

Vorbereitung auf künftige Praxis vor dem Hintergrund des Verlustes historischer Gewissheit

[...] gehe von deinen Beständen aus, nicht von deinen Parolen. Vollende nicht deine Persönlichkeit, sondern die einzelnen deiner Werke.

GOTTFRIED BENN

DER PTOLEMÄER

Bemühungen, den sozialen Wandel durch eine Reform des Bildungswesens zu begleiten, sind kein Phänomen der letzten Jahrzehnte. Immer schon reflektierte man über neue Ziele und Wege, wie Gesellschaft, Individuen und die nachkommenden Generationen die Entwicklung der Gesellschaft voranbringen könnten. Vorliegend sollen im Bewusstsein, dass diese Entwicklungen nicht aus einer historischen Rückschau abgeleitet werden können oder dürfen, zwei Zugänge im Überblick vorgestellt werden: zum einen die geisteswissenschaftliche Pädagogik in Deutschland, die im Zusammenhang mit dem Übergang zu einer Industriegesellschaft grundlegenden Reformbedarf im deutschen Bildungswesen sah, zum anderen der amerikanische Pragmatismus, der in einer Ablösungsbewegung von der kontinentalen Denktradition neue Ziele brauchte und nicht auf seine Wurzeln zugreifen wollte.

Die gesellschaftlichen Bedingungen und damit die Lebenswirklichkeiten der Menschen zeigen seit dem Übergang in die Industriegesellschaft eine anhaltende Dynamik und immer wieder sprunghafte Beschleunigungen. Diese Dynamik betrifft immer kürzer werdende Innovationszyklen in Wirtschaft und Verwaltung, eine ungebrochen sich beschleunigende Informations- und Wissensproduktion in Wissenschaft und Praxis, die zunehmende Pluralität (und damit verbunden Unübersichtlichkeit) in Gesellschaft und privaten Lebensformen sowie verstärkt un-

strukturierte Lebensläufe. Unabhängig davon, ob man diese Entwicklungen nun befürwortet, problematisiert oder ablehnt, sie fordern Individuen und Gesellschaft heraus.

Dem Lernen in formalen Bildungssystemen und in nicht-formalen oder informellen Lernarrangements wird unter dem Stichwort lebenslanges Lernen generell hohe Bedeutung in der individuellen und gemeinschaftlichen Bewältigung dieser Entwicklungen beigemessen. Dies stellt jedoch Lernende, Lehrende, Bildungseinrichtungen und Unternehmen sowie Bildungssysteme und deren Steuerung vor wachsende Herausforderungen. Bisher gebräuchliche Reaktionsmuster auf Systemebene waren überwiegend die Beschleunigung der Aktualisierung von curricularen Bildungsinhalten (zumindest die Einforderung davon), die zunehmende Differenzierung von Bildungsangeboten (neue Schul- und Studien-zweige, neue Weiterbildungsangebote) oder die Erweiterung des bestehenden Fächerkanons wie etwa jene des mantrahaft wiederholten *Lernen Lernens*, das sich bei genauerem Hinsehen allzu oft in Memoriertechniken erschöpft. In diesen Maßnahmen und Initiativen schreiben sich bei genauer Hinsicht Menschenbilder und Wissensverständnisse fort, die gerade vor den zu adressierenden Herausforderungen als überkommen anzusehen wären. So werden etwa »Dinge voraus[gesetzt], die hinreichend unbeweglich sind, um aufgegriffen zu werden, und das Berechnen, wie man von einem Ort zum anderen kommt, setzt zwei Orte voraus, die still stehen.« (Neiman, 2010, p. 223) Ein mehr vom Selben scheint in rasch verändernden Bedingungen keine nachhaltigen Lösungen zu bieten, ja läuft eventuell Gefahr, die Unübersichtlichkeit noch zusätzlich zu erhöhen.

SOZIALER WANDEL UND BILDUNGSPROGRAMMATIK

Der sich abzeichnende soziale Wandel hin zu einer zunehmend arbeitsteiligen Gesellschaft, die ihre soziale Differenzierung vermehrt über Professionalisierung und Verberuflichung organisierte, worauf die frühen Wahrnehmungen Goethes abstellten, wurde in den folgenden Jahrzehnten manifester und konnte nicht unerkannt und unbeantwortet bleiben. Das Bildungsdenken Goethes, das von einem natürlichen Bildungsprozess in wechselseitigen Bezugnahmen von Lebewesen und Umwelt ausging, wurde von einzelnen Zeitgenossen der Weimarer Klassik, aber vielmehr noch in späteren Reflexionen des Bildungsdenkens in und für Gesellschaften, die sich im Wandel befanden, aufgegriffen oder problematisiert.

Im bewussten und mehrmaligen Rückgriff auf die Pädagogische Provinz im Wilhelm-Roman haben in den ersten drei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts mehrere deutsche Pädagogen und Philosophen versucht, ein alternatives Projekt zur

in Deutschland wirkmächtigen Humboldt'schen Bildungsprogrammatis zu errichten. Diese Opposition ist jedoch nicht allein als Mitbewerb in einem Konkurrenzkampf um den Einfluss und die Akzeptanz diverser Bildungsmodelle zu werten. Es wurde versucht, auf das im deutschsprachigen Raum aufkommende Gefühl des kulturellen Stillstands, wenn nicht gar des Kulturpessimismus zu reagieren. Georg Kerschensteiner, Eduard Spranger, Theodor Litt, Aloys Fischer und weitere Autoren rangen um eine Antwort auf die Frage, wie gesellschaftliche und individuelle Entwicklung vor dem Kanon einer geschichtsträchtigen Kultur neu gedacht werden kann. Insbesondere dann, wenn eine Rekapitulation, eine Tradierung oder Imitation vorhandenen Wissens, bisheriger Praxis oder gültiger Werte nicht mehr als ausreichend erachtet werden, um in künftigen, noch nicht oder nicht klar genug erkennbaren Anforderungen wirksam zu werden. Vor allem die Orientierungslosigkeit hinsichtlich der Ziele und Intensionen, an denen sich Lernprozesse oder deren Organisation ausrichten sollen und können, gaben ihnen Fragen auf. Denn diese sollten nicht allein zu institutionellen Begleitern von Alters- oder Statuspassagen verkommen und somit keinen eigenständigen Beitrag zur Entwicklung der Gesellschaft leisten.

Vor dem Hintergrund des Verlustes historischer Gewissheit, welche die aktuelle und künftige Praxis pädagogischen Handelns bislang begründet hatte, begann ein Ringen um eine neue Fassung eines Kanons relevanten Wissens und Könnens zumeist auch verbunden mit Methodenreflexionen zu wirksamen Bildungsprozessen. Wesentliche intellektuelle Strömungen, die in diesem Zusammenhang aufgegriffen wurden oder sich widerspiegelten, waren die Lebens- und die Kulturphilosophie. Gemeinsam war diesen Ansätzen, dass sie nicht mehr mit allumfassenden Grundbegriffen arbeiteten, wie etwa Vernunft oder Geist, und darauf aufbauend metaphysische Begriffsarchitekturen konstituierten (vgl. Kornersmann, 2009, p. 9). Vielmehr wurden nun das Situative, das Einzelne und auch das Wandelbare als Substrat der intelligiblen Auseinandersetzung rehabilitiert. Verbunden war dies mit einer expliziten Lebenszugewandtheit und Aufmerksamkeit für das Alltägliche. Die entstehenden Geistes- und Kulturwissenschaften versuchten durch die Betrachtungen spezifischer, moderner Formen und Präferenzen des Wissens eine Theorie der Moderne zu begründen (ebd., p. 11). In den explizit kulturphilosophischen Schriften einerseits, aber auch in den domänenspezifischen Untersuchungen andererseits ist ein Ringen um diesen Fragenkomplex klar erkennbar. Dieses Ringen konnte die Gestalt von kulturellem Fortschrittsdenken, imperialen Superioritätsphantasien oder auch pessimistischen Zugängen annehmen wie auch die Gestalt einer zunehmenden Konvergenz von Kultur und Barbarei (ebd., p. 13f). Gemeinsam war den Kulturphilosophien jedenfalls, dass sie *Philosophien diesseits des Zeitschnitts* (ebd.) waren und auch

bewusst sein wollten. Zeitlose Begriffssysteme und geschlossene, kontextfreie Wissenssysteme schienen nicht mehr den Erklärungsgehalt zu haben, der sinnstiftend wirkte. Neben der kritischen Bestandsaufnahme der rezenten Kulturgüter und Wertesysteme war es die Kulturkritik als philosophisches Denken, das sich von vertrauten Diskursordnungen lossagte und kontextsensibel, reflexiv wurde. Es wurden Probleme benannt, aber noch vielmehr wurde danach gefragt, worin diese Probleme begründet sind, welche Systeme sie hervorbringen. Und dies beschränkte sich nicht allein auf marxistische oder sozialistische Denkrichtungen, wengleich diese für kritische Analysen ein wichtiges Methodenrepertoire und auch Vorbilder beisteuerten. Ernst Cassirer hatte das Programm lebenslangen Lernens einmal als eines beschrieben, das den Dingen nachgeht, und zwar »in einer Tiefe, über die das bewusste Planen und Wollen der Individuen keine Macht mehr hat, weil in ihr Kräfte walten, die dem einzelnen nicht zum Bewusstsein kommen.« (Cassirer, 2009, p. 126) Gerade Cassirer war jedoch ein Denker, der dem Entwicklungsdenken immer noch einen voranschreitenden Charakter beimaß. So objektiviert sich der menschliche Geist bei ihm im individuellen Werk, das potenziell zum Kulturgut beiträgt oder gar zu einem wird. Kulturgüter werden zu *Monumenten*, zu Erinnerungs- und Gedächtniszeichen der Menschheit (ebd., p. 137). Der wesentliche Befund der wissenschaftlichen Betrachtung von natürlicher Entwicklung erbrachte ihm zufolge, dass wir mit der »Tatsache der Nichtvererbbarkeit erworbener Eigenschaften« leben müssen, obwohl wir, so sein Befund, »in der Natur einen Aufstieg von *niederen* zu *höheren* Formen nachweisen zu können glauben.« (Ebd.) Um wie viel glaubwürdiger wäre es dann wohl anzunehmen, dass »[d]er *Geist* [...] geleistet [hat], was dem *Leben* versagt blieb.« (Ebd.) Denn »[d]er Einzelmensch als solcher kann individuelle Fertigkeiten, die er sich im Laufe des Lebens erworben, freilich nicht fortpflanzen«. Sie haften am physischen »Soma, das nicht vererbbar ist.« (Ebd., p. 138) Insofern müsse der Prozess, der die bloße Umbildung, die sich im Kreise des organischen Werdens vollzieht, von der Bildung der Menschheit unterschieden sein (ebd.).

Doch solche noch eng mit dem Fortschrittsdenken des 19. Jahrhunderts verbundene Sichtweisen wurden spätestens mit dem Befund Georg Simmels, dass die *Tragödie der Kultur* eine grundsätzliche sei, die einer unlösbaren Aporie entspringt, entmutigt (Simmel 1911). Mögen der schöpferische Wille und die schöpferische Kraft der Individuen noch in deren Werken fortdauern, dem Einzelnen, der den Zugang dazu finden will, der Teil einer kulturellen Praxisgemeinschaft werden will, wird Simmel zufolge damit aber noch keineswegs die entscheidende Brücke gebaut. Ganz im Gegenteil, wenn die Differenz zu groß wird, läuft das Kulturgut Gefahr, im individuellen Leben irrelevant zu werden

oder, wenn das Individuum zu fremd ist, nicht Teil der Gemeinschaft zu werden. Diese pauschale Befundung Simmels, dass nicht nur kulturelle Leistungen individuell sind, sondern dass auch Kulturgüter ihre individuellen Kontexte haben, soll im Folgenden an den schon weiter oben genannten Autoren der geisteswissenschaftlichen Berufspädagogik expliziert werden. Diese standen alle in einem intensiven fachlichen und persönlichen Austausch und waren zuweilen auch freundschaftlich verbunden. Dennoch zeigen sie eigenständige Profile. Was sie im Kern geeint hatte, war wohl zuvorderst ihr Gegenüber, nämlich der Neuhumanismus als dominante Bildungstheorie verbunden mit einer Unterrichtspraxis Herbart'scher Prägung.

Die *Klassik der beruflichen Bildung*, wie sie auch bezeichnet wurde, fand in den 1960er Jahren ein vehementes Ende. Dies wird mehrfach begründet. Zunächst mit der empirischen Wende innerhalb der Erziehungswissenschaften, die auch die als spekulativ betrachteten Wissensbestände der philosophierenden Berufspädagogen als unzeitgemäß ansah. Zum zweiten mit dem vorrangig von Vertretern der Frankfurter Schule massiv geäußerten Ideologieverdacht im Zusammenhang mit ihrer Kritik an rückwärtsgewandten oder gar restaurativen Gesellschaftsbildern. Paradoxerweise war es aber gerade Theodor W. Adorno, der davon sprach, dass »Bildung [...] nichts anderes [ist] als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung« (Adorno, 1972, p. 94) und sich gleichzeitig vehement gegen den späten Goethe'schen Bildungsbegriff verwehrt (dazu später mehr).

Die um die Wende zum 20. Jahrhundert wachsende Bedeutung methodischer Innovationen und experimenteller Arrangements im Schulbetrieb stellte die bisherige Schulpraxis des bürgerlichen Bildungswesens in Frage und forderte es heraus. Zu nennen sind hier vor allem die Reformpädagogik und hier besonders die Arbeitsschulbewegung im kontinentaleuropäischen Kontext sowie die Experimentalschulen von John Dewey und William Heard Kilpatrick im amerikanischen Kontext. Wenngleich die geisteswissenschaftliche Pädagogik gewiss keinen Avantgardismus vertrat, handelte es sich dabei doch um ein engagiertes Vorhaben mit sozialreformatorischen Potenzialen. Die Ansätze Deweys sind neben den schulpraktischen Elementen, die das Handeln der Lernenden in den Vordergrund rückten, besonders interessant, da er sein philosophisches Denken, ja letztlich die gesamte Philosophie als Erziehung dachte.

Bei allen Unterschieden, die Berufspädagogik und Pragmatismus zweifelsfrei aufweisen, lassen sich zwei wesentliche Gemeinsamkeiten darstellen, die genau auf die im Zuge der *lifelong learning*-Debatte aufgezeigten grundlegenden Schwächen der Bildungssysteme Bezug nehmen. Zunächst die Lebensferne der Schulen, welche der faktischen gesellschaftlichen Praxis gegenüberstehen und

damit keine Vorbereitung auf das konkrete Leben bieten. Vielmehr sind sie auf ein idealisiertes Bild der Gesellschaft hin ausgerichtet, das für die überwiegende Anzahl an SchulabsolventInnen nicht jene Realität darstellt, der sie sich tatsächlich stellen müssen. Zum zweiten die unerwünschten Effekte des Unterrichts. Dieser nämlich macht die Lernenden zu BeobachterInnen und KommentatorInnen und nicht zu selbsttätigen, werksetzenden Menschen, was wiederum dazu führt, dass sie sich gegenüber einer zunehmend rascher verändernden Welt nicht als weltgestaltend und kulturelle Entwicklungen mitragend erleben. Der Unterricht formt nicht mitgestaltende Subjekte, sondern Betroffene von vermeintlich fremdgesteuerten Entwicklungen.

Nachfolgend werden die geisteswissenschaftliche Berufspädagogik sowie der pragmatische Ansatz John Deweys dahingehend untersucht, wie sie Lernprozesse und vorrangig deren Organisation in und für eine Gesellschaft im Wandel denken. Wenngleich beide schwerpunktmäßig auf den schulischen Kontext Bezug nehmen, weisen sie weit über diesen hinaus, und zwar in zweifacher Weise. So ist für beide evident, dass schulisches Lernen nur einen Teil des Erziehungsphänomens darstellt und dass zweitens diese frühe an die familiäre Erfahrung anschließende Phase eine zentrale, prägende Erfahrung institutionalisierter sozialer Inklusion verkörpert, die für die gesamte Lebensspanne, insbesondere für Lern- und Bildungseinstellungen und -praxis prägt. Auch weisen beide Ansätze schon ganz zu Beginn eindeutige Bezüge zum Thema des lebenslangen Lernens auf, und zwar explizit. Seien dies die transzendentalistischen Autoren des New England, die sich über den lebenslang prägenden Charakter von Natur und Mitmenschen Gedanken machten, oder sei das Georg Kerschensteiner, der vom Gräuel des Wortes abgeschlossene Bildung spricht. In letzter Konsequenz greifen beide Denkrichtungen das Individuum und sein Verhältnis zu einer im Wandel begriffenen Gemeinschaft auf. Und zwar jeweils ausgehend von der Frage, wie Bildungsprozesse zu gestalten sind, die Menschen souverän handelnde Individuen werden lassen, wenngleich diese Souveränität sich nicht allein aus der individuellen Entwicklung allein legitimieren kann, kein natürlicher oder organischer und schon gar kein selbstbezüglicher Reifungsprozess ist, sondern in tätiger Auseinandersetzung mit Natur und Gesellschaft erfolgt, ja gar nicht anders gelingen kann.

BILDUNG UND KULTUR

Der Bildungsbegriff als *Deutungsmuster deutscher Prägung* (Bollenbeck, 1996) wurde einer spezifischen Ausgestaltung der Erziehung und Aufklärung, die stark materialistische Züge trug, entgegengesetzt. So wurden infolge des spiritualistischen Bildungsdenkens bestimmten kulturellen Leistungen *höhere* Funktionen zugeschrieben und wurde ab Ende des 18. Jahrhunderts vielfach die Meinung vertreten, dass diese konsequenterweise auch gesellschaftlichen Fortschritt erzeugen könnten (ebd., p. 162). Es handelte sich dabei vorrangig um Wissenschaft und Kunst sowie als zentrale Institution um die Universität. Von England und dem dortigen Materialismus, egoistischen Utilitarismus, Positivismus oder Pragmatismus grenzte man sich im Sinne eines *Sonderwegbewusstseins* (ebd.) mit zumeist abwertender Beurteilung ab. F.I. Niethammer etwa sprach von Priestern der Vernunft, wandte sich mit viel Polemik von Themen der Nützlichkeit sowie äußeren Zwecken ab und proklamierte vorrangig die Notwendigkeit von sich entfaltender Individualität. Der deutsche Bildungsbegriff stellte damit eine *Bildungsphilosophie* und Schulmännerpädagogik dar, die auch elitäre Züge annehmen konnte.

Die Bewältigung der Welt, die durchgängig als ein Außen des Menschen gesehen wurde, sollte über die Mündigkeit der Menschen erzielt werden, insofern sollte Bildung immer allgemein, vollständig sein. Dieser »Pathos des Allgemeinen« war es in der Folge auch, der das bürgerliche Konzept der Bildung für andere Gruppen annehmbar und zu einem »semantischen Aktivposten zur Herstellung >kultureller Hegemonie< des Bildungsbürgertums« machte. Wie Georg Bollenbeck feststellt, sollte sich »[d]ie propagierte Zweckfreiheit [...] für die >gebildeten Stände< als zweckmäßig erweisen.« (Ebd., p. 182)

Wurde die positivistische Perspektive der Aufklärung als ein Wissensmodell des Absolutismus gesehen, so wurde die Institutionalisierung des Bildungsbegriffs als ein für die bürgerliche Staatsreform geeignetes Modell durchgesetzt, das in liberalem Verständnis den Staat und die Grenzen seiner Wirksamkeit neu verhandelte. Der Staat gestaltet demnach nicht, er verhindert nur Unerwünschtes und steht den Menschen gegenüber. Der Erziehungswille der Aufklärung, der durch nützliche Spezialausbildungen den UntertanInnen des absoluten Regenten eine Rolle und Funktion gab, wurde damit zurückgewiesen. Ein moderner, effizienter, schlanker Staat sollte als solcher nicht dirigistisch in Bildung eingreifen, sondern die Ressourcen für individuelle Bildungsprozesse und freie Wissenschaft bereitstellen. Bildungseinrichtungen und Wissenschaftsorganisationen verschrieben sich auf Grundlage der Konzepte von Friedrich August Wolf, Christian Gottlob Heyne, Wilhelm von Humboldt, Johann Gottfried Herder und

anderen der Zweckfreiheit, die einer arbeitsteiligen Bürgergesellschaft gegenübersteht. Das neuhumanistische Ideal nach Wolf war die »Beförderung rein menschlicher Bildung und Erhöhung aller Geistes- und Gemütskräfte zu einer schönen Harmonie des inneren und äußeren Menschen.« (zit. nach Hamann 1993, p. 109) Gewerbliche Tätigkeiten ja sogar Beschäftigung mit Natur wurden konzeptiv als Deformation der menschlichen Bildungsprozesse zurückgewiesen und realpolitisch bekämpft. Das positivistische Bildungsverständnis der Aufklärung wurde zurückgedrängt, es entwickelten sich aber auch Gegenbewegungen. Eine der Gegenbewegungen nahm Anlauf, um zur Überwindung von deutschen *Modernisierungshemmnissen* beizutragen, deren Wurzeln im staatlichen Bildungswesen angenommen wurden.

DIE ALTE UND DIE NEUE WELT RINGEN UM DEN WELTBEZUG

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts entstand in Europa ein Diskurs über die berufliche Bildung, der auch bei der zeitgeistigen Lebens- und Kulturphilosophie Anleihe nahm. Unter Rückgriff auf Erfahrungen der pädagogischen Praxis und Tradition einerseits und auf das kulturtheoretische Denken andererseits wurde versucht, in Erweiterung oder Abkehr von einem an humanistischen Bildungsidealen ausgerichteten Denken die Lebens- und Arbeitswelt gegenüber den geistesgeschichtlichen Bildungsinhalten wieder stärker zur Geltung zu bringen. Denn die Erziehungsaufgaben, die auf Arbeit und besonders Erwerbsarbeit hinführen sollten, waren in den neuhumanistischen Bildungsreformen aus dem Aufgabenfeld der staatlichen Bildungsreformen verdrängt worden.

Wenngleich diese Diskussionen mit vielen Denktraditionen und besonders den LehrerInnenverbänden auf Konfrontation gingen, blieben sie dennoch von wenigen Ausnahmen abgesehen einem Bildungsdenken verpflichtet, das sich an Idealen ausrichtete, deren Inhalte zu Auseinandersetzungen führten. Jedenfalls war dies ein Ringen um Ideale, die dem konkreten, individuellen Menschen Raum gaben. Der Raum selbst wurde aber durch reale gesellschaftliche Gegebenheiten begrenzt. Dass dabei im einen oder anderen Fall durch eine neuerliche Idealisierung der Dinge wiederum die *subtilste Methode lebenssatter Menschen, den Dingen das Lebenslicht auszublasen* (Overbeck, 1996), zum Tragen kam, wird sich zeigen lassen.

Der kontinentaleuropäischen geisteswissenschaftlichen Berufspädagogik stand das neuweltliche Großprojekt des Denkens von gelungener Lebensführung in Form des Transzendentalismus und später in Form des Pragmatismus gegen-

über. Dieses Großprojekt des Denkens spannte einen weiten Bogen von einem idealisierenden bürgerlichen Heroismus hin zu einer *geistfreien Mechanik*, wie es kritisch angemerkt wurde, und gelangte zu philosophischen Ideen der weitreichenden Wirksamkeit menschlichen Handelns (Lehmann-Rommel, 2005, p. 69). Oder genauer, sollte durch die Rationalisierung der *gewöhnlichen, wirklichen, alltäglichen Erfahrung* bzw. der *Lebenserfahrung* die *eigene Erfahrung* als notwendiger Ausgangspunkt des Denkens figuriert werden. All dies sind Formulierungen, die Dewey in *Erfahrung und Natur* (1995) vielfach verwendete. Menschen *erfahren* seinem Verständnis zufolge nicht kontextlos, denn die Erfahrungen der handelnden Subjekte sind »Folgen, die aus der Vergangenheit fließen« (Dewey, 1995, p. 57). Ausgehend von den patriotischen Überlegungen, ein eigenständiges intellektuelles Klima und eine entsprechende Tradition zu begründen und sich vom *Old England* abzugrenzen, wurde ein weltoffenes und den Nationalismus ablehnendes kulturkritisches Gesamtprojekt gestartet, das auch wesentlichen Einfluss auf die transnationalen Organisationen und deren programmatische Schriften zur *education permanente, lifelong education* oder *lifelong learning* nahm.

Dewey, der »education as a necessity of life« (MW 9, p. 9) postulierte und gleichzeitig *teaching* als den Irrweg zur Erreichung des Ziels ansah, ist es auch, der sowohl biografisch als auch konzeptionell die kontinentaleuropäische Berufspädagogik mit dem amerikanischen Pragmatismus verbindet. Nicht das Hineinführen junger Menschen in eine bestehende Welt selbst ist sein pädagogisches Credo, sondern deren Begleitung während dieses Prozesses mit dem Ziel, dass sie in einer kontingenten, von Irregularität und Unbestimmtheit gezeichneten Natur und Gesellschaft zurechtkommen. Hier stimmen seine pädagogischen Konzepte mit seinem philosophischen Denken überein. Denn vor dem Hintergrund seines Spätwerks wird erkennbar, dass seine schulische Bildungsarbeit ein Versuch war, reflektierte Mitglieder einer Gesellschaft zu formen. Diese gestaltete Gesellschaft wiederum hat vorrangig das Ziel, das fragile individuelle Leben in einer Welt zu schonen, die in ihrer gesamten Form und Gestalt allein durch den Menschen, und zwar als Kollektiv zu verantworten ist. Während Deweys Denken bis zum heutigen Tag in Philosophie und auch Pädagogik unterschiedliche Resonanz findet, kam das Projekt der geisteswissenschaftlichen Pädagogik in den 1960er Jahren zum Stillstand.

PAUSCHALER IDEOLOGIEVERDACHT

Dieser Stillstand der geisteswissenschaftlichen Pädagogik in den 1960er Jahren lässt sich in dreifacher Weise begründen. Zunächst war mit Theodor Litt 1962 der letzte der zentralen Autoren verstorben. Zum zweiten kam es in dieser Zeit zur sogenannten empirischen Wende der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Und zum dritten wurden in Deutschland von den ProponentInnen der Frankfurter Schule, aber auch von allen anderen Intellektuellen die Ideen, aber auch das Verhalten der PädagogInnen in der Weimarer Republik sowie im Nationalsozialismus einer kritischen Gesellschaftsbetrachtung unterzogen. Verbunden mit einer aufklärungskritischen Haltung wurde die Verselbstständigung der Kulturgüter zu einer verabsolutierten Geisteskultur problematisiert, welche die großen Verbrechen an der Menschheit im 20. Jahrhundert nicht verhindert hatte. So wurde, wie Adorno kritisch anmerkte, ein Begriff der Kultur gepflogen, bei dem »sie sich als Gestaltung des realen Lebens verstand, einseitig das Moment der Anpassung hervorgehoben, die Menschen dazu verhalten, sich aneinander abzuschleifen.« (Adorno, 1972, p. 98) Der Kulturbegriff, der als belastet galt, wurde folglich vom Begriff der Gesellschaft abgelöst.

Diese Anpassung war, so Adorno, in der Entäußerungsperspektive schon bei Hegel angelegt und »beim späten Goethe das Desiderat der Anpassung inmitten des Humanismus selber«. (ebd., p. 95) Adorno nimmt damit direkt Bezug auf Goethes Roman Wilhelm Meisters Wanderjahre, dessen Menschenbild für die berufspädagogische Klassik so prägend und legitimierend war. Die Anpassung an *herrschende* Praxis verberge, so Adorno, das Schema der Fortschreibung von bestehenden Herrschaftsverhältnissen. Der Prozess der *Anähnelung*, der Eliminierung des Subjekts hätte ein unmenschliches Naturverhältnis etabliert, einen *Selbsterhalt ohne Selbst*. Der im Bildungsbegriff *konservierte* Begriff der Autonomie, wie er etwa in den Bildungsprogrammatiken von Humboldt oder Schleiermacher angestrebt wurde, war für Adorno damit beschädigt. Solle Bildung in diesem Sinne gelingen, so brauche sie »Schutz vorm Andrängen der Außenwelt, eine gewisse Schonung des Einzelsubjekts, vielleicht sogar die Lückenhaftigkeit der Vergesellschaftung.« (Ebd., p. 100) Die Durchdringung der vorliegenden Bildungsgüter ohne subjektive Bildung fasst er als sozialisierte Halbbildung auf. Diese wäre »geistig präventios und barbarisch anti-intellektuell in eins.« (Ebd.) Aus Sicht der BerufspädagogInnen also der Rückfall in das von ihnen so bekämpfte neuhumanistische Denken.

Unbestritten machen nationalistische Einstellungen und das realpolitische Verhalten von Autoren wie etwa Spranger die kritische Distanz Adornos nachvollziehbar. Jedoch zeigt sich bei inhaltlicher Betrachtung, dass hier Adorno

selbst der Trivialisierung der Exegeten und Popularisierer der Ideen dieser Denker erlegen zu sein scheint, die ihn eine *begriffslose Pseudorationalität* erkennen lassen wollten.

