

## Verhandlungen von Bildung und Kritik – der (notwendig?) kritische Gehalt der Bildung

Mit der Diagnose der neoliberalen Vereinnahmung des kritischen Potentials von Bildung liegt die Annahme nahe, eine ursprüngliche kritische Ausrichtung sei durch eine nun funktionalistische Lesart von Bildung ersetzt worden. Im Vortrag soll dagegen gezeigt werden, dass die Auseinandersetzung zwischen Selbstbestimmung und gesellschaftlicher Verwertbarkeit Kennzeichen des Bildungsbegriffs ist: der Widerspruch ist ihm immanent. Spannungen und Widersprüche im Bildungsbegriff müssen jedoch nicht zur Verabschiedung von Bildung als kritischem Einsatz führen. Im Vortrag wird dagegen für ein Verständnis von Bildung als nicht eingelöstem Versprechen und damit als Aufruf zu theoretischem Einspruch wie praktischem Widerstand plädiert.

Wie in der Beschreibung des Tracks „Bildung zwischen Kritikpotential und Humankapital“ ausgeführt, scheint der (vormals?) kritische Gehalt von Bildung zugunsten eines Bildungsbegriffs, der Bildung als neoliberale Wettbewerbsformel begreift, verloren gegangen zu sein. Dies lässt sich am Beispiel der Bildungsstandards illustrieren. Wer auf der Homepage des österreichischen „Bundesministeriums für Bildung und Frauen“ nach Bildung sucht, findet Bildungsstandards: „Die Bildungsstandards sind eine wesentliche Maßnahme zur Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Sie überprüfen, inwieweit Schulen ihre Kernaufgabe der Vermittlung von allgemein als notwendig angesehenen Kompetenzen erfüllen“ (<https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/bildungsstandards.html>, Zugriff 15.04.2015). In einem Satz mit Bildung genannt werden Qualitätsstandards und Kompetenzen. Bildung scheint das zu sein, was auf gesicherte Weise abprüfbar ist und dient letztlich dem Vergleich von Schulen untereinander, also dem Wettbewerb. Dieser reduzierte Gebrauch von Bildung im Sinne der standardisierten Erfüllung allgemeiner Anforderungen löst den Anspruch von Bildung zur Seite gesellschaftlicher Funktionalität hin auf.

„Bildung scheint alternativlos“ (Ricken 2015: 41)

Ist es also an der Zeit, sich vom Bildungsbegriff als Bezugspunkt der Kritik zu verabschieden? Jan Masschelein und Norbert Ricken stellen angesichts der scheinbaren Inhaltslosigkeit von Bildung die Frage „do we (still) need the concept of Bildung?“ (2003) und kommen aus einer machtanalytischen Perspektive zum Schluss, Bildung müsse als Form der Selbstregierung neu gefasst werden und taue daher nicht mehr als Ausgangspunkt von Kritik: „Even if at one moment in history it probably did play a critical role, Bildung has long since lost the possibility of functioning as a point of resistance and critical principle for analysing the ways in which we conduct our lives and the ways in which our conduct is itself conducted, i.e. the ways we are governed and also govern ourselves“ (Ricken/Masschelein 2003: 139). Zu deutsch: „Selbst wenn Bildung an einem Punkt der Geschichte wahrscheinlich eine kritische Rolle spielte, hat Bildung seitdem längst die Möglichkeit verloren, als Widerstandspunkt und kritisches Prinzip zu fungieren um die Art wie wir unser Leben führen und unser Leben geführt wird, also die Art und Weise wie wir regiert werden und uns selbst regieren, zu untersuchen“. Die Autoren Masschelein und Ricken machen deutlich, dass das kritische Potential von Bildung historisch gebunden ist und in der Gegenwart eine ganz andere Bedeutung in den Vordergrund rückt: Die Frage danach, wie wir unser Leben führen und geführt werden. Diese doppelte Formulierung des Führens und Geführt-werdens, des sich-selbst-Regierens und regiert-werdens verweist auf die Arbeiten Michel Foucaults, der immer wieder betonte, dass jede Befreiung auch als Unterwerfung wirkt, ein Prozess in dem Macht auf immer subtilere Weisen in die Individuen vordringt und diese erst hervorbringt. Jedes Verhältnis zu sich selbst ist so von der Macht geformt. Da Macht auf Freiheit beruht, so Foucault, könne nur auf freie Individuen Macht ausgeübt werden (vgl. 2005: 287). Die aufklärerische Idee von Bildung muss vor dem Hintergrund der Arbeiten Foucaults in ihrer Verwobenheit mit der Macht betrachtet werden. Drückte der aufklärerische Bildungsbegriff aus, dass der Mensch erstmals seine Bestimmung aus sich selbst heraus ableitet, so ist Bildung historisch als auf Selbstbestimmung des Menschen und Lossagen von Fremdbestimmung zu

verstehen. Doch die vermeintliche Befreiung lässt sich auch umgekehrt lesen – als Verinnerlichung der zuvor äußeren Norm, die umso subtilere Herrschaftseffekte zeitigt. Ricken analysiert daher, wie Bildung als Aufruf zur Selbstregierung fungiert und damit selbst als Regierungsform verstanden werden kann: „Auch die ‚gebildete Existenz‘ ist noch eine formatierte Existenz, in der die ‚Norm‘ nun nicht mehr von außen hinzutritt, sondern selbst ein innerer Bestandteil derselben geworden ist“ (Ricken 2015: 51). Die Veränderung kommt scheinbar von innen und ist daher umso wirksamer. Wir eignen uns durch (schulische) Bildung die Norm an, wir verinnerlichen das, was normal (sozial akzeptiert, erwünscht, für wertvoll befunden) ist. Das würde aber heißen, dass das, was wir als Bildung bezeichnen, eigentlich (subjektivierende) Normalisierung ist. Dieses Verständnis ist dem aufklärerischen Verständnis von Bildung diametral entgegengesetzt. Wie kann ein Begriff zwei so gegensätzliche Bewegungen in sich vereinen? Die Auflösung dieses Widerspruchs wäre vorschnell, stattdessen soll das so entstehende Spannungsverhältnis hier noch weiter ergründet werden. Auch Masschelein und Ricken beantworten ihre anfangs aufgeworfene Frage, ob wir das Konzept Bildung eigentlich noch bräuchten, schließlich mit dem Eingeständnis, dass diese eher als Provokation zu verstehen sei. Denn auch wenn man Bildung als Selbstformung versteht, ist damit nicht gesagt, dass sich damit deren kritisches Potential erübrigt hätte. Um dieses kritische Potential zu ergründen, ist es hilfreich, die Kritische Bildungstheorie zu Rate zu ziehen. Diese fasst Bildung immer schon als dialektischen Begriff auf, der Widersprüchliches in sich vereint. Im Bildungsbegriff drückt sich demnach ein Spannungsverhältnis aus, das sich nicht so einfach zur Seite der Affirmation oder Subversion hin auflösen lässt. Im Bildungsbegriff ist bleibt der Anspruch auf Humanisierung der Gesellschaft, Überwindung von Herrschaft, Ungleichheit, Ausbeutung und Entfremdung enthalten, auch wenn sich das Gegenteil dieses Anspruchs über Bildung realisiert.

Bildung hieße also, „den gesellschaftlichen Widerspruch von eingeforderter Selbstständigkeit und aufgeherrschtem Zwang aufzunehmen und auszutragen, um einer Aussicht habhaft zu werden, die über die jeweils vorfindliche Realität hinausführt“ (Pongratz/Bünger 2008: 117)

Schon bei Humboldt richtete sich der Bildungsbegriff gegen die damals gängige Ausrichtung von Bildung auf Nützlichkeit. Bildung, so Käthe Meyer-Drawe, enthielt immer schon den Einspruch gegen „vorherrschende Selbst- und Weltdeutungen“ des Menschen (1999: 334). Bildung wäre somit ein „Versprechen“ (Schäfer) mit utopischem Charakter, das gegen das Vorherrschende Einspruch erhebt und die Verhältnisse vor dem Anspruch von Bildung einer Kritik unterzieht. Neben diesem kritisch-utopischen Gehalt geht mit Bildung aber auch die „Etablierung eines neuen gesellschaftlichen Funktionssystems“ (Ricken 2015: 44) einher. Bildung wird in der Institution Schule vermittelt, die es ermöglicht, alle gleichermaßen zu unterrichten und damit maßgeblich zum Funktionieren der Gesellschaft beiträgt. Indem die historischen und gesellschaftlichen Voraussetzungen für institutionalisierte Bildung geschaffen werden, wird Bildung so zum Herrschaftsinstrument, in ihr bleibt aber auch die Möglichkeit der Befreiung enthalten, wie Heinz-Joachim Heydorn im Widerspruch von Bildung und Herrschaft (1979) festhält. Da nicht kontrollierbar ist, welche Wirkung Bildungsinhalte entfalten, kann Bildung immer auch zu Widerspruch befähigen. Die faktische Entwicklung unseres Bildungssystems hat allerdings gezeigt, dass diese gegen Herrschaft gerichtete Eigenschaft von Bildung nicht zu einer Implosion des Systems führt – die herrschaftssichernde und -erhaltende Funktion dominiert. Obwohl Bildung Gleichheit ermöglichen könnte, wird sie de facto zum Privileg der bürgerlichen Klasse und funktional für Herrschaft. Um diese Verstrickung von Bildung in den Erhalt des Gegebenen in der bürgerlichen Gesellschaft näher zu erläutern, lohnt es sich, einen Blick auf die „Theorie der Halbbildung“ Theodor W. Adornos zu werfen. Bekannt ist Adorno vor allem für die gemeinsam mit Max Horkheimer verfasste „Dialektik der Aufklärung“ (1969), in der sie ergründen, warum Fortschritt unweigerlich zu Rückschritt führt, warum Aufklärung in Barbarei

umschlägt. Diese Gegenbewegung bezeichnen die Autoren als Dialektik der Aufklärung. Das Denken gegen den Zeitgeist und die Formulierung nicht auflösbarer Widersprüche zeichnet auch die „Theorie der Halbbildung“ aus. Darin übt Adorno Kritik am bürgerlichen Bildungsbegriff und prangert an, dass Bildung in der kapitalistischen Gesellschaft zur (kulturindustriellen) Ware werde. Vermeintliches Wissen und Informiertheit werden zum Distinktionsmerkmal, Bildung die auf Erfahrung basiert, wird so verhindert. Man kann das so verstehen, als hinge Adorno einer Sehnsucht nach einer ursprünglichen Idee von Bildung an. Astrid Messerschmidt betont aber, dass es dieses Zurück nicht gibt: Adorno fasst Halbbildung als Ausdruck des immanenten Widerspruchs von Bildung (vgl. Messerschmidt 2008: 146). Bildung und Halbbildung stellen daher keine Gegensätze dar, vielmehr ist Bildung in der bürgerlichen Gesellschaft immer schon Halbbildung: „Für Adorno formuliert die Bildungsidee das nicht eingelöste Versprechen der bürgerlichen Gesellschaft, das unter ihren Bedingungen auch systematisch uneinlösbar bleibt“ (Schäfer 2004: 39). Dies scheint in Bezug auf die Frage nach dem kritischen Potential von Bildung ein Rückschlag zu sein. Allerdings bietet Adorno hier einen Ausweg an. Bildung wäre demnach nur mehr möglich als kritische Selbstreflexion auf die eigene Verfallsgeschichte (vgl. Dörpinghaus et al. 2006: 113). Das Plädoyer Adornos, „an Bildung festzuhalten, nachdem die Gesellschaft ihr die Basis entzog“ ist eine Figur negativ dialektischen Denkens, das zu „theoretischer Kritik und praktischer Opposition“ (Pongratz 2012: 35) aufruft. Mithilfe der Überlegungen Adornos wird klar, dass man wenn man von Bildung redet, immer einen ganz bestimmten Bildungsbegriff meint, nämlich einen, der zu einem historischen Zeitpunkt und in einer gesellschaftlichen Lage entstand, in der Bildung für alle denkbar war und mit Bildung eine Utopie verbunden war. An dieser Utopie festzuhalten, ist somit eine kritische Geste, die nach den Möglichkeiten der Realisierung dieser Utopie fragt. Gleichzeitig schärft die Theorie der Halbbildung den Blick dafür, dass das Versprechen nicht einlösbar ist. Aus diesem Widerspruch führt so schnell kein Weg hinaus.

„Kritische Bildung setzt auf Reflexivität und Spontaneität, auf Einbildungs- und Widerstandskraft; ihr kürzester Name lautet: Unterbrechung“ (Pongratz 2013: 9)

Das Fazit aus diesen Überlegungen soll eine vorläufige Antwort auf die Frage sein, warum das kritische Potential von Bildung nicht abgeschrieben werden kann. Wenn auch der Bildungsbegriff aus theoretischer Perspektive in seinen historisch immer wieder neuen Verstrickungen mit Machtverhältnissen zu analysieren und zu kritisieren ist, entbindet diese Kritik nicht von der praktischen Opposition, die gerade in Bezug auf pädagogisches Handeln bedeutet, dass dieses sehr wohl auf die Selbstbestimmung der Menschen gerichtet sein muss. Diese Positionierung in der Praxis darf aber nicht die Verbindung zur theoretischen Kritik, auch in Form der Selbstkritik, abreißen lassen, sind es doch gerade die pädagogisch Handelnden, die sich aus dem Widerspruch von Kritikpotential und Humankapital nicht befreien können. Eine Auflösung dieses Spannungsverhältnisses wäre aber weder möglich, noch wünschenswert, denn aus der Erfahrung dieses Widerspruchs (und der eigenen Verstrickung in diesen) heraus lässt sich immer wieder neu Einspruch formulieren. Unter den sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen von Bildung muss immer wieder neu gefragt werden, was das kritische Potential von Bildung ist, ohne einen überhistorischen Bildungsbegriff zur „großen Rettungsmetapher“ (Messerschmidt 2009: 246) zu machen.

## Literatur

Adorno, Theodor W. ([1959]/1972): Theorie der Halbbildung. In: Th. W. Adorno: Gesammelte Schriften 8: Soziologische Schriften 1. Suhrkamp: Frankfurt/Main, S. 93-121

Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger (2006): Einführung in die Theorie der Bildung. Darmstadt: WBG.

Foucault, Michel (2005): Subjekt und Macht. In: Defert/Ewald (Hg.): Michel Foucault. Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits Band IV. Frankfurt/Main: Suhrkamp. S.269-294

Heydorn, Heinz-Joachim (1979): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Bildungstheoretische Schriften 2. Frankfurt a.M.: Syndikat

Masschelein, Jan/Ricken, Norbert (2003): Do we (still) need the concept of Bildung? In: Educational Philosophy and Theory, Vol. 35, #2, 139-154

Messerschmidt, Astrid (2009): Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte. Frankfurt/Main: Brandes&Apsel.

Messerschmidt, Astrid (2008): Niemand anderes. Von der Unmöglichkeit einer unbeschädigten Bildung. Dzierzbicka/Bakic/Horvrath (Hg.): In bester Gesellschaft. Einführung in philosophische Klassiker der Pädagogik von Diogenes bis Baudrillard. Wien: Löcker . In: S.143-147.

Meyer-Drawe, Käte (1999): Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozess. In: Zeitschrift für Pädagogik 45 #3, S. 329-336.

Pongratz, Ludwig A./ Bünger, Carsten (2008): Bildung. In: Faustich-Wieland/Faulstich (Hg.). Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek: Rowohlt.

Pongratz, Ludwig (2012): „Sich nicht dermaßen regieren lassen“: Kritische Einsätze bei Adorno, Heydorn und Foucault. In: Eler/Holzer/Kloyber/Ribolits (Hg.): Kritisch denken: für eine andere Erwachsenenbildung. Schuleft 148. Innsbruck: Studien Verlag.

Pongratz, Ludwig (2013): Unterbrechung. Studien zur Kritischen Bildungstheorie. Opladen: Budrich.

Ricken, Norbert (2015): Bildung als Dispositiv. Bemerkungen zur (Macht-)Logik eines Subjektivierungsmusters. In: Othmer/Weich (Hg.): Medien – Bildung – Dispositive. Beiträge zu einer interdisziplinären Medienbildungsforschung. Wiesbaden: Springer.

Schäfer, Alfred (2009): Bildung. In: Opp, Günther (Hg.): Handbuch schulische Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S.44-53.

Schäfer, Alfred (2004): Theodor W. Adorno. Ein pädagogisches Portrait. Weinheim: Beltz.

### **Onlinequellen**

Homepage des Bundesministeriums für Bildung und Frauen Österreich, Eintrag Bildungsstandards: <https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/bildungsstandards.html>