gesellschaft und jenes von Sozialisation und Erziehung. Erziehung grenzt sich von Sozialisation insofern ab, als diese eine ganz spezielle Funktion für die Gesellschaft erfüllt und an einem Ziel ausgerichtet ist. Luhmann wendet sich in diesem Zusammenhang dem Begriff der Person zu und spricht von einer gewissen Konstruktion von Menschen durch Erziehung zu Personen. „Menschen werden geboren, Personen entstehen durch Sozialisation und Erziehung. Wenn man diesen Unterschied vor Augen hat, liegt es nahe, die Funktion der Erziehung auf das Personwerden von Menschen zu beziehen. Besonders in komplexen Gesellschaften kann man dies nicht nur der Sozialisation überlassen“ (ebd. S. 38).

In modernen Gesellschaften reicht deshalb Sozialisation allein nicht aus. Zur Einführung des Menschen in gesellschaftliche Verhältnisse und deren Normen muss eine individuelle und personalisierte Erziehung zur Anwendung kommen, die auch sozialisierend wirkt (vgl. ebd. S. 79). Luhmann führt hier andere Begriffe ein als im Feld der Erziehungswissenschaft üblich, indem er

das Kind als Medium dieser Erziehung bezeichnet. Das Kind wird in diesem Kontext als ein unbestimmtes und lernfähiges gedacht. Es eignet sich im Lebenslauf Wissen an, das durch Erziehung gewissermaßen produziert wird. Das Erziehungssystem setzt diese Form von Erziehung im Interaktionssystem Unterricht um (vgl. Luhmann 2002, Kapitel 4, S. 102ff.). Das Kind als Medium der Erziehung meint einerseits das Kind, das Erziehung braucht, um Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben, die es nicht von selbst entwickeln oder in der Familie erwerben kann (vgl. Luhmann 2006, S. 11) – Erziehung ist somit für die Entwicklung des Kindes notwendig. Das lässt aber andererseits auch den umgekehrten Schluss zu, dass Erziehung und in weiterer Folge das Erziehungssystem ohne die Konstruktion des Kindes als Medium keinen Sinn machen würde. Erziehung ohne den Adressaten „Kind“ hätte demnach keine Notwendigkeit und keine Grundlage. Das Kind „ist ein Medium nur im System der Erziehung, und die Veränderungen der Konzeption dieses Mediums erklären sich deshalb durch die Ausdifferenzierung eines gesellschaftlichen Funktionssystems für Erziehung“ (ebd. S. 40). Auch hier zeigt sich diese doppelte Verstrickung: Das Kind verändert sich durch die Ausdifferenzierungen des Erziehungssystems in Stufen, und die Entwicklung des Kindes, seine Altersstufen und Stadien machen ihrerseits die Differenzierung des Systems notwendig. In diesen Überlegungen Luhmanns zum Verhältnis von Kind und Erziehung tauchen auch – was in pädagogischen Kontexten eigentlich unvermeidbar ist – normative Bezugspunkte auf, wie und wohin sich der Mensch oder, in diesem speziellen Zusammenhang, das Kind entwickeln soll. „Diese Lehren kulminieren in der Idee der Bildung, die besagt, daß diese Teilnahmemöglichkeit an Gesellschaft, ja an Welt, dem Einzelnen so entwickelt werden müsse, daß er frei darüber verfügen und Teilnahme als eigene verwirklichen könne“ (ebd. S. 11). Ziel dieses Systems ist es somit, dass die Individuen, die das System zuerst brauchen, um sich überhaupt adäquat entwickeln zu können, in weiterer Folge dazu befähigt werden, ihre Teilnahme an der Gesellschaft schließlich als ihre eigene zu bestimmen und selbst darüber zu verfügen. Zu Beginn steht somit die Fremdbestimmung der Individuen durch Erziehung, die dann aber eben wieder

durch Erziehung, im Rahmen des Erziehungssystems, schrittweise in Autonomie übergehen soll. Hier stehen wir nun wieder bei dem gleichen Ausgangsproblem und den gleichen Fragen: Wie kultiviere ich Freiheit bei Zwang? Wie kann ich jemand durch Heteronomie und Zwang zur Autonomie und Emanzipation befähigen? Wie kann durch die Zwänge eines Systems Freiheit erlangt werden, wie kann das Individuum sich aus gegebenen Verhältnissen emanzipieren, wie die Grenzen des für sein Dasein unbedingt notwendigen Rahmens überschreiten? Widersprechen sich diese beiden aufgeworfenen Eckpunkte des pädagogischen Spannungsfelds – Emanzipation und Erziehung – nicht sogar und sind sie grundsätzlich nicht in einem System, dem Erziehungssystem, zu vereinen? Luhmann bzw. Luhmann und Schorr (1988) stellen diese Fragen nicht in dieser Form, sondern nehmen dem Erziehungssystem gegenüber eine distanziertere Sicht ein und werfen eben einen soziologischen Blick auf das genannte Untersystem der Gesellschaft. Wenn soziale Systeme sich selbst beobachten, dann haben sie – so Luhmann und Schorr – immer einen blinden Fleck, es ist ihnen nicht möglich, aus dem eigenen System auszusteigen, die eigenen Prämissen aufzugeben und sich voraussetzungslos zu beobachten. Diese Reflexionsprobleme des Erziehungssystems werden von Luhmann und Schorr auf drei Feldern diskutiert: der Autonomie des Erziehens, der Ambivalenz zwischen Technik und Reflexion und der sozialen Selektivität. Soziale Systeme erfüllen für die Gesellschaft ganz bestimmte Funktionen bzw. Teilfunktionen und verfügen über so etwas wie ein Ziel, ein Leitmotiv, Luhmann nennt das auch eine Kontingenzformel. Was aber das Leitmotiv des Erziehungssystems betrifft, ist dieses einem historischen Wandel und dessen jeweiliger Konkretisierung unterworfen. Diese Kontingenzformel hat sich seit den Anfängen unseres Erziehungssystems von „humaner Perfektion“ hin zu „Bildung“ gewandelt und ist es bis heute geblieben. Wie ist es aber möglich, über die Idee von Bildung Erziehung und gar das Erziehungssystem zu definieren? Der soziologische Ansatz, den Luhmann und Schorr (1988) vorschlagen, nennt „Lernfähigkeit“ als Leitmotiv, da über dieses Konzept die Autonomie des Erziehungssystems gegenüber anderen Systemen besser argumentiert und auch abge-

grenzt werden kann. „Lernfähigkeit schließlich formuliert eine Kondition, die vor allem auf spätere Verwendung im beruflichen Leben blickt und besagt, dass die Erziehung, was immer sie sonst mitgibt, vor allem zum Lernen von Lernfähigkeit führen müsse, um für jede spätere Lebenslage zu wappnen“ (ebd., S. 62). Wenn nun aber das Erziehungssystem diesem Leitgedanken folgt, dann bleibt es hinter vielen Ansprüchen zurück. OECD Studien der letzten Jahre kommen zu dem Schluss, dass Lernen im 21. Jahrhundert neue Wege gehen muss. Lernfähigkeit genügt hier alleine schon lange nicht mehr, blickt man auf die Szenarien, die hier für das erst begonnene 21. Jahrhundert prognostiziert werden. „OECD societies and economies have experienced a profound transformation from reliance on an industrial to a knowledge base. Global drivers increasingly bring to the fore what some call 21st century competences“ (OECD CERI, S. 13). Allerdings muss hier hinterfragt werden, wer hinter diesen Studien steht und welche Interessen damit vertreten werden. Die OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development – ist nicht per se eine Organisation, die Bildung oder Erziehung im Fokus hat, sie ist vielmehr eine Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, die jedoch mit einschlägigen Studien durchaus ihren Einfluss auch auf Erziehungs- und Bildungssysteme geltend macht. In Studien der OECD zum Thema Bildung und Erziehung stehen meist der ökonomische Nutzen von Bildung für den Einzelnen und die Gesellschaft sowie Chancengleichheit im Bildungssystem im Zentrum. Studien wie bspw. PISA sollen eigentlich Auskunft über den Leistungsstand einer bestimmten Altersgruppe von Schüler/innen zu vorgegebenen Kriterien geben. Gerade die PISA Studie ist jedoch zu einem Instrument geworden, das Länder, Bezirke, Schulen und Schulsysteme miteinander in Konkurrenz- und damit durchaus auch in Wettbewerbssituationen bringt, die oftmals fatale Folgen für die Bildungslandschaft haben.

Aber was sind nun diese “21st century competences” oder zumindest deren zentralen Elemente? Lernende sollen in dieser Sichtweise „self-regulated learners“ werden und „meta-cognitive skills“ erwerben, und sie sollen darüber hinaus fähig werden, ihr Lernen selbst zu beobachten, um die Aneignung von Wissen

schließlich zu optimieren. Lehrpersonen treten in diesen Argumentationen mehr in den Hintergrund, sie sollen sich von „sage on the stage“ zu „guide on the side“ entwickeln und Lernprozesse designen, vorbereiten, unterstützen und begleiten. In diesen Studien liegt der Fokus auf der Gestaltung von entsprechenden „learning environments“. Diese Lernumgebungen sollen nach Prinzipien wie lernerzentriert, gut strukturiert sowie passgenau designet, hochgradig personalisiert, inklusiv und sozial ausgerichtet sein und zu sogenannten „innovative learning environments“ werden (vgl. OECD CERi, S. 14ff; dazu gab es ein groß angelegtes OECD Projekt, ILE, an welchem Österreich 2008–2011 beteiligt war, vgl. Schrittmesser u.a. 2012). Als eine zentrale Kompetenz, die von Lernenden – angesichts der vielfältigen Herausforderungen, welche der rasche gesellschaftliche Wandel bereithält – zunehmend immer mehr zu entwickeln ist, wird in diesen Studien die „adaptive competence“ genannt, die Kompetenz, sich den veränderten Bedingungen so rasch und so genau wie möglich anzupassen. Wer diese Kompetenz beherrscht, ist für alle erdenklichen Herausforderungen der Zukunft bestens gerüstet. Was hat aber Adaption mit Emanzipation zu tun? Sich perfekt an etwas anzupassen heißt aber, sich diesem fraglos und bedingungslos zu unterwerfen und eigene Ziele – so es solche gibt – diesen Vorgaben unterzuordnen, um im herrschenden System einen Platz zu finden, für die Gesellschaft von Nutzen zu sein und in dieser sein Überleben, seine Existenz zu sichern. In dieser Sichtweise, in welcher Lernfähigkeit oder adaptive Kompetenz als Ziel des Erziehungssystems gesehen wird, wird zwar die ursprünglich diskutierte Aufgabe dieses gesellschaftlichen Untersystems – ihr eigenes Bestehen zu sichern und durch Erziehung und Sozialisation brauchbare Mitglieder für die Gesellschaft zu erzeugen – in den Mittelpunkt gestellt, aber die angesprochenen Leitideen wie „humane Perfektion“ oder „Bildung“ werden nicht mehr bedacht.

Das Erziehungssystem sei nach Luhmann (1996) von grundlegenden Paradoxien durchzogen, die sich ähnlich wie das zuvor diskutierte Spannungsfeld von Freiheit und Zwang verhalten. „Das Erziehungssystem behandelt Ungleiches gleich, um die Auflösung dieser Paradoxie, die Erzeugung schulleistungsbe-

dingter Ungleichheiten, sich selbst zurechnen zu können“ (ebd. S. 25). Alle Kinder weisen beim Start in die Schule – bedingt durch ihre unterschiedliche Förderung in Elternhaus und Kindergarten – unterschiedliche Lern- und Leistungsvoraussetzungen auf. Die Schule will nun, um Chancengleichheit herzustellen, alle gleich behandeln. Haben aber Kinder schon beim Eintritt in die Schule Defizite, dann werden diese durch die Gleichbehandlung keineswegs verringert. Ungleiche Kinder werden als gleich eingestuft, um dann aber – was auch eine Aufgabe der Schule ist – an jener Leistung, die sie erbringen, gemessen, um sie dann auch – je nach erreichten Leistungsständen – auf weiterführende Schulen aufzuteilen und in weiterer Folge zu beruflichen Chancen zuteilen zu können. Luhmann nennt das „eine gerechte, d.h. im System kontrollierte Herstellung von Ungleichheit“ (ebd. S. 26). Helmut Fend hat in seiner Theorie der Schule (1980, 2008) diese genannte gesellschaftliche Funktion von Schule, die Allokations- oder auch Selektionsfunktion, neben anderen Funktionen ausdifferenziert. „Durch Leistungsvergleich mittels Prüfungen sollen die Zuweisungen der Schüler und Schülerinnen auf die verschiedenen Berufssparten und damit eine bedarfsgerechte Verteilung von Wissen erfolgen“ (Löw 2006, S. 83). Auch die beiden anderen Funktionen von Schule und Erziehungssystem – die Qualifikationsfunktion und die Integrations- bzw. Legitimationsfunktion – sind primär an den Erfordernissen der Gesellschaft und ihrem Erhalt sowie Funktionieren ausgerichtet. Diese Analyse von Fend zu Aufgabe und Funktion von Schule wurde auch als rein soziologischer und sozialisationstheoretischer Blick kritisiert, dem der pädagogische Blick auf das Individuum und die „Humanisierung der Gesellschaft“ fehle.

Was aber ist der pädagogische Auftrag der Schule und wie kann dieser neben den genannten Funktionen noch erfüllt werden? Oder ist es gar unmöglich, den pädagogischen Anspruch und Auftrag der Schule und des Erziehungssystems innerhalb bzw. durch das System zu erfüllen?

Die Aufgabe der Schule befindet sich seit ihrem Bestehen in einem Spannungsfeld zwischen Individuum und Gesellschaft, zwischen Bildung und Ausbildung, zwischen der Emanzipation des Einzelnen und seiner Funktionalität für die Allgemeinheit.

Als genuin pädagogischer Auftrag der Schule kann eben eine Personalisationsfunktion, die Konzentration auf die einzelnen Individuen, auf ihre Subjektivierung im Sinne einer Stärkung ihrer Entwicklungsmöglichkeiten gelten. Werden nun diese zuvor genannten gesellschaftlichen Aufgaben und die Personalisationsfunktion, welche das Erziehungssystem erfüllen soll, zusammen gedacht, dann ergeben sich neue Widersprüche. Die Selektion der Kinder und Jugendlichen, die über ihre gemessenen Leistungen erfolgt, teilt ihnen Platzierungen zu, welche mit unterschiedlichen weiteren Chancen und Möglichkeiten verbunden sind. Das Erziehungssystem produziert somit Bevorzugte und Benachteiligte, was mit entsprechenden Strukturen, wie der Wiederholung von Schuljahren bei mangelhafter Leistung, sogar noch verstärkt wird.

Den Auftrag der Schule, den sie von staatlicher Seite erfüllen soll, kann man den allgemeinen didaktischen Grundsätzen des österreichischen Lehrplans entnehmen. Da heißt es unter anderem: „Die Schülerinnen und Schüler sind ihrem Alter entsprechend zu kritischem und eigenverantwortlichem Denken zu führen. Es sind Impulse zu setzen, die die Entwicklung eigener Wert- und Normvorstellungen bei den Schülerinnen und Schülern anregen und fördern. [...] Aufgabe der Schule ist es, die Schülerinnen und Schüler zur bestmöglichen Entfaltung ihrer individuellen Leistungspotenziale zu führen. Leistungsfähigkeit und besondere Begabungen sind dabei kontinuierlich zu fördern.“ Kritisches, eigenverantwortliches Denken und die Entwicklung eigener Wert- und Normvorstellung sowie die Entfaltung individueller Leistungspotenziale sind Ziele, die als durchaus emanzipatorische Bestrebungen verstanden werden können. Diese Grundsätze lassen sich jedoch mit den herrschenden Strukturen des Bildungssystems kaum verwirklichen.

Fend (1980) kommt in seiner Theorie der Schule nach eingehenden theoretischen und empirischen Analysen über das Bildungswesen ebenfalls zu der Frage nach normativen Dimensionen des Bildungssystems. Wie ist Schule zu gestalten, wenn sie einerseits Reproduktion und andererseits Veränderung bestehender Verhältnisse zur Aufgabe hat? Eine ebenfalls zentrale normative Frage betrifft das Verhältnis gesellschaftlicher und in-

dividueller Funktionen, welche Schule erfüllen soll. „Bei der Legitimationsfunktion des Bildungswesens wird dies im Dilemma von Herrschaftssicherung und Gewährung kritischer Mündigkeit sichtbar“ (ebd. S. 378). Diese Spannungsfelder und Dilemmata sind nicht grundsätzlich auflösbar, sondern in je konkreten Gestaltungsformen von Erziehung, Schule und Unterricht zu berücksichtigen.

Fast 30 Jahre später legt Fend (2008) eine neue Theorie der Schule vor, in welcher er dieselben Probleme lokalisiert, jedoch anders darstellt. „Bildungssysteme sind damit institutionelle Akteure, die im Auftrage externer Akteure handeln und über Lehren und Lernen als wünschenswert definierte psychische Dispositionen in der nachwachsenden Generation erzeugen. Sie leisten über die Kulturvermittlung gleichzeitig Humangestaltung, Seelenarbeit und Menschenbildung im Sinne der Förderung von Wissen, Kompetenzen, psychischen Ressourcen und Werten“ (ebd. S. 169). Diese Definition dessen was Bildungssysteme sind, wirft mehr Fragen auf als sie Antworten gibt. Wie kann ein System, in diesem Fall das Bildungssystem, Akteurinnen und Akteure erzeugen? Was ist mit Humangestaltung gemeint, warum sind dieser und die anderen Begriffe in Parenthese gesetzt? Weil sie eigentlich weitere Ausführungen notwendig machen würden, die jedoch an dieser Stelle nicht gegeben werden?

Um diese Widersprüche nicht einfach als solche stehen zu lassen und um alternative Deutungsweisen dieses Dilemmas zu entwerfen, soll hier noch ein Blick einige Jahrzehnte zurück auf Konzepte einer emanzipatorischen Bildung geworfen werden. Im Zusammenhang mit und im Gefolge von gesellschaftlichen Veränderungen nach 1968 entwickelten sich in den 1970er-Jahren die kritische Theorie, die kritische Pädagogik und darauf aufbauend die kritische Bildungstheorie, deren zentraler Fokus auf emanzipatorischer Bildung und Erziehung lag. In einem emanzipatorischen Bildungsansatz geht Bildung über die bloße Vermittlung von Wissen hinaus. Gesellschaftliche Verhältnisse werden im Sinne einer Emanzipation grundsätzlich in Frage gestellt, es werden Diskussionen um alternative Gesellschaftsentwürfe, andere Lebensformen in Form einer

eigentlich politischen Bildung geführt. Vertreter dieses Ansatzes wie Heydorn, Horkheimer oder Gamm streichen die emanzipative Bedeutung von Bildung heraus – sowohl in der Geschichte der Menschheit als auch in der Geschichte des einzelnen Individuums, was die Wechselbeziehung und die Wechselwirkung dieser Faktoren zu- und aufeinander bewusstmachen soll. Eine emanzipatorisch sich verstehende Bildung soll diese Zusammenhänge, Wechselwirkungen, Machtverhältnisse und Abhängigkeiten für die einzelnen Individuen verstehbar und durchschaubar machen, um darüber hinaus den eigenen Handlungsspielraum erkennen und diesen schrittweise erweitern bzw. verändern zu können. Emanzipative Lernprozesse sollen Individuen dabei unterstützen, Unterwerfung, Diskriminierung und Ausgrenzung inhaltlich bewusst zu machen – Heydorn (1995) spricht davon, „die Sozialisation in das Bewusstsein zu überführen“ (ebd. S. 323). In diesem Sinn geht es also darum, genau jene zuvor diskutierten Aufgaben, Spannungsfelder, Strukturen, Grenzen und auch Gefahren des Erziehungssystems aufzuzeigen und in das Bewusstsein aller in diesem Feld – in den verschiedensten Rollen – agierenden Akteurinnen und Akteure zu holen und diese zu reflektieren. „Die Gesellschaft durch kritische Reflexion zu begreifen und Prozesse der Veränderung anzustoßen, ist Hauptziel emanzipatorischer Bildung“ (Adam 2012, S. 43). Um dieses Ziel zu erreichen, ist es wichtig, über bestehende Konzepte hinauszudenken und bspw. die klassische Trennung von Theorie und Praxis zu überwinden, um die Zusammenführung von Bewusstseinsbildung und Handlungskompetenz zu erreichen.

Das Erziehungs- und Bildungssystem ist ein notwendiger Teil unserer Gesellschaft, der einerseits ihr Bestehen sichert und andererseits auch ihre Weiterentwicklung garantieren soll. Das Bildungssystem besteht aus Strukturen, Normen und Regeln, die für die Erziehung und Sozialisation unabdingbar sind. Wo bleibt da noch Raum für Freiheit der Individuen und Emanzipation, wenn das (auch) ein erklärtes Ziel von Bildung ist? Wie kann ein System Freiheit und Emanzipation zulassen, ohne sich selbst grundlegend in Frage zu stellen oder sich gar aufzulösen? Es bleibt also die alte Frage, „wie kultiviere ich Freiheit bei Zwang“,

unauflösbar bestehen. Es sind im Rahmen dieser Ausführungen andere Momente in den Blick genommen worden, die jedoch die Frage nicht stehen lassen und auch nicht nur mit dem „Wie des Zwanges“ – wie dieser auszuüben sei – beantworten. Systeme und deren Strukturen sind nicht nur einengend, sie ermöglichen Handeln sogar, ohne Rahmungen sind Handlungen nicht möglich. Aber ohne Subjekte, die handeln, haben auch Systeme und Strukturen keinen Sinn, erst wenn Subjekte in diesen Strukturen handeln, werden diese sichtbar. Und ohne die Handlungen der Subjekte und die Überschreitung der bestehenden Strukturen durch das Handeln der Einzelnen gibt es keine Weiterentwicklung und Veränderung. Strukturen geben den Subjekten Halt, und ohne das Handeln der Subjekte ist keine Veränderung der Strukturen möglich – beides ist nötig, um gesellschaftliche Verhältnisse weiterzuentwickeln. Ein Bildungssystem, wenn es Bildung als Ziel ernst nimmt, muss Emanzipation immer auch zum Ziel haben. Bildung und Emanzipation sind auch innerhalb des Systems möglich, Bildung muss immer auch ihre Rahmung und die Reflexion dieser Strukturen mitbedenken, erst dann kann von Bildung im eigentlichen Sinn gesprochen werden. Bildung in einem emanzipatorischen Sinn muss die Bedingungen, die Möglichkeiten und Grenzen des Systems, des Bildungssystems, ihres eigenen Systems thematisieren, reflektieren und den handelnden Individuen diese Rahmen und strukturellen Bedingungen bewusst machen. Nur so kann schrittweise Autonomie erreicht werden. Ein bewusster Umgang mit den Bedingungen der eigenen Sozialisation, mit der individuellen Eingebundenheit in Strukturen und Systeme kann die Grenzen und Möglichkeiten des eigenen Handelns ausloten. Nur so können die Grenzen des eigenen Handelns erkannt werden und, davon ausgehend, die eigenen Möglichkeiten, autonom zu handeln, erweitert werden. Emanzipatorische Bildung setzt daran an, die Bedingungen individueller Handlungsfähigkeit auszuloten, sie zu reflektieren, Optionen zu entwerfen, auf ihre Realisierungsmöglichkeiten hin zu analysieren und neue Handlungen zu entwerfen – im Zeichen größerer Autonomie des eigenen Handelns.

Literatur

- Adam, Horst (2012): Gedanken zu emanzipatorischer Bildung. In: Adam, Horst; Schlönvoigt, Dieter (Hrsg.): Kritische Pädagogik. Fragen – Versuch von Antworten. Rosa Luxemburg Stiftung. Berlin: Media Service GmbH.
- Allgemein didaktische Grundsätze des österreichischen Lehrplans (<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/866/hs2.pdf> 2013-09-01).
- Centre for Educational Research and Innovation (Hg.) (2008): Innovating to Learn, Learning to Innovate. Paris: OECD Publishing.
- Dumont, Hannah; Istance, David; Benavides, Francisco (2010) (Eds.): The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice. OECD Publications.
- Fend, Helmut (1980): Theorie der Schule. München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg.
- Fend, Helmut (2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heydorn, Hans-Joachim (1995): Werke Band 3. Bildungstheoretische und pädagogische Schriften. Über den Widerspruch zwischen Bildung und Herrschaft. Vaduz: Topos-Verlag.
- Kant, Immanuel (1803/1983): Über Pädagogik. 1803 In: (Ders.): Werke in 10 Bänden. Hrsg. Von Wilhelm Weischedel. Band 10, Darmstadt, S. 691–764.
- Kant, Immanuel (1784): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Berlinische Monatsschrift, H. 12, S. 481–494. In: Deutsches Textarchiv <http://www.deutschestextarchiv.de/kant_aufklaerung_1784/12> (18.07.2013).
- Löw, Martina (2006): Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2006): Das Kind als Medium der Erziehung. Frankfurt am Main: Suhrkamp. [Erstmals erschienen in Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991), S. 19–40].
- Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Herausgegeben von Dieter Lenzen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2004): Schriften zur Pädagogik. Herausgegeben und mit einem Vorwort von Dieter Lenzen. Frankfurt am Main: Suhrkamp. [erste Ausgabe 1979 im Verlag Klett-Cotta].
- Luhmann, Niklas; Schorr, Karl Eberhard (Hg.) (1982): Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

-
- Luhmann, Niklas; Schorr, Karl Eberhard (1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem (Neudruck mit Nachwort) Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas; Schorr, Karl Eberhard (Hg.) (1990): Zwischen Anfang und Ende: Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas; Schorr, Karl Eberhard (Hg.) (1992): Zwischen Absicht und Person: Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas; Schorr, Karl Eberhard (Hg.) (1996): Zwischen System und Umwelt: Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schrittesser, Ilse; Fraundorfer, Andrea; Krainz-Dürr, Marlies (Hg.) (2012): Innovative Learning Environments. Fallstudien zu pädagogischen Innovationsprozessen. Wien: Facultas.

Lernen im Gehirn – Neurobiologie aus emanzipatorischer Sicht

Einleitung

Lernen ist ein komplexer, interdisziplinärer Prozess. Lernen und Leben sind eng miteinander verknüpft. Wir müssen lernen, um gemeinsam mit anderen leben zu können. Mehrere Wissenschaftsdisziplinen beschäftigen sich mit dem menschlichen Lernen.

Die *Medizin* sorgt sich um Erkrankungen, die die Lernprozesse beeinträchtigen. Die *Psychologie* kümmert sich um die Psyche, d.h. um das Bewusstsein und das Unterbewusstsein, um Motive und Vermeidungsreaktionen. Die *Pädagogik* interessiert sich für das Wissen und den Praxistransfer des Wissens sowie für die Förderung des Lernens.

Eine der jüngsten Disziplinen sind die Neurowissenschaften, insbesondere die *Gehirnforschung*. Die Gehirnforschung ist eine Naturwissenschaft, z.B. eine Neurobiologie und eine Biochemie. Ohne Aktivitäten des Gehirns ist lebenswichtiges emanzipatorisches Lernen nicht denkbar.

Frank Schirmmacher stellt fest: „Die Hirnforschung scheint neben der Biotechnologie zu einer Leitwissenschaft unserer Zeit geworden zu sein. Ihre Hypothesen spielen mittlerweile bei klassischen philosophischen Fragen [...] ebenso eine entscheidende Rolle wie in der Pädagogik.“ (Schirmmacher 2010, S. 10f.)

Wie lässt sich der Emanzipationsbegriff mit der Gehirnforschung und mit der Erkenntnistheorie des Konstruktivismus verknüpfen? Auf den ersten Blick erscheint es unpassend, die biochemischen Intentionen damit zu verbinden. Andererseits sind emanzipatorische Forderungen auf psychophysische Voraussetzungen zu überprüfen.

Was heißt *Emanzipation* etymologisch? Im Duden wird Emanzipation als „Befreiung von Bevormundung“ definiert. Wörtlich stammt Emanzipation aus dem Lateinischen: emanzipieren heißt

ex manu capere, d. h. aus der Hand entlassen, also von elterlicher und politischer Gewalt und Beeinflussung befreien.

Diese gesellschaftlich-pädagogische demokratische Leitidee war in der Aufklärung des 18. und 19. Jahrhunderts von normativer Bedeutung. In der 1968er Studentenbewegung war sie eine positive Zukunftsidee der „neuen sozialen Bewegungen“. Dazu gehörten und gehören die Ökologie-, Friedens-, Dritte-Welt- und Frauenbewegungen, neuerdings auch die interkulturelle und globale Diversity-Bewegung. Emanzipation ist das Ziel gesellschaftlicher Gleichberechtigung und Unabhängigkeit sowie soziokultureller Vielfalt.

Im Folgenden soll die These vertreten werden, dass die Selbstreferenz und Selbststeuerung des menschlichen Gehirns empirisch bestätigt wird. Die Selbststeuerung des Gehirns ist die neurobiologische Grundlage für ein selbstbestimmtes emanzipatorisches Denken und Handeln. Allerdings ist unser Gehirn kein völlig isoliertes Organ, sondern es entsteht und verändert sich in sozialen Lebenswelten. Während die Gehirnforschung die Individualität und Besonderheit unserer Mentalität betont, verweist die Kommunikationswissenschaft auf die soziale Konstruktion von Wirklichkeit. Auf diese Sichtweise hat vor allem Paul Watzlawick aufmerksam gemacht.

1. Die Selbstreferenz des Gehirns

Ein Schlüsselbegriff auch für die Erwachsenenbildung ist *Neuroplastizität*. „Die wichtigste Erkenntnis der neurowissenschaftlichen Grundlagenforschung aus den letzten zwei Jahrzehnten hat den Namen Neuroplastizität. Glaubte man noch bis etwa 1990, dass im Gehirn relativ wenig Veränderung geschieht, wissen wir heute das genaue Gegenteil: Nervenzellen und vor allem die Verbindungen zwischen ihnen, die *Synapsen*, ändern sich fortwährend durch ihre eigene Tätigkeit ... Die meisten Synapsen (es sind je Neuron bis zu 10.000) befinden sich nicht direkt am Zellkörper, sondern an baumartigen Verzweigungen des Neurons, den so genannten *Dendriten*. Lernen ist in neurobiologischer Hinsicht die Veränderung der Stärke von Verbindungen zwischen Nervenzellen.“ (Spitzer 2010, S. 50f.)

Wichtige Lernerlebnisse verstärken die Synapsen und die neuronalen Netze und hinterlassen messbare Gedächtnisspuren.

M. Spitzer vergleicht biographische Erinnerungen mit „Spuren im Schnee“: Wir gehen durch eine verschneite Wiese und hinterlassen frische Spuren. Einige Stunden später schneit es erneut. Die Spur wird zugedeckt, aber die alte Spur hinterlässt ihren Eindruck. Unser Gehirn lernt lebenslang, also im gesamten Verlauf des Lebens. Die Neuroplastizität existiert weiterhin im Alter, wenn auch nicht so ausgeprägt wie in der Kindheit. Im Alter entstehen mehr neue Nervenzellen als bisher angenommen. Das Kind unterscheidet sich vom Erwachsenen vor allem durch die Menge der Neuronen. Diejenigen Neuronen, die aktiviert und benutzt werden, werden verstärkt zu stabilen Netzwerken. Die nicht verwendeten Neuronen verkümmern und verschwinden. So verfügt der Erwachsene zwar über eine geringere Anzahl Neuronen, aber über strukturierte Muster, die spezifische Wissensbestände, Kompetenzen und Erfahrungen beinhalten.

Kinder sind „offen“ für viele Neuigkeiten, Erwachsene denken, lernen, nehmen wahr „strukturdeterminiert“.

„In den ersten beiden Lebensjahren bildet sich eine große Anzahl an Verbindungen zwischen den Nervenzellen im Gehirn aus – wesentlich mehr, als später benötigt werden. Danach wird ausgelichtet: Nur die Kontakte bleiben erhalten und verstärken sich, die immer wieder benötigt werden; die anderen verkümmern. Mit der Pubertät ist dieser Prozess im Wesentlichen abgeschlossen: Dem Erwachsenen steht ein gut eingefahrenes, aber auch weniger anpassungsfähiges Nervennetz zur Verfügung.“ (Friedrich in: Herrmann 2006, S. 217)

Das Lernen Erwachsener ist also primär ein „Anschlusslernen“ in einem „operational geschlossenen System“.

M. Spitzer bezeichnet das Gehirn Erwachsener als einen „paradoxen Schuhkarton“: Je mehr drin ist, desto mehr passt dazu (Spitzer 2010, S. 188).

Der Neurowissenschaftler Wolf Singer bezeichnet das Lernen während eines Vortrags als „inneren Monolog“. Auch wenn die Anwesenden zuhören, so aktivieren sie zu 90% eigen-

dynamische autopoietische Gedanken und Gefühle. Die pädagogische Kommunikation besteht nur zu einem minimalen Anteil aus Wissensvermittlung und zum größten Teil aus Selbststeuerung und Vernetzung des Gehirns mit Erinnerungen in „Assoziationsarealen“. Auch bei Vorträgen arbeiten die Gehirne der „Zuhörer“ selbsttätig, strukturdeterminiert und durch Aktivierung des Gedächtnisses. Erol Basar und Gerhard Roth bestätigen diese These: „Die meisten Eingänge (über 90%) in corticale Netzwerke stammen jedoch von anderen (inneren) corticalen Netzwerken. In diesem Sinne ist die Großhirnrinde eine Struktur, die im Wesentlichen zu sich selber ‚spricht‘.“ (Basar/Roth 1996, S. 296)

Das Gehirn lässt sich *systemtheoretisch* betrachten: Es ist ein hochkomplexes, multidimensionales, zirkuläres System, das operational geschlossen und selbstorganisiert ist und das nicht linear von außen gesteuert werden kann. Das Gehirn operiert vielschichtig:

- aufgrund Durchblutung,
- durch biochemische und elektromagnetische Erregungen,
- durch neuronale Vernetzungen.

In der Forschungsliteratur wird vielfach zwischen dem *prozeduralen* und dem *deklarativen* Gedächtnis unterschieden. Das deklarative Gedächtnis speichert Fakten und begriffliches Wissen. Dieses Wissen gerät häufig in Vergessenheit, wenn es nicht kontinuierlich verwendet wird. Nachhaltiger ist das prozedurale und implizite Gedächtnis in den meisten Fällen verankert. Hierzu gehören prozesshafte Fähigkeiten und Fertigkeiten wie Fahrradfahren, sportliche Aktivitäten, Kochen und ähnliches. Doch auch das prozedurale Gedächtnis erfordert regelmäßige Anwendungen und Übungen (vgl. Goldberg 2007, S. 151).

Von besonderer Bedeutung für eine flexible, kreative Leistungsfähigkeit des Gehirns sind die emergenten Eigenschaften. Mit *Emergenz* ist eine produktive Fähigkeit der neuronalen Netzwerke gemeint, die auf früheren Erfolgen oder Misserfolgen beruht. Zu dieser Emergenz gehören Attraktoren, also handlungsfähige Aktivitätsmuster. Innerhalb eines Attraktors sind zahlreiche Neuronen verknüpft. Diese Attraktoren verstärken intensiv

die Erinnerungen und die Gedächtniskapazität (vgl. Goldberg 2007, S. 173).

Grundlage des Lernens ist die Speicherung des Gehirns, das heißt die Gedächtniskapazität und das Erinnern. Mit zunehmendem Alter wachsen die Quantität und auch die Strukturierung der Erinnerungen. Doch ein weiterer Faktor, der die Neuroplastizität beeinflusst, ist das *Vergessen*. Oft sind wir verärgert über unsere Vergesslichkeit; oft aber gelingt es uns nicht, unangenehme Misserfolge zu vergessen.

Gerhard Roth verweist auf unterschiedliche Gründe und Funktionen des Vergessens. Das Vergessen hat Nachteile, oft aber auch Vorteile. „Es ist aber auch gut, dass wir unwichtige und insbesondere unangenehme Dinge vergessen, sonst hätten wir nicht den Kopf frei für Neues und Erfreuliches.“ (Roth 2011, S. 121)

Allerdings ist Erfreuliches und Unerfreuliches nicht immer eindeutig zu unterscheiden. Nicht selten werden diese Erlebnisse im Verlauf des Lebens uminterpretiert und „rekonstruiert“. G. Roth schreibt: „Allerdings ist die Behaltens- bzw. Vergessensrate ganz wesentlich von der Art des Stoffes, seiner Bedeutungs- und Sinnhaftigkeit, seinem emotionalen Kontext und der Weise, wie gelernt wird, abhängig.“ (S. 124) Außerdem „zeigt sich, dass früher Gelerntes besser behalten wird als später Gelerntes und dass ähnliche Dinge sich beim Behalten gegenseitig hemmen (Interferenz-Effekt) [...] Beim Einspeichern sind Gestalthaftigkeit (also klare Erkennbarkeit und Abgrenzbarkeit), Sinnhaftigkeit, die Anschlussfähigkeit an früher erlernte Inhalte, die emotionale Einfärbung und der emotionale Kontext wichtig.“ (ebda. S. 124)

Aus pädagogischer Sicht wesentlich ist die Koppelung des (*emotionalen*) *limbischen Systems* mit dem (*kognitiven*) *Neocortex*. Lernen ist permanent emotional verankert. Dabei geht es nicht nur um Ängste vor Misserfolgen oder vor einer Kritik der Lehrenden, sondern auch um die gefühlsmäßige Färbung der Themen, der Schlüsselbegriffe und der Handlungsperspektiven. Schon unsere sensorischen Wahrnehmungen sind emotional attraktiv oder negativ. Intensiv gelernt wird vor allem das, was Spaß macht.

Unsere emotionale Stimmung prägt auch unser Gedächtnis, unsere Aufmerksamkeit, unsere Erinnerungen, auch unser

emanzipatorisches Engagement. Empirische Untersuchungen bestätigen den emotionalen Einfluss auf den Lerneffekt: „Die Resultate solcher Untersuchungen unterstützen die Alltagserfahrung, dass Dinge umso besser erinnert werden, je deutlicher sie von emotionalen Zuständen begleitet waren [...] (Allerdings) dürfen die emotionalen Zustände nicht zu stark sein, sonst behindern sie möglicherweise den Erinnerungserfolg [...] (Außerdem) werden positive Inhalte im Durchschnitt besser erinnert als negative [...] Bei Angst- und Depressionszuständen tritt oft eine Erinnerungsblockade auf [...] (Ferner) wirken emotionale Zustände sich eher auf episodisch-autographische Gedächtnisinhalte aus als auf Faktenwissen“ (Roth 2001, S. 275f.).

Die bisher erwähnten neurowissenschaftlichen Erkenntnisse betonen die individuelle Besonderheit des Denkens, Fühlens, Lernens. Wir haben bereits erwähnt, dass das Gehirn als eigen-dynamisches „geschlossenes“ System betrachtet wird. Allerdings ist nicht zu übersehen, dass unser Gehirn sich in sozialen Kontexten und auch in ökologischen Umwelten entwickelt. Auf diese soziokulturellen Lebenswelten verweist der Gehirnforscher Gerald Hüther: Unser Gehirn wird – z.T. sogar vorgeburtlich – geprägt von „Bezugspersonen“. Im frühkindlichen Alter entstehen „innere Bilder“. „Das sich entwickelnde Gehirn passt also seine innere Struktur und seine Arbeitsweise, d.h. seine neuronalen Verschaltungen und synaptischen Verbindungen, an das an, womit es in einer engen Beziehung steht [...] Zug um Zug werden die komplizierten Nervenzellverschaltungen in den verschiedenen Regionen aufgebaut. Die von den Sinnesorganen angekommenen Erregungsmuster werden dabei benutzt, um immer stabilere und zunehmend komplexer werdende ‚innere Bilder‘ in Form bestimmter Verschaltungsmuster zu verankern“ (Hüther 2011, S. 40f.).

Die „inneren Bilder“ entstehen vor allem durch Sozialkontakte. Vor einigen Jahren wurden die „Spiegelneuronen“ entdeckt, die unser Sozialverhalten neurobiologisch erklären. Mitleid, Mitgefühl und Empathie sind die Reaktionen solcher Spiegelneuronen. Das Gehirn ist somit individuell einmalig und unverwechselbar, aber zugleich ein „soziales Produkt“, ein „Sozialorgan“ (ebda. S. 44). Trotz dieser sozialen Prägung wächst aber die

biographische Besonderheit im Alter. Vereinfacht gesagt: Homogene Lerngruppen lassen sich im jugendlichen Alter leichter bilden als im fortgeschrittenen Alter. Die mentalen Heterogenitäten nehmen in der Altenbildung deutlich zu.

Die biographischen Muster und Strukturen (z.B. politische oder religiöse Schemata) lassen sich differenzieren und modifizieren, aber nur in Ausnahmefällen grundlegend. Aus diesem Grund lassen sich Erwachsene selten „belehren“ oder gar „um-erziehen“. M. Spitzer schreibt: „Die Tatsache der Neuroplastizität hat eine bedeutende Konsequenz: Das Gehirn lernt nicht nur in der Schule oder wann es gelegentlich einmal sein muss. Vielmehr ist das Gehirn ein Organ, dessen Funktion es ist, permanent zu lernen. Es kann eines nicht: nicht lernen!“ (Spitzer 2010, S. 62) Wir können also auch emanzipatorisch lernen, uns aber nur in Ausnahmefällen emanzipieren lassen.

Das Konzept des lebenslangen Lernens wird durch die Gehirnforschung bestätigt und auch differenziert: „Wenn man das Gehirn am Lernen hält, dann ist es später, auch im Alter und unter komplexen Einflüssen, viel flexibler, als viele denken. Aber das hat natürlich auch Grenzen. Was die Trainierbarkeit angeht, ist unser Gehirn vielleicht mit einem Muskel zu vergleichen. Ein Muskel, der lange nicht benutzt worden ist, wird natürlich schwerer zu reaktivieren sein“ (Schirmmacher 2010, S. 29).

Übrigens hat die Gehirnforschung einen geistigen Fortschritt der Menschheit festgestellt. So sollen in den vergangenen Jahren die Erfolge der Intelligenztests zugenommen haben, und zwar um drei IQ-Punkte pro Jahrzehnt. „Aber ob dieser Effekt das Ergebnis einer sich verändernden, komplexeren Umwelt ist, wissen wir nicht. Viele glauben, dass es mit der besseren Ernährung zu tun hat, andere, mit der frühkindlichen Pflege, mit besserer Bildung und mit dem Umgang mit Medien. Wir sind allerdings ziemlich sicher, dass dieser Anstieg mittlerweile zum Stillstand gekommen ist“ (Schirmmacher 2010, S. 95).

Systemtheoretisch betrachtet ist das Gehirn ein „selbstreferenzielles System“, d.h. es ist mit sich selbst beschäftigt, auch wenn es mit der Außenwelt strukturell gekoppelt ist – man denke z.B. an das Atmen. Die Aktivität des Gehirns erfolgt sturkurdeterminiert und operational geschlossen aufgrund biochemischer, neu-

ronaler Prozesse: Eine amerikanische Redewendung lautete deshalb: „use it or loose ist“, d.h. nutze die eigenen Mechanismen und Potentiale, sonst verlierst du sie! Selbstreferenzielle Prozesse sind lebendige, autopoietische und zirkuläre Entscheidungen. „Diese Zirkularität, diese Verkettung von Handlung und Erfahrung ... sagt uns, dass jeder Akt des Erkennens eine Welt hervorbringt ... Jedes Tun ist Erkennen und jedes Erkennen ist Tun.“ (Maturana/Varela 1987, S. 31)

Das Gehirn ist unser wichtigstes Organ des Lernens. Deshalb sind die Neurowissenschaften eine wesentliche Grundlagendisziplin der Pädagogik. Die Gehirnforschung verdeutlicht die Möglichkeiten und Grenzen des Lehrens und Erziehens. Da das Gehirn im wachsenden Alter immer autopoietischer, d.h. selbsttätiger und eigendynamischer funktioniert, nimmt auch die Selbststeuerung und Selbstbestimmung des Lernens zu. Deshalb sind Erwachsene lernfähig, aber unbelehrbar.

Die Forschungsfortschritte in den vergangenen Jahrzehnten haben eine eigenständige neue Pädagogik, die *Neurodidaktik* (vgl. Herrmann 2005), ins Leben gerufen. Doch das ist m.E. übertrieben. Denn die neurobiologischen Forschungsmethoden und Untersuchungstechniken sind größtenteils noch in den Anfängen und es sind in den nächsten Jahren bedeutungsvolle neue Ergebnisse zu erwarten. Vor allem aber lassen sich Lehr-Lernprozesse keineswegs nur neurobiologisch und biochemisch erklären. Zwar kann die Neurobiologie veranschaulichen, wie Informationen registriert und verinnerlicht werden, aber nicht begründen, warum uns Themen und Kompetenzen wichtig oder uninteressant, anregend oder frustrierend sind. So gesehen ist die neurobiologische Selbststeuerung zwar eine psychophysische Voraussetzung für eine Selbstbestimmung und Emanzipation, aber keineswegs eine Erklärung entsprechender Motivationen und Ziele. Dieser Lern- und Lebensstil und diese Persönlichkeitsstruktur wird ausführlicher von der Erkenntnistheorie des *Konstruktivismus* aufgeklärt (vgl. Siebert 2012), der Konstruktivismus ist aber durchaus mit der Neurobiologie verknüpft.

2. Kommunikation als Konstruktion von Wirklichkeit

Die biochemische Gehirnforschung hat die konstruktivistische Erkenntnistheorie seit einigen Jahrzehnten bestätigt. Die philosophisch-epistemologische Begründung dieses Menschenbildes hat eine lange Tradition – zumindest seit der griechischen Antike. In der Neuzeit gehört der Österreicher *Paul Watzlawick* zu den Vertretern der konstruktivistischen Kommunikationstheorie.

Paul Watzlawick wurde 1921 in Villach geboren. Er studierte Philosophie und Sprachen und wurde in Amerika Professor für Psychotherapie. Sein vorrangiges Forschungsthema war die Kommunikation aus anthropologischer und erkenntnistheoretischer Sicht. Seit 1976 erschienen zahlreiche Auflagen seines Klassikers „Wie wirklich ist die Wirklichkeit?“. Einen großen Unterhaltungserfolg hat die „Anleitung zum Unglücklichsein“ (1983) mit zahlreichen humorvollen konstruktivistischen Fallbeispielen und Anekdoten bewirkt.

Watzlawicks Kernthese lautet: Unsere Wirklichkeit ist das Ergebnis der Kommunikation, und zwar unserer alltäglichen Gespräche, aber auch der Grammatik und des Wortschatzes unserer Sprache sowie der Normen und Weltanschauungen unserer Kultur und unseres Milieus.

Watzlawick beruft sich dabei auf klassische Philosophen wie Kant und Schopenhauer, aber auch auf moderne Physiker wie Einstein und Heisenberg und auf Psychologen wie Piaget und Bateson (von dem er die Unterscheidung zwischen Inhaltsebene und Beziehungsebene übernimmt).

Eine seiner zentralen Thesen lautet: Auch wenn sich Gesprächspartner inhaltlich einig sind, so kann die Beziehungsebene doch sehr unterschiedlich sein. Auch emanzipatorische Überzeugungen – so lässt sich ergänzen – werden nicht nur auf der kognitiven Inhaltsebene, sondern auch der sozialemotionalen Beziehungsebene angeregt.

Watzlawick verweist auf die „selbsterfüllenden Prophezeiungen“, die zugleich gesellschaftliche Wirkungen verursachen. Ein triviales Beispiel: In den Medien wurde eine Benzinverknappung angekündigt. Daraufhin tankten die meisten Autofahrer

große Mengen, so dass tatsächlich die Benzinreserven in den Tankstellen verbraucht wurden.

Watzlawick problematisiert mit diesem Beispiel das konventionelle lineare Kausalverständnis: Fiktive Ankündigungen verändern gegenwärtige Zustände; die Konstruktion der Wirklichkeit erweist sich als wirksam (Watzlawick 1985, S. 91f.).

Selffulfilling prophecy ist für Watzlawick als Familientherapeut ein Schlüsselbegriff: Unser Selbstbild sowie die gesellschaftlichen Erwartungen beeinflussen unsere Handlungen. Wer glaubt, dass die Lernfähigkeit im Alter nachlässt, wird sich auch nicht mehr um Weiterbildung bemühen.

Diese Konstruktion von Wirklichkeit bezieht Watzlawick auch auf pharmazeutische Placebo- Medikamente. Placebos sind „jene Leer- oder Blindpräparate, die in Form, Geschmack und Farbe einem bestimmten Medikament ähneln, aber keine pharmakologische Wirkung haben.“ (Watzlawick 1988, S. 71)

In vielen Ländern und Kulturen sind solche Placebo Behandlungen weit verbreitet und müssen nicht unbedingt von Medizinern abgelehnt werden. Auch die Heilung von Krankheiten ist nicht selten ein selbstgesteuerter, intuitiver Prozess – Watzlawick verweist zu Recht darauf, dass „sich selbst erfüllende Prophezeiungen“ nicht ohne weiteres als unwissenschaftlich abgelehnt werden sollten. Auch desillusionierende Aufklärungen können durchaus unerfreuliche Wirkungen hervorrufen.

In einer späteren Veröffentlichung „Vom Unsinn des Sinns oder vom Sinn des Unsinn“ plädiert Watzlawick für den „radikalen Konstruktivismus“, demzufolge wir in der Lage sind, „unsere individuelle, familiäre, gesellschaftliche, politische, wissenschaftliche und ideologische Welt zu schaffen“.

„Dass wir die Wirklichkeit nicht finden, sondern erfinden, ist für viele Menschen schockierend. Und das Schockierende daran ist, dass wir nach der Auffassung des Radikalen Konstruktivismus von der wirklichen Wirklichkeit (wenn es die überhaupt gibt) immer nur wissen können, was sie nicht ist.“ (Watzlawick 1995, S.72)

Als Beispiel für den negativen Wissensbegriff zitiert er einen Schiffskapitän, der in dunkler Nacht durch die Meereseenge fährt.

Wenn ihm das gelingt, weiß er lediglich, dass ihm die Klippen nicht im Wege standen, nicht aber, wo und wie groß die Klippen sind.

In der „Anleitung zum Unglücklichsein“ schildert Watzlawick eine amüsante Anekdote: Ein Betrunkener sucht in der Nacht unter einer Laterne seinen verlorenen Schlüssel. Ein Polizist hilft ihm bei der Suche, fragt aber skeptisch nach einiger Zeit, ob der Betrunkene sicher ist, dass er den Schlüssel hier verloren hat. Der Betrunkene antwortet: „Nein, hier nicht. Aber dort drüben ist es ja dunkel.“

Watzlawick argumentiert pragmatisch: „Solange unsere Wirklichkeitskonstruktionen passen, leben wir ein erträgliches Leben.“ (Watzlawick 1995, S. 74) Das bedeutet aber auch: Unsere Wirklichkeiten sind relativ und veränderbar. Zu unseren Wirklichkeiten gehören auch Möglichkeiten – und vor allem Möglichkeiten einer freiheitlichen emanzipatorischen Lebenswelt.

Paul Watzlawick unterscheidet Wirklichkeiten erster und zweiter Ordnung. Zur ersten Ordnung gehören objektive Realitäten chemischer oder physikalischer Art. Zweiter Ordnung sind subjektiv sinnvolle, bedeutungsvolle Konstrukte, z.B. soziale, individuelle oder kulturelle Werte.

„Als das Ergebnis verschiedener Bedeutungszuweisungen entsteht etwas, was ich die Wirklichkeit zweiter Ordnung nenne. Das ist die Ebene der Sinnzuschreibung und der unterschiedlichen Weltbetrachtung, die nicht objektiv und ein für alle Mal beschrieben und klar definiert werden kann [...] Die Ebene der faktischen Abläufe und der unbezweifelbaren Tatsachen nenne ich dagegen die Wirklichkeit erster Ordnung“ (Watzlawick in Pörksen 2002, S. 218).

Doch damit ignoriert Watzlawick die generellen Grenzen menschlichen Wahrnehmens. Wenn er die „rote Blume“ als Wirklichkeit erster Ordnung bezeichnet, so bestreitet er, dass Farben keine Eigenschaften der Materialien, sondern Konstrukte unseres visuellen Organs sind. Lapidar schreiben Maturana und Varela: „Wir sehen nicht, dass wir nicht sehen.“ (1987, S. 23) Und: „Die Farbe, die wir sehen, ist keine Eigenschaft der Dinge, sie ist nicht zu trennen davon, wie wir als Sehende beschaffen sind.“ (ebda. S. 24).

Trotz dieser Einschränkungen sind Watzlawicks Einsichten, dass Lehren und Lernen wesentlich mit Kommunikation gekoppelt sind, von wesentlicher Bedeutung. Bedenkenswert ist auch der Hinweis, dass unsere Sprache nicht objektiv die Realität abbildet. „Es ist ein populärer und naiver Irrtum zu glauben, dass nur weil wir einen Namen für eine psychische Krankheit haben, diese auch tatsächlich als solche existiert.“ (Watzlawick in Pörksen 2002, S. 226)

Unsere Wirklichkeitskonstruktionen entstehen durch Kommunikation, und zwar frühkindlich durch familiäre Kommunikation, später durch schulische Kommunikation, durch Peergroups, durch Massenmedien, durch berufliche Kollegialität, aber auch generell durch kulturelle Errungenschaften und durch unsere Sprache.

Die neuere Gehirnforschung, die die operationale Geschlossenheit und Selbstreferentialität des Individuums und damit die Grenzen des Verstehens und der kommunikativen Verständigung betont, ist von Watzlawick kaum berücksichtigt werden.

Niklas Luhmann – ein soziologischer und systemtheoretischer Konstruktivist – entwickelt ein Kommunikationsmodell vor dem neuronalen Hintergrund.

1997 schreibt Luhmann in einem Beitrag zum Thema „Wirklichkeitskonstruktionen in der systemischen Therapie“: „Mein Ziel ist, das geläufige Verständnis von Kommunikation zu kritisieren und ihm eine andersartige Variante an die Seite zu stellen“ (Luhmann 1997, S. 19). Luhmann konfrontiert den gesellschaftlichen Prozess der Kommunikation mit dem Begriff der selbstreferentiellen Autopoiesis – ein Schlüsselbegriff, den er von Maturana und Varela übernommen hat. Wenn unser Gehirn als ein autopoietisches System betrachtet wird, ist es dann überhaupt kommunikativ verständnisfähig? An anderer Stelle hat Luhmann darauf verwiesen, dass Missverstehen der Normalfall zwischenmenschlicher Kommunikation sei.

Wir alle wissen, wie schwer es uns fällt, unsere Gefühle und Gedanken zu verbalisieren, wie schwierig es ist, sich anderen gegenüber verständlich zu machen, wie häufig eine Mitteilung anders wahrgenommen wird, als sie gemeint und beabsichtigt war.

Noch schwieriger ist es, Wissenschaftler, Ärzte, Bürokraten zu verstehen. Oft äußern sich solche „Profis“ absichtlich kaum verständlich. Missverständnisse sind nicht selten taktisch geplant und beabsichtigt. Je komplexer die Fachsprache, desto anspruchsvoller und elitärer ist sie häufig.

Ein emanzipatorischer Kommunikationsbegriff erfordert das Bemühen der Experten um Verständigung. Francisco Varela, ein Mitbegründer der Konstruktivismusdiskussion, plädiert für eine Renaissance des „gesunden Menschenverstandes“ (Varela 1990, S. 96). Ein zukunftsfähiger Emanzipationsentwurf beinhaltet keine Ignoranz unserer Lebenswelterfahrungen und unserer Selbstbestimmung.

Ein Schlüsselbegriff des Konstruktivismus ist „Viabilität“: „Das Gehirn dient vor allem dem ständigen Hervorbringen von Welten im Prozess der viablen Geschichte von Lebewesen; das Gehirn ist ein Organ, das Welten festlegt, keine Welt spiegelt“ (ebda. S. 109). So gesehen ist das Bemühen um eine emanzipatorische Welt viabel, das heißt nützlich, zweckmäßig, lebensdienlich, sozialerträglich, umweltschonend.

Literatur

- Basar, Erol; Roth, Gerhard (1996): Ordnung aus dem Chaos. In: G. Küppers (Hg.): Chaos und Ordnung. Stuttgart, S. 290–322.
- Goldberg, Elkhonon (2007): Die Weisheitsformel. Reinbek.
- Herrmann, Ulrich (Hg.) (2005): Neurodidaktik. Weinheim.
- Hüther, Gerald (2011): Was wir sind und was wir sein könnten. Frankfurt
- Luhmann, Niklas (1997): Was ist Kommunikation? In: F. Simon a.a.O. S. 19–31.
- Maturana, Humberto; Varela, Francisco (1987): Der Baum der Erkenntnis. München.
- Pörksen, Bernhard (2002): Die Gewissheit der Ungewissheit. Heidelberg.
- Roth, Gerhard (2011): Bildung braucht Persönlichkeit. Stuttgart.
- Roth, Gerhard (2001): Fühlen, Denken, Handeln. Frankfurt.
- Schirmacher, Frank (Hg.) (2010): Gehirntraining. München.
- Siebert, Horst (2012): Lernen und Bildung Erwachsener. Bielefeld.
- Simon, Fritz (Hg.) (1997): Lebende Systeme. Frankfurt.
- Spitzer, Manfred (2010): Medizin für die Bildung. Heidelberg.
- Varela, Francisco (1990): Kognitionswissenschaft – Kognitionstechnik. Frankfurt.

-
- Watzlawick, Paul (1995): Vom Unsinn des Sinns oder vom Sinn des Unsinn. München.
- Watzlawick, Paul (1988): Die Unsicherheit unserer Wirklichkeit. München.
- Watzlawick, Paul (Hg.) (1985): Die erfundene Wirklichkeit. München.
- Watzlawick, Paul (1983): Anleitung zum Unglücklichsein. München.
- Watzlawick, Paul (1978): Wie wirklich ist die Wirklichkeit? München.

Zum 80. Geburtstag von Norbert Kutalek

Oskar Achs (Hrsg.) (2013):

Norbert Kutalek – Spuren und Positionen linker Bildung

LIT Verlag, € 24,90

ISBN 978-3-643-50488-3

Mit seinen 80 Jahren kann Norbert Kutalek auf ein außergewöhnlich reiches und produktives Leben zurückblicken. An keinem Ort lässt sich das besser beschreiben als in einem schulheft wie dem vorliegenden. Er hat die schulhefte 1976 mitbegründet, um reformpädagogischen Ideen und Initiativen einen Ort der theoretischen Auseinandersetzung und des praktischen Austauschs zu geben. Wer die Positionen und Inhalte des schulhefts kennt, hat daher schon eine sehr gute Vorstellung von den Inhalten und Positionen Norbert Kutaleks.

Dazu gehört das Eintreten für eine evidenzbasierte Schulpolitik, die sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen statt ideologischen Grabenkämpfen folgen sollte – stets unter der Perspektive sozialer Ungleichheit im Schulsystem, ob diese die SchülerInnen betrifft oder die ungleichen Verhältnisse zwischen Pflichtschul- und GymnasiallehrerInnen. Er förderte, insbesondere an der pädagogischen Akademie (heute Hochschule), die Etablierung einer Bildungssoziologie. Schließlich trat Kutalek stets für die Förderung der Demokratie durch politische Bildung ein. Zum 80. Geburtstag hat Oskar Achs eine Festschrift herausgegeben, die einige zentrale Texte des Pädagogen, Bildungssoziologen und politischen Akteurs versammelt.

Lebensweg

Wer 1933 in Österreich geboren wurde, bekam zwangsläufig einige der großen Tragödien dieses Landes zu spüren: Geboren in der Zeit der Wirtschaftskrise, aufgewachsen in den Jahren des österreichischen und deutschen Faschismus, Berufswahl in den Jahren des Wiederaufbaus. Kutalek wurde Pflichtschullehrer und begann daneben ein Studium der Psychologie, Anthropol-

logie und Pädagogik an der Universität Wien. Besonders einprägsam war für ihn die „pädagogische Tatsachenforschung“, die empirische Forschung, seiner Lehrer Ludwig Lang und Hermann Schnell am Pädagogischen Institut der Stadt Wien.

Zuerst Pflichtschullehrer, später einige Jahre lang pädagogischer Referent im Verband Wiener Volksbildung, kam Kutalek Mitte der 1960er Jahre als Professor für Pädagogik an die „Bundes-Lehrerbildungsanstalt für Knaben“ und kurz darauf bereits als pädagogischer Soziologe an die Pädagogische Akademie des Bundes in der Burggasse. Als diese 1970 in die Ettenreichgasse übersiedelte, wurde er für zwei Jahre Direktor. Ein bedeutender Beitrag seiner Arbeit war dabei sicherlich die Etablierung einer pädagogischen Soziologie an der Pädagogischen Akademie. Später, 1986 bis 1993, wurde Kutalek schließlich noch Leiter der Sozialakademie der Arbeiterkammer und des ÖGB. Daneben war er in zahlreichen Gremien des Unterrichtsministeriums und des Stadtschulrates sowie der SPÖ tätig, um seine Vorstellungen von Bildungsreform einzubringen. So war er maßgeblich an der Einführung des Unterrichtsprinzips „Politische Bildung“ an österreichischen Schulen beteiligt. Neben der schon erwähnten Mitherausgeberschaft der *schulhefte* war er lange Jahre Mitglied in der Redaktion der „Freien Lehrerstimme“.

Analyse und Kritik

Während sich die Bildungssoziologie global gesehen im Aufwind befindet, spielt sie hierzulande kaum noch eine maßgebliche Rolle. Das war einmal anders, und Norbert Kutalek gehört zu den Wegbereitern der Etablierung dieses Fachs vor nunmehr über 40 Jahren. Kutaleks Texte erscheinen auf dem ersten Blick in ihrem Duktus antiquiert, wenn er beispielsweise die notwendige politische Einstellung des sozialistischen Pädagogen beschreibt. Sie sind jedoch – man muss wohl sagen leider – immer noch höchst aktuell und eine gute Richtschnur für das heutige Handeln.

Die analytische Stärke von Kutalek liegt in seiner präzisen und punktgenauen Beschreibung. Wenn er Begriffe oder Konzepte definiert, beschreibt er sie in wenigen Stichworten. So defi-

niert er in fünf Punkten, was seiner Meinung nach die politische Linke ausmacht. Wer dabei oberflächliche Schlagworte erwartet, wird jedoch eines Besseren belehrt. Auf wenigen Zeilen gelingt es ihm, eine sehr umfangreiche und tief sinnige Beschreibung abzugeben, die den Vergleich mit seitenlangen Essays nicht zu scheuen braucht.

Die Frage nach der politischen Linken, die Frage von Schulversuchen und Bildungsreformen, der Bekämpfung sozialer Ungleichheit und emanzipatorischem Unterricht zieht sich durch den ganzen, in fünf Abschnitte unterteilten Band.

Nach einer Einleitung von Oskar Achs und einem biographischen Rückblick auf die Kindheit und Ausbildungsjahre sind Texte zur Frage eines progressiven Unterrichts und Diskussionen der Schulreformen in den 1970er Jahren versammelt. Behandelt wird die Frage, was emanzipatorischen Unterricht ausmacht, welche Rolle politische Bildung dabei spielt, aber auch, wie eine Analyse von Schulbüchern und Lehrplänen den „heimlichen Lehrplan“ offenbart. Schließlich debattiert Kutalek die Frage von Schulversuchen, vor allem dann, wenn die Erfahrung zeigt, dass sie trotz Erfolgen keinen Einfluss auf den Regelschulbetrieb haben und damit eher ein „Instrument zur Verhinderung von Schulreform“ darstellen.

Im Kapitel „Bausteine zu einer Theorie einer linken Bildung“ werden theoretische Positionen zu den Verhältnissen Schule und Gesellschaft, Gleichheit und Bildung, Milieu und Vererbung sowie Bildungsreform und Gesellschaftsreform diskutiert: Wem nützt eigentlich unser Bildungssystem? Welche Herrschaftsstrukturen werden reproduziert? Was bedeutet Chancengleichheit, beispielsweise dann, wenn die Schule körperliche, soziale und kognitive Lernbereiche ungleich behandelt? Was bedeutet „Gleichheit“, wenn sich gesellschaftliche Ungleichheit bereits bei der Ausbildung und Bezahlung unter den LehrerInnen zeigt? Welchen Interessen folgt die Schule? Wem nützt die Diskussion um „Begabung“? Und schließlich: Was bedeutet Bildungsreform hinsichtlich einer darüber hinaus zu denkenden Gesellschaftsreform?

Das Kapitel „Beispiele zu einer kritischen Pädagogischen Soziologie“ umfasst Texte zur Kritik an Aufbau, Struktur und

Selektionswirkungen des österreichischen Schulsystems und zur Skizzierung eines Gegenentwurfs am Beispiel der Gesamtschule und einer gemeinsamen LehrerInnenbildung. Es findet sich auch ein Artikel zu einer Studie über die Wirkungen der Schule auf die 14- bis 17-Jährigen – eine spannende Reminiszenz an die Frühzeit der empirischen Bildungsforschung mit durchaus auch heute noch interessanten Ergebnissen.

Im abschließenden Kapitel „Schulpolitische Analysen und sozialdemokratische Positionen“ werden Bildungskonzepte aus der Perspektive einer sozialistischen Weltanschauung erarbeitet. Kutalek konzipiert acht Positionen einer sozialistischen Erziehung, später kritisiert er, dass der „Sozialistische Lehrerverein“ zu einer „Postenverteilungsinstitution degeneriert“ sei. Der abschließende Beitrag im Sammelband behandelt schließlich wieder das Thema, das ihn – genauso wie die schulleft-Reihe – immer noch begleitet: die Frage der Gesamtschule.

In den 1970er Jahren, als ein kritisch-emanzipatorisches Bildungsverständnis hoch im Kurs stand, galt Kutalek als Leitfigur einer jungen LehrerInnengeneration. Welche Rolle er dabei spielte, zeigen die Würdigungen ehemaliger Schüler am Ende des Buchs, darunter Helmut Bachmann, Josef Pammer, Manfred Teiner, Michael Sertl und Wilhelm Haberzettl.

Kutaleks Texte sind zum Teil vierzig Jahre alt, aber in vielen Punkten höchst aktuell. Er schreibt keine umfangreichen Aufsätze, sondern besticht in seinen kurzen Beiträgen durch eine präzise Problembeschreibung. Dabei antizipierte er Entwicklungen, in denen wir heute stehen. Umso bedauerlicher ist es, dass es in den letzten Jahren so still um die Arbeiten Norbert Kutaleks geworden ist. Und umso erfreulicher ist die Chance, nun seine Analysen wieder verfügbar zu haben.

Ingolf Erler

AutorInnen

Carsten Bünger, Mag. Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der TU Dortmund, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik, Schwerpunkte in Lehre und Forschung: Kritische Bildungstheorie, poststrukturalistische Subjektphilosophie, politische Dimensionen pädagogischer Theoriebildung

Eveline Christof, Ass.-Prof. Mag. Dr., Assistenzprofessorin an der Universität Innsbruck, School of Education, Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Schwerpunkte in Lehre und Forschung: Empirische Bildungsforschung, Lehr-, Lernforschung, Schulpädagogik

Ingolf Erler, Mag., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Österreichischen Institut für Erwachsenenbildung

Kurt Finger, Mag. Dr., bis 2007 an der Universität Wien am Institut für Bildungswissenschaft tätig, Lehrender in Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungslehrgängen

Sabine Gerhartz, MMag. BA, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Innsbruck, School of Education, Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Schwerpunkte in Lehre und Forschung: Gleichheit bzw. Ungleichheit im Bildungssystem, Early School Leaving, Bildungsauf- bzw. Bildungsaussteiger

Astrid Messerschmidt, Prof. Dr., Professorin an der pädagogischen Hochschule Karlsruhe, Schwerpunkte in Lehre und Forschung: Migrationsgesellschaftliche und interkulturelle Bildung, Pädagogischer Umgang mit Verschiedenheit und Diskriminierung, Zeitgeschichtliche Bildung in den Nachwirkungen des Nationalsozialismus, Kritische Bildungstheorie, Geschlechterreflektierende Pädagogik

Erich Ribolits, Univ.-Prof. Dr., Emeritierter Professor an der Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft, Schwerpunkte in Lehre und Forschung: Bildungstheorie, Bildungskritik, Arbeit und Bildung, Bildung und Macht

Heidi Schrodt, Mag., langjährige AHS-Direktorin, Mitwirkende am Bildungsvolksbegehren, Vorsitzende der Bildungsinitiative BildungGrenzenlos www.bildunggrenzenlos.at

Horst Siebert, Prof. Dr., Professor für Erwachsenenbildung, seit 1977 am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Leibniz-Universität Hannover, 2007 emeritiert, lehrt und arbeitet aber noch aktiv am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung, Schwerpunkte in Lehre und Forschung: Bildungstheorie, Didaktik, Konstruktivismus, Umweltbildung, Lehr-Lern-Forschung

LIEFERBARE TITEL

Nr.	Titel	Preis			
71	Sexuelle Gewalt	€ 7,20	113	Wa(h)re Bildung	€ 14,00
72	Friedenserziehung	€ 8,70	114	Integration?	€ 14,00
74	Projektunterricht	€ 7,20	115	Roma und Sinti	€ 14,00
76	Noten und Alternativen II	€ 7,20	116	Pädagogisierung	€ 14,00
77	Unabhängige Gruppen in der GÖD	€ 7,20	117	Aufrüstung u. Sozialabbau	€ 14,00
78	Neues Lernen – neue Gesellschaft	€ 7,20	118	Kontrollgesellschaft und Schule	€ 14,00
79	Sozialarbeit & Schule	€ 6,50	119	Religiöser Fundamentalismus	€ 14,00
80	Reformpädagogik	€ 8,70	120	2005 Revisited	€ 14,00
81	Lust auf Kunst?	€ 8,70	121	Erinnerungskultur – Mauthausen	€ 14,00
82	Umweltwahrnehmung	€ 8,70	122	Gendermainstreaming	€ 14,00
84	Verordnete Feiern – gelungene Feste	€ 8,70	123	Soziale Ungleichheit	€ 14,00
85	Misere Lehre	€ 8,70	124	Biologismus – Rassismus	€ 14,00
86	Erinnerungskultur	€ 8,70	125	Verfrühpädagogisierung	€ 14,00
87	Umwelterziehung	€ 8,70	126	Leben am Rand	€ 14,00
88	Lehren und Lernen fremder Sprachen	€ 8,70	127	Führe mich sanft Beratung, Coaching & Co.	€ 14,00
89	Hauptfach Werkerziehung	€ 8,70	128	Technik-weiblich!	€ 14,00
90	Macht in der Schule	€ 8,70	129	Eine andere Erste Republik	€ 14,00
92	Globalisierung, Regiona- lisierung, Ethnisierung	€ 10,90	130	Zur Kritik der neuen Lernformen	€ 14,00
93	Ethikunterricht	€ 8,70	131	Alphabetisierung	€ 14,00
94	Behinderung, Integration in der Schule	€ 10,90	132	Sozialarbeit	€ 14,00
95	Lebensfach Musik	€ 10,90	133	Privatisierung des österr. Bildungssystems	€ 14,00
96	Schulentwicklung	€ 10,90	134	Emanzipatorische (Volks)Bildungskonzepte	€ 14,00
97	Leibeseziehung	€ 12,40	135	Dazugehören oder nicht?	€ 14,00
98	Alternative Leistungsbeurteilung	€ 11,60	136	Bildungsqualität	€ 14,00
99	Neue Medien I	€ 11,60	137	Bildungspolitik in den Gewerkschaften	€ 14,00
100	Neue Medien II	€ 10,90	138	Jugendarbeitslosigkeit	€ 14,00
101	Friedenskultur	€ 10,90	139	Uniland ist abgebrannt	€ 14,00
102	Gesamtschule – 25 Jahre schulheft	€ 10,90	140	Krisen und Kriege	€ 14,00
103	Esoterik im Bildungsbereich	€ 10,90	141	Methodische Leckerbissen	€ 14,00
104	Geschlechtergrenzen überschreiten	€ 10,90	142	Bourdieu	€ 14,00
105	Die Mühen der Erinnerung Band 1	€ 10,90	143	Schriftspracherwerb	€ 14,00
106	Die Mühen der Erinnerung Band 2	€ 10,90	144	LehrerInnenbildung	€ 14,00
107	Mahlzeit? Ernährung	€ 10,90	145	EU und Bildungspolitik	€ 14,00
108	LehrerInnenbildung	€ 11,60	146	Problem Rechtschreibung	€ 14,00
109	Begabung	€ 11,60	147	Jugendkultur	€ 14,00
110	leben – lesen – erzählen	€ 11,60	148	Lebenslanges Lernen	€ 14,00
111	Auf dem Weg – Kunst- und Kulturvermittlung	€ 11,60	149	Basisbildung	€ 14,50
112	Schwarz-blaues Reformsparen	€ 8,70	150	Technische Bildung	€ 14,50
			151	Mehrsprachigkeit	€ 14,50
			152	Bildung und Emanzipation	€ 14,50
			In Vorbereitung		
			153	Politische Bildung	€ 15,00
			154	Differenzen	€ 15,00