

HORIZONTE

Studien Kritische Pädagogik

Band 9

Kenneth Rösen

Bildung, Aktualisierung und Befreiung

Eine geschichtstheoretische
Auseinandersetzung mit der Kritischen
Bildungstheorie Heinz-Joachim Heydorns





Im Rahmen der Buchreihe **Pädagogik und Politik** erscheint

HORIZONTE – Studien Kritische Pädagogik

Hrsg. von Armin Bernhard, Eva Borst, Matthias Rießland

Die Studienreihe HORIZONTE ist thematisch in die Buchreihe „Pädagogik und Politik“ eingebunden, sie stellt aber einen selbständigen Bereich dar. Im Rahmen einer wissenschaftstheoretisch ausgerichteten Kritischen Pädagogik will sie Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern sowie Studierenden die Möglichkeit zur Publikation von Qualifizierungsarbeiten eröffnen. Inhaltlich orientiert sie sich an gesellschaftstheoretisch fundierten, kritischen Beiträgen zur Pädagogik sowie Erziehungs- und Bildungstheorie.

Die Herausgeberin und Herausgeber der Studienreihe haben ein besonderes Interesse an der Analyse von historisch gewachsenen Problemkonstellationen und Widerspruchslagen, wie sie sich derzeit unter dem Vorzeichen von imperialer Globalisierung und Ökonomisierung des Sozialen gesellschaftlich abzeichnen. Entgegen der aktuellen Tendenz, kritisches Denken zurückzudrängen, kommt es uns darauf an, gerade dem kritischen Denken eine Plattform zu bieten.

Der Name HORIZONTE steht für facettenreiche und vielfältige Auseinandersetzungen, die durch einen differenzierten Blick auf die Dialektik individueller und gesellschaftlicher Prozesse humane Perspektiven am Horizont gesellschaftlicher Möglichkeiten und Bedingungen ausloten und öffentlich zum Ausdruck bringen.

In diesem Sinne möchten die Herausgeberin und Herausgeber mit „HORIZONTE – Studien Kritische Pädagogik“ einen Anstoß zur kritischen Reflexion und Diskussion geben: wider die Einsinnigkeit, Oberflächlichkeit und Beliebigkeit.

Darmstadt, den 01.11.2012

HORIZONTE – Studien Kritische Pädagogik
Hrsg. von Armin Bernhard, Eva Borst, Matthias Rießland

Band 9

Kenneth Rösen

Bildung, Aktualisierung und Befreiung

Eine geschichtstheoretische
Auseinandersetzung mit der Kritischen
Bildungstheorie Heinz-Joachim Heydorns



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Die vorliegende Arbeit wurde im Wintersemester 2020/21 als Dissertationsschrift zur Erlangung des akademischen Grades Dr. phil. an der Universität Duisburg-Essen vorgelegt.

Begutachtung:

Prof. Dr. Armin Bernhard, Universität Duisburg-Essen

Prof. Dr. Heinz Süner, Bergische Universität Wuppertal

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über ›<http://dnb.dnb.de>‹ abrufbar.

ISBN 978-3-8340-2197-7

Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2022.

Printed in Germany. Druck: Format Druck, Stuttgart

Für Maxi

„Das Schicksal des Menschen ist der Mensch.“

(Bertolt Brecht)

„Wenn eine Schranke gespürt wird, wurde sie bereits überschritten. Eine Maus, die in ihrem Kreis herumläuft, gefangen, und nicht an die Mauer stößt, erfährt ja gar nicht, daß sie gefangen ist. Aber der Gefangene, der mit den Fäusten gegen die Mauer trommelt, hat die Mauer bereits überschritten. Er ist noch nicht in Freiheit, aber er transzendiert trotzdem zur Freiheit. Wenigstens dieser extreme Ausdruck von Unzufriedenheit kann uns nicht genommen werden. Nun reicht aber Unzufriedenheit selbstverständlich nicht aus.“

(Ernst Bloch)

INHALTSVERZEICHNIS

1. AUFRISS EINER UNBEANTWORTETEN FRAGE	7
1.1. KONZEPTION UND VORGEHEN	11
1.2. DIE BEDEUTUNG VON ERFAHRUNG FÜR BILDUNGSTHEORETISCHES DENKEN	18
1.3. DIE (UN-)MÖGLICHKEIT DER ERFAHRUNG	20
2. HEINZ-JOACHIM HEYDORNS KRITISCHE BILDUNGSTHEORIE	24
2.1. SONDIERUNG AUF EINEM UNÜBERSCHAUBAREN GEBIET	25
2.2. DIE KRITISCHE BILDUNGSTHEORIE HEINZ-JOACHIM HEYDORNS	27
2.2.1. Streiflichter des Widerspruchs	28
2.2.2. Bildung im Lichte ihres Widerspruchs	36
2.2.3. Gegenwart der Vergangenheit – Heydorns geschichtstheoretische Erkenntniskritik	40
2.2.4. Klärungsversuch – Aktualisierung im Denken Heydorns	50
2.2.5. Theologie und Befreiung	57
2.2.6. Über die Notwendigkeit bildungspolitischer Intervention – Oder: zur Aktualität Kritischer Bildungstheorie	83
2.2.7. Exkurs I: Adornos Theorie der Halbbildung und Heydorns Kritische Bildungstheorie	91
3. SONDIERUNGEN BEI WALTER BENJAMIN – AUSGANGSPUNKT(E) FINDEN	103
3.1. KRISE DER ERFAHRUNG UND POSITIVE BARBAREI	105
3.2. AKTUALISIERTE ERFAHRUNG – DIE MÖGLICHKEIT DES EINGEDENKENS	107
3.3. DER BAUDELAIRE-AUFSATZ	112
3.4. ERFAHRUNG ALS PHILOSOPHISCHES PROBLEM	113
3.5. BERGSONS MATERIE UND GEDÄCHTNIS	115
3.5.1. Erinnerungsbild oder Nachbild?	120
3.5.2. Das Problem der Bemächtigung	123
3.6. BENJAMINS SUCHE NACH DEM UNWILLKÜRLICHEN	126
3.6.1. Prousts Konfiguration der Erinnerung in der Recherche	127
3.6.2. Das Korrektiv des Unwillkürlichen	130
3.7. DAS VERHÄLTNIS VON ERINNERUNG UND BEWUSSTSEIN	135
3.7.1. Freuds Jenseits des Lustprinzips	135
3.7.2. AUSSCHLIEßUNG von Erinnerung und Bewusstsein	137
3.8. BAUDELAIRES VOLLENDUNG? DICHTUNG ZWISCHEN TRISTESSE UND HOFFNUNG	139

3.8.1. Benjamins Baudelaire	140
3.8.2. Der Blitz als Einbruch der Hoffnung	144
3.9.ERSCHÜTTERUNG DER ERFAHRUNG	147
4. NEUE ERFAHRUNG – AKTUALISIERUNG UND EINGEDENKEN	150
4.1.KONJUNKTION IM EINGEDENKEN	150
4.2.AKTUALISIERUNG UND EINGEDENKEN	151
4.2.1. Konturierung des Eingedenkens	151
4.2.2. Aktualisierung als epistemologische Fundierung	160
4.2.3. Eingedenken als sich vollziehende Aktualisierung	166
4.2.4. Über die (Un-)Möglichkeit des geschichtlichen Zeugnisses – Eingedenken und Aktualisierung als Kritik an der Geschichte	168
4.3. EXKURS: RETTUNG, ERLÖSUNG, BEFREIUNG: EIN THEOLOGISCH-POLITISCHES RÄTSEL	174
4.3.1. Das Theologisch-politische Fragment	175
4.3.2. Das Rätsel des Messianischen	176
4.3.3. Sowohl-als-auch und Als-ob-nicht	178
4.3.4. Befreiungstheoretische Implikationen	179
4.4. WISSENSCHAFTSTHEORETISCHE IMPLIKATIONEN	181
4.4.1. Eule der Minerva oder gallischer Hahn? – Zur Notwendigkeit einer kritisch-intervenierenden Gesellschaftstheorie	182
4.4.2. Warum eine kritische Gesellschaftstheorie?	185
4.5.ÜBERSETZUNGSVERSUCHE	186
4.5.1. Die pädagogische Bedeutung von Erfahrung im Lichte Kritischer Theorie	187
4.5.2. Kritik des Wissens als Bildungsauftrag?	188
5. MIT AKTUALISIERUNG GEGEN AKTUALISIERUNG – ODER DIE SCHLÜSSE AUS DER ANALYSE	191
5.1.GESCHICHTE DURCHBRECHEN – EINE GEMEINSAME BETRACHTUNG	192
5.2.KEIN WARTEN AUF GODOT! – EINE GEMEINSAME BEFREIUNGSPERSPEKTIVE	195
5.3.AKTUALISIERUNG GEGEN AKTUALISIERUNG – EINE SUBSTITUTION UND IHRE FOLGEN	204
5.4.BILD GEGEN BEGRIFF – EINE UNVEREINBARKEIT?	209
6. SCHLUSSBEMERKUNGEN – ZWISCHEN AUSBLICK UND AUSSICHT	217
VERWENDETE SIGLEN	222
LITERATURVERZEICHNIS	224

Danksagung

Diese Arbeit ist hauptsächlich in der Corona-Pandemie entstanden. In der Pandemie konnten die üblichen Formate des kollegialen Austausches nur unter völlig anderen Vorzeichen stattfinden. Kolloquien fanden im digitalen Raum statt und persönliche Treffen waren auf ein Minimum reduziert. Umso wichtiger waren die Diskussionen, Gespräche und Treffen, die stattgefunden haben. Ich danke allen, die mit mir über den Inhalt der Arbeit diskutiert haben. Dabei gilt mein besonderer Dank meinem Doktorvater Prof. Dr. Armin Bernhard sowie Prof. Dr. Heinz Sünker, die mir Aufmerksamkeit und Zeit für Diskussionen gegeben haben. Ihre Diskussionsbereitschaft habe ich sehr geschätzt. Schon vor meinem Promotionsvorhaben waren mir beide wichtige Ansprechpartner, die mir gezeigt haben, dass Wissenschaft immer auch politisch ist.

In diesem Zusammenhang gilt mein Dank auch den aktuellen und ehemaligen Mitgliedern des Forschungskolloquiums Kritische Pädagogik der Arbeitsgruppe Allgemeine Pädagogik an der Universität Duisburg-Essen. Nicht nur in Bezug auf mein Promotionsvorhaben war der intellektuelle Austausch stets bereichernd. Mein Interesse an den Arbeiten Walter Benjamins hat Dr. Martina Lütke-Harmann geweckt – dafür danke ich ihr. Ebenso gilt der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Nordrhein-Westfalens Dank, die mir nicht nur ermöglicht hat, neben der Promotion der Lohnarbeit nachzugehen, sondern die es mir auch ermöglicht, mich in dem Feld der Bildungspolitik zu betätigen und meine wissenschaftliche Arbeit mit den realen Bedingungen der Bildung abzugleichen.

Auch ohne familiäre und freundschaftliche Hilfestellungen ist diese Arbeit nicht zu denken. Hier einzelne Personen aufzuzählen, würde dazu führen, jemanden zu vergessen: Ich danke allen, die auf unterschiedlichste Arten zum Abschluss des Vorhabens beigetragen haben. Schließlich gilt mein herzlicher Dank meiner Lebensgefährtin Maximiliane Utermann. Ohne sie, ihre stete Unterstützung, kritischen Anmerkungen und aufrichtige Wertschätzung wäre die Fertigstellung nicht denkbar gewesen.

1. AUFRISS EINER UNBEANTWORTETEN FRAGE

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit¹ wird der Versuch unternommen, den bisher systematisch kaum erfassten Bereich geschichtstheoretischer Kritik im Rahmen der Kritischen Bildungstheorie zu erschließen. Die kritische Reflexion auf die historisch gewordenen Bedingungen der Gegenwart und damit zugleich auf Prozesse der Vergesellschaftung und Subjektwerdung sind Kernanliegen kritischer pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung. Geschichtstheoretische bzw. -philosophische Überlegungen sind im Rahmen Kritischer Pädagogik (vgl. exemplarisch Gamm 1983; Bernhard 2012) und Kritischer Bildungstheorie (vgl. etwa Koneffke 2006; Sünker 1989a) im Rahmen des westlichen Marxismus unternommen worden.²

Wie im Zuge der vorliegenden Arbeit zu zeigen sein wird, ist dabei ein systematisch bedeutsamer – wenngleich wenig elaborierter – Gedankengang in der Kritischen Bildungstheorie Heinz-Joachim Heydorns kaum berücksichtigt worden. Mit dem Begriff der *Aktualisierung*, einhergehend mit dem Ausdruck der *Einholung der Geschichte*, baut die Kritische Bildungstheorie, so die Hypothese, auf einer erkenntniskritischen Betrachtungsweise der Geschichte und geschichtlicher Abläufe auf, welche auch im Zuge der Auseinandersetzung mit dem Historischen Materialismus nicht bearbeitet wurde. Obwohl die Forschung im Gefolge der Kritischen Bildungstheorie versucht hat, die kritischen Potentiale von Heydorns Denken für erziehungs- und bildungswissenschaftliche Fragen der Gegenwart fruchtbar zu machen (vgl. Euler/Pongratz 1992; Bünger/Euler/Gruschka/Pongratz 2009; Bünger 2013), ist die wichtige Stellung des Aktualisierungsbegriffes für die Kritische Bildungstheorie unterbelichtet geblieben. Auch in der jüngst erschienenen Arbeit Novkovics (2020), die erkenntnisreich die Verflechtung von Kritischer Bildungstheorie und Marxismus herausarbeitet, bleibt der Aktualisierungsgedanke unberücksichtigt.

¹ Dass es sich bei den beiden Referenzautoren um männliche Personen handelt und auch ein Großteil der verwendeten Sekundärliteratur von männlichen Personen geschrieben wurde, ist aus repräsentationslogischer und -politischer Perspektive nicht nur ein Ärgernis, sondern ein handfestes Problem. An dieser Stelle sehe ich mich jedoch nur in der Lage, auf diese Problematik hinzuweisen, ohne sie damit entschärft oder gar gelöst zu haben. Ich bemühe mich um eine diskriminierungsfreie Sprache und versuche im Folgenden zu gendern – allerdings nicht konsequent: Bei Adaptionen und Übernahmen – wie etwa bei der Figur des Historischen Materialisten – verzichte ich bewusst darauf. Wenn ich vom Menschen spreche, so ist es für mich selbstverständlich, alle Menschen zu meinen. Wenngleich ich jedem gesagten und geschriebenen Wort große Bedeutung beimesse, kann ich zu Beginn eines solchen Buches nur hoffen, dass sein Inhalt jeden Zweifel darüber ausräumt, dass Formulierungen nicht aus Sympathie zu einem patriarchalen und unterdrückenden System entstanden sind.

² Neben Schmied-Kowarzik (1974) sind es vor allem Bernhard (2015) und Sünker (1989b), die die systematische Bedeutung historisch-materialistischer und insbesondere praxisphilosophischer Elemente für die Kritische Bildungstheorie herausarbeiten.

Heydorn konzeptualisiert seine Kritische Bildungstheorie auf Grundlage des Historischen Materialismus, um Vergesellschaftungsprozesse und Herrschaftsanliegen in Bezug auf den Bildungsbegriff unter Bedingungen des Kapitalismus zu erörtern. Seine theoretischen – und auch politisch-praktischen – Bemühungen richten sich auf die Überwindung der Herrschaft über den Menschen und mit ihr auf den Aufbau mündiger und autonomer Menschen ausgehend von ihrem Vernunftvermögen. Dabei ist die Auseinandersetzung mit und kritische Behandlung von Marxscher Philosophie im Werk Heydorns durchgehend von Bedeutung. Nicht zuletzt der zeithistorische Kontext um die Bewegung und Proteste von 1968 dürfte zu einer verstärkten Bearbeitung marxistischer und als vulgär-marxistisch zu bezeichnender Theorie geführt haben. Insbesondere in Abgrenzung zu vulgär- und parteimarxistischen Positionen kann Heydorn eine „Neuaneignung der Marxschen Philosophie, die sich gemäß den Einsichten in die geschichtsmaterialistische Dialektik der gesellschaftlichen Praxis als revolutionäres Theorieprojekt unter den Vorzeichen der individuellen und gesellschaftlichen Emanzipation bestimmt“ (Novkovic 2020: 15), unterstellt werden.

Erst durch die geschichtsmaterialistische Reflexion auf gesellschaftsgeschichtliche Bedingungen von Erziehung und Bildung kann Heydorn den Zusammenhang klassengeschichtlicher und ausbeutender Herrschaftsstrukturen bei gleichzeitiger „Paralysierung des Bewußtsein[s]“ (WBH: 74) und der sich zuspitzenden Möglichkeit der Befreiung aus diesen Zusammenhängen durch Bewusstseinsbildung erörtern. Dieser „Differenz von realen Bildungsprozessen und Ansprüchen auf Mündigkeit“ (Kolbe/Sünker/Timmermann 1994: 13) geht Heydorn in der Auseinandersetzung mit den historisch-materiellen Bedingungen nach. Dieser Widerspruch von Bildung und Herrschaft wirkt sich auf die Subjektwerdung unmittelbar aus, sodass die Kritische Bildungstheorie notwendigerweise auf die Indienstnahme der Bildung für die Paralysierung des Bewusstseins und zur Absicherung von Herrschaftsstrukturen reflektieren können muss. Das notwendige Instrumentarium, um die herrschaftlich organisierte Instrumentalisierung der Bildung zu fassen und ihre Folgen für das menschliche Bewusstsein zu erkennen, findet Heydorn im historisch-materialistischen Zugang. Die geschichtliche Dialektik von Bildung und Herrschaft, Befreiung und Unterdrückung ist in gewisser Weise als eine wichtige Triebkraft des geschichtlichen Prozesses zu verstehen. Dabei spitzt sich der Widerspruch weiter zu, Befreiung der Menschheit wird zwar möglich, aber die „instrumentelle Vernunft“ (Horkheimer 1967) in einer kapitalistisch organisierten Gesellschaft wirkt durch ihre Bildungsinstitutionen auf die Bewusstseinsbildung der Menschen. Insofern sind Bildungsinstitutionen zugleich Vorbereiter der Befreiung als auch Komplizen der Herrschaft.³

Aus einer solchen Betrachtungsweise von geschichtlichen Abläufen ergibt sich eine besondere Betrachtung der Geschichte. Die Geschichte ist ein Raum der Möglichkeit der Befreiung und ihres Gegenteils, der Verfestigung der Herrschaft über den Menschen. Aus diesem

³ Folgt man Euler, ist „das Widersprüchliche [...] das Politische der Pädagogik“ (Euler 2011: 44).

Grund kann Geschichte nicht kausallogisch oder gar linear verlaufend verstanden werden. Vielmehr ist Geschichte als Raum des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft, Befreiung und Unterdrückung zu sehen, in dem die Herrschaft bisher noch immer die Potentiale der Befreiung zu neutralisieren vermochte. Dennoch blickt Heydorn nicht pessimistisch auf die Geschichte und die Möglichkeiten der Bewusstseinsbildung, sondern sieht einen sich zuspitzenden Widerspruch, der die Befreiung durch Erziehungs- und Bildungsarbeit und (subjektive) Bewusstseinsbildung vorbereitet. In der geschichtlichen Dialektik von Bildung und Herrschaft wurde die Möglichkeit der Befreiung gegen die Strukturen der Herrschaft ausgehandelt und immer wieder verdeckt, wenngleich nie aufgehoben: „Organisierte Bildung wird mit fortschreitender Funktionsdifferenzierung, der Differenzierung von Produktion und Handel, zur Notwendigkeit. Die Herrschaft, die vorgegeben ist, will sich selbst über sie als geschichtliches Verhängtsein fortsetzen.“ (NB: 58) Obschon die gesellschaftlich avisierte Form von Bildung nicht auf die Entwicklung von (subjektiver) Selbstbestimmung abzielt, führen die steigenden gesellschaftlichen Anforderungen an Bildung zugleich zu formalen Grundlagen der Autonomieentwicklung. Insofern kann sich die instrumentelle Intention gesellschaftlicher Bildungsprozesse gegen die herrschaftlichen Absicherungsversuche wenden. Zusammen mit gesellschaftlichen Anforderungen an Bildung bzw. das – für den Arbeitsmarkt – gebildete Subjekt steigen auch die Potentiale zur Entwicklung eines herrschaftskritischen Bewusstseins. Dementsprechend muss aus Sicht der Absicherung von Herrschaft sichergestellt werden, dass das kritische Bewusstsein nicht entfaltet wird, „die fortschreitende Rationalität der Gesellschaft zu paralysieren, sie für den Menschen unwirksam zu machen, die Gewalt des Bewußtseins in Ketten zu legen.“ (Ebd.) Die Befreiung des Menschen durch das ansteigende Bewusstsein ist herrschaftlich nicht gewollt, sodass die Möglichkeit der Befreiung möglichst verdeckt bleiben soll. Gleichzeitig ist ein grundlegend befreiendes Potential dem Bildungsprozess nicht zu rauben, so dass die geschichtliche Möglichkeit zur Befreiung im Bildungsprozess virulent bleibt; diese Potentialität muss entgegen der herrschaftlichen Neutralisierungsversuche im Bildungsprozess aufgezeigt werden. Heydorn spricht von einer „Freilegung“ (WBH: 100) der geschichtlichen Möglichkeiten. Erst mit der Freilegung dieser verdeckten Potentiale kann auch unter Bedingungen der Unfreiheit die Möglichkeit der Freiheit und des menschlichen Vermögens erfahren werden. Heydorn bindet den Bildungsprozess an die Freilegung der geschichtlichen Potentiale und beschreibt diese Eröffnung einer neuen Zukunft als Erfahrung:

„Alle Umwege der Geschichte werden gerechtfertigt, ihr endloses Totenschauhaus. Unter dem Begriff der Bildung bleibt jeder Mord bis zum Ende unausgelöscht. Dieser Begriff hat keinen größeren Umfang als die Menschheit, die Menschheit hat keinen größeren Umfang als den einzelnen Menschen, in dem sie sich darstellt, in dem sie aufgefunden wird. Damit erst wird der reale Mensch zur Aufgabe, kein Gespenst, das an seine Stelle tritt. Die Erfahrung dieses realen Menschen ist die Ersterfahrung der Bildung. Zwar wird sie verdunkelt, stets wieder transzendiert und gebrochen, sucht diesen Menschen innerhalb einer würgenden Interdependenz,

aber sie wird nie wieder ganz verschüttet, bricht erneut auf und fragt nach seinem Verbleib. Auf der ersten und vollkommenen Entdeckung beruht alle spätere Erkenntnis der Bildungsfähigkeit. Bildung wird zur Verteidigung des einzelnen Menschen als Menschheit.“ (WBH: 23f.)

Die Entdeckung des Menschen durch Bildung wird zum Ausgangspunkt der Befreiung des Menschen, indem durch sie auch die menschlichen Möglichkeiten entdeckt werden, die es gegen die gesellschaftlichen Zwänge zu verteidigen gilt. So wird die Erfahrung des Menschen, welche an dieser Stelle im Grunde die unverstellte Erfahrung aller menschlichen Fähigkeiten beschreibt, zur „Ersterfahrung der Bildung“ – das Erfahren der geschichtlichen Möglichkeiten wird zum Kristallisationspunkt der Bildung. Im Zusammenhang mit der aufgeworfenen Frage nach der systematischen Bedeutung geschichtstheoretischer Elemente in Heydorns Denken verdeutlicht bereits dieses Zitat die exponierte Stellung der Geschichtsbetrachtungen: „Jeder Mord bleibt bis zum Ende unausgelöscht“, das Vergangene wird nicht als etwas Abgeschlossenes und nicht mehr Aktuelles betrachtet, sondern hat eine gegenwärtige Relevanz und wird damit auch für die Vorbereitung einer menschlicheren Zukunft bedeutsam.⁴ Diese Bedeutung des Vergangenen für Gegenwart und Zukunft beschreibt Heydorn zunächst aus einer Perspektive „unter dem Begriff der Bildung“. Eine – oder gar die? – Qualität von Bildung scheint die Freilegung der geschichtlichen Potentiale zu sein. Erziehung und Bildung müssen diesem Gedanken folgend immer in ihrer gesellschaftlichen Funktionsweise und ihrem Herrschaftszusammenhang kontextualisiert werden. Für eine kritische Theorieentwicklung besteht die Aufgabe also darin, die gesellschaftlichen Wirkweisen von Erziehung und Bildung nachzuverfolgen und aufzudecken, ohne dabei den Anspruch auf Verwirklichung von Mündigkeit aus dem Blick zu verlieren. Erziehungs- und Bildungstheorie unter dem Gedanken der Emanzipation ist nur „aufzubauen, wenn dafür sowohl Gesellschaftstheorie als auch Individualtheorie vorgegeben sind und mit der von der Pädagogik her zu entfaltenden Bildungstheorie in übergreifende Zusammenhänge

⁴ In dieser Arbeit verwende ich die Begriffe Geschichtsphilosophie und Geschichtstheorie nicht synonym. Im Kontext von Benjamins sowie Heydorns Theorie spreche ich von einer Geschichtstheorie. Sünker hat auf die Differenz von Geschichtsphilosophie und -theorie hingewiesen: Letztere schlüsselt gesellschaftliche Verhältnisse historisch auf, während erstere auf einer geschichtlich angelegten Perspektive – in gewisser Weise einer Teleologie – beharrt. Aus diesem Grund ist auf die „Differenz von Geschichtsphilosophie, damit Metaphysik, und Geschichtstheorie, damit Praxisphilosophie, zu insistieren.“ (Sünker 1989: 454) Die Geschichtstheorie geht also nicht von einer geschichtlichen Notwendigkeit aus, sondern nimmt ihren Ausgang „im Aufweis einer Differenz zwischen der in gattungsgeschichtlich verankerten Bildungsprozessen herausgesetzten Erkenntnis- und Handlungsfähigkeit der Menschen und der realhistorisch mangelhaft entwickelten emanzipatorischen Bewegung der Gesellschaft.“ (Sünker 1989: 448) Sie weist damit auf die Differenz von Möglichkeit und Wirklichkeit hin, ohne die Möglichkeit als geschichtliches Sollen zu verabsolutieren. Insofern erscheint bezüglich der hier aufgeführten Theorien der Begriff der Geschichtstheorie angemessen.

gestellt werden.“ (Gamm 1979: 257) Der übergreifende Zusammenhang für die Bildungstheorie sind die geschichtlichen und gesellschaftlichen Bedingungen der Ermöglichung von Subjektwerdung. Daher kann als wesentliche Aufgabe Kritischer Bildungstheorie beschrieben werden, „nach den in Vergesellschaftungsprozesse eingebundenen Konstitutionsbedingungen von Subjektivität“ (Sünker 1995: 61) zu fragen.⁵ Kontextualisiert wird der Gedankengang der Freilegung, wie herausgearbeitet wird, durch das Begriffspaar der *Aktualisierung* und der *Einholung*, mit welchen die geschichtstheoretische Erkenntniskritik Heydorns Kontur gewinnt. Die Termini *Aktualisierung* und *Einholung der Geschichte* haben, so ist es die These dieser Arbeit, einen grundlegenden Status in der Kritischen Bildungstheorie, auf welche der Bildungsprozess verweist und angewiesen ist. Obschon ihnen eine theorieimmanente Schlüsselposition zugesprochen werden kann, sind die Begriffe weder bei Heydorn systematisch elaboriert noch in der Folge von der erziehungswissenschaftlichen Forschung herausgearbeitet worden. Mit den beiden genannten Begriffen schafft es Heydorn, den Optimismus in Bezug auf Befreiung zu erhalten.

1.1. KONZEPTION UND VORGEHEN

Inzwischen wurde das Werk Heydorns vermehrt Schauplatz vielfältiger bildungstheoretischer Auseinandersetzungen (etwa Bernhard 2014b; Bünger 2013; Borst 2017; Euler/Pongratz 1995; Gleick 1996; Pongratz 1986; Sünker 1996), jedoch ist eine Verbindung geschichtstheoretischer und bildungstheoretischer Gedankenbewegungen erst jüngst in der Arbeit Martina Lütke-Haarmanns (2020a) unternommen worden, wenngleich hier die Bedeutung der Geschichtstheorie lediglich in einem ersten Schritt angedacht wird.

Prominent stellt Boenicke eine „geschichtsphilosophische Fundierung“ (2000: 85) heraus, ohne allerdings epistemologisch nachzuvollziehen, wie etwa die Freilegung verschütteter Potentiale gedacht werden kann. Sie versteht Bildung als einen „Durchgangspunkt“ und betont die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit, ohne die – aus meiner Sicht wichtigen – theoretischen Voraussetzungen in Heydorns Werk auszumachen, mit denen er diese Gedanken vollziehen kann. Möglicherweise sieht Boenicke Heydorn näher an Hegels Geschichtsphilosophie, als einer Geschichtsphilosophie, die besonders stark theologisch inflektiert ist. Aus diesem Grund kann der für die vorliegende Arbeit zentrale Begriff der Aktualisierung bei Boenicke keine zentrale Rolle einnehmen. Auf diese Weise kann Boe-

⁵ Durchaus programmatisch konturiert Gamm für eine herrschaftskritische Pädagogik den Begriff der Gesellschaftspädagogik in Abgrenzung zu der Realität im Bildungssystem: „Gesellschaftspädagogik umfaßt mehr, nämlich alle aus den realen Bedingungen des Sozialverbandes veranlaßten Formationen oder unter gewisser Spontaneität erwachsenden Entwicklungen, insbesondere im Bereich der Arbeit und der Reproduktion des Lebens, die jedoch, wie immer sie auch geschehen, dem Gefüge jeweiliger Herrschaft entsprechen müssen.“ (Gamm 1979: 32) Bernhard entwickelt diesen Ansatz im Kontext der Praxisphilosophie Antonio Gramscis weiter (vgl. Bernhard 2005; 2011).

nicke Heydorn explizit in Abgrenzung zu „Benjamins nahezu postmoderner Geschichts-Aleatorik“ (Boenicke 2000: 150) verstehen, da Heydorn, so Boenicke, „von einer im Medium der Bildung herstellbaren Kontinuität ausgeht.“ (Ebd.) Diesen Aussagen kann nicht gefolgt werden. Wie sich zeigen wird, können Heydorns Ausführungen als die Darstellung einer geschichtlichen Kontinuität, nämlich dem Widerspruch von Bildung und Herrschaft, missverstanden werden, jedoch wird mit dem Aktualisierungsbegriff nahegelegt, den möglichen Bruch mit der Geschichte, die Befreiung aus der Herrschaftsgeschichte, in den Blick zu nehmen. In diesem Verständnis der Aktualisierung, schreibt Heydorn, kann es keine im Medium der Bildung begründete Kontinuität geben; im Medium der Bildung gibt es eine Geschichte der Brüche und verpassten Chancen, die unter den Bedingungen der Gegenwart zu vergegenwärtigen sind. Dieses zu vermutende Missverständnis bestätigt sich aus meiner Sicht, wenn Boenicke schreibt: „Was er von Bildung fordert, will seine theoretische Arbeit selbst leisten: den von der Geschichte uneingelöst gebliebenen Gedanken präsent halten, ihn vor dem Vergessen schützen, da er weitergedacht werden muß.“ (Boenicke 2000: 9). Grundsätzlich wäre zuzustimmen, dass Heydorn versucht, seinem eigenen Anspruch gerecht zu werden. Allerdings ist ein geschichtstheoretisches Verständnis, in dem ein verschütteter Gedanke weitergedacht werden kann, nicht mit Heydorns materialistischer Zugangsweise zu vereinbaren. Vielmehr müssen die Gedanken und geschichtlichen Potentiale unter den veränderten gesellschaftlichen Verhältnissen wieder zugeeignet werden. Einer bloßen Fortführung des Gedankens steht m.E. die Reflexion des Gedankens auf die gegenwärtigen Bedingungen gegenüber. Insofern sieht sich diese Arbeit vor der grundlegenden Herausforderung, einen zentralen Heydornschen Gedankengang nicht nur zu rekonstruieren, sondern auch inhaltlich nachzuvollziehen, für den es kaum ausgearbeitete Anknüpfungspunkte gibt.

Es stellt sich zunächst die Frage nach der Bedeutung der geschichtstheoretisch aufgeladenen Begriffe der *Aktualisierung* und der *Einholung*. Aus diesem Grund ist es für die vorliegende Arbeit in einem ersten Schritt unabdingbar, den bildungstheoretischen Gedankengang Heydorns darzulegen. Es wird sich zeigen, dass die geschichtstheoretische Dimension zwar systematischen Stellenwert hat – wie an den o.g. Begriffen der *Aktualisierung*, *Einholung* und *Freilegung* gezeigt werden kann –, allerdings systematisch unterbelichtet ist. Diese Problematik soll im dritten Kapitel angegangen werden, indem auf das Werk Walter Benjamins Bezug genommen wird. Es wird zu zeigen sein, dass bei Benjamin eine strukturell ähnliche Betrachtungsweise von Geschichte gefunden werden kann, die Benjamin mit den Begriffen der *Aktualisierung* und des *Eingedenkens* beschreibt. Der Vorteil für diese Arbeit, den Bezug zu Benjamin herzustellen, lässt sich in der Ausarbeitung der beiden Begriffe sehen. Der systematische Wert dieses Vorgehens, Heydorn mit Bezug zu Benjamin besser zu verstehen, macht es notwendig, ausführlich auf Benjamins Arbeit einzugehen. Die Rekonstruktion orientiert sich vor allem an Benjamins Aufsatz *Über einige Motive bei Baudelaire*, da Benjamin in diesem Aufsatz verdeutlicht, wie er über Bergson, Proust, Freud und Baudelaire Aktualisierung und Eingedenken in Abgrenzung zum Erfahrungsbegriff

konzipiert. Den Baudelaire-Aufsatz als programmatischen Ausgangspunkt einer Bearbeitung von Benjamin zu setzen, ist in der Forschungsliteratur schon auf verschiedene Arten geschehen: Gérard Raulet (2004) nimmt den Aufsatz als Grundlage für eine Analyse von Benjamins Konfiguration einer Massenästhetik. Dabei konzentriert sich Raulet besonders auf das Chockerlebnis und die *mémoire involontaire*, um von den Kategorien ausgehend den Baudelaire-Aufsatz als einen „recht umständliche[n] Versuch“ (Raulet 2004: 171) aufzufassen, „durch eine differenzierte Theorie der Erinnerung aus der Sackgasse der im Kunstwerk-Aufsatz erörterten Ästhetik des Chocks herauszukommen.“ (Ebd.) Für Raulet nimmt der Baudelaire-Essay die Rolle einer Korrektur des Kunstwerk-Aufsatzes ein, in dem Benjamin seine „Utopie der neuen Medien“ (ebd.) durch das Eingedenken retten will. Um das Eingedenken systematisch einzuführen, orientiert sich Raulet an den Bezügen Benjamins. Jedoch liegt der Fokus von Raulets Arbeit dementsprechend auf der Analyse der Chancen von positiver Barbarei durch Eingedenken und unwillkürliche Erinnerung. Die Deutung Raulets, dass das Eingedenken die Möglichkeit einer neuen (ästhetischen) Erfahrung darstellt, ist ein Orientierungspunkt für die vorliegende Arbeit.

Mit einem anderen Fokus rekonstruiert Felix Denschlag (2017) den Baudelaire-Aufsatz: In einer differenzierten und ausgiebigen Analyse stellt er die Bezüge zu Bergson, Proust, Freud und Reik sowie Baudelaire heraus. In der Arbeit steht diese Analyse an zentraler Stelle und bildet in gewisser Weise die Scharnierstelle zwischen Gedächtnis- und Erfahrungstheorie. Denschlag setzt Benjamins Arbeit als Korrektiv ein, um die Gedächtnistheorie der Assmanns und Halbwachs' erfahrungs- und erinnerungstheoretisch zu modifizieren. In ähnlicher Weise zu Denschlag wird auch in der vorliegenden Arbeit der Baudelaire-Aufsatz bearbeitet und den einzelnen Referenzen nachgegangen. Im Unterschied zu Denschlags Arbeit jedoch wird die Auseinandersetzung in dieser Arbeit weniger die Erinnerungs- und Erfahrungstheorie in den Fokus rücken, als die theoretischen Bezüge und erkenntnistheoretischen Ausgangspunkte der Aktualisierung. Ohne die erkenntnistheoretische Einholung von Aktualisierung kann die geschichtstheoretische Erkenntniskritik Benjamins nicht hinlänglich rekonstruiert und die Sprengung des Zeitkontinuums nicht vollumfänglich verstanden werden. Anstatt also wie Denschlag Aktualisierung und Eingedenken als Korrektiv zu benutzen, wird hier das Rahmenwerk fokussiert.

An prominenter Stelle rekonstruieren Christine Schmider und Michael Werner (2011) das Baudelaire-Buch im Walter-Benjamin-Lexikon. Im Sinne eines Lexikonartikels wird der Aufsatz hier zwar auch in detaillierter Form rekonstruiert, allerdings ohne inhaltlichen Fokus. Vielmehr geht es um die Argumentation Benjamins, sodass die Verweise auf die bezuggenommene Literatur nicht weitergehend verfolgt werden. Aus diesem Grund stellt diese Arbeit zwar in gewisser Weise den Forschungskonsens zum Baudelaire-Aufsatz dar und fungiert damit als wichtige Referenz, jedoch erfolgt keine inhaltliche Ausrichtung.

Die hier verfolgte methodische Ausrichtung orientiert sich an den genannten Arbeiten zum Baudelaire-Aufsatz, versucht aber dennoch einen spezifischen Fokus über das Eingedenken

auf Aktualisierung zu richten. Wenngleich der Baudelaire-Aufsatz und die darin behandelten Bezüge schon mehrmals behandelt wurden, bedeutet eine inhaltliche Fokussierung immer auch einen neuartigen Analyseansatz. Deshalb ist es notwendig, dass die Bezüge nochmals auf die Fragestellung hin ausgerichtet untersucht werden, bevor sich der eigentlichen Fragestellung gewidmet werden kann. Zwar können in der Behandlung der Bezugsliteratur bestimmte Schnittmengen entstehen, jedoch wird es von Bedeutung sein, die eigene Fragestellung in der Analyse zentral zu setzen. Um die Rekonstruktion der Bezugspunkte direkt mit der Adaption Benjamins vergleichen zu können, wird in einem ersten Schritt die Rekonstruktion des Baudelaire-Aufsatzes mit der Analyse der Bezugsautoren verschränkt.

Dafür werden die von Benjamin benannten Bezugstexte zunächst herangezogen und dargestellt, ehe die Lesart Benjamins auf die Darstellung bezogen wird. Ziel dieses Arbeitsschrittes ist es, die Erschütterung der Erfahrung offenzulegen und die Systematik der Aktualisierung nachzuvollziehen. Daran anschließend wird das Eingedenken als neue Erfahrungsform eingeführt, die maßgeblich über die Aktualisierung zu verstehen ist. Das Eingedenken wird verstanden als Benjamins Antwort auf die Erosion der Erfahrung. Das Eingedenken, so kann vorgegreifend gesagt werden, vollzieht sich in der Form der Aktualisierung, d.h. Eingedenken wird als die neue Erinnerungsform dargestellt, die jedoch nur auf Grundlage der Aktualisierung verstanden werden kann. Damit wird die „kopernikanische Wendung“ (P: 1058) nachvollziehbar werden – das bedeutet, es soll die Form begreifbar gemacht werden, in der das Vergangene aus dem geschichtlichen Kontinuum herausgerissen und in der Gegenwart relevant wird. Eingedenken wird als sich vollziehende Aktualisierung begreifbar, sodass herausgestellt werden kann, dass Aktualisierung das grundlegende Konzept ist, von dem aus Eingedenken, aber auch die Kritik und Unterbrechung der Geschichte verstanden werden können. An diesem Punkt wird das Konzept der Aktualisierung bei Benjamin systematisch entfaltet worden sein, sodass sich schon erste Verbindungspunkte zu Heydorns Bildungstheorie herstellen ließen.

Im anschließenden vierten Kapitel wird der Versuch unternommen, das bei Benjamin gewonnene Verständnis der Aktualisierung auf Heydorns Theorie zu übertragen, um damit auf der einen Seite zu einem grundlegenden Verständnis von Aktualisierung und Einholung bei Heydorn zu gelangen, und auf der anderen Seite die Heydornsche Bildungstheorie an dieser Stelle mit Benjamin weiterzuführen und die geschichtstheoretische Erkenntniskritik beider Autoren in den Fokus der Bildungstheorie zu stellen. Dabei werden sich einige grundlegende Gemeinsamkeiten zeigen, aber auch entscheidende Unterschiede, etwa in der Differenz von Eingedenken und Einholung. An dieser Stelle wird auch auf die theologischen Anleihen beider Ansätze eingegangen werden müssen, da sich zeigen wird, dass diese in adaptierter Form von systematischer Bedeutung sind. Davon ausgehend wird der Versuch unternommen, die Begriffe Heydorns und Benjamins miteinander ins Gespräch zu bringen und zu schauen – so die These, ob Benjamins Begriff der Aktualisierung die Kritische Bildungstheorie an entscheidenden Stellen ergänzen und weiterentwickeln kann. Dafür wird sozusagen mit Ak-

tualisierung gegen Aktualisierung argumentiert. Abschließend wird diskutiert, wo die Bedeutung und die Grenzen dieser Arbeit liegen können und wie mit dem Ergebnis dieser Arbeit weiter verfahren werden kann; es werden ein Ausblick und eine Aussicht gegeben.

Die erkenntnisleitende Fragestellung der vorliegenden Arbeit geht also dem Stellenwert der Aktualisierung bei Heydorn nach und stellt die These auf, dass mit dem Bezug auf Benjamins Arbeit die Bildungstheorie Heydorns bezüglich der geschichtstheoretischen Dimension – und damit auch erkenntnistheoretisch tiefgehend – verstanden werden kann, und dass zugleich die Bildungstheorie mit dieser geschichtstheoretischen Ausrichtung weiterentwickelt werden kann. Damit kann dieser Arbeit ein explorativer Charakter zugesprochen werden, da der Begriff der Aktualisierung für einen Forschungsbereich der Kritischen Bildungstheorie erstmalig erschlossen wird. Insofern ist es begründetes Interesse dieser Arbeit, eine erste konzeptionelle Erschließung der Aktualisierung vorzunehmen und dabei auf die grundlegenden Dimensionen einzugehen. Daher unternimmt diese Arbeit den Versuch, den Begriff in der Bildungstheorie Heydorns als relevant darzustellen, aber zugleich auch den grundlegenden Stellenwert einer geschichtstheoretischen Erkenntniskritik für das Feld der Erziehungs- und Bildungswissenschaft aufzuzeigen. Verbunden mit diesem Versuch ist die Hoffnung, sich gegen die gegenwärtige Entwicklung dieser Wissenschaftsdisziplin zu stellen und aufzuzeigen, dass die kritische Analyse der Gesellschaftsbedingungen für eine Bildungstheorie, die den Menschen zum Ausgangspunkt nimmt und einen mündigen Menschen avisiert, unerlässlich ist (vgl. etwa Sünker 2007; Bernhard 2007). Dazu gehört es, die missliche Lage der Gegenwart in den verpassten Chancen der Vergangenheit zu lokalisieren und diese verpassten Chancen zugleich als Chance der Befreiung in der Gegenwart durch die Vergangenheit zu begreifen.⁶

Wie zu sehen sein wird, kann eine solche Arbeit nicht ohne Anleihen anderer wissenschaftlicher Disziplinen geschrieben werden. Allein um Benjamin und Heydorn zu verstehen, ist ein philosophisches, aber auch historisches Grundverständnis vorauszusetzen. Es wird Passagen oder gar Kapitel dieser Arbeit geben, die eher an eine politisch-theoretische oder philosophische Abhandlung erinnern mögen als an eine pädagogische. Es ist dem Unterfangen geschuldet, dass es sich nicht um eine immanente Theorieentwicklung auf und aus dem Gebiet des Pädagogischen handeln kann. Heydorn auf dieses Gebiet zu beschränken, würde ihm nicht gerecht. Deshalb muss diese Arbeit notwendigerweise auf verschiedenste Bereiche zurückgreifen und in diesen nachspüren, um schließlich zu einem Ergebnis kommen zu können. Die holzschnittartige Trennung ist wissenschaftspolitischen und intradisziplin-

⁶ Einen frühen Versuch, Benjamins spezifische Konfiguration der kindlichen Erfahrung in die erziehungswissenschaftliche Debatte zu überführen, hat Eldon Henrique Mühl (2006) unternommen. Über die besondere Bedeutung kindlicher Erfahrung bei Benjamin versucht Mühl, die Implikationen herauszustellen, die die ‚genuine‘ Erfahrungsform für die Fähigkeit hat, weitere Erfahrungen zu machen. Hier ist hinsichtlich der Form der kindlichen Erfahrung ein wichtiger Ansatzpunkt für die vorliegende Arbeit, da auf diese Weise die kindliche Erfahrung der erwachsenen Erfahrung gegenübergestellt werden kann.

nären Kämpfen geschuldet. Die „intellektuelle Selbstenteignung“ (Bernhard 2012: 30) in Teilen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft – und insbesondere, so die Kritik Bernhards, in der Erziehungs- und Bildungsphilosophie – hat dazu geführt, den ursprünglichen Horizont einer kritischen Theoriebildung innerhalb der Pädagogik um Begriffe wie Mündigkeit, Emanzipation, Autonomie, Widerspruch und Befreiung aufzugeben.⁷ „Die Erziehungs- und Bildungswissenschaft repräsentiert eine Disziplin, die für diesen Prozess der Selbstenteignung besonders anfällig zu sein scheint, gesellschaftliche Moden nahezu begierig aufsaugt und sich dabei gerade aufgrund ihrer modischen Schminke als modernisierende Instanz nach außen geriert.“ (Ebd.: 31) Die Kritik an der aktuellen Fassung der Erziehungs- und Bildungswissenschaft ist zweigeteilt: Zum einen zielt sie auf die Verfassung der Disziplin im Allgemeinen, da sie sich an modische Trends in der Wissenschaft anzubiedern scheint und damit ehemalige Grundbegriffe und Grundtendenzen bewusst von sich fernhält. Zum anderen richtet sich diese Kritik explizit an eine philosophisch überformte bzw. vergeistigte Theoriebildung, die die gesellschaftliche Verfasstheit pädagogischen Handelns nicht mehr zu fassen vermag. Wird diese gesellschaftliche Verankerung des Pädagogischen aufgegeben, kann eine Philosophie der Erziehung und Bildung ihren Gegenstandsbereichen nicht länger gerecht werden: „Der Verantwortungsbereich von Pädagogik wäre damit verödet, die seit ihren bürgerlichen Anfängen das Sinnzentrum darin fand, erzieherisches Handeln mit einem Befreiungsprozeß für alle verknüpft zu denken und daraufhin Bildungstheorie anzulegen.“ (Gamm 1979: 21) Im Kontext dieser Kritik scheint es sinnvoll zu sein, auf die Anlage der vorliegenden Arbeit zu reflektieren: Sie versteht sich als eine Arbeit auf dem Gebiet der Bildungstheorie, sie ist eine Arbeit der Allgemeinen Pädagogik. Dies ist sie nicht *trotz* bildungsphilosophischer Zwischenschritte, sondern gerade *wegen* dieser Zwischenschritte. Der Tendenz einer Herauslösung der Bildungsphilosophie aus dem Bereich der Allgemeinen Pädagogik wird sich in dieser Arbeit widersetzt. Die philosophische Betrachtung von Erziehungs- und Bildungsprozessen bleibt dem Grundverständnis Allgemeiner Pädagogik verhaftet: der Verantwortung der Pädagogik gegenüber dem Individuum im Spannungsverhältnis zu den objektiven Bedingungen der Gegenwart. „In der Ontogenese wie in der Phylogenese spürt Pädagogik den geschichtlichen Strukturen und Mechanismen nach, die diesen Befreiungsvorgang hintertreiben, und entwickelt Perspektiven für eine emanzipative Subjektwerdung im Kontext des Anspruches kollektiver Mündigkeit.“ (Bernhard 2012: 24)⁸ Vor diesem Hintergrund sind die folgenden Ausarbeitungen zu verstehen: Erscheinen sie auf dem ersten Blick als geistig überformt, so folgt eine materielle Erdung

⁷ Sünker schreibt in einem ähnlichen Kontext: „Schein der Neutralität‘, Rede von ‚Chancengleichheit‘ und Arbeit mit der Begabungsideologie [...] entsprechen hier einander, gerade auch um die Benachteiligten und Betrogenen formell an der Legitimationsideologie festhalten zu lassen.“ (Sünker 2007: 18)

⁸ In der Verbindung von Phylogenese und Individualgeschichte sieht auch Sünker eine entscheidende Rolle von Bildung: „Das mit großer Emphase immer wieder leitmotivisch durchgespielte Projekt des totalen Menschen, die darin eingebundene Aufgabe einer Aufschlüsselung der Realisierungsmöglichkeiten in der Geschichte, stattet den Bildungsbegriff mit einer ‚Scharnierfunktion‘ für die Vermittlung zwischen Weltgeschichte und individueller Bildungsgeschichte aus.“ (Sünker 1989a: 458)

durch Bezugnahme auf die gesellschaftlichen Bedingungen; die Zielperspektive bleibt die Möglichkeit einer Befreiung. Ohne diese Erdung würde der eigene Anspruch aufgegeben werden, einen Beitrag zur Kritischen Bildungstheorie mit Perspektive auf Emanzipation und Befreiung zu leisten. Aus diesem Grund bleibt das Fundament eine kritische Theorie der Gesellschaft, von der ausgehend zum Teil in Form einer kritischen Erkenntnis- oder Geschichtstheorie nuanciert wird. Die Kategorie der Kritik am Bestehenden bleibt der Kern. Das Denken Heydorns und gleichermaßen das Denken Benjamins stellen sich gegen vorschnelle Betrachtungen. Sie stellen sich auf die Seite derjenigen, die aus Herrschaftsperspektive in der Geschichte unberücksichtigt bleiben sollten: Die, denen die Sprache genommen wurde, sollen wieder zur Sprache kommen. Eine Arbeit über und im Anschluss an diese Autoren zu schreiben, geht mit dem Anspruch einher, den Bedingungen der Gegenwart nicht unkritisch bejahend gegenüberzutreten. Der Zweifel an der geschichtlichen Tradierung ist allgegenwärtig, der Geist Heydorns und Benjamins stellt sich gegen die eigene Zeit, „bürstet die Geschichte gegen den Strich“ und stellt die Legitimation der Herrschaft radikal in Frage. Bildungstheoretisch ist die „Urteils- und Kritikfähigkeit [...] eine entscheidende Voraussetzung für eine demokratische Gesellschaft“ (Sünker/Miethe 2007: 9) und für mündige Subjekte. Beginnen kann eine solche Kritik mit einem materialistischen Standpunkt:

„Eine kritische Gesellschaftstheorie nimmt ihren Ausgang mit der Analyse der Bedingungen und Formen der Vergesellschaftung der Mitglieder einer historisch-konkreten Gesellschaftsformation, der Analyse von deren Integrationskraft, [...], deren Klassenstrukturen und Widersprüchen.“ (Sünker 2018: 283)

Ausgehend von der objektiven, materialistischen Verfasstheit der Welt wird das Subjekt befähigt, tradierte und mythische Legitimationsversuche von Unterdrückung zu hinterfragen und den naiven Glauben an die Notwendigkeit einer unfreien Konstitution der Gesellschaft zu überwinden:

„Allgemeine Pädagogik ist daher nicht prosaischer Natur, sie bildet das Leben nicht ab, wie es sich in der Realität präsentiert, vielmehr bringt sie es zum Ausdruck in seinen Entstehungszusammenhängen, in seiner Veränderungsbedürftigkeit und seiner Veränderungsfähigkeit, geleitet vom engagierten Interesse seiner systematischen Höherentwicklung.“ (Bernhard 2012: 25)

Die Zielperspektive und damit die große Klammer dieser Arbeit bleibt das Verstehen von Heydorns Bildungstheorie durch den Begriff der Aktualisierung. Kernaussage bleibt die Bedeutung der Aktualisierung für die Bildungstheorie und ihres Strukturelements, der Befreiung aus gesellschaftlicher Unterdrückung. Es spannt sich ein Zusammenhang auf von Bildung – Freilegung/Aktualisierung/Einholung⁹ – Erfahrung – Befreiung, der für den Bildungsprozess und für die Kritische Bildungstheorie elementar zu sein scheint.

⁹ Im Laufe dieser Arbeit werden die Begriffe Freilegung, Aktualisierung und Einholung noch entwirrt; an dieser Stelle reicht es aus, auf ihre Zusammengehörigkeit hinzuweisen.

1.2. DIE BEDEUTUNG VON ERFAHRUNG FÜR BILDUNGSTHEORETISCHES DENKEN

Dementsprechend stellt sich auch zentral die Frage nach dem Erfahrungsbegriff im Kontext bildungstheoretischer Überlegungen. Ob die Einsicht Hans-Georg Gadamers, dass der Erfahrungsbegriff einer der „unaufgeklärtesten Begriffe“ (Gadamer 1960: 329) sei, noch immer Aktualität beanspruchen kann, sei dahingestellt. Gleichwohl zeigt sich auf einer alltäglichen Ebene gegenwärtig, für wie wichtig vermeintliche Erfahrungen gehalten werden. Der Erfolg von Unternehmen wie Jochen Schweizer oder MyDays, die beispielsweise mit dem Slogan werben „Du bist, was du erlebst“, aber auch der Erfolg von Social Media-Plattformen hat wohl mit der Bedeutung von Erfahrung und Erlebnissen zu tun. Auf philosophischer Ebene wird damit allerdings auf die vielfältigen Debatten um den Begriff der Erfahrung hingewiesen, denn diese Feststellung bedeutet nicht, dass der Begriff der Erfahrung nicht im Zentrum vielfältiger Debatten gestanden hätte. Dabei zeigt sich der Erfahrungsbegriff in der Tat als ein vielschichtiger Begriff; er ist „semantisch unterbestimmt und übernimmt je nach Thematisierungsweise unterschiedliche Funktionen.“ (Thompson 2009: 14) Ohne annähernd die Vielfältigkeit des Erfahrungsbegriffes einfangen zu können, soll an dieser Stelle kurz auf unterschiedliche Verwendungsweisen abgestellt werden. Von einer bereits exemplarisch benannten alltagstheoretischen Verwendung des Erfahrungsbegriffes im Kontext von kapitalistisch überformten Events, in deren Rahmen die Begriffe Erfahrung und Erlebnis synonym gebraucht zu werden scheinen, hebt sich die spezifisch erziehungswissenschaftliche Verwendung des Begriffes ab. Dabei wird der Begriff auch innerhalb des weitreichenden Feldes erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Forschung unterschiedlich verwendet. Insbesondere seit der *sozialwissenschaftlichen Wende* in der Erziehungswissenschaft, im Zuge derer sie zumindest gleichwertig als Geistes- und Sozialwissenschaft aufgefasst wurde, haben auf methodologischer Ebene erfahrungswissenschaftliche Zugänge Einzug in die erziehungswissenschaftliche Forschung erhalten. Mit einem solchen methodischen Zugang zur Erziehungs- und Bildungswirklichkeit muss ein Erfahrungsbegriff einhergehen, der – auf nicht unproblematische Weise – hochgradig formalisiert ist und mit dem Erziehungs- und Bildungsprozesse nur mit einem reduktionistischen Verständnis gefasst werden (vgl. Rühle 2015: 227). Der von Heydorn aufgespürte Widerspruch von Bildung und Herrschaft lässt sich mit einem solchen Erfahrungsbegriff nicht nachvollziehen, sodass auch auf die Rolle der Erziehungswissenschaft im Zusammenhang des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft nicht reflektiert werden kann. Dem ist ein Erfahrungsbegriff entgegenzuhalten, welcher prinzipiell die angesprochene Dialektik von Befreiung und Unterdrückung zu fassen und an eine pädagogische Praxis rückzubinden vermag. Ein Erfahrungskonzept, das auch den Ansprüchen einer Freilegung von geschichtlichen Potentialen gerecht werden kann, überschreitet einen Erfahrungsbegriff der Positivität eines unmittelbar Geschehenen um ein Vielfaches. Ein solches kritisches Erfahrungskonzept richtet das Erkenntnisinteresse nicht an gegenwärtig empirisch zu erfassenden Gegenständen aus, sondern geht den verschüt-

teten Potentialen der Geschichte nach, bezieht diese auf die gesellschaftlichen Bedingungen der Gegenwart und leitet daraus eine etwaige Vorbereitung der Zukunft ab. Die Reflexion auf geschichtliche Befreiungspotentiale und ihre herrschaftlichen Antagonisten ermöglicht als Bildungsprozess die Herausbildung autonomer Subjekte:

„Erfahrung umfasst immer schon weit mehr als nur die Wahrnehmung der unmittelbar empirisch zugänglichen Regionen gesellschaftlicher Existenz- und Lebensweise der Menschen. Erfahrung schließt die Wahrnehmung der eigenen geschichtlichen Vermitteltheit ebenso ein wie das Erspüren ihrer *nicht verwirklichten Möglichkeiten*, die der empiristisch beschränkten Perspektive notwendig äußerlich bleiben müssen. Auch die Erfahrung des Nicht-Erfahrenen ist eine Erfahrung, eine Erfahrung die grundlegend in den wissenschaftlichen Reflexionshorizont zu integrieren ist, will Wissenschaft nicht bei einer bloßen Erhebung von Daten und einer Auflistung von Fakten und damit einer Sicherung des Status quo stehen bleiben.“ (Bernhard 2011: 366)

Diese angesprochene *Erfahrung des Nicht-Erfahrenen* muss unmittelbar im Kontext einer geschichtstheoretisch fundierten Erkenntniskritik stehen, die genau das, nämlich die Erfahrung des Nicht-Erfahrenen, ermöglicht. Damit geht eine spezifische Betrachtung der Geschichte einher, in der Vergangenes nicht als etwas nicht mehr Zugängliches gefasst wird, sondern in der das Vergangene aus der heutigen Perspektive zugänglich und in die Position der Gegenwart überführbar ist. Diese Überführung kann nur in einem geschichtstheoretischen Erkenntnisprozess geleistet werden, in dem das Nicht-Erfahrene unter den Bedingungen der Gegenwart wieder erfahrbar gemacht wird. Diese Erneuerung der Erfahrungsmöglichkeit bedeutet allerdings nicht, dass der ursprüngliche historische Kontext des Nicht-Erfahrenen unberücksichtigt bleibt, vielmehr muss sogar aus diesem historischen Kontext heraus der gegenwärtige Anknüpfungspunkt gefunden werden, der das Nicht-Erfahrene erfahrbar werden lässt und damit potentiell eine geschichtliche Erfahrung ermöglicht. Dieser Prozess, so wird in der vorliegenden Arbeit angenommen, ist elementar in der Kritischen Bildungstheorie Heydorns eingeschlossen.

Für Heydorns Kritische Bildungstheorie kann also angenommen werden, dass es keine Erfahrung jenseits gesamtgesellschaftlicher Zusammenhänge und ihrer geschichtlichen Konstitutionsbedingungen gibt. Da die Verbindung von Bildung und Erfahrung im Kontext der geschichtlichen Möglichkeit der Befreiung sowohl grundlegende Bedeutung für den Prozess der ‚subjektiven‘ und phylogenetischen Emanzipation besitzt – als praktische Dimension der Erfahrung der nicht erfahrenen Befreiungspotentiale –, als auch eine erkenntnistheoretisch bedeutsame Positionierung zu den geschichtlich gewordenen Bedingungen ermöglicht, durch die das Vergangene als noch immer gegenwärtig gefasst werden kann, muss auch das Denken von Erziehung und Bildung selbst in den Zusammenhang von Geschichte und Gesellschaft eingebettet werden:

„Es gibt kein pädagogisches Denken jenseits gesellschaftlicher Praxis, als theoretisches Bemühen ist es in die Arenen gesellschaftlicher Auseinandersetzungen immer schon eingebunden. Auch die sich als neutral verstehende erziehungswissenschaftliche Forschung wirkt gesellschaftlich, denn sie stützt, gerade wo sie sich als neutral versteht, die bestehenden Gesellschaftsstrukturen, Hegemoniebeziehungen, Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Da in der gesamtgesellschaftlichen Praxis der Schlüssel zum Verständnis von Erziehung und Bildung liegt, muss Pädagogik die in ihr enthaltenen Probleme zur Sprache kommen lassen. In der pädagogischen Reflexion als *praktischer gesellschaftlicher Erkenntnistätigkeit* werden die in der Praxis aufgeworfenen Fragen und Probleme unter Berücksichtigung ihrer Eingebundenheit in den gesamtgesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionszusammenhang zur Entfaltung gebracht. Pädagogische Reflexion setzt an der realen Erfahrung an, rekonstruiert ihre Genese, gelangt auf diese Weise zum Verständnis dieser Erfahrung und der sich in ihr ausdrückenden Probleme.“ (Bernhard 2011: 39)

Pädagogische Erkenntnis kann also nicht aus der gesellschaftlichen Praxis herausgelöst werden. Zugleich bedeutet dieses Eingelassen-Sein in die gesellschaftlichen Bedingungen auch, dass genau diese Bedingungen im Erkenntnisprozess reflektiert werden müssen.¹⁰ Eine kritische Erfahrung muss in dieser Lesart selber schon als etwas Reflektiertes gedacht werden, da die geschichtlichen und gesellschaftlichen Bedingungen Form und Inhalt der Erfahrung beeinflussen.¹¹ Erst durch die Reflexion der Konditionen kann von einer Erfahrung gesprochen werden. Dieser Erfahrungsbegriff ist für die vorliegende Arbeit von grundlegender Bedeutung.

1.3. DIE (UN-)MÖGLICHKEIT DER ERFAHRUNG

Unter Bedingungen des Spätkapitalismus und „kulturindustrieller Sozialisation“ (Rühle 2015: 125) müssen allerdings die (Un-)Möglichkeiten, überhaupt noch Erfahrung im oben genannten Sinne machen zu können, in den Blick genommen werden. Diese Problematik nimmt beispielsweise in der Kritischen Theorie eine zentrale Stellung ein. In der *Theorie der Halbbildung* (1959) argumentiert Theodor W. Adorno, dass die Gestaltung der Gesellschaft durch die Dialektik von Bildung und Gesellschaft bestimmt ist (vgl. Adorno 1959: 115f.): eine Dialektik, in der Bildung im Kontext der kapitalistischen Gesellschaft zu Halb-

¹⁰ In diesem Zuschnitt muss Pädagogik sinnvollerweise als „praktische Gesellschaftskritik“ (Rühle et al. 2017) verstanden werden.

¹¹ Damit soll nicht gesagt sein, dass Reflexion eine notwendige Bedingung von Erfahrung ist. Dennoch sollte darauf hingewiesen werden, dass die Sozialisiertheit von Erfahrung – und damit ‚angelernte‘ Erfahrungsmuster – reflektiert werden muss, um eine Erfahrung möglicher Befreiung überhaupt zu ermöglichen.

bildung degeneriert und sich als Erfahrungsunfähigkeit darstellt (vgl. dazu etwa: Schmied-Kowarzik 1974: 89; Rühle 2015: 205ff.). Das halbgebildete Bewusstsein zeichnet sich dadurch aus, dass es den Doppelcharakter der Kultur (vgl. Adorno 1959: 94) einseitig zugunsten einer affirmativen Haltung gegenüber kulturellen Gegenständen auflöst. Eine eigenständige Auseinandersetzung mit ihnen findet nicht statt; sie gelten nur als Objekt im Hier und Jetzt – sie sind aus jedem Sinnzusammenhang herausgerissen: „Dies erzeugt im einzelnen Menschen eine fundamentale Bedeutungs- und Beziehungslosigkeit des je Aufgenommenen, welches in keinen übergreifenden Sinnzusammenhang mehr gestellt werden kann.“ (Rühle 2015: 207). Im Sinne dieser kritisch-theoretischen Analyse kann von einer Unfähigkeit gesprochen werden Erfahrungen zu machen, welche unmittelbare Auswirkungen auf die Subjektgenese hat (vgl. Pongratz 1986: 175ff.). Der fehlende Sinnzusammenhang äußert sich besonders in einer Geschichtsvergessenheit, durch die das Objekt nicht in seiner geschichtlichen Genese betrachtet wird, sondern nur unter den Bedingungen der Gegenwart. Das bedeutet allerdings, dass das Geschichtliche und das vermeintlich Erfahrene allein in den Kontext der Gegenwart gestellt wird und nur durch diesen Kontext interpretierbar ist – d.h. das Geschichtliche unterliegt der Deutungshoheit der Gegenwart und ist damit anfällig für politischen Missbrauch (vgl. Bernhard 2017). Die Priorisierung der Gegenwart bedeutet sodann nicht nur die reine interpretative Hoheit aus der gegenwärtigen Perspektive, sondern auch eine Flucht vor der Vergangenheit bzw. eine Flucht vor der Auseinandersetzung mit dem Vergangenen (vgl. Adorno 1971: 10). Mit dieser Diagnose stellt sich das Problem der Erfahrung des Gegenstandes, da dieser überhaupt nur durch eine geschichtliche Kontextualisierung erfahren werden kann. Insofern die Unmittelbarkeit des Gegebenen oder des Gegenwärtigen eine überlegene Rolle einnimmt, bleibt die Vergangenheit unberücksichtigt – Erfahrung bleibt eine degenerierte, weil nicht (oder nur mangelhaft instrumentell) geschichtlich kontextualisierte Erfahrung.

Diese Krise der Erfahrung hat zur Folge, dass die kritische ‚Erinnerung‘ als Bewussterwundung eines Vergangenen auch in eine Krise gerät: Krise der Erfahrung und Krise der Erinnerung sind zwei Seiten derselben Medaille. Sie sind Ausdruck einer Wahrnehmungs- und Denkweise, die vollkommen auf die Gegenwart ausgerichtet ist. Die Krise von Erfahrung und Erinnerung hat unmittelbare Konsequenzen für eine Theorie der Bildung. Nicht nur haben Adorno (1959) und Horkheimer (1952) (koproduktiv) darauf hingewiesen, auch in den folgenden Jahren und aus der pädagogischen Disziplin heraus wurde das Problem der degenerierten Erfahrung für die Pädagogik bzw. Bildungstheorie erörtert (vgl. etwa Gamm 1979; Bernhard 2001; 2012; Hellinger 2013; Rühle 2015). Die Krise von Erinnerung und Erfahrung ist für Adorno in der Gesellschaft begründet, in der ganz im Sinne einer *Dialektik der Aufklärung* (Horkheimer/Adorno 1988 [1944]) die Krisen in der Aufklärung bereits angelegt sind. Auch die menschheitliche Katastrophe der Shoa kann aus dieser Dialektik verstanden werden: Jeder Versuch der Befreiung schlug in ihr Gegenteil um – Aufklärung wird zur Mythologie (vgl. Horkheimer/Adorno 1988 [1944]: 17f.; Behrens 2003: 72ff.; Schweppenhäuser 1996: 38ff.; Wiggershaus 1998: 47ff.). Liegen im gesellschaftlichen Sys-