

Bildung zwischen Junghegelianismus und Frankfurter Schule

Zweifellos ist Hegels System der wissenschaftlichen Erkenntnis und darin eingeschlossen die Theorie der aufsteigenden Bildung gemeint, wenn Adorno rückblickend auf das 19. Jahrhundert feststellt, daß in dem Augenblick, in dem Bildung als erkenntnistheoretisches Problem erfaßt wird wie in Hegels *Phänomenologie des Geistes*, die Idee der Bildung praktisch zu Grabe getragen wird. In ihrem theoretischen „Ursprung“, so Adorno, „ist ihr (praktischer) Zerfall teleologisch bereits gesetzt“¹.

In gewisser Weise wiederholt Adorno die Kritik des Junghegelianers Feuerbach an Hegels Systemphilosophie, welcher in der Selbstvollendung des spekulativen Denkens im geschlossenen System den Sturz der gesamten Systemphilosophie angelegt sieht. Auf der Höhe seiner Entfaltung in Gestalt der Selbsthervorbringung und Realisation des absoluten Geistes, dokumentiert im wissenschaftlichen Fortschritt, gerät der hinter dem wissenschaftlich technischen Fortschritt stehende Zweck, die reale, unmittelbare Existenzweise des durch und durch vergesellschafteten Menschen zu verbessern, völlig aus dem Blick. Ließ sich das von Hegel in Anschlag gebrachte Prinzip der Selbsttätigkeit als Subjekt des wissenschaftlichen Fortschritts auch dingfest machen im Bildungsbürgertum, so bildet gerade dieses als Ausdruck der „hinfälligen Ordnung“² nicht den „wirklichen Menschen“ Feuerbachscher Prägung ab. Denn der „wirkliche Mensch“ bringt sich und seine Bildungsgeschichte nicht selbsttätig hervor, vielmehr wird er in bestimmte Umstände hereingeboren und ist mit einer imperfekten Natur ausgestattet, die zwar bildsam ist, aber gerade dadurch ihre Abhängigkeit unter Beweis stellt. Denn weder verdankt er sich selbst seinen Ursprung als Naturwesen, noch seine bildungsgeschichtliche, also gesellschaftliche Existenz³, weshalb auch die im Bildungsbürgertum sich personifizierende Selbsttätigkeit des (absoluten) Geistes in Wirklichkeit nicht so selbständig, so unabhängig und souverän ist, wie es Hegels Theorie des aufsteigenden Wissens nahelegt. Sowenig das Bildungsbürgertum im

¹ Th. W. Adorno: Theorie der Halbbildung (1959). In: Gesammelte Schriften. Hrsg. v. R. Tiedemann. Frankfurt 1992. Bd. VIII, S. 104.

² Ebd.

³ Vgl. dazu vor allem: L. Feuerbach: Das Wesen der Religion (!846). In: Ludwig Feuerbach. Werke in sechs Bänden. Hrsg. v. E. Thies. Frankfurt 1975. Bd. 4, S. 82 ff. Vgl. auch: ders. Vorlesungen über das Wesen der Religion (1851). In: Gesammelte Werke. Hrsg. v. W. Schuffenhauer. Berlin 1984. Bd. 6, S. 27 ff.

Bewußtsein seiner Geschichtsmächtigkeit die durchschnittliche Existenzweise der Menschen in der bürgerlichen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts repräsentierte, so wenig reflektierte es sein abhängiges, in der traditionellen Ständegesellschaft verhaftete Bewußtsein, die der Bildungsbürger deshalb auch nicht abschaffen, sondern allenfalls modernisieren wollte.

Die schon im Absolutismus einsetzende Verbeamtung des Verwaltungsapparats und die damit einhergehende Etablierung eines Beamtenadels ist sozialgeschichtlich betrachtet das Zentrum des Bildungsbürgertums, dessen Selbstverständnis daher auch weniger bürgerlich geprägt ist, als sein Name vermuten läßt. Das Bildungsbürgertum definierte sich „nach oben“ hin offen, verstand sich also gegenüber dem Geburtsadel als gleichwertiger Konkurrent um gesellschaftlich einflußreiche Positionen. Im Gegenzug verwehrte es den Zutritt zur Macht „von unten“, indem es (bis in die Gegenwart) den wirklichen, von seinen Umständen abhängigen und entfremdet arbeitenden Menschen von Bildung ausschloß. Unter der Regie des Bildungsbürgertums wurde Bildung also ebenso erblich wie ein Adelstitel, wodurch ihr Zerfall in Halbbildung bzw. in machstrategisches instrumentelles Wissen beschleunigt wurde. War es Hegel, der die Systemphilosophie durch das Prinzip selbsttätiger Entwicklung auf die Höhe brachte und als Bildungsgeschichte des bürgerlichen Selbstbewußtseins darstellte, so war es auch Hegel, der den Zugang zur Bildung klassenspezifisch geregelt sehen wollte, also nur jene Schüler zur höheren Bildung und damit zur Selbstbildung zuzulassen, die zuvor den gesamten, in seiner Zeit gültigen Wissenskanon, problemlos reproduzieren konnten⁴. Nicht nur bleibt Hegel uns die Antwort auf die Frage schuldig, wie aus der „mechanischen“ Reproduktion positiven Wissens, die zudem Privatsache ist, (Selbst-) Bildung entstehen soll. Darüber hinaus werden bestimmte Fähigkeiten wie fehlerloses Rezitieren oder mechanisches Jonglieren mit abstrakten Größen als Bildungsinstrumente definiert, ohne zu bedenken, daß solche Fähigkeiten für moderne, hierarchisch vorgeordnete Verwaltungslaufbahnen zwar förderlich sein dürften, aber mit Bildung im umfassenden Sinne der „Erziehung zur Selbständigkeit“ in einer von Bevormundung frei zu lassenden „Sphäre“ wohl wenig zu tun haben dürfte⁵.

⁴ Entsprechend hoch legt Hegel die Hürden für die Aufnahme in Gymnasien, so daß „die Aufzunehmenden im Technischen, wenigstens (aber in) den lateinischen Deklinationen oder Konjugationen eingeübt seien“. Auf diese Aufnahmebedingung müsse darum „streng“ geachtet werden, „um nicht in die ganze Einrichtung ein Mißverhältnis zu bringen“. Die Einübung der erforderlichen Fertigkeiten sei Privataufgabe der Eltern und könne von Volksschulen in ihrer bisherigen Form nicht übernommen werden, da diese weder über einen „geordneten Stufengang“ wie die Gymnasien verfügen, noch „ungleiche“ Schüler aussondern, also in getrennten Klassen von anderen Lehren unterrichten lassen. Vgl. G. W. F. Hegel: Rede zum Schulabschluß a, 30. August 1815. In Werke. Hrsg. v. E. Moldenhauer u. M. Michel. Frankfurt 1986. Bd. 4, S. 369-371.

⁵ Vgl. ders. Rede zum Schulabschluß am 2. September 1811. In: Werke. A. a. O. S. 351.

In dem Augenblick, in dem Bildung in ihrer Bedeutung für den Modernisierungsprozeß der bürgerlichen Gesellschaft bzw. für das Selbstbewußtwerden der Moderne erkannt wird, wird sie zugleich kanonisiert und das heißt in das Korsett einer lehrbaren Schulbildung gezwängt. Deshalb löst sich, mit Adorno gesagt, Bildung in dem Augenblick auch auf, in dem sich das Bürgertum ihrer bemächtigt, sich dadurch als Verwaltungselite des modernen Staats etabliert und fortan das Wissen um den Zugang zur Macht qua Schulbildung verkauft. Schulbildung, auch in ihrer gymnasialen Form, wird zur Ware und zum Produktionsmittel, wird zum Ding unter Dingen und hat mit der von Hegel eingeforderten Arbeit am Begriff, auch „negatives Geschäft“ der Bildung genannt⁶, nichts mehr zu tun.

Schulbildung ist nicht erst seit ihrer flächendeckenden Vertreibung zum Synonym der Halbbildung geworden⁷. Auch wenn es einen Zusammenhang zwischen der Verbreitung der Schulbildung und dem Verschwinden einer Bildungselite zu geben scheint, so ist der gesellschaftliche Aufstieg des Bildungsbürgertums doch dem erweiterten Zugang zur Schulbildung zu verdanken⁸. Indem Bildung verschult, also kanonisiert wurde, ist ihr Zerfall zwar „teleologisch gesetzt“ und damit ihre Umwandlung in Halbbildung unabdingbar. Andererseits hat genau diese, seit der Antike kritisierte, Verschulung der Bildung jenes Bildungsbürgertum erzeugt, das seitdem die Maßstäbe dafür setzt, was als Bildung zu gelten hat oder nicht. Wenn Adorno das Verschwinden der Bildung im Zuge ihrer Verschulung beklagt und dabei auch das Bildungsbürgertum für diesen Absturz haftbar macht, so kann er dennoch nur dieses als Subjekt des Emanzipationsprozesses denken. Zwar geht auf das Konto der Bildungsbürger auch „Auschwitz“, da diese nicht nur hilflos zuschauten, sondern die Masse in Sachen Massenmord zurichteten, also schulten. Trotzdem konnte der Schritt zur Entschulung der Bildung und damit die Abkehr von kanonisierter Halbbildung nur von dem Bildungsbürgertum selbst getan werden, und zwar, wie Adorno unmißverständlich zum Ausdruck bringt, durch eine Reform der Schulbildung⁹.

Unabhängig davon, wie man zu einzelnen Reformvorschlägen Adornos zur verbesserten Schulbildung stehen mag, gilt es festzuhalten, daß er an der vom

⁶ Ders. Phänomenologie des Geistes (1803). In: Werke. A. a. O. Bd. 3. S. 350.

⁷ Vgl. dazu: M. Gronemeyer: Bildung mit beschränkter Haftung. Über das Scheitern der Schule, Berlin 1997. Vgl. auch: O. Geister: Die Ordnung der Schule. Grundlegung zu einer Kritik des verwalteten Unterrichts. Münster 2005.

⁸ Dies läßt sich auch durch Hegels Gymnasialreden belegen, in denen er abschließend für die Stiftungsgelder aus privater und öffentlicher Hand dankt, die den „bedürftigen Schülern“ den gymnasialen Schulbesuch ermöglichen würden. Vgl. etwa die Schulabschlußrede vom 2. September 1811. A. a. O. S. 358.

⁹ Vgl. dazu: Th. W. Adorno: Tabus über den Lehrerberuf (1965) u. ders. Erziehung nach Auschwitz (1966). Beide Beiträge in: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt 1975 (Vierte Auflage).

Bildungsbürgertum verwalteten Institution Schule mit ihrer gestuften Ordnung als Bildungsort festhält und diese nicht etwa abschaffen will, um der durch sie begünstigten Halbbildung zuvorzukommen. Insofern Halbbildung gesellschaftlich manifest ist, wird sie zum Gegenstand, an dem sich das bildende Subjekt abarbeiten muß. Nicht mehr wie noch zu Kants Zeiten muß sich das bildende Subjekt aus der allumfassenden Unmündigkeit bzw. Unaufgeklärtheit befreien, vielmehr muß es sich dem aus der Aufklärung hervorgegangenen Niedergang ihrer eigenen Idee, dem Niedergang der Idee der Selbstbildung, entgegenstellen, um so den Prozeß der Halbbildung innerhalb der bestehenden Strukturen umzukehren. Standen die Apologeten der Aufklärung gewissermaßen an der Schnittstelle eines epochalen Neuanfangs, steht die kritische Philosophie des 20. und frühen 21. Jahrhunderts vor den Trümmern des Aufklärungsprojekts, die das Bildungsbürgertum hinterlassen hat, und versucht zu „retten“, was zu retten ist.

Dies ist nicht viel mehr als der Bauplan des Aufklärungsprojekts selbst, d. h. die Architektur eines aufsteigenden Bildungsprozesses, dessen Dynamik sich mit Hegel gesprochen der „negativen Arbeit“ verdankt. Während sich aufgeklärtes Bewußtsein kraft einfacher Negation aus dem un- oder voraufgeklärten Bewußtsein erhebt, erfordert die aus der Aufklärung als bildungsbürgerliche Seitenlinie hervorgegangene und inzwischen universal gewordene Halbbildung eine doppelte Negation, nämlich die Negation ihrer selbst und die Negation der die Halbbildung ermöglichenden theoretischen und historisch sozialen Bedingungen. Dies bedeutet erstens, daß die historische Epoche der Aufklärung einschließlich ihres theoretischen und methodischen Instrumentariums selbst zur Disposition steht¹⁰ und zweitens, daß der Bauplan des Aufklärungsprojekts nicht umstandslos neu aufgelegt werden kann, so als hätten wir uns von 1933-45 eine zweite „Stunde Null“, eine zweite Chance herausgearbeitet, die es nun besser zu nutzen gelte.

Das Falsche der Aufklärung ist aus Sicht der Kritischen Theorie ihr instrumenteller Charakter, weshalb aufgeklärtes Wissen, trotz aller Rede von Bildung um ihrer selbst willen, sich der Macht andient. Indem das aufgeklärte Bürgertum sich an den Schaltstellen der Macht positioniert und, vermittelt durch sein ökonomisches Potential, seinen politischen Einfluß ausdehnt, wird auch die Bildung, jedenfalls in ihrer Form der strategischen Anhäufung von positivem Wissen, zum Instrument der Macht. Von Anfang an, d. h. aus der Perspektive der *Dialektik der Aufklärung*, seit der Emanzipation der Wissenschaften von der Theologie und ihrer naiven Metaphysik, geschah diese nicht um der Emanzipation selbst willen, sowenig wie es dem Aufklärungsprojekt um sich selbst oder um der Bildung selbst willen ging. Von Anfang an stand Bildung als Machtinstrument in einem konkreten Verwertungszusammenhang, um so mehr

¹⁰ Vgl. Th. W. Adorno u. M. Horkheimer: *Dialektik der Aufklärung* (1944). Frankfurt 1969.

als das Bürgertum diesen leugnete, indem es ihn nun, transformiert in Schulbildung, zum Selbstzweck erkör¹¹.

Die Architektonik des Hegelschen Bildungsprozesses als aufsteigender Gang wissenschaftlicher Erkenntnis ist so sehr an den ökonomischen, politischen und sozialen Aufstieg des Bürgertums gebunden, daß der von der Aufklärung wenigstens contrafaktisch formulierte universale Geltungsanspruch der Bildung als Menschenrecht zum Klassenspezifikum und damit zum Ausschlußkriterium wird. Formal ist Bildung bei Hegel durchaus allgemein, inhaltlich dagegen elitär. „Im konkreten sozialen Zusammenhang bleibt Bildung anschlussfähig nur für den, der“ so Koselleck, „am vorausgesetzten Bildungswissen teilhat und der Urteilsfähigkeit über Bildungsgüter erkennen läßt. Wer das nicht vorweist, dem mag zugebilligt werden, moralisch integer zu sein, eine Bildung des Herzens oder des Gemüts zu haben, ohne deshalb in den Kreis der Gebildeten kooptiert werden zu können“¹².

Diesen Paradigmenwechsel von der allgemeinen Menschenbildung zum klassenspezifischen Qualifikationsprozeß der bürgerlichen Verwaltungselite bezeugen nicht nur Hegels Gymnasialreden, vielmehr wird der gesamte Bildungsdiskurs des 19. Jahrhunderts einzig von der Frage beherrscht, welche Form der Bildung diesem gesellschaftlichen Zweck am nächsten kommt. Die Frage, ob eher eine „reale“, also eine an realen, lebensweltlichen Unterrichtsgegenständen ausgerichtete Bildung dem Ziel der Elitenförderung am nächsten komme, oder doch die humanistische Bildung der bessere Weg sei, Ab- und Ausgrenzungsstrategien zu erlernen¹³, geht immer von der Voraussetzung aus, daß Bildung in ihrer tiefsten und höchsten Entfaltung nicht nur von der bürgerlichen Klasse verwaltet, sondern darüber hinaus auch für diese reserviert bleibt. Das absolute Wissen, der absolute Geist kommt daher nur im bürgerlichen Bewußtsein zu sich selbst. Nur das bürgerliche Bewußtsein ist sich seiner selbst bewußt, nur das bürgerliche Bewußtsein ist gebildetes Bewußtsein, und nur das bürgerliche Bewußtsein verwandelt Natur in Geschichte oder macht aus dem Dschungel einen Rechtsstaat.

Glaubt man Hegel, daß der bürgerliche Rechtsstaat die höchste Stufe gesellschaftlicher Entwicklung darstellt, insofern er als *abstractum* die Mannigfaltigkeit sämtlicher Kooperationsformen der Moderne in sich

¹¹ Diesen Fehler begeht Hegel übrigens nicht, der Schulbildung vor allem als vorbereitende Berufsbildung verstand - so auch die des Gymnasiums. Dessen Aufgabe bestand nämlich vor allem darin, auf das Studium der „Berufswissenschaften“ vorzubereiten. Vgl. Hegels Rede zum Schuljahrschluß am 2. September 1813. A. a. O. S. 363-364.

¹² R. Koselleck: Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache. Frankfurt 2006, S. 131.

¹³ Vgl. etwa M. Stirner: Das unwahre Prinzip unserer Erziehung (1842). Dornach 1997.

vereinigt¹⁴, dann werden jene Individuen von der „höheren Bildung“ ausgeschlossen, deren Existenzweise zwar in der bürgerlichen Gesellschaft beheimatet ist, ohne jedoch von modernem Selbstbewußtsein durchdrungen zu sein. Man muß sich schon seiner Geschichtlichkeit und seiner historischen Trägerschaft bewußt sein, um sich bilden zu können, d. h. um Geschichte zu machen. Wer nur arbeitet, um seine tägliche Existenz sicherzustellen, macht keine Geschichte, sondern erlebt und erleidet sie schicksalhaft. Werden die vorgefundenen gesellschaftlichen Verhältnisse als naturwüchsige Umstände betrachtet, denen der Arbeitende nicht entkommen kann, dann ist sein knechtisches Tun auch nicht mit Bildung oder Bildungsarbeit verbunden. Nach Hegelscher Lesart kann nur das bürgerliche Bewußtsein sein Hier und Jetzt geschichtlich reflektieren und damit zugleich entzeitlichen, wie auch verzeitlichen. Insofern geschichtliches Bewußtsein als Bedingung der Selbstentfaltung, also als Bedingung möglicher Bildung gesetzt wird, entzieht es sich einer realen Vollendung im Hier und Jetzt und entzeitlicht sich. Indem die stattfindende Geschichte andererseits als das Medium zu gelten hat, durch das sich das Bewußtsein seiner Geschichtlichkeit bewußt, also selbstbewußt wird, ist es auch Ausdruck seiner Verzeitlichung und damit konkretes Resultat einer bestimmten historischen Epoche. Bildung als Idee geschichtlicher Selbstentfaltung ist von dem historischen Faktum der Selbstinthronisierung der bürgerlichen Klasse als Vollstreckungsgewalt des absoluten Geistes nicht zu trennen, weshalb die Kritik des sich gewissermaßen selbst befruchtenden Kreislaufs aufsteigenden Wissens notwendig zu einer Kritik der sich innerhalb dieser spekulativen Bildungsgeschichte reproduzierenden bürgerlichen Bildungselite wird¹⁵.

In der Tat waren es Marx und Engels, die im Anschluß an Feuerbach als erste die nicht-bürgerliche Klasse der Arbeiter für bildungswürdig erachteten und in den bürgerlichen Emanzipationsprozeß der Aufklärung integrieren wollten¹⁶. Zwar würde sich, so die Prognose, nach erfolgreicher Integration des Proletariats die bürgerliche Klassengesellschaft auflösen, doch nicht der bürgerliche

¹⁴ Vgl. dazu: U. Reitemeyer: Umbruch in Permanenz. Eine Theorie der Moderne zwischen Junghegelianismus und Frankfurter Schule. Münster 2007, S. 89.

¹⁵ So auch Feuerbach, der im Vorwort zu den von Otto Wiegand herausgegebenen Sämtlichen Schriften eine Hauptaufgabe seiner Kritik des (bürgerlichen) Christentums darin sieht, dessen ideologischen Schleier zu lüften, um die arbeitende Klasse nicht nur satt zu machen, sondern auch von der bürgerlichen Vormundschaft zu befreien. Diese bediene sich nämlich der Theologie und spekulativen Philosophie, um die allgemeine Emanzipation zu verhindern, weshalb die „Frage nach dem Sein oder Nichtsein Gottes“ eben auch immer eine „Frage des Seins oder Nichtseins des Menschen“ sei, in welche naturgemäß die Frage nach seiner „politische(n) und soziale(n) Position“ eingeschlossen ist (vgl. Werke in sechs Bänden. A. a. O. Bd. 4, S. 163).

¹⁶ Vgl. dazu: F. Engels: Grundsätze des Kommunismus (1846). In: Marx Engels Werke. Berlin 1972, Bd. 4. Ebenso K. Marx u. F. Engels: Das Manifest der kommunistischen Partei (1848). Ebd. Vgl. auch: K. Marx: Genfer Resolution (1866). MEW. A. a. O. Bd. 16.

Rechtsstaat, dessen Realisation die klassenlose Gesellschaft ja gerade in Aussicht stellte¹⁷. Wo sonst, wenn nicht in der klassenlosen Gesellschaft, kämen die drei Säulen des bürgerlichen Rechtsstaats – individuelle Freiheit, allgemeine Rechtsgleichheit und verbindliche Solidarität – besser zum Tragen, wo sonst ließe sich das universale Recht auf Bildung durch den erweiterten Zugang zu den Bildungsgütern besser realisieren?

Nun wissen wir, daß das Programm der polytechnischen Erziehung sich nicht als bürgerliches Bildungskonzept verstand, sondern als Gegenentwurf zur höheren, neuhumanistischen Bildung des Bürgertums. Die reale bzw. berufspraktische Ausrichtung der polytechnischen Schulen versprach in Zeiten der „großen Industrie“¹⁸, die Konkurrenzfähigkeit der so Geschulten auf dem Arbeitsmarkt zu erhöhen und damit den Anforderungen der Industriegesellschaft weit besser zu entsprechen als der klassische Fachunterricht in den bürgerlichen Bildungsanstalten. War es Hegel, der die Bedeutung der Bildung für den Etablierungsprozeß des Bürgertums und damit für die Modernisierung des Staats erkannte, so waren es Marx und Engels, die als erste das Recht auf Bildung in den arbeitenden Ständen verankerten, wodurch diese sich, analog zum Aufstieg des Bürgertums, erstens als politische Klasse etablieren konnten und dadurch

¹⁷ Vgl. dazu U. Reitemeyer: Bildung und Arbeit von der Aufklärung bis zur nachmetaphysischen Moderne. Würzburg 2001. Kap. III. 4 b.

¹⁸ Vgl. bes. K. Marx: Das Kapital (1864). Erster Band. Kap. IV. 13 Maschinerie und große Industrie. MEW. A. a. O. S. 391 – 407. Ausgesprochen aktuell erscheint folgende Passage: „Die Revolution in der Produktionsweise der Industrie und Agrikultur ernötigte namentlich aber auch eine Revolution in den allgemeinen Bedingungen des gesellschaftlichen Produktionsprozesses, d.h. den Kommunikations- und Transportmitteln. Wie die Kommunikations- und Transportmittel einer Gesellschaft, deren Pivot, um mich eines Ausdrucks Fouriers zu bedienen, die kleine Agrikultur mit ihrer häuslichen Nebenindustrie und das städtische Handwerk waren, den Produktionsbedürfnissen der Manufakturperiode mit ihrer erweiterten Teilung der gesellschaftlichen Arbeit, ihrer Konzentration von Arbeitsmitteln und Arbeitern und ihren Kolonialmärkten durchaus nicht mehr genügen konnten, daher auch in der Tat umgewälzt wurden, so verwandelten sich die von der Manufakturperiode überlieferten Transport- und Kommunikationsmittel bald in unerträgliche Hemmschuhe für die große Industrie mit ihrer fieberhaften Geschwindigkeit der Produktion, ihrer massenhaften Stufenleiter, ihrem beständigen Werfen von Kapital- und Arbeitermassen aus einer Produktionssphäre in die andre und ihren neugeschaffnen weltmarktlichen Zusammenhängen. Abgesehn von ganz umgewälztem Segelschiffbau, wurde das Kommunikations- und Transportwesen daher allmählich durch ein System von Flußdampfschiffen, Eisenbahnen, ozeanischen Dampfschiffen und Telegraphen der Produktionsweise der großen Industrie angepaßt. Die furchtbaren Eisenmassen aber, die jetzt zu schmieden, zu schweißen, zu schneiden, zu bohren und zu formen waren, erforderten ihrerseits zyklonische Maschinen, deren Schöpfung der manufakturmäßige Maschinenbau versagte. Die große Industrie mußte sich also ihres charakteristischen Produktionsmittels, der Maschine selbst, bemächtigen und Maschinen durch Maschinen produzieren. So erst schuf sie ihre adäquate technische Unterlage und stellte sich auf ihre eignen Füße.“ (ebd. S. 405).

zweitens das Bürgertum sogar überrunden würden infolge ihrer besonderen polytechnischen Qualifikation. Denn was zählten noch gute Kenntnisse der alten Sprachen, der Geschichte und des Katechismus in Zeiten der industriellen Produktion und des spekulativen Kapitals?

Soziologisch betrachtet reagiert das Konzept der polytechnischen Erziehung auf den durch die Industrielle Revolution ausgelösten gesellschaftlichen Umbruch wesentlich direkter als etwa der Neuhumanismus, der federführend war bei der Umsetzung der allgemeinen und allseitigen Bildung in fächergebundene Schulbildung und die Differenz zwischen beiden verwischte¹⁹. Zwar fließen auch in Humboldts Bildungsentwürfe, reale, also berufspraktische Elemente ein, doch werden berufliche Ausbildungsgänge in sogenannte „Specialschulen“²⁰ ausgelagert und dadurch von der höheren Schulbildung separiert, die weiterhin den Gymnasien vorbehalten bleibt.

Insofern die höhere Schulbildung mit allgemeiner Bildung gleichgesetzt wurde, kamen auch nur die Schüler der Gymnasien in deren Genuß²¹. Der für alle Kinder vorgesehene gleiche Elementarunterricht erschien von der Oberfläche aus betrachtet zwar dem von der Aufklärung in Anschlag gebrachten universalen Recht auf Bildung zuzuarbeiten, denn jeder, „auch der Ärmste“ erhalte so, wie Humboldt sich ausdrückt, eine „vollständige Menschenbildung“²². Indem der Elementarunterricht aber vor allem dazu instrumentalisiert wurde, um so früh wie möglich festzulegen, wer für die berufliche, wer für die mittlere und wer für die höhere Bildung in Frage kam, war er vor allem ein Selektionsinstrument und damit ein Verfahren, die arbeitenden Stände von der allgemeinen höheren Bildung, also streng betrachtet, von Bildung insgesamt auszuschließen.

Zwar sah das Konzept der polytechnischen Erziehung auch eine nach Altersklassen gestufte Schulbildung vor, doch diente der Elementarunterricht nicht als Ausleseverfahren, sondern als Vorbereitung für jeglichen weiterführenden Unterricht, der neben seiner berufspraktischen Ausrichtung vor allem naturwissenschaftlich geprägt war²³. Das Jahrhundert der Industriellen

¹⁹ Vgl. dazu W. v. Humboldt: Der Königsberger und Litauische Schulplan (1809), in dem sich Humboldt für den Unterricht der alten Sprachen in allen weiterführenden Schultypen einsetzt und gerade dadurch die arbeitenden Stände von den weiterführenden Schulen ausschließt. In: Werke. Hrsg. v. A. Flitner u. K. Giel. Darmstadt 1982, S. 168 ff.

²⁰ Ebd. S. S. 175.

²¹ Die sogenannten „Mittelschulen“ hießen auch „Realgymnasien“ und unterschieden sich hauptsächlich von den „gelehrten Schulen“, den humanistischen Gymnasien, dadurch, daß sie statt der alten Sprachen Englisch und Französisch, unterrichteten und größeren Wert auf „neue Fächer“ wie „Technologie und Statistik u.s.f.“ legten (vgl. ebd. S. 172).

²² Ebd. S. 175.

²³ Unter polytechnischer Erziehung verstand Marx einen Unterricht, der den Schülern *und* Schülerinnen „die allgemeinen wissenschaftlichen Grundsätze aller Produktionsprozesse mitteilt und die gleichzeitig das Kind und die junge Person einweihet in den praktischen

Revolution war eben auch das Jahrhundert der Naturwissenschaften und des technologischen Fortschritts, dessen Herausforderungen durch das Konzept der polytechnischen Erziehung weitaus besser abgedeckt erschienen als etwa durch die neuhumanistische Schulbildung.

Ein weiterer Vorteil der polytechnischen Erziehung muß darin gesehen werden, daß gerade auch die berufspraktische Qualifikation von Bildung nicht abgeschnitten wird, sondern immer mit ihr verbunden bleibt. Der Schüler wird idealiter nämlich nicht für *einen* Beruf spezialisiert, sondern in verschiedene produktive bzw. verwaltende Tätigkeiten eingeführt und darüber hinaus über den Zusammenhang, in dem diese verschiedenen Tätigkeiten stehen, umfassend aufgeklärt. Dies bedeutet, daß der Schüler sowohl technische Abläufe, ökonomische Prozesse und betriebliche Strukturen versteht, als auch die gesellschaftliche Funktion seiner Arbeit erkennt und ein entsprechendes Selbstbewußtsein entwickelt, welches Marx und Engels „Klassenbewußtsein“ nennen.

Bildung als Ausdruck der historischen, gesellschaftlichen und individuellen Selbstbewußtwerdung wurde im Konzept der polytechnischen Erziehung als Schlüsselqualifikation betrachtet, durch welche sich die Arbeiterschaft von Ausbeutung und Entmündigung befreien konnte. Insofern polytechnische Erziehung vom Ende aus betrachtet auf die Selbstbewußtwerdung des Arbeiters in Form des Klassenbewußtseins zielt, ist es auch das erste Erziehungsprogramm, daß den arbeitenden Ständen ein Recht auf Bildung zugesteht, d. h. das Recht auf ein klassenspezifisches Selbstbewußtsein, welches bis dahin nur den Eliten vorbehalten war. In der Einbindung der arbeitenden Stände in das bürgerliche Emanzipationsprojekt der Aufklärung und der damit verbundenen Negation des Bildungsprivilegs des Bürgertums liegt das historische Vermächtnis der polytechnischen Erziehung ungeachtet ihrer gescheiterten Umsetzung als Kadenschmiede im real existierenden Sozialismus. Hätte das Bürgertum, gestützt durch die reaktionären Kräfte der Restauration, seine Bildungsprivilegien nicht so erfolgreich verteidigt, dann hätten wir es in den gegenwärtigen pluralen Gesellschaften wahrscheinlich nicht mit dem großen Problem der „Vererbung“ von Bildung bzw. Bildungsferne zu tun, wodurch die daraus hervorgehende soziale Ungleichheit von den Leidtragenden als „naturwüchsig“ wahrgenommen wird. Und ob eine polytechnisch gebildete Arbeiterschaft den Verführungen des Faschismus so schnell erlegen gewesen wäre wie das Bildungsbürgertum und der von ihr domestizierte bewußtlose Pöbel, dürfte außerdem in Zweifel gezogen werden.

Gebrauch und in die Handhabung der elementarischen Instrumente *aller* Geschäfte“ (Genfer Resolution über die Arbeit von Frauen und Kindern. A. a. O.). Vgl. auch ders. Instruktionen für die Delegierten des Provisorischen Zentralrats zu den einzelnen Fragen von 1866. In: MEW. A. a. O. Bd. 16, S. 190-199.

Im Diskurs der bürgerlichen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts um Bildung spielt der Jung- bzw. Linkshegelianismus insofern eine bedeutende Rolle, als er sich gegen die humanistische Bildung auf der Seite des „Realismus“ positioniert und gerade dort das Humane vertreten sieht. Feuerbach leitet die Wende von der spekulativen Systemphilosophie zum „realen Humanismus“ ein mit dem Ziel, den wirklichen Menschen in seiner gesamten gesellschaftlich erzeugten Bedürftigkeit und Not in den Mittelpunkt der Philosophie zu stellen, diese also in die Pflicht zu nehmen, am Projekt der Humanisierung, das letztlich ein Bildungsprojekt ist, mitzuarbeiten²⁴. Stirner fordert eine an „realen“, existentiellen Unterrichtsgegenständen ausgerichtete Schulbildung und erkennt in diesem auf die eigene Existenz bezogenen Realitätsbezug der Bildung ihr eigentliches humanes Potential²⁵. Doch erst Marx und Engels vollziehen mit ihren fragmentarischen Ausführungen zur polytechnischen Erziehung den Bruch mit dem bürgerlichen Bildungsprivileg und damit den Bruch mit der gesamten bürgerlichen Klasse, die sich eben nicht nur als ökonomische Elite, sondern vor allem als Bildungselite definierte. Darum genügte es vom Standpunkt des Klassenkampfes betrachtet auch nicht, sich der Technologie und der Produktionsmittel zu bemächtigen. Darüber hinaus mußte das *Know-how* vermittelt werden, wie man Technologien weiterentwickelte, wie solche gesamtgesellschaftlich nutzbar gemacht werden und wie sie zur Humanisierung der Lebens- und Arbeitswelt beitragen konnten.

So betrachtet radikalisiert das Konzept der polytechnischen Erziehung einerseits den pädagogischen Ansatz der „Realisten“. Andererseits sprengt dessen unversteckter Pragmatismus deren bürgerlichen Rahmen. So sehr die „Realpädagogen“ auch die Reform des weltabgewandten humanistischen Unterrichts betrieben, so wenig stellten sie den Selbstzweckcharakter der bürgerlichen Bildung in Frage. Insofern nur das Bürgertum als Subjekt gesellschaftlicher Erneuerung und nur der Bürger als Bildungssubjekt wahrgenommen wurde, erschien auch die Existenz der bürgerlichen Gesellschaft, einschließlich ihrer Klassenstruktur als Zweck an sich selbst. Diese Klassenstruktur konnte dadurch festgeschrieben werden, daß sich das Bürgertum über reformierte Bildung modernisierte, m. a. W. seine Unterrichtsgegenstände an die Wirklichkeit der Industriegesellschaft anpaßte, um aber zugleich die große Masse der arbeitenden Klasse von Bildung auszuschließen. Indem das Bürgertum am Selbstzweckcharakter der Bildung festhielt, schloß es diejenigen von Bildung aus, deren Lernen auf Grund der hierarchischen Struktur der industriellen Arbeitsgesellschaft ausschließlich mit einer bestimmten Berufspraxis verbunden war. Bildung war Bürgerrecht, doch der Arbeiter des 19. Jahrhunderts war nicht Bürger, nicht einmal „Schutzgenosse“ im kantischen

²⁴ Vgl. U. Reitemeyer: Philosophie der Leiblichkeit. Ludwig Feuerbachs Entwurf einer Philosophie der Zukunft. Frankfurt 1988, S. 99-102.

²⁵ M. Stirner: Das unwahre Prinzip unserer Erziehung. A. a. O.

Sinne, sondern ausschließlich Ausbeutungsobjekt der „großen Industrie“, die das Bürgertum ebenso verwaltete wie die „große Politik“.

In gewisser Weise spaltet sich die bürgerliche Klasse selbst, kraft Bildungsauslese, in Groß- und Kleinbürgertum, um sich schließlich doch wieder zur sozialen Einheit zusammenzuschließen. Unbestreitbar wurde die humanistische Bildung bis hinein in die Kulturkritik der Kritischen Theorie vom Großbürgertum repräsentiert, während die reale Bildung bis hinein in den Begriff des „Realgymnasiums“ oder dessen Nachfolgemodell der „Realschule“ ihren kleinbürgerlichen Charakter nie ganz abstreifen konnte. So wie das Großbürgertum mit der „großen Industrie“ verbunden war, so besetzte es anfänglich auch das Gebiet der allseitigen neuhumanistischen Bildung, derer es selbst aber nicht ganz mächtig war. Das Kleinbürgertum, zunächst in die Realgymnasien ausgelagert, erwies sich auf Grund des immer noch humanistischen Zuschnitts des Fächerkanons ihrer Schulen und des über Bildung erreichbaren sozialen Aufstiegs bildungsbiographisch als ausgesprochen erfolgreich und durchsetzte so die großbürgerlichen Bildungsinstitutionen. Der Streit zwischen den Vertretern der realen und der humanistischen Bildung war so betrachtet also nichts anderes als der Streit um die Zugangsbedingungen des bildungswilligen, aber nicht besonders begüterten Kleinbürgertums zur „höheren Bildung“ und damit um dessen Zugang zur politischen Macht. In der Folge dieser Auseinandersetzung wird die „große“ allumfassende und tief humanistische Bildung kleingekocht und die „reale“ Bildung aufgepeppt, so daß es zu einer neuen Arbeitsteilung des Bürgertums zwecks politischer und ökonomischer Machtentfaltung kommt: das Großbürgertum zieht sich aus der „höheren Bildung“ zurück und bewegt statt dessen das Kapital, das Kleinbürgertum besetzt die Bildungsinstitutionen und wird so zum ideologischen Überbau der „großen Industrie“, die sich anmaßt die beste aller Welten zu schaffen - und zwar immer noch unter Ausschluß der Masse der arbeitenden Menschen.

Unbestreitbar hat der sich selbst gegenüber blinde Bildungschauvinismus des Bürgertums die Verantwortung für das soziale Elend im 19. Jahrhundert zu tragen. Indem Schulbildung zur neuen Formel des sozialen Aufstiegs innerhalb der bürgerlichen Klasse wurde, etablierte sie sich gleichzeitig als Ausschlußverfahren gegenüber den nicht-bürgerlichen Ständen, damit diese erst gar nicht so etwas wie ein selbstbewußtes Klassenbewußtsein entwickeln konnten. Um diesen Kreislauf der vererbten Bildungsferne zu durchbrechen, ging es der polytechnischen Erziehung nicht allein um den Arbeitsschutz für Kinder und deren verbesserte Berufsausbildung – Ziele die von großen Teilen des liberalen Bürgertums wohl mitgetragen worden wären. Indem polytechnische Erziehung aber das bürgerliche Bildungsmonopol angriff, denn sie würde „die Arbeiterklasse weit über die höheren und mittleren Klassen“

heben²⁶, und entsprechend dem bürgerlichen Bildungschauvinismus mit einem proletarischen Klassenbewußtsein drohten, war aus Sicht des Bürgertums der Klassenkampf eröffnet. In diesem ging es nur vordergründig um eine Neuverteilung der Produktionsmittel und der Umwandlung individuellen Kapitals in öffentliches Kapital. In erster Linie wurde der Klassenkampf auf dem Parkett der öffentlichen Bildung ausgefochten, den das Bürgertum nur dadurch gewinnen konnte, daß es einerseits den arbeitenden Klassen den Zugang zu einer mehr oder weniger berufspraktischen Ausbildung ermöglichte und damit auch deren ökonomische Stellung allmählich verbesserte, um ihnen dadurch andererseits den Ausschluß von der „höheren“, nicht unmittelbar handfesten Bildung schmackhaft zu machen. Insofern die Arbeiterparteien auf diesen Zug aufsprangen, sich also mit der Umsetzung der kurzfristigen Ziele der polytechnischen Erziehung zufrieden gaben und dabei deren eigentliches Bildungsziel, ein selbstbewußtes proletarisches Klassenbewußtsein zu entfalten, aufgaben, arbeiteten sie dem bürgerlichen Bildungschauvinismus in die Hände, dem sie die Erziehungs- und Unterrichtsverwaltung der Arbeiterkinder überließen. Verkürzt um die Dimension der Bildung des Klassenbewußtseins stand die Volksschulbildung von Anbeginn unter dem Zeichen eines verlorenen Klassenkampfes und wurde mehr und mehr zur Qualifikationsanstalt zukünftiger Arbeitergenerationen. Die Hauptaufgabe der Volksschulbildung bestand infolgedessen darin, die jungen Menschen für die technologisch immer weiter fortschreitende Industriearbeit zuzurichten. Die Selektionspädagogik der „höheren Bildung“ wurde so an die Volksschulen durchgereicht, die ungeachtet ihrer berufsvorbereitenden Unterrichtsinhalte im Hinblick auf Handwerk, Industrie und niedere Dienstleistung einen Schülerüberhang produzierte, der dann in sogenannte Hilfsschulen aussortiert wurde, wo diese dann für die schlecht bezahlten Hilfsarbeiten trainiert werden konnten.

Sozialgeschichtlich betrachtet steht das aus der Aufklärung hervorgegangene emanzipierte Bürgertum also für den Aufstieg der Idee der Bildung als universales Menschenrecht und für deren Zerfall im Zuge ihrer Verdinglichung durch Bürokratie und kapitalistischer Verwertung. Die von der Aufklärung noch geforderte gemeinschaftliche Erziehung aller Kinder²⁷ wird zwecks Vorbereitung für die höchst arbeitsteilig organisierte Industrie- und Klassengesellschaft aufgegeben zu Gunsten einer Selektionspädagogik, in der die Verwaltung des Schülers – und nicht seine Bildung – zum Zweck an sich selbst wird. Man könnte auch so formulieren: im Hinblick auf Theorie und Praxis der Bildung ist die Ideengeschichte von der Sozialgeschichte überrollt worden, und zwar deshalb, weil Bildung, gerade auch als philosophisches

²⁶ K. Marx: Die Genfer Resolution ... A. a. O.

²⁷ Vgl. dazu etwa den Ökonomieartikel, den Rousseau für die Enzyklopädie verfaßte, und in dem er fordert, Kinder „im Schoß der Gleichheit gemeinsam zu erziehen“ (J. – J. Rousseau: Von der Ökonomie des Staates, 1755. In: Frühe Schriften. Hrsg. v. W. Schröder. Berlin 1985, S. 273).

Theorem, ihren elitären Zuschnitt nie überwunden hat und die von ihr entlassene Selektionspädagogik insofern nichts anderes ist als ein konsequentes und verwaltungstechnisch leicht zu handhabendes Vollzugsinstrument.

Nun steht außer Frage, daß auch die schärfsten Kritiker der bürgerlichen Klassengesellschaft von den Junghegelianern bis hin zu den Vertretern der Kritischen Theorie nicht nur dem Bildungsbürgertum entstammen, sondern – mit Ausnahme von Marx und Engels - dessen Bildungspathos auch nicht entkommen. Bis tief in die sechziger Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts ist den Kritikern des durch und durch verdinglichten Bewußtseins populäre, man könnte auch sagen proletarische Kultur, suspekt. Ob es um große Sportveranstaltungen²⁸, lautes Radiohören in Strandbädern²⁹ oder um das Verschwinden humanistischer Bildung geht³⁰, in der populären Kultur vom Jazz³¹ bis zur realistischen Malerei³² wird nicht ein der Halbbildung widerständiges Potential erkannt, sondern ein Verdopplungseffekt. Nichts sei tödlicher für Bildung, als sich der Massenkultur, dem Massengeschmack, mit

²⁸ In Adornos Radiobeitrag „Erziehung nach Auschwitz“ heißt es etwa: „Der Sport ist doppeldeutig: auf der einen Seite kann er antibarbarisch und antisadistisch wirken durch Fair Play, Ritterlichkeit, Rücksicht auf den Schwächeren. Andererseits kann er in manchen seiner Arten und Verfahrungsweisen Aggressionen, Rohheit und Sadismus fördern, vor allem in Personen, die nicht selbst der Anstrengung und Disziplin des Sports sich aussetzen, sondern bloß zusehen; in jenen, die auf dem Sportfeld zu brüllen pflegen. Solche Doppeldeutigkeit wäre systematisch zu analysieren. Soweit Erziehung darauf Einfluß hat, wären die Ergebnisse aufs Sportleben anzuwenden.“ Vgl. Th. W. Adorno: Erziehung nach Auschwitz. A. a. O. S. 95.

²⁹ Horkheimer argumentiert in einer Rede an Erstsemester ähnlich: „Man wird Zweifel daran hegen, ob ein Bauer aus dem 19. Jahrhundert wirklich soviel ungebildeter war, als ein Jüngling es ist, der seine ‚Freizeit‘ – so nennt man das heutzutage – damit verbringt, sich in einem Strandbad systematisch braunbraten und dazu sein Radio dudeln zu lassen.“ Vgl. M. Horkheimer: Begriff der Bildung (1952). In: Ders. Gesammelte Schriften. Hrsg. v. A. Schmidt u. G. Schmidt Noerr. Frankfurt 1985. Bd. 8, S. 412.

³⁰ „Eine Schule“, so Adorno, „die nach außen ganz hemmungslos offen wäre, entbehrte wahrscheinlich auch des Hegenden und Formenden. Ich geniere mich nicht, insofern mich als reaktionär zu bekennen, als ich es für wichtiger halte, daß Kinder auf der Schule gut Lateinisch, womöglich lateinische Stilistik lernen, als daß sie törichte Klassenreisen nach Rom machen, die wahrscheinlich nur in allgemeiner Magenverstimmung enden, ohne daß sie etwas wesentliches von Rom erfahren.“ Vgl. Th. W. Adorno: Tabus über den Lehrerberuf. A. a. O. S. 84-85.

³¹ Vgl. dazu ders. Zeitlose Mode. Zum Jazz (1955). In: ders. Gesammelte Schriften. Hrsg. v. R. Tiedemann. Frankfurt 1977, Bd. 10.1.

³² In der Ästhetischen Theorie setzt sich Adorno durchgehend mit dem Realismus in der Malerei, der Literatur und in erweitertem Sinne auch in der Musik auseinander, wobei er als Vorstufe der Abstraktion aus ästhetischer Perspektive dieser untergeordnet erscheint. „Schwer vorstellbar ist“, so Adorno, „daß Kunst, nachdem sie die Heteronomie des Abbildlichen einmal erfahren hat, das je wieder vergißt und zu dem bestimmt und motiviert Verneinten zurückkehrt.“ Vgl. Th. W. Adorno: Ästhetische Theorie. Frankfurt 1974 (Zweite Auflage), S. 61.

einem Wort: der Kulturindustrie auszuliefern, denn indem sie sich mit dem Populären verbinde, also Massenprodukt werde, habe sie sich vernichtet und könne sich nur noch in kleinbürgerliche Halbbildung verflüchtigen. Deren Fehler besteht dann aus Sicht Adornos vor allem darin, daß sie zwar am Selektionsprinzip festhalte, denn in Form der gegliederten Schulbildung ist auch der Zugang zur Halbbildung nicht demokratisch geregelt, als Massenprodukt ihr Selektionsverfahren aber nicht begründen kann. Insofern „Bildung für alle“ dem elitären Charakter der bürgerlichen Idee der Bildung widerspricht, kann sie sich eigentlich nur in Form institutionalisierter Halbbildung individuell realisieren. In dieser werden dann Individualisierung und Vermassung deckungsgleich: je individualisierter die Lernformen, um so standardisierter die Lerngegenstände.

Seit dem Ende des Universalgelehrtentums oder seit Beginn der modernen Ausdifferenzierung der Wissenschaften kann der Anspruch, über absolutes Wissen zu verfügen, individuell nicht mehr formuliert werden. Spätestens seit Hegels Theorie des sich selbst entwickelnden, ordnenden und realisierenden Systems der Wissenschaften als einem letzten Versuch, die wissenschaftliche Vielfalt zur Einheit zu bringen, ist der begrenzte individuelle Erkenntnisraum zur Halbbildung verdammt. Solange das Absolute vom Göttlichen besetzt war, war das defizitäre individuelle Wissen eine anthropologische Konstante wie das aus moralischer Perspektive defizitäre oder sündige Handeln. In dem Augenblick, in dem der unhintergehbare Aufstieg der Wissenschaften, ihr Werden und ihre Vollendung im System, als das Absolute gesetzt werden, separiert sich jenes reflektierende Denken aus der Masse der Gedanken und Handlungen, das die „Masse“ strukturiert bzw. zum System zusammenfügt, oder kantisch gesprochen dem zufälligen Weltlauf einen Leitfaden der Vernunft zur Hand gibt. Insofern der Wissenschaftler nicht einfach nur blind forscht, sondern Wissenschaftstheorie betreibt, d. h. von außen, vom Standpunkt des werdenden und sich vollendenden Systems der Wissenschaften sein Gebiet betrachtet, hat er Kenntnis vom Absoluten, die Bedingung und Ausdruck von Bildung zugleich ist. War die vollständige Bildung bis zur großen Systemphilosophie des Deutschen Idealismus nur den Göttern vorbehalten, konnte sich nun jenes Denken als gebildet rühmen, das sein Werden epochal zu strukturieren und zu einem systemischen Ganzen zusammenzufügen verstand. Dies ist zugleich die Geburtsstunde einer neuen akademischen Bildungselite, welche sich nicht nur über die kirchlichen Bildungsmonopole erhebt, sondern auch über unverbundenen, einzelwissenschaftliches Forschertum. Dies ist aber auch die Geburt der Halbbildung, d. h. die Geburt eines von der akademischen Bildung abgeschnittenen Massenbewußtseins, das nicht allein auf halber Strecke stecken bleibt, sondern, wie die Autoren der Dialektik der Aufklärung zu konstatieren gezwungen sind, die barbarischen, antizivilisatorischen Tendenzen der bürgerlichen Gesellschaft verstärkt.

Indem die von Hegel inspirierte Theorie moderner Bildung einen Bildungsbegriff generiert, der auf die Selbstreflexivität des wissenschaftlichen Denkens verwiesen ist, ist Bildung gewissermaßen dem philosophischen Denken vorbehalten und damit einer Wissenschaftselite, die nicht ganz in dem Bildungsbürgertum aufgeht, auch wenn es diesem entstammt. Aus deren Perspektive erscheint jedes partikulare Wissen, sei es nun kanonisch angehäuft wie durch die humanistische Schulbildung oder berufspraktisch ausgerichtet wie die reale Volksbildung, als Ausdruck der Halbbildung, der schlechterdings nur das sich darüber erhebende philosophisch gebildete Denken entgegen kann. Doch auch dieses, so ließe sich mit Adorno gegen Adorno einwenden, ist gegen seine Vermachtung nicht gefeit, durchschaut nicht grundsätzlich seine ideologische Befangenheit, wie etwa seine Anmerkungen zum Jazz unter Beweis stellen. Der von Adorno offensichtlich favorisierte Hegelsche Bildungsbegriff schleppt in seiner ganzen wissenschaftstheoretischen Ausrichtung das Elitäre mit sich, das die bürgerliche Halbbildung ebenso produziert wie die proletarische Bildungsferne. Dem am absoluten Wissen sich messenden Bildungsbegriff ist in der Tat sein Elitäres inhärent und damit auch die von ihm abgebildete Klassenstruktur der bürgerlichen Gesellschaft, aus der er sich *nicht* erhebt. Die Un- oder Halbgebildeten werden so vom absoluten Geist immer wieder neu produziert und auch mitgeschleppt, ungeachtet dessen, ob sie große Politik oder kleine Geschäfte machen, ob sie die Welt als Lebensraum schrittweise oder mit einem großen Knall vernichten. Doch eines läßt sich in Abwandlung des Feuerbachschen Einwands gegen die spekulative Philosophie, daß „nimmermehr ... die unbefleckte Jungfer Logik“ Natur aus sich hervorbringe³³, wohl sagen: der absolute Geist bringt genausowenig die Menschheit hervor, wie die Idee der Bildung, ob akademisch, pragmatisch oder moralisch verstanden, eine an der Würde des Menschen orientierte gesellschaftliche Praxis hervorbringt. Insofern wäre vielleicht nichts verloren, allen Kindern Lateinunterricht zu erteilen, und zwar unabhängig von ihrer sozialen Herkunft. Wenn man akademische, d. i. wissenschaftsorientierte, formale Bildung, in der globalen Wissensgesellschaft für so wichtig hält, warum, so würde wohl Montaigne fragen, macht man die Kinder dann nicht mit ihr bekannt?

Zusammenfassend ließe sich mit Blick auf den bürgerlichen Bildungsbegriff vielleicht folgender Schluß ziehen: Solange Bildung als Privileg einer Klasse betrachtet wird, solange Bildung ein Herrschaftsinstrument ist, um Macht über andere auszuüben, solange wird es den Ausschluß von Bildung, Bildungsbenachteiligung und Bildungsferne geben. Popularisiert sich Bildung in einer Form, daß der erweiterte Zugang zur Schulbildung mit einer Verknappung von Bildungszeit und Bildungsgegenständen insgesamt bezahlt wird, wäre zwar

³³ L. Feuerbach: Fragmente zur Charakteristik meines philosophischen Curriculum vitae (1846). In: Werke in sechs Banden. A. a. O. Bd. 4, S. 201.

die Bildungselite abgeschafft, aber eben auch die Bildung selbst, die erstens nicht verkürzt zu haben ist und zweitens der Gesellschaft zu ihrem Überbau verhilft, ohne den sie in der Moderne nicht funktioniert. Daher sah sich auch die polytechnische Erziehung des real existierenden Sozialismus der Notwendigkeit ausgesetzt, eine intellektuelle und administrative Führungselite zu erzeugen, also Bildung unterschiedlich zu verteilen, mit dem einen Unterschied vielleicht, daß akademische Bildung nicht unbedingt mit einem ökonomischen Vorteil verbunden war. Aus der Perspektive der offenbar unhintergehbaren Verteilungspraxis von Bildung betrachtet erscheint die Idee der Bildung immer in einem ideologischen Gewand, d. h. von vornherein verschwistert mit einer real existierenden Bildungselite, durch die sich Bildung faktisch realisiert. Bildung kann sich ihres Elitären, Ideologischen nicht entsagen, ohne zu sein, was sie ist. Darin liegt ihr Fluch, denn sie muß die Masse ausschließen, die doch gerade der Bildung bedarf.

Die Junghegelianer entkamen dieser Dialektik als Überbauanalytiker gerade nicht, definierten sie sich doch als jene philosophische Elite, die Hegel vom Kopf auf die Füße stellte, also spekulative Bildungsgeschichte in reale Sozialgeschichte verwandelte und zwar von einer außerhalb und oberhalb des Hegelschen System sich verortenden materialistischen Erkenntnisperspektive³⁴. Die Frankfurter Schule, deren Vertreter genau diese Tradition der Ideologiekritik fortsetzen, kann sich notgedrungen von der Idee der Bildung, und damit ihres ausschließenden Charakters nichts „abmarkten“ lassen, will sie nicht in Halbbildung und damit in instrumentelles Herrschaftswissen umschlagen³⁵. So schreibt Adorno zwar keine Theorie der Bildung, die insofern ihrer klassenspezifischen Implikationen nie entkommen könnte, als sie auf Gedeih und Verderb an die Idee einer sich selbst hervorbringenden Bildungselite gebunden ist. Doch auch die von ihm verfaßte Theorie der Halbbildung kommt ohne einen ihr zugrunde liegenden Begriff von Bildung als Inbegriff ihrer Möglichkeit nicht aus. Ist Bildung jenseits des Ideologischen zuallererst ein Versprechen der Vernunft, das sich aus der Hoffnung ableitet, daß der Mensch sich aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit auch selbst befreien kann, dann *negiert* sie, trotz ihrer bürgerlichen Herkunft, ihren klassenspezifischen, elitären Charakter. In dem Versprechen, die Elite, d. h. die Herrschaft der Vormünder abzuschaffen und damit jeden Menschen in den selbstbewußten Stand der Besonderheit zu erheben, liegt die eigentliche Botschaft der Bildungsidee. Diese Botschaft kann sozialgeschichtlich nicht rekonstruiert, wohl aber philosophisch begründet werden. Denn vom Ende aus betrachtet strebt jede Theorie der Emanzipation, sei diese nun vom bürgerlichen oder proletarischen, vom herrschenden oder unterdrückten, Standpunkt aus verfaßt, auf die Auflösung der Eliten, deren Wissensvorsprung die Masse in Abhängigkeit hält.

³⁴ Vgl. U. Reitemeyer: Umbruch in Permanenz. A. a. O. S. 100 ff.

³⁵ Vgl. Th. W. Adorno: Theorie der Halbbildung. A. a. O. S. 97.

Praktisch ließe sich gesellschaftliche Emanzipation dementsprechend nur als Selbstaflösungsprozeß der Eliten vorstellen, eine Vorstellung vor der die Kritische Theorie als zutiefst bürgerliche – ungeachtet ihrer Nähe zur Marxschen Kritik der bürgerlichen Gesellschaft und Ökonomie – bekanntlich zurückschreckte. Doch wenn die blutige Geschichte des 20. Jahrhunderts auch Resultat des bürgerlichen Bildungschauvinismus ist, durch welchen sich die Eliten immer wieder neu rekrutieren konnten, und wenn diese Geschichte des ewigen Kriegs um Märkte, Energieressourcen und Lebensraum nicht unendlich weitergeschrieben werden soll, dann muß Bildung als ganze in die Breite gehen, dann muß sie sich demokratisieren und darf nicht unterschiedlich, je nach Marktlage und Zeitgeist, verteilt werden.

Dies weiß auch Adorno, der zwar keine Bildung für alle fordert, aber immerhin eine „Erziehung nach Auschwitz“ für notwendig hält, die vorwiegend in den Schulen stattzufinden hätte. Wenn Schule auch nicht bilden kann, so kann sie doch ihren Unterricht reformieren, in Adornos Worten „soziologisch“ machen³⁶, wodurch sonst unverbundener Fachunterricht in den Kontext gesellschaftlicher, politischer, ökonomischer und ideologischer Entwicklungen aufgenommen wird. Ein so beschaffenes Basiswissen, so Adornos Hoffnung, müßte doch an allen Schulen vermittelt werden können, wodurch ein emanzipatorisches Potential, das immer mit Bildung verbunden ist, freigelegt werden könnte. So kann Schule vielleicht nicht im umfassenden Sinne bilden, aber sie muß auch keine Halbbildung erzeugen, die in hierarchisch gestuften Bildungsgängen bis in die höchste Klasse der akademischen Bildung strukturell angelegt ist. Der Schlüssel zur Demokratisierung der Gesellschaft ist die Demokratisierung der Bildung, und der Schlüssel zur Demokratisierung der Bildung ist die (soziologische) Kontextualisierung des schulischen Fachunterrichts. Eine solche Unterrichtsreform bedeutet noch nicht Bildung für alle, aber Schutz vor der Entmündigung durch selbst ernannte (Halb-) Bildungseliten und damit Schutz vor der Halbbildung selbst. Denn diese ist immer unmoralisch und darum zutiefst gefährlich. Darum kommt im Unterricht alles darauf an, Halbbildung und die mit ihr verbundenen Eigenschaften wie Borniertheit und Uneinsichtigkeit abzuwehren.

Mit dieser Forderung wären aus Sicht der Kritischen Theorie dann auch gleichzeitig die Forschungsaufgaben einer zeitgemäßen Schulpädagogik, also einer Schulpädagogik nach Auschwitz beschrieben, nämlich genau an solchen Unterrichtskonzepten und didaktischen Modellen zu arbeiten, die problemorientierten, kontextualen Sachunterricht ermöglichen, von dem kein Schüler ausgeschlossen werden darf. Will man eine demokratische und keine elitäre, autoritäre Ordnungsstruktur innerhalb der Gesellschaft, will man einen bürgerlichen Rechtsstaat und keine Bananenrepublik, will man

³⁶ Ders. Erziehung nach Auschwitz: A. a. O. S. 104.

gesellschaftlichen Diskurs und Konsens und keine unverbundenen Parallelgesellschaften, dann darf Schule nicht der Ort sein, an dem sich das Undemokratische, Elitäre in Form einer hierarchisch strukturierten Zuteilung von Halbbildung fortsetzt. Wenigstens diese Lehre läßt sich aus der von Adorno *nicht* verfaßten Theorie der Bildung entnehmen.