

3. Perspektiven der Aufklärung

Für die Zukunft von Wissen und Lernen wird es ausschlaggebend sein, ob Aufklärung als Prinzip reaktiviert und rehabilitiert und damit ein neuer Stellenwert von Wissenschaft initiiert werden kann. Dazu wird es nötig sein, Wissenschaft im »Lebenslangen Lernen« neu zu verankern, und Scheu vor »Popularität« ebenso aufzugeben wie destruktive Skepsis gegenüber »Bildung«. Dies wird ohne Beteiligung von Wissenschaft nicht möglich sein. Erst durch Konzepte und Strategien »öffentlicher Wissenschaft« kann die Selektivität der Bildungsteilhabe aufgehoben, und – wie einer demokratischen Gesellschaft angemessen – überwunden werden.

Das wissenschaftliche Wissen löst sich dann notwendig aus privater Vereinnahmung; es ist nicht mehr einzusperren in Eigentumsverhältnisse, welche kapitalistische Verwertung sichern.

Die Lesart der »Dialektik der Aufklärung«, welche die negative Seite des Umschlags in Unvernunft hervorhebt, muss gleichzeitig mit der positiven Möglichkeit des Progresses von Freiheit gesehen werden (3.1). Das Dreieck von Aufklärung, Bildung und Wissenschaft erhält dann eine neue, spannende, sicherlich auch weiterhin immer riskante Balance.

Immerhin gibt es Ansätze in der Diskussion um Erwachsenenbildung die fortgeführt werden können (3.2). Die ethische Dimension von Bildung als Urteilskraft setzt zugleich Kritik eines szientifischen Wissenschaftsverständnisses voraus. Dies problematisiert einen instrumentellen Begriff von Transfer, der auf einfache Weitergabe und Nützlichkeit abstellt. Reflexive Transferstrategien brauchen »Öffentliche Wissenschaft«, die ihre Konsequenzen mit bedenkt.

Erstaunlicherweise ist aller Schwarzseherei und Esoterik zum Trotz das Licht der Aufklärung nicht erloschen. Die Diskussion setzt sich fort (3.3).

3.1 AUFKLÄRUNG UND WISSENSCHAFT

Widerstand gegen die zentralen Ideen der Aufklärung – Vernunft, Wahrheit und Öffentlichkeit – ist interessenpolitisch verständlich. Aufklärungsfeindschaft ist für die Herrschenden zugleich Verteidigung ihrer politischen, religiösen und

ökonomischen Macht und damit ihrer Vorrechte. Gegen den Rationalismus der Aufklärung werden immer schon Irrationalismus, Hermetik, Obskurantismus bis zur Esoterik aktiviert.

Schon gegen Ende des 18. Jahrhunderts setzte der gegenaufklärerische Rückschlag mit aller Macht ein. Legitimationsquelle wurde der Schock durch die Erfahrung der französischen Umwälzung und besonders des *terreurs* in Paris sowie die Ausbreitung der Revolutionskriege auf deutschem Boden. Dies führte – bis auf wenige Ausnahmen wie z.B. *Joachim Heinrich Campe* und *Georg Forster* – zur Abwendung der deutschen Geistesgrößen der Klassik von Aufklärungsideen und Revolutionsneigungen – von *Schillers* Resignation und Rückzug in die Klassik bis zur Flucht in den Wahnsinn bei *Friedrich Hölderlin*. Angefangen mit den Romantikern begann eine kulturelle Reaktion, die bis heute fort dauert, in der Aufklärung schlecht gemacht, abgewertet und abgelehnt wird zugunsten einer gezielt gepflegten irrationalen Weltanschauung, die das Tiefe und Dunkle liebt. »Tief ist aber auch der Abgrund, in den man mangels Vernunft stürzt.« (Reed 2009, 17)

Francesco da Goya (1746-1828) hat in den *Caprichios* in Blatt 43 vor dem Schlaf der Vernunft gewarnt, der Ungeheuer gebiert. Der über seinem Arbeitstisch Eingeschlafene wird umkreist von den Geschöpfen der Dunkelheit: ein Luchs, Eulen, Vampire.

*Abbildung 37: Francisco de Goya (1746-1828), Der Schlaf (Traum) der Vernunft bringt Ungeheuer hervor.
Aus: Los caprichos, Blatt 43, Radierung und Aquatinta*



Vertreter eines reaktivierten orthodoxen Christentums übernahmen die führende Rolle. Besonders die Jesuiten standen zunächst an der Spitze einer religiös basierten Gegenaufklärung. In den in Augsburg ab 1787 erscheinenden »Gesammelten Schriften unserer Zeit zur Verteidigung der Religion und Wahrheit« (zit. Borgstedt 2004, 96) z.B. wurden den katholischen Geistlichen Predigtmaterialien zur Verfügung gestellt, die gegenaufklärerische Glaubenssätze aufbereiteten.

Halbierte Aufklärung, die zum Vernunftglauben sich übersteigerte, öffnete das Einfallstor für eine philosophische Aufklärungskritik, welche die Beschränkungen der Rationalitätsbewegung aufdeckte. Der Deutsche Idealismus überschritt, was *Max Horkheimer* später als »instrumentelle Vernunft« kritisierte (Horkheimer 1937), verlor aber zugleich seine gesellschaftliche Gründung.

Unbezweifelbar ist auch, dass im Kern der Aufklärung Wurzeln für Obskurantismus und Skurrilität mit angelegt waren. Die Geheimgesellschaften des 18. Jahrhundert von den Freimaurern bis zu den Rosenkreuzern pflegten Rituale und entwickelten Aktivitäten, welche gegenaufklärerischen Strategien und Positionen willkommenen Anlass zu Verleumdung und Verfolgung lieferten. Eine allzu platte Aufklärung und ihre Ordentlichkeit bis zur Dummheit trieben unruhige Geister immer wieder in eine Frontstellung, welche die scheinbare Klarheit und Vernünftigkeit ersetzte durch Idealismus und Romantik.

Ein Höhepunkt der Kritik ist zweifellos die »*Dialektik der Aufklärung*« (1944; deutsche Neuausgabe 1969). Im Exil – Los Angeles, California, Mai 1944 – haben *Max Horkheimer* und *Theodor W. Adorno* eine zutiefst pessimistische Perspektive der »Entwicklung zur totalen Integration« vorgelegt.

Abbildung 38: »Dialektik der Aufklärung« 1947



Jan Philipp Reemtsma sieht darin den zentralen verbindenden Text der »Kritischen Theorie«, der bei allen ihren Vertretern Zustimmung oder auch Ablehnung erzeugt hat (Reemtsma 2009). Die Verbindung von Wissenschafts- und Gesellschaftskritik wird zugespitzt nach der Erfahrung von Nationalsozialismus, Stalinismus und US-Kapitalismus. Kern der Reflexion ist eine »Kritik der instrumentellen Vernunft«, welche in der Geschichte immer nur beschränkten egoistischen Zwecken gedient hat. Technische Rationalität einer immer effizienteren Ausbeutung der Natur und des Menschen ist irrational bezogen auf die Gesamtheit von Natur und hat einen Grad erreicht, der das weitere Leben der Gattung selbst bedroht. Hauptproblem ist die »Selbstzerstörung der Aufklärung«.

»Was wir uns vorgesetzt hatten, war tatsächlich nicht weniger als die Erkenntnis, warum die Menschheit, anstatt in einen wahrhaft menschlichen Zustand einzutreten, in eine neue Art von Barbarei versinkt. [...] Hatten wir [...] seit vielen Jahren bemerkt, daß im modernen Wissenschaftsbetrieb die großen Erfindungen mit wachsendem Zerfall theoretischer Bildung bezahlt werden,« indem »die Öffentlichkeit einen Zustand erreicht hat, in dem unentrinnbar der Gedanke zur Ware und die Sprache zur deren Anpreisung wird« in einer »selbstvergessenen Instrumentalisierung der Wissenschaft« (Horkheimer/Adorno 1969, 1-2).

Zwar wird der Stellenwert der Aufklärung als Grundlage der Befreiung aus Aberglaube und Herrschaft betont. Zugleich aber wird der Umschlag ins Negative von Unterdrückung und Entfremdung an die Wand gemalt:

»Wir hegen keinen Zweifel – und darin liegt unsere *petitio principii* –, daß die Freiheit in der Gesellschaft vom aufklärenden Denken unabtrennbar ist. Jedoch glauben wir, genauso deutlich erkannt zu haben, daß der Begriff eben dieses Denkens, nicht weniger als die konkreten historischen Formen, die Institutionen der Gesellschaft, in der es verflochten ist, schon den Keim zu jenem Rückschritt enthalten, der heute überall sich ereignet.« (Ebd. 1969, 3)

Und dann im ersten Satz des ersten Hauptteils:

»Seit je hat Aufklärung im umfassendsten Sinn fortschreitenden Denkens das Ziel verfolgt, von den Menschen die Furcht zu nehmen und sie als Herren einzusetzen. Aber die vollends aufgeklärte Erde strahlt im Zeichen triumphalen Unheils.« (Ebd. 9)

Sie warnen eindringlich vor einer »Selbstzerstörung der Aufklärung«; unterhalb der kritischen Analyse herrscht unüberhörbar eine resignative Tendenz, indem die Möglichkeit totaler Manipulation durch die »Kulturindustrie« als real unterstellt wird. »Bildung« und »Wissenschaft« treten auseinander, der Instrumentalisierung von Wissenschaft entspricht der Zerfall von Bildung.

»Auf dem Weg zur neuzeitlichen Wissenschaft leisten die Menschen auf Sinn Verzicht. Sie ersetzen den Begriff durch die Formel, Ursache durch Regel und Wahrscheinlichkeit.« (Ebd. 11)

Eine so immens abstrakte Kritik entzieht sich der Auseinandersetzung mit den vielfältigen, widersprüchlichen konkreten Aspekten von Wissenschaftsentwicklung. Direkte Antworten auf Sinnfragen sind von Wissenschaft nicht zu erwarten, aber sie bleiben gefragt. Und auch Fragen, die unbeantwortbar sind, stellen sich trotzdem.

Was bei *Horkheimer/Adorno* unbefriedigt bleibt, ist die hartnäckige Suche nach Handlungsmöglichkeiten angesichts steigender Verwissenschaftlichung der Lebenswelt. Unbestreitbar gibt es eine Zurückdrängung der Erfahrung zugunsten wissenschaftlichen Wissens. Gesellschaftliche Praxis wird zunehmend in den Kategorien der institutionalisierten Wissenschaft perzipiert. Desto dringlicher stellt sich das Problem der Vermittlung.

Abbildung 39: *Horkheimer/Adorno*



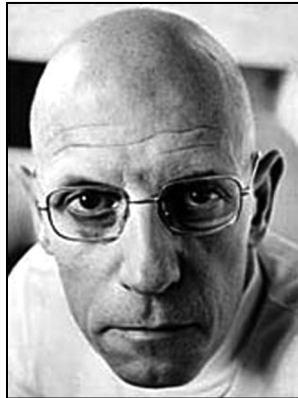
In seinem späten Aufsatz »Was ist Aufklärung?« (Foucault zuerst 1984, dt. 1990) nimmt *Michel Foucault* die Frage der »Berliner Monatschrift« nach 200 Jahren wieder auf. Er teilt mit *Horkheimer/Adorno* die Intention einer radikalen Kritik der Vernunft. Allerdings geht er noch weiter, indem er auch in deren Position die tendenziell totalitäre Macht der Kritik spürt. Das Umschlagen der Aufklärung in Verfinsterung bleibt immer noch in der Tradition der großen Erzählungen.

Demgegenüber plädiert *Foucault* dafür, die Genealogie des Wissens aus dem Kontext des Fortschrittsgedanken zu lösen und stattdessen ein antiteleologisches Denken zu aktivieren. Das Fortschreiten der Aufklärung von Unwissenheit zu Erkenntnis, vom Glauben zur Wissenschaft, vom Irrtum zur Vernunft erscheint ihm als einlinig. Stattdessen käme es darauf an, den vielfältigen

und grenzenlosen Streit »der Wissen« untereinander wahrzunehmen und zuzulassen.

Zugleich optiert *Foucault* dafür, Aufklärung umfassender zu begreifen und sie abzulösen von angeblich ansteigendem Humanismus, da diese »Thematik in sich selbst zu elastisch, zu verschiedenartig und zu inkonsistent ist, um als Reflexionsachse dienen zu können« (ebd. 47). Allerdings geht es ihm nicht um ein »Verhalten der Ablehnung« (ebd. 48), sondern um ein geändertes philosophisches Ethos als »Grenzhaltung« (ebd.). Wenn »Kritik nicht länger als Suche nach formalen Strukturen mit universaler Geltung geübt wird, sondern eher als historische Untersuchung der Ereignisse« geht die historisch-kritische Haltung in eine »experimentelle« (ebd. 49) über. *Foucault* zieht »partielle Transformationen«, »die im Verhältnis von historischer Analyse und praktischer Haltung gemacht wurden, den Versprechungen eines neuen Menschen vor, die die schlechtesten politischen Systeme während des 20. Jahrhunderts wiederholt haben« (ebd. 50). *Foucault* holt dies aus Beliebigkeit zurück, weil sich die Perspektive nicht in Zufälligkeit und Unordnung verlaufen dürfe.

Abbildung 40: Michel Foucault



Damit sind wir aber wieder bei *Kant*, der den Prozessaspekt der Aufklärung betont hat. *Foucault* unterstreicht: »Ich weiß nicht, ob wir jemals mündig werden.« (Ebd. 52) Aufklärung bedeutet dann auch für ihn die kritische Befragung der Gegenwart.

»Ich weiß nicht, ob man heute sagen soll, dass die kritische Aufgabe immer noch den Glauben an die Aufklärung einschließt; ich denke jedenfalls, dass diese Aufgabe eine Arbeit an unseren Grenzen erfordert, das heißt eine geduldige Arbeit, die der Ungeduld der Freiheit Gestalt gibt.« (Ebd. 53)

Freiheit als Perspektive wissenschaftlicher Arbeit steht der Tendenz szientifischer Wissenschaft zur Instrumentalität für die Interessen von Herrschaft diametral entgegen. Wo Wissenschaft um ihr befreiendes Potential zu entfalten relative Autonomie braucht, erschwert dies den direkten Transfer in Technologie. Die negativen Konsequenzen instrumenteller Technologie für zukunftsfähige Ökologie und langfristig nachhaltige Ökonomie können an einer Vielzahl von Beispielen belegt werden. Wasserverschmutzung und Waldsterben, Vernichtungswaffen und Kriegsfolgen, Erwerbslosigkeit und Entfremdung usw. all dies kann einer entgrenzten unverantwortlichen Wissenschaft angelastet werden.

Es wäre aber fatal, das alles einer wissenschaftsethisch reflektierten Aufklärungsidee zu unterstellen. Schon beginnend bei *Thomasius* und entfaltet bei *Kant* haben die Philosophen der Aufklärung die moralische Verpflichtung wissenschaftlichen Forschens betont: bei *Kant* in der Formel geronnen, dass der Mensch der wichtigste Wert sei und durch keinen Preis zu bezahlen.

Gleichzeitig ist klar, dass viele der Lebensumstände – des Gesundheitswesens, des Wohnens, der Kommunikationschancen usw. –, die uns unverzichtbar erscheinen, nicht möglich wären ohne Wissenschaft. Besonders die Umsetzung der erfahrungsbezogenen Naturwissenschaften in technologisches Wissen hat dazu beigetragen. Ein gesellschaftlich reflektierter Wissenschaftstransfer bleibt daher unabdingbare Voraussetzung zivilisatorischen Fortschritts. Auch wenn uns das Wort Fortschritt manchmal im Hals stecken bleibt angesichts von nicht intendierten Konsequenzen und »Kollateralschäden«, leben wir doch angenehmer als alle Generationen zuvor – jedenfalls soweit es die materiellen Chancen betrifft. Und die sollte man nicht hochmütig zu gering schätzen.

3.2 AUFKLÄRUNG UND ERWACHSENENBILDUNG

Aufklärung und Bildung haben es schwer: »Aufklärung« erhielt in Deutschland schnell einen Mitklang von Seichtheit, platter Verständlichkeit und billiger Volkstümlichkeit, also angeblich mangelnder Tiefe, Verlust von Dunkelheit und Verzicht auf Besonderheit. Die Gegenaufklärung hatte Erfolg. Klassik und Romantik haben dazu beigetragen. Im 19. Jahrhundert setzte sich gegen die aufflammenden revolutionären Aktivitäten ein stark gewordener Konservatismus durch.

»Bildung« war dagegen lange der wichtigste Hochwertbegriff des deutschen Bürgertums. In der Gymnasiallehrerform des Neuhumanismus wurde »Bildung« zum Selbstverständniskern. Da man auf politische Partizipation verzichtete, rettete man sich ins exklusiv Private der Innerlichkeit.

Mittlerweile hat die Begriffszersetzung auch »Bildung« erreicht. Der Begriff Bildung scheint von Überalterung und Auszehrung bedroht, er wird nur noch als »Container-Wort« (Lenzen 1997) oder »Substrat-Kategorie« (Tenorth

1997) angesehen. Es wird nahegelegt, auf den Bildungsbegriff in der wissenschaftlichen Diskussion zu verzichten. Darüber hinaus besteht der Verdacht, über die Möglichkeit von »Bildung« hartnäckig weiter nachzudenken, erzeuge Illusionen angesichts einer Lage, die gleichzeitig gekennzeichnet ist durch sich globalisierenden Kapitalismus, der regionale Kulturen aufsaugt, und sich fragmentierender Individualität, in der Identität zerstreut. Damit würde das Dreiecksverhältnis von Aufklärung, Bildung und Wissenschaft aufgelöst.

Für die über Kinder- und Jugenderziehung hinausgehende lebensentfaltende Bildung gibt es keine umfassende Aufarbeitung ihres Verhältnisses zur Wissenschaft und zur Aufklärung. *Walter Götze* hat in seiner 1932 erschienenen Schrift die »Wurzeln der Erwachsenenbildung in der Aufklärung« aufgespürt. Nach 1945 gibt es nur wenige Protagonisten der Ideen der Aufklärung in der Diskussion über Erwachsenenbildung und »Lebenslanges Lernen«. Zu ihnen gehören in der Bundesrepublik Deutschland *Willy Strzelewicz* und *Kurt Meissner*.

Einer, der sich lebenslanglich dem gegenaufklärerischen Trend entgegengestellt hat, war *Willy Strzelewicz* (23.10.1905-25.10.1986). *Hans Tietgens* hat seinen Festvortrag zum 80. Geburtstag überschrieben: »Ein Leben für die Aufklärung.« Der wichtigste Beitrag von *Willy Strzelewicz* selbst zur wissenschaftlichen Diskussion war »Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein« (zusammen mit *Hans-Dietrich Raapke* und *Wolfgang Schulenberg* 1966). Er hält fest an den Leitlinien: Aufklärung und Bildung.

Willy Strzelewicz war einer der Gründerväter der wissenschaftlichen Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland und Beispielgeber sozialen Engagements in der Erwachsenenbildung (vgl. zum Folgenden: Faulstich/Zeuner 2001, 170-192). Orientiert an aufgeklärten und engagierten Positionen hat er in einem Interview kurz vor seinem Tod seine Geburt im Koordinatenkreuz des aktuellen Parteienspektrums verortet: »Ich bin 1905 in ein saftig grünes und purpurrotes Elternhaus hineingeboren.« (zit. in *Hering* 1992, 60)

Kern seiner politischen, beruflichen und persönlichen Identität sind die Forderungen der Menschenrechte und die Gedanken der Aufklärung. Diese liefern Leitlinien für seine Jugend, über die Flucht nach Schweden und die Emigration bis zu seinem Wirken in der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland.

Geboren wurde *Willy Strzelewicz* am 23. Oktober 1905 in Berlin-Pankow. Noch als Gymnasiast wurde er Mitglied und Funktionär des kommunistischen Jugendverbandes. Er begann 1926 in Dresden Philosophie, Soziologie und Psychologie zu studieren u.a. bei *Paul Tillich*. Gleichzeitig war er Vorsitzender des sozialistischen Studentenbundes und gehörte zur Reichsleitung der kommunistischen Studentenfraktion. 1931 promovierte *Strzelewicz* bei *Horkheimer* und *Tillich* an der Frankfurter Universität mit einer Dissertation über »Die Grenzen der Wissenschaft bei Max Weber« (*Strzelewicz* 1931). Nach der Promotion ging

er nach Berlin, wo er u.a. als wissenschaftlicher Mitarbeiter für das Frankfurter Institut für Sozialforschung an vorbereiteten Arbeiten für den später erschienenen Band »Autorität und Familie« beteiligt war. Vor den auf die Machtübergabe an *Hitler* folgenden Verfolgungen und Verhaftungen floh *Strzelewicz* im Mai 1933 als politischer Emigrant nach Prag. Unter dem Eindruck der von *Stalin* veranlassten Moskauer Schauprozesse veröffentlichte er eine kleine Schrift »Unrecht gegen Unrecht« (Prag 1937), in der er offen mit der kommunistischen Partei brach. So zwischen alle Stühle geraten flüchtete *Strzelewicz* weiter über Polen, Lettland, Estland, Island, Norwegen bis er im April 1940 nach Schweden kam. Dieses Land wurde in den nächsten 15 Jahren zu seiner zweiten Heimat. Er trat eine staatlich subventionierte Archivarbeitsstelle vom »Institut för Folkklifvorskning« (Volkskundeinstitut) an. Ende 1943 veröffentlichte er das Werk »Kampf um die Menschenrechte«, das auf Vermittlung *Herbert Wehners* nach dem Krieg auch auf Deutsch erschien (Hamburg 1947). Es dauerte aber bis 1954, bis der Referent für Erwachsenenbildung im niedersächsischen Kultusministerium *Heiner Lotze* ihn fragte, ob er verantwortlich den Aufbau der universitären Weiterbildung an der Göttinger Universität übernehmen wolle.

Strzelewicz trat im Mai 1955 die Stelle als Leiter der »Arbeitsstelle für auswärtige Seminarkurse« an, die nach dem Vorbild der extra-mural-Aktivitäten englischer Universitäten aufgebaut wurde. Es entstand damit für die Bundesrepublik Deutschland die »Urform« der universitären Beteiligung an der Weiterbildung: die Seminarkurse. Diese Entwicklung blieb nachhaltig – auch nachdem *Strzelewicz* bereits im Jahr 1957 die Leitung der Pädagogischen Arbeitsstelle (PAS) des Deutschen Volkshochschulverbandes übernommen hatte. Auch dort hat er die grundlegenden Entwicklungslinien für die weitere Arbeit dieser Institution – seit 1994 Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) – gelegt. Dies blieb nur eine kurze Etappe, da *Strzelewicz* im Dezember 1960 eine Professur für Soziologie an der pädagogischen Hochschule Hannover erhielt.

Aus dieser Zeit stammt die mehrstufige soziologische Studie »Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein«, die er gemeinsam mit *Hans-Dietrich Raapke* und *Wolfgang Schulenberg* erarbeitete. Die »Göttinger Studie« gilt immer noch als »Leitprojekt« der deutschen Erwachsenenbildung. Das Verständnis von Erwachsenenbildung, das *Strzelewicz* zunehmend für sich klärte, steht in der Spannung zwischen Industrialisierung und Demokratisierung. Die Erfahrungen im Exil haben ihn sensibilisiert für gegenaufklärerische, irrationalistische und romantisierende Strömungen. Aus diesen Herausforderungen folgen für *Strzelewicz* vier Aufgaben der Erwachsenenbildung – vorgetragen am 27. September 1986 zum 40 Jahrestag der Heimvolkshochschule Gohrde, wenige Tage vor seinem Tod:

- »1. Die Erwachsenenbildung ist ein Forum für alle, die Ängste, Sorgen und Nöte haben, die Einwände haben und Widersprüche, sich zu äußern und zu artikulieren. Denn ohne diese Artikulationsfreiheit würde es nie eine Verständigung unter den Menschen geben. Ich meine nicht unbedingt Einigung, aber Verständigung, was die Probleme bedeuten und wie man mit ihnen fertig wird.
2. Erwachsenenbildung ist ein Informationszentrum, aus dem die Menschen, die besorgt sind, ihre Ängste haben oder wissen möchten, was vor sich geht, Informationen abrufen können und erhalten.
3. Die Erwachsenenbildung ist eine Lerneinrichtung, um die Probleme verarbeiten zu können, um mit den Problemen der Orientierung individuell und sozial überhaupt fertig werden zu können.
4. Schließlich ist die Erwachsenenbildung auch in der Art ihrer Organisation eine Frühwarnanlage, wie ich es nennen möchte. Sie ist für alle Gruppen der Bevölkerung, die an sie herankommen können und ihre Sorgen und Nöte vortragen können, so etwas wie ein seismographisches Instrument, um beizeiten zu erfahren, was in der Bevölkerung vor sich geht, welche Sorgen sie hat, – rein persönlicher Art, aber auch in Verbindung mit sozialen, ökonomischen und industriellen technischen Vorgängen.« (1986 (a) 12)

Es geht *Strzelewicz* um die Verwirklichung der Bedingungen eines hohen Anspruchs der Erwachsenenbildung, »nämlich im Lichte der Aufklärung, der Menschenrechtsidee mitzuhelfen, daß Verständigung unter den Menschen möglich wird und die Bewältigung der Probleme im Rahmen demokratischer Verhaltensweisen erhalten bleibt« (ebd. 17).

Am 25. Oktober 1986, zwei Tage nach seinem 81. Geburtstag, ist *Willy Strzelewicz* während einer Podiumsdiskussion über die Problematik der Menschenrechte in Hannover nach einer Reihe von Diskussionsimpulsen auf seinem Platz zusammengesunken und gestorben.

Strzelewicz nimmt in seiner Bildungskonzeption explizit Rückbezug auf die Aufklärungs-idee:

»Einer der entscheidenden Ausgangspunkte für unsere Bildungsentwicklung und für die Erwachsenenbildung ist die Aufklärung. Die Aufklärung ist eine große und breite Strömung mit sehr verschiedenen Richtungen in verschiedenen Ländern und in verschiedene Schichten.« (1986 (a), 7)

Zwar kann man heute viele der Fortschrittshoffnungen der Aufklärung nicht mehr ungebrochen festhalten, nichtsdestoweniger wirkt die Idee fort:

»Aber zwei Dinge sind noch heute lebendig, bis in unsere Tage hinein. Das sind spezifische Produkte der Aufklärung. Das eine geschichtsmächtigste Dokument ist die Erklärung der Menschenrechte von 1776.« (Ebd.)

Die Völkerrechts- und Menschenrechtsbewegungen in allen Kontinenten sieht *Strzelewicz* in der Tradition der Humanitätsidee als eine spezifische Leistung der Aufklärung.

»Die Idee der Menschenrechte steht im engsten Zusammenhang mit einem anderen Dokument, das von dem deutschen Philosophen Kant stammt. Aufklärung ist der Ausgang aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit des Menschen. Und dieser Ausgang bedeutet, das jeder lerne, seinen Verstand ohne Anleitung anderer zu gebrauchen und Mut bekommt, sich seines Verstandes ohne Anleitung anderer Autoritäten zu bedienen.« (Ebd. 8)

In der Verbindung von Aufklärungskonzeption und Menschenrechtscharta betont *Strzelewicz* ein Fortwirken einer Humanitätsidee, »die bis zum heutigen Tage gilt und für die Erwachsenenbildung maßgebend ist in dem Zusammenhang, in dem sie sich augenblicklich befindet« (ebd.).

Diese Resistenz ist keineswegs selbstverständlich. Die Vorstellung, die Aufklärung sei einseitig rationalistisch, abstrakt, ahistorisch und areligiös, der Staat dieser Zeit eine seelenlose Maschine, die Kirche erstarrt, die Dichtung bloß lehrhaft gewesen, ist lange vertreten worden und vorherrschend. *Strzelewicz* nennt dies die »deutsche Ambivalenz zwischen Aufklärung und Romantik« und kritisiert eine »verklärte, individuelle Innerlichkeit mit traumhaften Zügen frühkindlicher Glücksehnstüchte« (1986 (c) 22, 23). Ein revidiertes Verständnis der Aufklärung setzt also eine Kritik der Romantik und ihrer Folgen voraus.

Das »Eigentliche« der Erwachsenenbildung wurde im Konservativismus der »Neuen Richtung« jenseits von Aufklärung gesucht. Auch die »Alltagswende« betonte die lebensweltlichen und sinnlichen Seiten des Lernens. Aber erstaunlicherweise kommt spätestens mit der Diskussion um die »Wissengesellschaft« das alte Problem des Umgangs der Erwachsenenbildung mit wissenschaftlichem Wissen wieder. *Strzelewicz* hat dies in seiner Tätigkeit als Leiter der Göttinger »Zentralstelle für auswärtige Seminarurse« tatkräftig umgesetzt. Die Seminarurse waren die erste Form des Wissenschaftstransfers. Allerdings sind »Aufklärung« und Transferstrategien wissenschaftlichen Wissens nicht mehr denkbar in einem Kaskadenmodell, in dem das Wissen herabfließt vom forschenden Experten zum staunenden Publikum. Vielmehr ist der Umgang mit wissenschaftlichem Wissen ein Prozess aktiver Aneignung.

Will man gegen eine fast schon hegemonial gewordene Destruktion des Bildungsdenkens den Mund aufmachen, ohne sofort als hoffnungslos antiquiert zu erscheinen, geht dies trotz alledem nur durch Rückbezug auf die historische Tradition des Begriffes Bildung und im Verhältnis zur Aufklärung. Dazu braucht man einige Hartnäckigkeit wie z.B. *Willy Strzelewicz*:

»Aber etwas hat die Zeit überdauert und ragt in unsere Welt noch hinein. [...] in einer Nußschale das, was die Bildungskonzeption der Aufklärung war: Bildung und Lernen als Aufklärung, aber in Verbindung mit praktischer sozialer und politischer Reform.« (Strzelewicz 1986 (a), 6/7)

Dies gilt auch nach dem Zerfall vielfältiger Illusionen. Gerade angesichts der drohenden Hegemonie neoliberalistischer Gesellschaftsvorstellungen steckt in der Tradition des Begriffs Bildung noch das kritische Potential im Sinne von *Willy Strzelewicz*, »nämlich im Lichte der Aufklärung, der Menschenrechtsidee mitzuhelfen, dass Verständigung unter den Menschen möglich wird und die Bewältigung der Probleme im Rahmen demokratischer Verhaltensweisen erhalten bleibt« (ebd. 17).

Ein weiterer der wenigen Protagonisten der Erwachsenenbildung, die nach 1945 an die Aufklärung anknüpfen, war *Kurt Meissner* (1925-2003). Wenn man über *Meissner* spricht, redet man über weiterwirkende Impulse für die Erwachsenenbildung in einem Zeitraum von über 50 Jahren. Sowohl durch seine Funktionen in der Leitung von Einrichtungen der Erwachsenenbildung, beim Deutschen Volkshochschulverband, für Arbeit und Leben und im Zusammenhang des Adolf-Grimme-Instituts, als auch durch die permanente theoretische Reflexion der eigenen Tätigkeiten hat er immer wieder neue Anstöße gegeben, vielfältige institutionelle und politische Konsequenzen erzeugt und Diskussionen angeregt. Gerade durch seine über 22 Jahre dauernde Tätigkeit als Leiter der Hamburger Volkshochschule ist er nicht nur regional bedeutsam.

Kurt Meissner wurde 1925 in Kiel geboren. Dort lebte er 30 Jahre und sammelte erste Erfahrungen in der Erwachsenenbildung. Nach 1945 studierte er in Kiel unter anderem bei *Fritz Blättner*, der ihm riet, den Weg in die Erwachsenenbildung einzuschlagen. Kontakte ergaben sich über das Seminar für Erwachsenenbildung an der Universität Kiel, das 1949/50 eingerichtet worden war und später zu einer festen Einrichtung wurde. Neben Pädagogik, Philosophie und Psychologie studierte *Meissner* auch Soziologie und Kunstgeschichte. Man spürt die Breite des Engagements.

Der Kontakt zu *Blättner*, der bereits 1945 die Volkshochschule Kiel im Ratssaal eröffnet und 1946 in Großbritannien Einrichtungen der Erwachsenenbildung kennen gelernt hatte, bestimmte zunächst *Meissners* beruflichen Weg. Er wurde Leiter der Laienspielgruppe an der Kieler Volkshochschule. Auch das Thema seiner Dissertation entwickelte er in diesem Zusammenhang. Die Arbeit beschäftigte sich mit dem Laienspiel, mit dessen Geschichte in der Jugendbewegung und mit seiner Theorie.

Seine erste feste Einstellung erhielt *Meissner* in der Erwachsenenbildung als Lehrer an der Heimvolkshochschule in Leck im Jahr 1950. Diese Heimvolkshochschule war eine typische ländliche und vom dänischen Modell beeinflusste Einrichtung. *Meissner* wurde Dozent in den Fächern Geschichte, Heimat-

geschichte und deutsche Sprache. Teilnehmende waren hauptsächlich junge Männer im Alter von 18 bis 35 aus der Landbevölkerung. Beeinflusst wurde die Bildungsarbeit vor allem durch die Ideen *Grundvigs*.

1955 wechselte auf die Stelle des Leiters der Heimvolkshochschule Rendsburg, damals die größte und in vieler Hinsicht modellhafte Heimvolksschule in der Bundesrepublik Deutschland. Er führte diese Heimvolkshochschule von 1955 bis 1967, also zwölf Jahre lang. Dabei hat er die Entwicklung der Heimvolkshochschulen als Modell der Erwachsenenbildung wesentlich geprägt. In Rendsburg wurden Männer und Frauen in Sommer- und Winterlehrgängen zusammen unterrichtet. Im Zentrum standen Grundlehrgänge, welche Wissen über Zusammenhänge der Wirtschaft, Politik, Zeitgeschichte und Geschichte vermitteln sollten. Unterrichtet wurde auch Kunst und Literatur. Einbezogen waren musische Aktivitäten. Reflektiert hat *Meissner* diese Tätigkeit im »Versuch über die Heimvolkshochschule Rendsburg« (1967). Initiiert wurden auch zahlreiche Auslandskontakte, besonders zu den skandinavischen Ländern. Ausländische Teilnehmer der Kurse in Rendsburg kamen aus Schweden, Finnland, Dänemark, sowie aus England, Holland und Frankreich – früh also deutliche Bezüge zur Interkulturalität.

1967 übernahm *Meissner* zum 1. April die Leitung der Hamburger Volkshochschule. Dieser hat er ein neues und deutlich anderes Gesicht gegeben. Er hat in der damaligen Zeit wesentlich das Konzept einer integrativen Erwachsenenbildung geprägt und an der Hamburger Volkshochschule realisiert. Bereits vor seinem Amtsantritt in Hamburg hatte er 1961 den Aufsatz »Ausbildung und Bildung als Aufgabe der Volkshochschule« veröffentlicht, in dem er der berufsbezogenen Bildung einen wichtigen Stellenwert in der Volkshochschularbeit einräumte. »Berufsfördernde Erwachsenenbildung legt in der Dienstleistungsgesellschaft das Fundament für morgen.« (1961, 161)

Dies entsprach damals keineswegs dem gängigen Selbstbild der deutschen Volkshochschulen, die zwar in der Realität der Berufsförderung bereits seit langem einen breiten Raum einräumten, aber dies mit deutlich »schlechtem Gewissen« (1964, 27) – wie *Meissner* formulierte. Er plädierte dafür diese Realität anzuerkennen und den Zusammenhang zwischen Berufs- und Lebenswelt als Aufgabe der Volkshochschule zu akzeptieren.

Meissner verdeutlichte seine Position in der »Denkschrift zur Situation und Entwicklung der Hamburger Volkshochschule«, die er anlässlich der Amtsübernahme am 1.4.1967 verfasste und im Februar 1968 dem Hamburger Senat und der Bürgerschaft vorlegte. Er schlägt eine weitgehende Neuordnung und Reorganisation der Volkshochschule vor, um den Ansprüchen, die in den kommenden Jahren an die Erwachsenenbildung gestellt würden, gerecht zu werden. Die Denkschrift bezieht ausdrücklich die wissenschaftliche und gesellschaftliche Diskussion um die Erwachsenenbildung Anfang bis Mitte der sechziger Jahre mit ein. Dies gilt für die »Empfehlungen des Gutachtens des deutschen Aus-

schusses für das Erziehungs- und Bildungswesens« von 1960, das Gutachten des deutschen Volkshochschulverbandes zur »Stellung und Aufgabe der Volkshochschule im Bildungssystem« von 1966 sowie die Untersuchungen von *Strzelewicz, Raapke und Schulenberg* über »Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein«. *Kurt Meissner* plädiert im Hinblick auf den gestiegenen gesellschaftlichen Stellenwert der Erwachsenenbildung für eine inhaltliche Erweiterung, die auch in einer höheren Professionalisierung des Personals ihren Niederschlag finden müsse. Die »Denkschrift« nimmt gesellschaftliche Modernisierungstendenzen und resultierende Anforderungen auf und übersetzt sie in Konzepte zum Aufbau der Volkshochschule, ihre organisatorische Differenzierung sowie ihre Professionalisierung. Während der Amtszeit *Meissners* erlebte die Hamburger Volkshochschule ihren größten Boom mit 94.000 Teilnehmern im Jahr 1975, was als Erfolg der von ihm eingeleiteten Entwicklung angesehen werden kann.

Parallel zu seiner Tätigkeit als Leiter der Hamburger Volkshochschule war *Meissner* immer auch auf überregionaler Ebene in Verbänden und im Wissenschaftsbereich tätig. Von 1963 bis 1979 fungierte er als geschäftsführender Vorsitzender des Deutschen Volkshochschulverbandes. In dieser Zeit vollzog sich die »realistische Wende« der Bildungsarbeit der Volkshochschulen. Wesentlich ist dies auf Anstöße *Meissners* zurückzuführen.

1969 wurde *Kurt Meissner* erstmalig zum zweiten Vorsitzenden des Bundesarbeitskreises »Arbeit und Leben«, einer gemeinschaftlichen Organisation der Volkshochschulen und des Deutschen Gewerkschaftsbundes, gewählt. Während seiner Aktivitäten ist vor allem die Entwicklung des Bildungsurlaubs zu nennen, einem nach wie vor wichtigen, und heute unterbewerteten Instrument der Freistellung für Bildung. Wichtige Anstöße hat *Meissner* später auch gegeben für entsprechende Konzepte in den »neuen Bundesländern«, zum Beispiel in Brandenburg und Sachsen-Anhalt. Leitlinie dieser Arbeit ist die Ausgestaltung sozialer Demokratie, wobei ein Begriff von Politik unterlegt wird, der Konflikte, Auseinandersetzungen und Interessen akzeptiert.

Meissners praktische Wirksamkeit galt auch der Entwicklung und der Einsetzbarkeit von Medien in der Erwachsenenbildung. An der Gründung des Adolf-Grimme-Instituts war er wesentlich beteiligt. Dies ist heute das größte und wichtigste Zentrum der Diskussion um Medien in der Erwachsenenbildung.

Eine Besonderheit des Wirkens *Meissners* in der Erwachsenenbildung sind seine Beiträge zur Religiosität und zum interreligiösen Dialog. Er war über lange Zeit Synodaler der Nordelbischen evangelisch-lutherischen Kirche. Religiöse Bildung sieht *Meissner* als ein Umgreifendes bezogen auf die anderen Bereiche. Durch diesen Ansatz soll der Mensch befähigt werden, »sein Gewissen nicht nur als immerwährender Mahner zu befragen, sondern darin zugleich Maßstäbe für seine Entscheidung zu finden« (1995, 52).

Meissner hat immer wieder Beiträge zur Geschichte und Theorie der Er-

wachsenenbildung geliefert. Zusammenfassend ist eine historische Aufarbeitung »75 Jahre Volkshochschule in Deutschland« (Meissner 1995). Dabei wird sowohl die eigene Arbeit als auch die institutionelle und politische Entwicklung der Erwachsenenbildung resümiert. Eindrucksvoll zu lesen ist auch die Autobiographie »Vom Menschen aus« (Meissner 1995) als die von einem Zeitzeugen beschriebene Entwicklung der Erwachsenenbildung nach 1945.

Meissner hat zunächst hauptsächlich über die Bildungsarbeit der Volkshochschulen und Heimvolkshochschulen geschrieben. Es geht dabei um das Verhältnis zur Tradition dänischer und deutscher Erwachsenenbildung sowie um die Besonderheiten der Erwachsenenbildungsarbeit durch interne Kooperation im Kollegium. Er resümiert:

»Eine Heimvolkshochschule ist das, was ihr Leiter an Teamwork, an Kooperationsbereitschaft in ihr entfaltet. Das Kollegium einer Heimvolkshochschule muss das Modell einer demokratischen und pluralistischen Gesellschaft sein.« (Ebd. 121)

Diese Kombination von Arbeit in der Heimvolkshochschule und wissenschaftlicher Interpretation des eigenen Handelns ist eine für Meissner typische Denkbewegung der Theorie-Praxis-Integration.

Sein besonderes Gespür für aktuelle Tendenzen und seine Fähigkeit, dies in große Linien einzuordnen, belegt Meissner in dem Buch »Die dritte Aufklärung« (1969). Er diskutiert drei Phasen der Aufklärung: Erstens die geistige Emanzipation des Bürgertums, zweitens Aufklärung als Volksbildung und drittens Erwachsenenbildung in einer »informierten Gesellschaft«. Erstaunlich ist, wie 1969 das Verhältnis von Information und Gesellschaft aufgegriffen wird. Es wird zu einem sehr frühen Zeitpunkt Bezug genommen auf Kybernetik und Medientheorie. Um die aktuellen Tendenzen zu begreifen, wird der historische Kontext hergestellt. Hintergrund ist eine Idee »öffentlicher Wissenschaft«, welche die Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitsergebnisse für das Verständnis von Welt und angemessenes Handeln pointiert. Dies findet Kurt Meissner geschichtlich bereits in den Gedanken der Aufklärung. Wurzeln werden benannt in der »Deutschen Bewegung«, mit Herder und dem deutschen Idealismus, z.B. bei Kant, der Aufklärung im Salon bei Rachel Varnhagen, Boten und Hausfreunden bei Matthias Claudius, den patriotischen Gesellschaften und Justus Möser sowie im kritischen Engagement Lessings.

Hier wird die aufklärerische Traditionslinie aktiviert. Meissner übersieht nicht romantische oder konservative Tendenzen in der Tradition der Volksbildung. Auch hier bezieht er wieder eigene Erfahrungen aus Rendsburg ein und diskutiert Grundvig. Er pointiert die Unterschiedlichkeit proletarischer Bildungsarbeit und der Popularisierung des Wissens bei Johannes Tews und der »Gesellschaft für Verbreitung von Ausbildung«. Die Grundströmungen der »neuen Richtung« werden in ihrer Widersprüchlichkeit gekennzeichnet. Weg-

weisend ist die Bezugnahme von Erwachsenenbildung und Wissenschaft. Dies wird in den Kontext »der dritten Aufklärung« gestellt.

Indem *Meissner* »Ausbildung und Bildung als Aufgabe der Volkshochschule« benennt, vollzieht er einen Bruch zu deren vorgängigem Bildungsverständnis. Er formuliert eine spezifische Form der Arbeitsorientierung. Dabei ist auch der Einbezug von Beruflichkeit als Bildungsaufgabe besonders betont.

»Immer aber ist eine breite Grundbildung dafür Voraussetzung und die dauernde Erneuerung der Bildung aus der Berufserfahrung ist die lebensbegleitende Dynamik [...]. Zugleich bietet ein solcher Beruf Elemente der Selbstbestätigung, der Steigerung des Selbstwertgefühls, ermöglicht Einordnung in die gesellschaftliche Prestigeskala.« (*Meissner* 1969: 63)

Im Aufsatz »Prinzipien der Erwachsenenbildung« (1961) stellt *Meissner* zwei Bildungsbegriffe gegenüber. Auf der einen Seite steht eine Bildung, die auf Anpassung abzielt, auf der anderen Seite entwickelt er einen Bildungsbegriff, »in dem Bildung als ein Grundbestand des Daseins empfunden wird, der, indem er die gesellschaftliche Situation der Menschen erklärt, zugleich zur Veränderung der Gesellschaft beiträgt« (Ebd. 45).

Bei *Meissner* finden sich – wie angedeutet – auch Überlegungen zu einem Einbezug der Erwachsenenbildung in den Kontext »lebenslanges Lernen« – ein heute wieder neu aktuelles Thema und ein Gedanke, der bei *Meissner* in den frühen 1970er Jahren auftaucht. Obwohl heute anders konnotiert, ist eine Tendenz zur Verstärkung der Systematisierung, Curricularisierung und Professionalisierung zu sehen.

Damit werden Ansätze frühzeitig benannt, welche immer noch auf der Tagesordnung stehen. Auch finden sich frappierend aktuelle Bezüge:

»Im Selbstlernen und in der Entwicklung der Fähigkeit dazu ist dann womöglich die Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung in der letzten Konsequenz erreicht.« (Ebd. 172)

Während aber die Debatte um das »selbstorganisierte Lernen« merkwürdige Verwerfungen und antiinstitutionelle Affekte aufweist, hat *Meissner* die Notwendigkeit von Support und Institutionen immer unterstellt.

Ein Schwerpunkt der theoretischen wie praktischen Berührung *Meissners* in seiner Bildungsarbeit war bzw. ist immer auch die politische Bildung, wie er bereits in seinem Aufsatz »Politische Bewusstseinsbildung heute« (1955) dargelegt hat. Es geht, eingebunden in die damals aktuelle Diskussion um das Buch von *Borinski*, um »Mitbürgerliche Bildungsarbeit«. Politisches Bewusstsein ist demnach Voraussetzung für begründete politische Meinungen und für vernünftiges politisches Handeln. Fortgesetzt wird dies in den 1960er Jahren unter dem

Begriff »staatsbürgerliche Bildung«. Dabei nennt *Meissner*: »Staatsbürgerliche Bildung muss weltbezogen sein.« (In: 1985, 77)

»Weltbezug« bei *Kurt Meissner* und »Menschenrechte« bei *Willy Strzelewicz* sind die Stichwörter, die beide an die Tradition der Aufklärung rückbinden. Das heißt nicht, dass beide durch und durch Vertreter einer reflektierten Form waren. Je unterschiedliche Lebenserfahrungen brechen die Klarheit der Positionen. Bei *Meissner* finden wir in seinem Vorschlag der »Dritten Aufklärung« starke technologisch intendierte Bezüge und bei *Strzelewicz* ein ablehnendes Verhältnis zur kritischen Theorie. Nichtsdestoweniger gehören sie zu den wenigen, die die Entwicklungslinie der Aufklärung fortsetzen.

Auch in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit nach 1945 sind die Bezüge zur Aufklärung eher abstrakt und schwach geblieben. Das gilt sogar noch für die »Soziologische Phantasie« der Gruppe um *Oskar Negt* und die Vertreter der »Betriebsnahen Bildungsarbeit« (*Adolf Brock, Wolfgang Hinrichs, Rainer Hoffmann, Willi Pöhler, Olaf Sund, Reinhard Weltecke*).

Abbildung 41: Oskar Negt



In seinen späteren Schriften hat *Oskar Negt* seinen Bezug zur Aufklärung deutlich gemacht. Er zeigt deren Unverzichtbarkeit für politische Bildung auf in seiner auf *Kant* zurück gehenden Vorstellung einer Kritik der Urteilskraft und versucht klarzumachen, dass legitime Kritik der Aufklärung ausschließlich im Sinne ihrer Erweiterung und Fortführung zu verstehen sei.

»Nicht ein Zuviel an Aufklärung, wie Wellen und Moden immer neuer Mythen und die archaisierende Gefühlsästhetik uns mit suggestivem Geschäftseifer nahelegen wollen, ist verantwortlich für die Misere des gesellschaftlichen Bewusstseins, mit dem wir es heute zu tun haben, sondern ein Zuwenig. Und wer sich entschlossen hat, vom Ende der Aufklärung als einem Tatbestand zu reden und vielleicht sogar das, was fällt, noch

stoßen möchte, muss wissen, auf welche Abenteuer er sich einlässt. In einer auf sich selbst angewandten Aufklärung sehe ich dagegen das einzige Mittel, die Dunstschwaden der Gegenaufklärung zu vertreiben, die sich immer dann ausbreiten, wenn in gesellschaftlichen Krisenstimmungen ein starker Bedarf nach eindeutigen Schuldzuweisungen entsteht.« (Negt 2010, 285)

Die Selbstaufklärung der Aufklärung hat – wie schon bei *Jean Jacques Rousseau* – den Zivilisationsprozess zum Thema, der zum Reichtum des Verstandes und zur Armut der Sinne geführt hat (ebd. 290). Bereits *Georg Forster* hatte deshalb die Utopie der Gemeinsamkeit der Bildung von »Vernunft, Gefühl und Phantasie im schönsten Tanze vereint« gemalt (s.o.). Kritische Reflexivität und praktische Konsequenz sind Leitlinien einer Idee von Aufklärung, die weiter Relevanz haben kann.

Für das Verhältnis zu Wissenschaft bedeutet das: nicht fertige Resultate sind Themen des Transfers; ohne Kreativität der Methoden bleibt das Wissen träge und Reflexivität für moralische Konsequenzen ist unabdingbar. Ein kritisch-pragmatischer Ansatz balanciert das Dreiecksverhältnis von Aufklärung, Bildung und Wissenschaft.

3.3 TENDENZEN UND PERSPEKTIVEN

Die Diskussion bleibt offen. Angesichts der Destruktion des Begriffes der Aufklärung und der Erosion des Begriffes der Bildung stellt sich noch einmal die Frage: Ist es nicht überholt und damit überflüssig, sich mit Aufklärung, Bildung und Wissenschaft aufzuhalten? Der Mainstream geht in andere Richtung. Aber – so wenigstens der kräftige Spruch: Nur tote Fische schwimmen mit dem Strom. Der Gedanke der Aufklärung aber lebt noch, obwohl das ambitionierte Projekt gelaufen scheint; wir leben – so sieht es aus – nach der Aufklärung: Entweder weil sie sich durchgesetzt hat, oder weil sie von Anfang an unverwirklichbar war, oder aber weil die terroristischen Konsequenzen freigelassener Rationalität sie selbst zerstört haben. Ist das resignative Verdikt *Horkheimers* und *Adornos* berechtigt, dass die vollendete Aufklärung im Zeichen triumphalen Unheils leuchte (s.o. Teil 1.8).

Bei genauerem Hinsehen argumentiert die »Dialektik der Aufklärung« bemerkenswert und merkwürdig – bei Urvätern »Kritischer Theorie« – »undialektisch«. Sie betont die Seite des Untergangs und übergeht die orientierenden Wertsysteme der Menschenrechte, der Gerechtigkeit und der Freiheit – als weiter fließende Quellen. So ist es berechtigt, sich Sorge zu machen um die Tradition und die Perspektiven der Aufklärung.

Wir erleben eine tiefgreifende Verunsicherung über die »Nachhaltigkeit« und »Zukunftsfähigkeit« der Aufklärung und der Bildung. Angesichts zuneh-

mendem Kulturkonservatismus, Postmodernismus, radikaler Rationalitätskritik, Antisubjektivismus und religiösem Fundamentalismus entstehen sich vertiefende Freund-Feindpolaritäten, zurückgewandter Nationalismus und ein konservativ-reaktionär dominiertes Diskussionsklima. Die Sorge um die Aufklärung ist begründet, weil nur noch wenige sich um sie sorgen, um die Prinzipien von Vernunft und Öffentlichkeit, die nicht naturgegeben sicher sind, sondern die auch verloren gehen können.

Die Wochenzeitschrift »Die Zeit« veröffentlichte Anfang 2010 unter dem Titel: »Das Ende der Aufklärung? Rein ins Handgemenge!« einen »Disput« zwischen dem Schriftsteller und Philosophen *Rüdiger Safranski* und dem Publizisten und Beiratsmitglied von *Attac* *Mathias Greffrath* (www.zeit.de/zeitgeschichte/2010/02/Streitgesprach-Safranski-Greffrath. Zugriff 1.8.2010). Allerdings ergänzen sich die Diskussionspartner mehr als dass sie streiten. Die Ausgangsfrage lautet: leben wir tatsächlich in einer so durch und durch aufgeklärten Zeit, wie oft behauptet wird?

Mathias Greffrath antwortet:

»Würde der Gott der Aufklärung ins Internet schauen, so würde er sehen, dass die Partie noch immer unentschieden ist. Einerseits zeigt sich dort sehr viel Vernunft – viele Pläne und Projekte, viel Weiterklärung und Wissenschaft. Auf der anderen Seite blüht das Irrationale – Dogmen und Idole, dass es nur so kracht. Da ist unsere Epoche nicht viel anders als die Welt vor 200 oder 300 Jahren.«

Rüdiger Safranski korrigiert:

»Mir scheint ein anderer Gegensatz wichtiger als der von Rationalität und Irrationalität. Gegenwärtig ist etwas aufgebrochen, was schon in der historischen Aufklärung angelegt war. Einerseits sollte sich der Mensch seines Verstandes bedienen, um mündig zu werden. Andererseits wurde die Rakete der exakten Wissenschaft gezündet, und die spezialisierten Disziplinen entstanden. Jetzt haben wir das Problem, dass die institutionalisierten, instrumentellen Wissenschaften den Allgemeinverstand überfordern. Außer auf dem kleinen Gebiet, auf dem wir uns spezialisiert haben, sind wir ja durchweg Laien und dadurch gläubige Mitwisser von Dingen, die wir nicht wirklich verstehen. Das erzeugt ein großes Spannungsverhältnis: Einerseits sind wir eine aufgeklärte Gesellschaft, andererseits eine Gesellschaft von Mitgläubigen, die an einem Wissen, das sie selbst nicht erarbeitet haben, partizipieren – und die von diesem Wissen auch beherrscht werden.«

Mit der Aussage *Safranskis* wird das Auseinanderklaffen von technisch Machbarem und moralisch Beherrschbarem betont: Technikfeindlichkeit und Technik-anbetung, die beide gleichzeitig sich ausbreiten, spiegeln ein mythisches, d.h.

irrationales Verhältnis zu Wissenschaft und Technik, das entsteht, weil der wissenschaftliche Fortschritt der Erkenntnis mit Bildung und Urteilskraft des Allgemeinverständnisses nicht mehr eingeholt wird. In der Formulierung eines neuen mythischen Verhältnisses wird die »Dialektik der Aufklärung« *Horkheimers* und *Adornos* aufgenommen und die düstere These, dass aufklärerische Vernunft Gefahr läuft, sich selbst zum Mythos zu machen und in neue Barbarei zu führen.

Greiffrath hebt aber zu einer Kritik der Kritik an:

»Ich sehe da nicht so schwarz. Denn *Horkheimer* und *Adorno* haben die Aufklärung in unzulässiger Weise mit dem Gesamtprozess der Moderne identifiziert und dabei Wissenschaft und Kapitalismus, Waffentechnik, Warenfetischismus und Massenmedien in einem dunklen Topf verrührt. In einem aber haben sie zweifellos recht: dass dieser Prozess immense Gefahren mit sich bringt. Heute reichen sie vom Klimawandel bis hin zu einer rasant wachsenden sozialen Ungleichheit. Wir leben in einer Zeit voller Krisen. Genau an diesem Punkt aber kommen auch Irrationalitäten ins Spiel: Alte irrationale Erklärungsmuster haben in Krisenzeiten grundsätzlich Konjunktur. Da blüht die Astrologie, da blühen die Bachblüten, da kehren die alten Götter zurück.«

Die Aufklärer des 18. Jahrhunderts, besonders die französischen, hatten einen starken polemischen Impuls gegen Religion und Kirche. Das waren die Gegenkräfte als Stützen der alten Herrschaft, die entlarvt werden sollten. Die Kritik der Religion war Voraussetzung des Kampfes gegen Aberglauben und Vorurteile. Wissen und Glauben traten auseinander.

Aber es bleibt anderes: Körperlichkeit, Sinnlichkeit, Gefühle, Ahnungen, Transzendenzerfahrungen. Das war Thema der Romantik. Sie konnte diese Lebenserfahrungen und Äußerungen besetzen, weil es der Gegenaufklärung gelungen war, die Vorwürfe der Vernunftfelei und des Aufklärerichts zu verbreiten.

Am Ende des 18. Jahrhunderts, 16 Jahre nach *Kants* »Was ist Aufklärung?«, trat *Friedrich Schleiermacher* auf und hielt die Religion wieder hoch – war dabei aber immer noch Aufklärer. Nicht neue Offenbarung, nicht reaktionäre Orthodoxie, nicht wieder erstarrte Fremdbestimmung wollte *Schleiermacher* begründen, sondern Autonomie im Glauben. Er warnte aber davor, auf ein reduziertes, rationalistisches Menschenbild zurückzugreifen.

Religion ist offenbar etwas, das auch in säkularisierten Gesellschaften nicht einfach verschwindet. Mehr als 200 Jahre später fällt die neue übersteigerte Religiosität des Fundamentalismus als Kreationismus, Moslemismus vs. Christlichem Fundamentalismus weit hinter die Möglichkeiten der Aufklärung zurück. Es bleiben Reservate des Unvernünftigen. Letztlich aber sagen Abwehrstrategien meist kaum mehr als der Deismus des 18. Jahrhunderts: Hinter der Endlichkeit liege immer noch eine Unendlichkeit; es gäbe etwas, das mit Vernunft und bloßem Denken nicht gefasst werden kann. Religiosität zieht sich daher zurück in eine Region des Übervernünftigen und beginnt aus dem

Ghetto ihre beunruhigenden Ausfälle. Durch das Grenzen-Einziehen und die Selbstbeschränkung der Vernunft wird ein Reservat abgetrennt, das vom Strom der Wissenschaft unberührt bleibt und Verbotsschilder werden aufgestellt: Hier werden Gespenster gezeugt. Wenn man aber auf Spiritualitäten zurückgreift, kommt man wieder ins Reich der Geisterseher.

Nun war die Aufklärung aber nicht nur ein Wissensprojekt, sondern hatte zugleich einen normativen Anspruch. Ihr Ziel war Ausbreitung des Wissens und Befreiung von Herrschaft durch Nachfrage der Vernunft. Was aber, wenn das eine mit dem anderem in Konflikt gerät? Wenn Wissenschaft Herrschaft nicht mit bedenkt, ist das gefährlich und provoziert Illusionen.

Herrschaftskritik vollzieht sich in reflektierter Aufklärung nicht nur als moralisches Postulat. Sie liegt im Prozess des Aufklärens selbst begründet, denn dieser Prozess vollzieht sich in Gestalt des Meinungsstreits um Wissenschaft. Das Demokratische liegt also schon in der Form der Öffentlichkeit: Reflexive Kritik ist der Prozess, in dem sich Aufklärung selbst aufklärt.

Demokratischen Meinungsstreit muss man nun aber auch auf eine sich tendenziell dogmatisierende Wissenschaft anwenden. Im Streitfall müssen Experten ihre Resultate der Öffentlichkeit vorlegen, und die muss, ausgestattet mit ihrem unspezialisierten Normalverstand, entscheiden, welcher sie folgen will. Aufklärung als Institutionen- und Machtkritik kommt nicht umhin, zu erkennen, dass auch demokratische Institutionen machtdurchgesetzt sind. Es droht eine Expertokratie, die nur durchbrochen werden kann, wenn Öffentlichkeit partizipiert.

Der unterstellte offene Meinungs Austausch wird nicht von Gebildeten geführt. Die Idee der Öffentlichkeit als einer Versammlung mündiger Bürger ist ein Konstrukt. Das wissen auch schon die Aufklärungsphilosophen. Aufklärungsprozesse sind nur möglich mit realen Menschen, die nicht alle erst mal vernünftig gemacht werden können, bevor das Risiko ihrer Entscheidungsbe teiligung eingegangen werden kann. Nur so kann Demokratie sich entwickeln. Selbstverständlich werden in jeder Debatte handfeste Interessen mit verhandelt. Das Risiko der Demokratie ist, dass sich auch irrationale und interessendomi nierte Positionen durchsetzen können, die vom wissenschaftlichen Standpunkt aus unvernünftig sind. Das gilt auch für den Prozess der Wissenschaftsentwick lung selbst.

In einer globalisierten Welt können solche Fragen nicht mehr nur unter den westlichen Staaten in europäischer Tradition diskutiert werden. Die ande ren Kulturen der Völker der Welt melden sich an. Es gibt eine weltweite Herr schaftsdebatte, die sich vermengt mit einer Wissenschaftsdebatte darüber, was im Klimaschutz, in der Sperre der Atomwaffen, der Friedensicherung usw. not wendig ist.

Man stößt also auf das Problem der Universalisierung – wie es *Safranski* in die ZEIT-Debatte einbringt. Auch über dieses Problem haben die Aufklärer

schon nachgedacht. Es kann nur universalisiert werden, was elementar ist – etwas, auf das sich alles Mögliche noch draufsetzen kann an Varietät. *Safranski* fragt: »Und was ist dieses Elementare? Selbstbestimmung!«

Auch dazu sind selbstverständlich auch Gegenpositionen entwickelt worden: Nur höchste Formen der Individualität befähige überhaupt zu autonomem Handeln, der Normalmensch sei davon überfordert.

»Man kann also selbst noch den Universalismus der Selbstbestimmung bestreiten – aber eben nur mit einem sehr dunklen Menschenbild, [...] das nicht mit der Aufklärung in Einklang zu bringen ist.« (Ebd.)

Aufklärung meint zunächst immer ein optimistisches Projekt. Im Licht am Ende des Tunnels, da leuchtet Aufklärung. In diesem Bild schwingen alte Heilsvorstellungen mit – aus dem Dunkeln aufzusteigen ins Licht, die Höhle zu verlassen und die Wahrheit zu sehen.

Aber das ist nur eine von vielen Möglichkeiten. Eine andere Betrachtungsweise ist – so *Safranski*: Aufklären kann mit dem Entsetzen konfrontieren – wie Ödipus, der sich am Ende blendet.

»Da könnte man nun sagen: Besser wäre es gewesen, nicht aufgeklärt zu werden, besser und menschlicher ist es, den Menschen im Unklaren zu lassen. Aufklärung hat immer auch eine finstere Seite.« (Ebd.)

Man kann die Tür zur Erkenntnis jedoch nicht öffnen und dann geschlossen halten, denn früher oder später wird jemand kommen und hindurchgehen. Das Wissen der Welt wächst und wuchert. Der Mensch, der begriffen hat, was Aufklärung sein kann, und der Aberglauben und Vorurteile hinter sich gelassen hat, kann nicht stillstehen und sich selbst eine Grenze setzen. Spannend bleibt immer, was hinter der Grenze liegt. Die Hoffnung auf lebensentfaltende Bildung trägt über selbstverschuldete Schranken hinaus. So bleibt Aufklärung am Ende ein ergebnisoffenes Verfahren.

Greffrath ergänzt:

»Wobei man sich gerade dabei heilsgeschichtlicher Ideen erwehren sollte. Dieser religiöse Rest der Aufklärung wird ja in mehrerer Hinsicht weitergetragen. Er hat mit der größten Kränkung zu tun, mit der wir Menschen fertig werden müssen – dass wir sterblich sind. Die Religion hat dieses Problem wunderbar gelöst. Die Wissenschaft hat mit der Utopie der Unsterblichkeit darauf geantwortet. Das finden wir heute noch bei manchen Pseudobiowissenschaftlern. Das ist natürlich idiotisch. Die Idee, die Endlichkeit zu überwinden, hat immer wieder in den Irrsinn geführt. Ein Irrsinn, wie ihm auch die Ideologen unendlichen ökonomischen Wachstums aufsitzen. Die Idee unendlicher Be-

dürfnisse und unendlicher Produktion – genau dieser fehlgeleitete Idealismus hat uns in die Finanzkrise geführt.«

Grundsätzlich ist nachzufragen:

»Ein Versprechen der Aufklärung war es, den Menschen, wenn schon nicht unsterblich, so doch zu einem besseren Menschen zu machen. Gibt es das: moralischen Fortschritt? Hat es ihn gegeben seit dem Zeitalter der Aufklärung?«

Greffrath:

»Ich glaube, wir haben in Europa seit 200, 300 Jahren große moralische Fortschritte gemacht. Die Menschen sind tatsächlich aufgeklärter. Vor 30 oder 50 Jahren haben Eltern ihre Kinder noch bedenkenlos mit Prügeln erzogen, heute werden Kinder nicht mehr so selbstverständlich geschlagen. Es gibt also Fortschritt. Wer das nicht sieht, ist blind.«

Safranski:

»Man muss bei einer solchen Frage aber auch an die entsetzlichen moralischen Katastrophen des 20. Jahrhunderts denken, an den Holocaust und an die Verbrechen, die im Namen des Kommunismus verübt worden sind. Aber es stimmt: Man darf aus der Kritik am Fortschritt nicht wiederum eine Ideologie machen. Vielleicht kann man sich darauf einigen, dass es Fortschritte gegeben hat, im Plural. Die Aufklärung hat ja diese eigenartige Singularisierung betrieben. Der Fortschritt – dieses Bild, dass die Menschen den Auszug aus der Wüste ins Gelobte Land antreten. So würden wir das heute nicht mehr betrachten. Die Geschichte – auch eine Idee der Aufklärung: dass Geschichte ein Zug ist, den man verpassen oder auf den man aufsteigen kann. Sich von solchen Bildern zu lösen heißt, den Prozess der Aufklärung weiterzuführen.«

Safranski spitzt zu:

»Sogar die Menschenrechte kann man infrage stellen. Und dies macht deutlich: All diese Dinge gehen auf Entscheidungen zurück. Noch hinter dem Elementarsten steht eine Entscheidung. Aber wir alle haben natürlich die große Sehnsucht, dass die Entscheidungen irgendwo einmal aufhören und die Wahrheit beginnt, eine Sehnsucht danach, dass es endlich einmal Ruhe gibt.«

Greffrath präzisiert:

»Aber wenn Menschenrechte verletzt werden – bei Gewalt in der Ehe oder Misshandlung von Kindern –, dann ist das keine Privatangelegenheit mehr, sondern ein Verstoß

gegen geltendes Recht. Mit einem forcierten Begriff von Republikanismus kommt man da weiter als mit philosophischen Argumenten.«

Letztlich geht es um Fragen des Zusammenlebens. Aufklärung, das sagen *Horkheimer* und *Adorno* ebenfalls, heißt auch, die Menschen heimisch auf der Erde zu machen. Aufklärung ist auch und vor allem eine Form des Handelns. Sie beruht wesentlich auf der Entfaltung der Einzelnen, auf ihrer Bildung. In einer wissenschaftlich basierten Zivilisation ist die nur möglich durch Partizipation an Wissenschaft.

Eine solche Perspektive kommt nicht aus ohne den Begriff Bildung. *Safranski* resümiert in der ZEIT-Diskussion:

»Aber lassen Sie mich hier wenigstens auf einen zentralen Begriff hinweisen: Bildung! Schon den Aufklärern des 18. Jahrhunderts war ja nicht ganz wohl dabei, dass man bei Aufklärung sofort ein Sender-und-Empfänger-Modell vor Augen hat. Da ist dann der Adressat der Aufklärung, und der andere klärt auf. Die Karriere des Begriffes Bildung setzt genau an diesem Punkt an: In einem jeden von uns will etwas werden und wachsen. Wir müssen daher Milieus und Kontexte schaffen, in denen dieses Etwas aufgehen kann wie eine Blüte. Man wird, was man sein möchte, und nicht, was andere aus einem machen wollen – das ist eine der ganz kostbaren Wendungen der Aufklärung: Hilfe zur Selbsthilfe geben. Aufklärung heißt schließlich nichts anderes als Ermöglichung des Menschen durch den Menschen.«

Die Debatte endet also vorläufig in einer Apologie der Aufklärung. Es geht um eine Weiterführung der Aufklärung. Erstaunlich unterbelichtet bleibt der Stellenwert der Wissenschaft in diesem Prozess. *Matthias Greffrath* deutet sein Unbehagen mit der modischen Wissenschaftsschelte zumindest an, indem er Erkenntnisfortschritte der Naturwissenschaften – der Molekularbiologie, der Gehirnforschung, der Astrophysik – hervorhebt. Allerdings haben solche Einsichten nicht dazu geführt, Wissenschaft, ihre Produktions-, Distributions- und Transferaktivitäten genauer in den Blick zu nehmen. Die Diskussion um »öffentliche Wissenschaft« hat sich wieder beruhigt – um nicht zu sagen: sie ist eingeschlafen.

Die Debatte setzt sich aber noch fort. Die Beunruhigung durch die Aufklärung dauert an. Wenn *Michel Foucault* 1984 – kurz vor seinem Tod – die Frage aufgreift »Was ist Aufklärung?«, dann setzt er damit einerseits eine lebenslange Beschäftigung mit *Kant* fort. Andererseits macht er deutlich, dass dieses Problem gegenwärtig nur reflexiv – und das bedeutet für ihn zugleich ironisch – behandelt werden kann.

»Vielleicht können wir im Echo antworten: moderne Philosophie ist die Philosophie, die versucht, die vor zwei Jahrhunderten so unvorsichtig aufgeworfene Frage zu beantworten: Was ist Aufklärung?« (1986, 35)

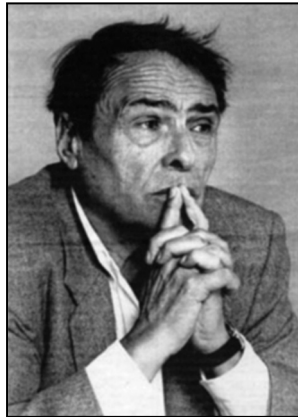
Foucault sieht in der Frage »den Umriß dessen, was man die Haltung der Moderne nennen könnte« (ebd. 41).

Deshalb kann er »deutlich machen, daß nicht die Treue zu doktrinären Elementen der Faden ist, der uns mit der Aufklärung verbinden kann, sondern die ständige Reaktivierung einer Haltung – das heißt eines philosophischen Ethos, das als permanente Kritik unseres historischen Seins beschreiben werden könne« (ebd. 45).

Die »Problematisierungsweisen« der Kritik erhalten eine historische Form.

Wenn *Pierre Bourdieu* 2002 – veröffentlicht im Jahr seines Todes – für eine neue europäische Aufklärung eintritt, dann ist ihm bewusst, dass die wirtschaftliche und soziale Welt immense Veränderungen erfahren hat. Der Gegner kritischer Aufklärung ist unsichtbar und unfassbar geworden.

Abbildung 42: *Pierre Bourdieu*



»Heute wird die Wirtschaft von der blinden Logik des ökonomischen Feldes, oder genauer gesagt, des Feldes des Finanzkapitals beherrscht, das nur seinem Selbstzweck folgt, dem Streben nach maximalem Profit.« (Bourdieu 2002, 390)

Nichtsdestoweniger haben sich besonders im Feld der Wissenschaft – so glaubt *Bourdieu* – »soziale Universen« heraus gebildet die »zu einem echten Interesse an der Uneigennützigkeit, einer Leidenschaft für die Vernunft und einer Liebe zur Wahrheit geführt haben« (ebd. 395).

Er plädiert dafür, dass es möglich ist

»eine Realpolitik der Vernunft zu entwickeln und durchzusetzen, eine Politik, die in der Lage ist, in der sozialen Welt zu intervenieren und die, soweit es möglich ist, den im wissenschaftlichen Feld geltenden Regeln gehorcht; eine Politik die dazu in der Lage

ist, den letzten Stand der Wissenschaft in den öffentlichen Diskurs einzubringen, wo er tragischer Weise noch nicht wahrgenommen wurde, und die es möglich macht, die geschwätzigen und inkompetenten Feuilletonisten zur Zurückhaltung oder zum Schweigen zu bewegen, die sich ununterbrochen in Presse, Rundfunk und Fernsehen äußern; eine Politik, die es ermöglicht, die Gesamtheit der kritischen Energie zu befreien, die hinter den Mauern des akademischen Dorfes eingeschlossen ist: Einerseits aufgrund falsch verstandener wissenschaftlicher Tugend, die es dem *homo academicus* verbietet sich in die plebejischen Debatten der Welt der Journalisten und Politiker einzumischen, andererseits aufgrund der Denk- und Schreibgewohnheiten, die dazu führen, dass die Spezialisten es einfacher und, im Hinblick auf akademische Profite, lohnenswerter finden, die Produkte ihrer Arbeit wissenschaftlichen Publikationen vorzubehalten, die ausschließlich von ihresgleichen zur Kenntnis genommen werden.« (Bourdieu 2002, 396)

Damit verweist *Bourdieu* auf immanente Defizite des Wissenschaftsbetriebs: die Dominanz interner Mechanismen der Anerkennung zum einen und der Verzicht auf Bemühungen zur Popularisierung zum anderen. Solche Transferaktivitäten wären aber Voraussetzung, dass »eine neue europäische Aufklärung entstehen kann, die sich in allen Belangen gegen das neue ökonomische und soziale Modell richtet, das uns heute angeboten wird und das deshalb so schwer zu bekämpfen ist, da es in Gestalt eines aufgeklärten Obskurantismus erscheint« (ebd. 397).

Durchgehalten über 200 Jahre hat sich in diesen Postulaten der Kampf gegen Verdunkelung und die Hochschätzung von Wissenschaft als Weg zur Aufklärung. Sie wird nach wie vor trotz vielfältiger Irritationen zur Beschaffung von Legitimation hochgehalten. Eine solche Funktion kann sie aber nur erfüllen, wenn ihre Leistungen über die Bereitstellung technischer und ökonomischer Innovationen hinausgehen.

Insofern bleibt sie einem Anspruch auf Wahrheit verpflichtet, den sie nur in kritischer Reflexion gewinnen kann. Kritische Wissenschaft erhält aber ihre eigene Rechtfertigung nicht aus der Bestätigung des Bestehenden, sondern aus der Eröffnung des Möglichen, das falsche Verhältnisse aufdeckt und veränderbar macht. Öffnung des Wissenschaftsbetriebs und -transfers seiner immer wieder neu weiter zu entwickelnder und in Frage zu stellender Resultate werden für die Entwicklung zukunftsfähiger Gesellschaftsordnungen unverzichtbar.