

Ludwig A. Pongratz

Unterwerfung und Widerstand

Heinz-Joachim Heydorns kritische Bildungstheorie in religionspädagogischer Perspektive

1 Leseerfahrungen

Es war im Sommersemester 1975. Ein Bielefelder Kommilitone machte mich auf eine Ramschaktion des größten Buchhändlers der Stadt aufmerksam - und auf ein Buch, das ich mir dabei doch unbedingt besorgen sollte: »Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs« von Heinz-Joachim Heydorn. Nie gehört; mal sehen was dran ist...

Ich kam zu spät. Der Rotationsprozeß der Kulturindustrie hatte die letzten Exemplare schon geschluckt. Das ruhmlose Ende des Suhrkamp-Bändchens aber wurde für mich zum Beginn einer intensiven Auseinandersetzung, deren geistige Spuren bis heute nicht zu tilgen sind. Das ist keine Einzelerfahrung. Ich habe später Kollegen kennengelernt, die, nachdem Sie sich einen Weg in Heydorns Denk- und Sprachformen gebahnt hatten, von der Spannweite seines geschichtlichen Horizons und der Wucht seines kritischen Denkens ebenso getroffen wurden wie ich. Und die Unzeitgemäßheit meiner Begegnung mit Heydorn scheint mehr als nur zufällig: Heydorn selbst steht quer zu den gängigen Produktionsformen des Wissenschaftsbetriebs. Unter verlegerischen Gesichtspunkten sind seine Publikationen allemal ein Risiko. So lag das schnelle Ende der »Neufassung« denn auf der Hand: Drei Jahre nach ihrer Erstveröffentlichung und knapp ein Jahr nach dem Tod des Autors selbst wurde Heydorns Arbeit verramscht. Sie landete »im Mülleimer der Verwertungsprozesse«¹, gegen deren nivellierenden Sog der Autor doch zeitlebens gestanden hatte.

Ich mußte mir die Arbeit als Kopie besorgen. Und dann begann ein Leseabenteuer, bei dem sich das Glück gefundener Einsicht mit der mühevollen Anstrengung des Begriffs unlöslich verschlang. Die Leseerfahrungen anderer sind identisch: »Wer sich auf Heydorn einläßt, muß wissen, was auf ihn zukommt. Wie er als Autor von sich selbst höchste Konzentration fordert, weil er um das Gewicht des Gegenstandes weiß, so auch vom Leser die Bereitschaft zur produktiven Aneignung.«² Belohnt wird die Mühe mit einer Fülle ungewöhnlicher, faszinierender Zugänge zum aktuellen Problemhorizont von Schule und Bildung. Sie ziehen ihre Sprengkraft aus der intensiven Wiederaneignung von Geschichte, ohne die für Heydorn keine zureichende Ortsvermessung der Gegenwart möglich ist. Heydorn weiß um die Dynamik historischer Prozesse, die unsere Gegenwart in ihren Bann schlagen. Seine intellektuelle Sensibilität erspürt das inwendige Erzittern einer Moderne, deren Funktionsprozesse im Leeren zu rotieren beginnen.

Sie drohen die zukünftigen Möglichkeiten menschlicher Selbstverständigung zu unterlaufen. Alle Anstrengung des historischen Begreifens hat für Heydorn daher fraglos den einen Sinn:

1 H.-J. Heydorn, *Bildungstheoretische Schriften* 2, Frankfurt a.M. 1978, 8.

2 W. Christian, Heinz-Joachim Heydorn: *Pädagogik der Befreiung*, päd. extra & demokratische Erziehung 2 (1989) 37.

»das Imperfekt zum Futur zu bringen, das Unbeendete zur Zukunft.«³ Die geschichtlich einstmals eröffneten Ausblicke, das wahre Gesicht des Menschen aufzugraben, ihn in seine Freiheit zu setzen, sollen dem Gedächtnis nicht entfallen. Ebendeshalb muß jegliche Bildungstheorie, die auf der Höhe der Zeit sein will, gleichsam »geschichtlich aufgeladene« sein: Sie speichert und erinnert in ihren Begriffen die Mühsal der historischen Selbstkonstitution der Gattung. Bildungstheorie ist so gesehen nichts anderes als der Versuch, die objektiven Voraussetzungen der Epoche ins Bewußtsein zu heben, um die Verhältnisse nach ihrer eigenen Melodie zum Tanzen zu bringen. Das lapidare »Nichts-andere-als« freilich unterschlägt den dabei tatsächlich zu leistenden intellektuellen Kraftakt: »Um den gegenwärtigen Ort zu bestimmen, muß die ganze Geschichte eingeholt werden; es gibt keine Entlassung aus der Mühsal.«⁴

So wird Heydorns Ortsbestimmung zu einem in der deutschen Nachkriegspädagogik unüberbotenen Versuch der Neubesinnung über Inhalt und Form von Bildung und Bildungstheorie. Einfühlsam und eindringlich, präzise und luzide zugleich schlägt er den Bogen über die Zeiten, widersteht er der gesichts- und geschichtslosen Vergeßlichkeit des alltäglichen Positivismus der Industriegesellschaft. Sie zahlte es ihm auf ihre Weise heim - indem sie ihn vergaß. Heydorns eigene Zunft, die Erziehungswissenschaft, macht hier keine Ausnahme: Wer in den veröffentlichten Beiträgen des 10. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft mit dem Generalthema »Allgemeinbildung« blättert⁵, findet Heydorn ganze drei Mal erwähnt, nicht ein Mal zitiert. Mag sein, daß Heydorn in einigen gehaltenen, aber nicht dokumentierten Vorträgen besser davonkommt. Insgesamt ist der Eindruck symptomatisch: Heydorn scheint nicht zitierfähig zu sein. Und dies nicht allein aufgrund seiner dezidiert politischen Position; es ist Heydorns Sprache selbst, die sich implizit gegen bruchstückhafte Vereinnahmung wehrt. Dies ist die zweite Leseerfahrung, die sich jedem Rezipienten aufdrängt: Heydorns Sprache leistet Widerstand gegen das blinde Abspulen empirischer Fakten und Zahlenreihen. Seine Sprachästhetik, die stets zugleich Verständigung über die eigene individuelle Existenz wie über die geschichtlich-politischen Horizonte der zur Rede stehenden Sache einschließt, hat mit dem dünnen Begriffsgeklapper des normalen Wissenschaftsbetriebs nichts gemein. In seiner eigenen konkreten, bildhaften, pointierten Redeweise hält Heydorn über die Restbestände der Sprache des Computerzeitalters Gericht: »Die neue Sprache, »basic language« aus der Retorte, ist die universelle Sprache des positivistischen Spätkapitalismus, sie kennt nur meßbare Relationen, ist innerhalb dieser Relationen evident, wird als Verkehrsordnung antagonistischer Planungsprozesse im Niemandsland angesiedelt. Sie löscht das geschichtliche Bewußtsein, macht es unmöglich, ihre Bedingung zu präzisieren... So viele Worte, so viele Gitter: von Algorithmentheorie bis zur Systemtheorie ist das Arsenal komplett. Hinter dem sprachlichen Instrumentenkoffer, der kein Subjekt-Objekt-Verhältnis als historische Dimension mehr zuläßt, verbergen sich die Verwertungsprozesse,

3 H.-J. Heydorn, *Bildungstheoretische Schriften* 3, Frankfurt a.M. 1980, 161.

4 Heydorn, *Schriften* 2, 8.

5 Vgl. *Zeitschrift für Pädagogik* 32 (1986) H. 4; *Zeitschrift für Pädagogik*, 21. Beiheft, Weinheim/Basel 1987.

rationalisierte Ausweidung wie bei Libbys and Armour auf den Chicagoer Schlachthöfen.«⁶

Im zeitgenössischen »Schlachthof der Worte« wird Heydorns Sprachform zum inkommensurablen Restbestand, sie wird mit schlechtem Gewissen ausgeschieden. Und dieses schlechte Gewissen gibt sich eine rationalisierte Form: Heydorns Sprache sei zu hermetisch, heißt es dann gern. In solchen Floskeln aber verkehrt sich die Wahrheit über den gegenwärtigen gesellschaftlichen Zustand: Es ist die hermetisch geschlossene Gesellschaft selbst, die die Sprengkraft Heydornscher Kritik zu neutralisieren versucht. Der Versuch aber muß auf lange Sicht gesehen scheitern. Heydorn weiß das nur zu gut. Denn seine Kritik trifft das System nicht von außen, sondern von innen. Dies ist die dritte Leseerfahrung, die sich demjenigen, der sich dem Anspruch Heydornscher Reflexion aussetzt, mitteilt: Hier fordert ein Subjekt - bei aller Authentizität seines Sprechens - die notwendige Kritik nicht voluntaristisch ein, sondern entwickelt die Gegenposition aus den gärenden Widersprüchen im Leib der Gesellschaft selbst. Die Wucht der Kritik verdankt sich daher letztlich den bis zum Zerplatzen aufgespannten Widersprüchen unserer eigenen geschichtlichen Situation. Und Heydorns intellektuelle und moralische Leistung liegt in der Unnachgiebigkeit, mit der er den Kampf um Sache und Begriff der Bildung geführt hat. Seine dialektische Reflexion unternimmt den unablässigen Versuch, die limitierenden historischen Bedingungen von Bildung und die mit ihnen zugleich hervorgetriebenen, aber unverwirklichten Möglichkeiten aufeinander zu beziehen. Kritische Bildungstheorie hat für Heydorn diese zentrale Aufgabe: die sich fortschreibenden gesellschaftlichen Widersprüche, in denen Bildung zugleich storniert und vorangetrieben wird, begrifflich zu präzisieren. Die Arbeit an den Begriffen aber muß deren innere Differenz aufweisen, »den Vorsprung vor ihnen selbst, den utopischen Gehalt, der in den Begriffen immer schon wirkt.«⁷ Das ist keine Neuauflage des Hegelschen Bildungsidealismus; kein Weltgeist verbürgt hier den Sinn der Geschichte. Doch verweist die reale Menschheitsgeschichte »auf einen unerledigten Vorgang: Der Mensch ist in ihr als Totum schon da, aber nur in der Form der Tragödie, sein Aufstieg hängt ganz noch im Untergang.«⁸ Wo immer aber Bildung - und sei es nur anfänglich - diese Zerrissenheit in die Helle des Bewußtseins hebt, da ist die Frage nach der Wahrheit des Menschen gestellt. Und diese Wahrheit fordert die Tat. Denn was heißt hier Wahrheit? Heydorn sagt es knapp und klar: »Sie ist der Inbegriff gesellschaftlicher Entscheidungen, denen der Mensch um seiner eigenen Verwirklichung willen nicht ausweichen darf.«⁹ Allein im risikoreichen, von kritischer Reflexion geleiteten Handeln setzt sich der Mensch über seine verhängte Grenze.

Es ist dieser politisch-praktische Impuls, der traditioneller pädagogischer Theorie vermutlich nicht minder suspekt erscheint als die Schärfe dialekti-

6 Heydorn, Schriften 3, 160.

7 G. Koneffke, Einleitung zu: H.-J. Heydorn, Bildungstheoretische Schriften 1, Frankfurt a.M. 1980, 13.

8 Heydorn, Schriften 1, 184.

9 Ebd., 189.

scher Begriffsbildung. Denn Heydorn versteht sich als intellektueller Wafenschmied. Er will das begriffliche Instrumentarium der Pädagogik zurüsten, um eine Bresche in die Mauer gesellschaftlicher Immanenz zu schlagen; er schlägt sich für die zukünftigen Möglichkeiten der Menschen, um die schon hier und heute der Kampf zu führen ist. Und er weiß besser als alle professionellen Bildungsphilister, was Bildung ihrem eigenen Anspruch nach heute sein muß: »Bildung ist mehr denn je eine Waffe. Sie wird nicht genutzt, wenn man auf dem Boden des Vorgegebenen bleibt, man findet sich als Handlanger wieder.«¹⁰

Keine kritische Bildung kann dieses tanszendierende Moment aus sich entlassen. Die Aussichten aber, die die bildungstheoretische Reflexion entbindet, fügen sich nicht sogleich wieder ins Muster irgendeiner emanzipatorischen Strategie. Im Gegenteil: Der angestrenzte Versuch, gegen die Paralisierung des Bewußtseins emanzipatorische Strategien in Umlauf zu bringen, gründet nur allzuoft auf voluntaristischen Mißverständnissen. Unversehens schlägt der Versuch, historische Prozesse für die eigenen - seien sie noch so gut gemeinten - Ziele zu instrumentalisieren, in die Herrschaftsformen zurück, die er zu bekämpfen verspricht. Da hilft auch keine Sprachakrobatik mit emanzipatorischem Vokabular. Heydorn sieht schon sehr früh mit aller Klarheit, wie in den Rationalisierungsprozessen der Bildungsreform der 70er Jahre »die Vokabel der Emanzipation... zur negativen Utopie«¹¹ verkommt. Und »wie in vielem besorgt auch hier eine bildungslose Linke die Geschäfte des Kapitalismus mit«.¹² Solche Sätze bleiben für einen Zeitgeist, wie er die damalige Reformeuphorie beseelte, gänzlich unverdaulich. Wer sie aussprach, riskierte, zwischen allen Stühlen zu sitzen. Genau damit aber ist eine weitere Leseerfahrung verbunden: Es ist die Erfahrung der Unbeugsamkeit des kritischen Urteils, das seinen Wahrheitsgehalt oft erst Jahrzehnte später freigibt.

An der Kritik der Gesamtschuldebatte der 60er und frühen 70er Jahre demonstriert Heydorn diese Unbeugsamkeit. Statt ins Loblied progressiver Pädagogik über die Gesamtschulreform einzustimmen, stellt er mit ernüchterndem Unterton klar: »Es handelt sich um einen Schultyp des fortgeschrittenen kapitalistischen Marktes; die Terminologie ist international einheitlich und amerikanischen Ursprungs.«¹³ Zwar wird die alte, aufklärerische Egalitätsforderung in diesem neuen Schultyp der Form nach energisch weitergetrieben, aber doch nur, um das unverwirklichte Gleichheits- und Freiheitspostulat dem Inhalt nach zu liquidieren. Denn »der kapitalistische Supermarkt, auf den sich die Bildung hin entwickelt, braucht keine Diener des Geistes, sondern Leute, die die Kasse reparieren können.«¹⁴ So erweist sich für Heydorn die eingeforderte Gesamtschule zuguterletzt als ein Modell, das zwar »die Einheitsschule in seinem Leibe« trägt, aber »nicht austragen«¹⁵ kann. Um so mehr allerdings reflektiert Heydorn auf die schulimmanenten und schulübergreifenden Bedingungen, die es vielleicht doch noch möglich machen, daß die Menschen aus der Summe der ihnen bloß zgedachten Funktionen hervortreten und sich in Freiheit setzen. Doch liegen diese Gedankenschneisen quer zu den etablierten Grenzmarkierungen von links und rechts, konservativ und progressiv.

10 Heydorn, Schriften 3, 151.

11 Ebd., 149.

12 Ebd., 101.

13 Ebd., 275.

14 Ebd., 121f.

15 Ebd., 276.

Wo gibt es das schon: die bohrende Unruhe eines kritischen Denkens, das um seine eigene Fehlbarkeit und Zerbrechlichkeit weiß, die Geradlinigkeit eines Lebens, das sich in Brüchen und Neuanfängen fortschreibt? Heydorns theoretische Entwürfe sind etwas gänzlich anderes als akademische Pflichtübungen. Und Heydorns Leben ist mehr als eine Professorenkarriere.

2 Hinweise zur Biographie

Die wichtigsten Daten, Ereignisse und Entscheidungen, die Heydorns Leben prägten, hat sein Schüler G. Koneffke in der Einleitung zur dreibändigen Neuausgabe der bildungstheoretischen Schriften Heydorns nachgezeichnet.¹⁶ So soll es genügen, auf diese auch für Theologen und Religionspädagogen aufschlußreiche Quelle eindringlich zu verweisen. Denn in ihr finden sich all die denkerischen Anschlüsse und Querverbindungen aufgegriffen, die Heydorn zu Philosophie, Theologie und praktischer Politik unterhielt. Seine beiden Hauptwerke, die in den 60er Jahren und Anfang der 70er Jahre entstanden (»Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft« erscheint 1970; »Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs« wird 1972 veröffentlicht), verbinden politische Urteilskraft und wissenschaftlich-literarische Kreativität auf unnachahmliche Weise. In beiden Werken konzentriert sich die Essenz der bildungstheoretischen und philosophischen Reflexionen Heydorns; sie gehören zum Kern seines wissenschaftlichen Vermächtnisses.

3 Erziehung und Bildung

Heydorns Werk widersetzt sich allen Formen thesenhafter Bearbeitung; es läßt sich nicht in Kurzformeln konzentrieren, ohne Mißverständnisse zu provozieren. Jenseits ihres materialen historischen Gehalts verfangen sich Sätze wie »Bewußtsein ist alles«¹⁷ blindlings in den Fallstricken des Bildungsidealismus. Dennoch läßt Heydorn seinen späten programmatischen Aufsatz »Überleben durch Bildung«¹⁸ in diesem Satz wie in einem Aufbruchsignal gipfeln. Schon der Titel des Aufsatzes setzt ein Zeichen: Tatsächlich gewinnt das Problem der Bildung heute eine kaum abschätzbare Tragweite. Die Überlebungshoffnungen der Menschheit hängen am gesellschaftlich realisierten Niveau von Bildung. Der Bildung fällt die unersetzliche Aufgabe zu, das der Geschichte abgedungene Licht weiterzureichen, den »Umriß einer Aussicht« faßbar werden zu lassen, wie der Untertitel des Aufsatzes lautet. Ebendazu braucht es die Helle des Bewußtseins. Im Satz »Bewußtsein ist alles« ist dieser Anspruch kritischer Rationalität gebündelt. Als Quintessenz einer idealistischen Bildungsphilosophie wäre er gründlich mißverstanden. Denn sosehr Bewußtsein alles ist, weil ohne dieses Bewußt-

16 Vgl. Koneffke, Einleitung, 7-39.

17 Heydorn, Schriften 3, 301.

18 Ebd., 282-301.

sein alle Bildung zunichte wäre, sosehr bleibt dieses Bewußtsein auf sein Anderes verwiesen, auf die widerständigen Prozeduren gesellschaftlicher Praxis. »Imago und Realität sind unversöhnt. Aber der Mensch soll Verhängtsein hinter sich lassen, das Licht wahrhaft erfahren, das in ihm ist, sinnlich, greifbar, als verwandelte Welt.«¹⁹ Bildung soll den Weg ausleuchten, der aus dunkler Verhaftung ins Helle führt. So ist Bildung ihrem ur-eigensten Selbstverständnis nach Aufklärung, darin untrennbar der Freiheit und Rationalität der Menschen verbunden. Damit sind zugleich die Prämissen umrissen, ohne die jegliche kritische Bildungstheorie ihre Substanz verlöre: »daß die Menschen vernunftfähige Wesen und als solche zur Freiheit bestimmt sind, daß in diesem Wesen der Anspruch der Menschen auf universelle Verwirklichung begründet liegt, daß die Menschen um diese Prämissen und deren Festigkeit auch wissen und dieses Selbstbewußtsein angesichts der Verhältnisse keine Ruhe läßt.«²⁰

Daß die Menschen um diese Prämissen wissen, heißt aber auch, daß sie ihnen nicht nochmals nachträglich angedichtet werden müßten. Im ersten Aufgang eines Begriffs des Menschen von sich selbst ist der ganze Anspruch der Freiheit schon enthalten.

Diesen Vorgang zeichnet Heydorn am Prozeß der Selbstkonstitution antiker, griechischer Rationalität eindrücklich nach. Es sind die gesellschaftlichen Bedingungen der griechischen Stadtstaaten, eine bestimmte Höhe des gesellschaftlichen Verkehrs, eine bestimmte Reife des gesellschaftlichen Bedürfnisses, die den Funken aus dem Stein schlagen: »Es ist wichtig, den auslösenden Vorgang, gerade weil er unter der frühen Bedingung einen hohen, abstrakten Evidenzgrad gewinnt, in seiner Dialektik zu erkennen. Das gesellschaftliche Bedürfnis bildet den Ausgangspunkt; es richtet sich auf die Natur. Ein Akt tiefer geistiger Unvermeidbarkeit, der den Umweg über das Fremde gehen läßt, fällt mit dem realen Bedürfnis zusammen. Der Mensch befragt sein Gegenüber und erlöst es aus seiner magischen Verstrickung; er erlöst damit sich selbst... Das primäre gesellschaftliche Bildungsinteresse wird als Beherrschung der Natur erkennbar, aber mit diesem Interesse geht ein anderes auf: Der Mensch beginnt sich zu entdecken.«²¹ Der Begriff, mit dem der Mensch sich selbst zu fassen sucht, ist zunächst noch wenig mit historischem Inhalt gefüllt; er ist anfänglich abstrakt. Die Sprache kann diesen Begriff erst stammeln, noch nicht endgültig bezeichnen. Dennoch - der Beginn aller Bildung ist angezeigt, ein langer Prozeß auf seine Spur gesetzt, in dessen Verlauf der Mensch seiner eigenen Wahrheit inne zu werden sucht.

In ihrem Anspruch weist *Bildung* damit von Anfang an über den gesellschaftlichen status quo hinaus, geht sie auf Distanz zur bloßen Reproduktionsfunktion von *Erziehung*. Mit dem Begriff der Bildung wird die Antithese zum Erziehungsprozeß entworfen, auch wenn diese Antithese anfangs noch unvermittelt dasteht. Die Tatsache von Erziehung selbst ist der Idee der Bildung vorgängig. Alle Erziehung ist mit dem naturwüchsigen Regenerationsprozeß der Gesellschaft gegeben; sie ist nicht abtrennbar von der gesellschaftlichen Reproduktion der Menschen. »Erziehung«, so faßt Heydorn den Sachverhalt, »ist das uralte Geschäft des Menschen, Vorbereitung auf das, was die Gesellschaft für ihn bestimmt hat, fensterloser Gang... Mit

19 Heydorn, Schriften 2, 337.

20 Koneffke, Einleitung, 26.

21 Heydorn, Schriften 2, 15.

der Erziehung geht der Mensch seinen Weg durch das Zuchthaus der Geschichte. Er kann ihm nicht erlassen werden. Im Begriff der Erziehung ist die Zucht schon enthalten, sind Einfügung, Unterwerfung, Herrschaft des Menschen über den Menschen eingeschlossen, bewußtloses Erleiden.²² Darin liegt der vorrationale Charakter von Erziehung; er zielt auf Anpassung, nicht auf Distanz; er zielt auf Beherrschung, nicht auf Befreiung; er zielt auf Vereinnahmung, nicht auf reflexive Differenz. Und ebendeshalb verfällt er der Kritik. Als Gegenstand der Kritik aber gewinnt Erziehung einen veränderten historischen Charakter und eine eigene Bedeutsamkeit. Denn der Bildungsbegriff, der die Kritik inspiriert, negiert Erziehung nicht einfach, indem er sich an ihre Stelle setzt. Vielmehr läßt er im Begriff der Bildung die Erziehung zu sich selbst kommen. »Die Erziehungsgeschichte gewinnt erst dort ihren Inhalt, wo sie sich selber als die Geschichte einer notwendigen Askese faßt, transzendierende Zwecke begreift, für die es notwendig war, daß wir uns gequält haben, Individuum und Geschlecht, um der Härte teilhaftig zu werden, derer es für ihre Durchsetzung bedarf.«²³ Doch gibt dies alles keinen Grund ab, ins irrationale Lob der Härte einzustimmen. Kein Zwang, keine gesellschaftliche Herrschaft wird dem inwendigen Telos von Bildung gerecht. Nur schützt dies Bildung nicht davor, sich auf die widersprüchlichen Bedingungen ihrer eigenen geschichtlichen Realisation einzulassen. Ebenso wie Erziehung erst im Begriff der Bildung zu sich selbst kommt, läßt sich umgekehrt Bildung im historischen Prozeß nicht ohne das Moment des Zwangs denken.

4 Knechtschaft und Freiheit

Es ist zunächst der Zwang des puren Überlebens, der Einspruch gegen die blinde Auslieferung an eine übermächtige, bedrohliche Natur, mit dem der Mensch seiner selbst habhaft zu werden beginnt. Der Mensch faßt sich inmitten der Determination, der er noch lange ausgeliefert bleibt. Selbst wo er um seine eigene Unbedingtheit und Freiheit weiß, verschwindet die Determination nicht einfach. Bildung hat demnach einen langen, steinigen Weg zurückzulegen; kein plötzlicher Sprung führt daraus ins Reich der Freiheit. Bildung ist mithin Arbeit, ist konkrete Auseinandersetzung mit den bedrückenden Bedingungen der individuellen und gesellschaftlichen Existenz. Vernunft und Natur, Freiheit und Knechtschaft, Bildung und gesellschaftliche Herrschaft bleiben im Gang der Menschheitsgeschichte widersprüchlich verkoppelt. Der Widerspruch treibt sich selbst fort; er wird für Heydorn in stets neuen geschichtlichen Formen und Inhalten des Kampfes um Mündigkeit faßbar.

So konzentriert die frühe Aufklärung ihr Ringen um Freiheit im wesentlichen auf die widerständige Natur. Die natürliche Welt soll in die Hand des Menschen gegeben werden. Doch

22 Ebd., 9.

23 Ebd., 9f.

wandert der Widerspruch, der in der Auseinandersetzung mit der äußeren Natur gesucht wird, in die Gesellschaft selbst ein: »Der Kampf des Menschen mit der Natur ist die Geschichte seiner notwendigen Sklaverei und Entäußerung, die Geschichte der Arbeitsteilung, der Organisation der Arbeit durch Herrschaft, die Geschichte der Hand, die den Stein schlägt. Hier ist Nähe zur Materie, die mit dieser Hand Gestalt gewinnt, das Bewußtsein überwältigt und von ihm überwältigt wird.«²⁴ Indem die denkenden Menschen sich an ihrem Gegenstand, der Natur, abarbeiten, entfalten sie zugleich den Inhalt, mit dem sie den Begriff von sich selbst füllen können. Eine Aussicht wird möglich, die das Joch der Natur sprengt. Und Bildung ist diese zu Bewußtsein gebrachte, im Bewußtsein gehaltene Möglichkeit.

Das Versprechen des Glücks, das das Ringen des Aufstiegs begleitet, ist zunächst noch allen zugesagt. Die anhebende Rationalität duldet ihrem eigenen Begriff nach keine Partikularität; Vernunft und Freiheit sind nur ganz, nie als Bruchstück zu haben. Es gibt keine Freiheit, die die Unfreiheit eines Teils der Menschheit akzeptierte, ohne sich selbst ad absurdum zu führen. So unterscheidet sich zwar »von Beginn an die Bildung des Organisations der Naturunterwerfung von der Bildung des Knechts, doch faßt das aufsteigende Bürgertum den Bildungsbegriff noch für die gesamte Gattung, die ein gemeinsames Werk in Angriff nimmt. Der Kampf gegen den Feudalismus ist noch unbeendet, der Bürger versteht sich als Sprecher der ganzen Menschheit.«²⁵ Je mehr das Bürgertum im Prozeß der Industrialisierung jedoch die pauperisierten Massen aus sich ins Niemandsland entläßt, um so mehr allerdings muß es seinem eigenen Anspruch auf Universalität der Vernunft die Spitze abbrechen. Indem die bürgerliche Gesellschaft zunehmend Bildung zur Entwicklung der Produktivkräfte in Dienst nimmt, liefert sie die Bildung zugleich immer mehr partiellen Zwecken aus. Die Schulverfassungen und Lehrpläne des 18. Jahrhunderts - des Jahrhunderts also, das sich gern »das pädagogische« nennt - sprechen diesbezüglich eine deutliche Sprache: Vernunft wird gemäß den Erfordernissen des Arbeitsmarktes in tausend Teile aufgesplittet. Das Dilemma der Aufklärungspädagogik liegt auf der Hand: Sie erzeugt zuguterletzt »Blechfabrikanten, Manufakturwarenbesitzer, Reeder, keine Menschen.«²⁶ Indem Bildung ihres spekulativen Moments verlustig geht, ihres Wissens um den unangebrochenen Menschen, wird sie selbst zum integrativen Moment verhängter Herrschaft. Statt den Blick ins Helle aufzutun, hält sie die Nasen der Menschen am Boden.

Keine Aufklärung aber kann sich ihrem eigenen Anspruch nach mit der halben Wahrheit zufriedengeben. Sie kann sich nicht damit begnügen, daß die Gesellschaft des Menschen nicht als Menschen, sondern immer nur partiell als Bruchstück bedarf. Es sind schließlich die Neuhumanisten, die dem platten Aufklärungsgeschäft der Philanthropen den Boden unter den Füßen wegziehen. Sie fordern den ganzen Menschen ein, schreiben seine ausstehende Wahrheit an den Himmel. Damit wird der Widerspruch von Knechtschaft und Freiheit im Bildungsprozeß fortgetrieben; er formiert sich über neue Inhalte und Ziele: Während der Realismus des 17. und 18. Jahrhunderts sich vornehmlich darauf konzentrierte, die erste Natur ihrer mythischen Verhaftung zu entreißen, um sie dem rationalen Gesetz verfügbar zu machen, wendet sich der Kampf des Neuhumanismus nun gegen die funktionale Ausweidung menschlicher Potenz durch die zweite Natur, die Gesellschaft. Die neuhumanistische Kritik insistiert auf der Einlösung des ganzen Glücksversprechens. Und die Zeit scheint dafür endlich reif: Mit dem Übergang von der Manufaktur zur großen Industrie rückt das Reich der Freiheit in hoffnungsvolle Nähe. Das expandierende Kapital verlangt nach allgemeiner Disponibilität, die die berufsständischen Grenzen sprengt. Die

24 Ebd., 104.

25 Ebd., 285.

26 Ebd., 88.

alte Idee der Universalität von Bildung, Erbe der Frühaufklärung, wird auf die fortgeschrittenen gesellschaftlichen Prozesse und Bedürfnisse hin neu konkretisiert. Kein Zweifel: Die neuhumanistische Bildungstheorie hat zu Beginn des 19. Jahrhunderts die Nase vorn; sie ermuntert dazu, den Kopf aufrecht zu tragen.

Die bürgerliche Aussicht auf die Fülle menschlicher Lebensführung, auf Universalität, bleibt jedoch tief in sich zerrissen. Denn die universelle Herrschaft, die das Bürgertum sich anschickt anzutreten, gebietet die universelle Knechtschaft, das universelle Bedlam, wie Evers auf der Höhe des Neuhumanismus weitsichtig formuliert.²⁷ Die harmonische Entfaltung aller Kräfte bleibt unerfülltes Postulat, konterkariert von der realen Disharmonie zwischen einer Produktionsbildung für die Masse des Industrieproletariats, die auf bloße Verwertbarkeit abzielt, und einer ästhetischen Bildung für wenige Privilegierte, die sich im Elysium des griechischen Menschen verliert. »Ästhetische Befreiung wird Selbstvergiftung, das schöpferische Bewußtsein zur todesverhafteten Größe, der Mensch kehrt nur als Gespenst zu sich zurück.«²⁸ Das neuhumanistische Bildungsideal wird unter den Bedingungen sich verschärfender gesellschaftlicher Widersprüche zugleich antiquarisch und elitär. Der Prozeß des sich fortschreibenden Antagonismus von Knechtschaft und Freiheit fordert seinen Preis: Er macht es unmöglich, Ziele, Inhalte, Verfahrensweisen oder Institutionalformen von Bildung gleichsam sakrosankt zu kanonisieren. Wer sie konserviert, wird konservativ.

Aus diesem Grund setzt Heydorn »der Bildung keine Ziele, die der auf den Begriff gebrachte Gesellschaftsprozess nicht schon enthält und erkennbar macht; sie liegen, als geschichtliche Konkretionen der Freiheit, der Kritik selber zugrunde, mit der die Bildungstheorie die Aufdeckung der Widersprüche betreibt. Darin ist Heydorns Bildungstheorie ebenso wesentlich unterschieden von den älteren Bildungstheorien unseres Jahrhunderts wie insbesondere von gegenwärtigen Auffassungen des Bildungsprozesses, die mit dem Verzicht auf den Bildungsbegriff... die Frage nach der Wahrheit des Menschen selber preisgeben.«²⁹ Wer trotz allem unter den aktuellen gesellschaftlichen Verhältnissen die Wahrheit des Menschen erneut aufgraben will, steht vor einer doppelten Aufgabe: Nicht nur hat er die Geschichte des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft für unsere Gegenwart einzuholen, sondern er muß zugleich eine hinreichende soziale Zeitdiagnose leisten. Denn was Bildung heute heißen kann, bestimmt sich nicht zuletzt aus der Kenntnis der gesellschaftlichen Produktions- und Verwertungsprozesse, aus der Höhe des erreichten Niveaus gesellschaftlicher Rationalität, aus den objektiv entwickelten und vorenthaltenen Möglichkeiten menschlicher Lebensführung, aus den Widerstandspotentialen im sozialen System. Von hier aus muß die Aufgabe der Bildung heute umrissen werden.

27 Vgl. Heydorn, Schriften 3, 118.

28 Ebd.

29 G. Koneffke, Überleben durch Bildung. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs bei H.-J. Heydorn, Unveröff. Ms. 1979, 4.

Es bleibt zunächst festzuhalten: »Die Entwicklung der Produktivkräfte ist weit vorangeschritten, aber das Bewußtsein hat diese Entwicklung nicht erreicht. Bildung könnte ins Freie gelangen nach Beseitigung einer elementaren Not, aber sie bleibt ohne Perspektive... Es kommt darauf an, den Hinweis auf eine Bildung zu geben, die ihre materielle Basis als Freiheitsausgang erkennt... Der theoretische Ansatz wird davon ausgehen, daß Mündigkeit... zu ihrer Verwirklichung reif ist; sie ist aus der Bedrohung durch die Natur entlassen.«³⁰ Doch steht sie neuen, ungeahnten Bedrohungen gegenüber. Sie gären im Leib der Gesellschaft. Der wachsenden materiellen Reife entspricht eine bisher unbekannte Paralisierung des Bewußtseins. Und die moderne Schule, der Superkomplex von business education, spielt bei der allgemeinen Enteignung des Bewußtseins ihren eigenen, unverzichtbaren Part: »Die Denkfabrik des pauperisierten Menschen ist aufgebaut, die Planungsboys arbeiten unermüdlich, schleppen die Inhalte unseres Unterbewußtseins in ihre Umsatzproduktion. Alle Unmittelbarkeit wird manipuliert. Die res extensa frißt die res cogitans, aber nicht spinozistisch, als Koinzidenz von Gott, Vernunft und Materie, sondern als Müllhaufen.«³¹ Darin findet der Widerspruch von Knechtschaft und Freiheit seine zeitgemäße Form; er wird auf künstlicher Stufe in die Menschen hineinverlagert, um ihre Deformation auf Dauer zu stellen. Die schulische Institution selbst aber bleibt unangetastet. Die alten Versuche, eine Tür in die Mauern der Institution zu schlagen, sind längst funktionalistisch integriert. »Sinnlos, Lebensnähe zu fordern; der Kapitalismus verbürgt Lebensnähe, hebt Wohlstand, schließlich auch Lehrergehälter... Sinnlos, Eignung für Produktion zu verlangen; das wird besorgt. Die monopolisierte Industrie kann Produktionseignung besser vermitteln als jede Schule; von daher gesehen könnte man die Schule abschaffen, ein paar Techniken ausgenommen... Polytechnik wird integriert, zur leeren, emanzipatorischen Hülse, der die Realität davongelaufen ist. Der Vorstoß muß an einer anderen Stelle einsetzen, muß von der erkannten Wirklichkeit ausgehen. Es geht um den Gegenschlag des Bewußtseins.«³²

5 Form und Inhalt

Dieser Gegenschlag aber muß seine Kraft aus der Institution selbst holen. Ist es auch Ziel aller Bildung, institutionalisierte Herrschaft aufzuheben, so bleibt sie in ihren Realisierungschancen doch den historischen Bedingungen verhaftet. »Nur wer sich in die Wirklichkeit einsperren läßt, kann sich aus ihr befreien; es gibt kein Land, das den Flüchtenden aufnimmt.«³³ Wer flüchten will, wird zum drop-out, ist schon integriert, bevor er seine fiktive Heimat gefunden hat. Der große Rest nimmt seinen Weg durch die Institutionen auf sich; es ist ein massenhafter Prozeß. Eine ständig wachsende Zahl von Menschen wird einem organisierten Bildungsprozeß unterworfen. Mit ihm sucht die Gesellschaft ihren Bedürfnissen planend zu dienen. Das dominierende utilitaristische Moment von Bildung verstümmelt zwar ihren Begriff. Doch kann es nicht verhindern, daß gerade jetzt die Gefahr objektiv zunimmt, daß das Subjekt aus der Summe seiner Funktionen hervortritt, um sich selbst zu bestimmen. Denn die technologische Gesellschaft akkumuliert unaufhörlich Rationalität, die sich als Mittel menschlicher Befreiung anbietet. Dazu aber muß technisch reduzierte Rationalität ihren umfassenden, humanen Anspruch zurückgewinnen. »Die formale Rationalität kann zur inhaltlichen, die partielle zur universellen werden. Man kann eine geschlos-

30 Heydorn, Schriften 2, 322.

31 Ebd., 326.

32 Ebd., 327.

33 Ebd., 159.

sene Tür einschlagen.«³⁴ Und die Risse im Mauerwerk sind für Heydorn schon sichtbar. So konzentriert Heydorn alle Energie darauf, dem geschichtlichen Zeitpunkt zuzuarbeiten, an dem die Bildungsinstitution gesprengt werden kann; »ihre eigene Dialektik schleudert sie in die Luft.«³⁵ Die Widersprüche der Bildungsinstitution sind so gesehen nur ein markanter Ausdruck für die Zerrissenheit, mit der Form und Inhalt des Bildungsprozesses historisch auseinanderklaffen. Schon der früheste Begriff, in dem der Mensch sich anfänglich zu fassen beginnt, schießt mit seinem Inhalt über die formalen Bedingungen seiner Realisation hinaus. Soll aber Bildung in ihrem utopischen Gehalt nicht zur bloßen Fiktion verkommen, muß sie sich stets von neuem auf die konkreten geschichtlichen Bedingungen einlassen, die sie überschreiten will. »Bildung hat die Humanisierung der Welt über ihre konkreten Gebilde zu vollziehen, über vorgefundene Größen; sie hat mit den realen Kräften zu rechnen, innerhalb derer sich die Vernunft gewinnen soll.«³⁶ Und diese Kräfte sind in den Produktions- und Reproduktionsprozessen der Gesellschaft am Werk; sie wälzen beständig deren Basis um, lassen die Formen von Bildung allmählich für den überschießenden Inhalt reif werden. Je mehr die veränderten Bedingungen der Produktion die Geschichte antreiben, um so unausweichlicher ist die Frage nach dem Verbleib und der Wahrheit des Menschen gestellt. Doch decken die jeweiligen Bedingungen - zumal der Anfangszeit der bürgerlichen Welt - beileibe nicht den Inhalt ab, der sich im Begriff der Bildung ausspricht. So muß die Theorie zunächst auf eigenes Risiko die Abgründe der Geschichte überspringen, muß der Realität zeitweilig weit vorausseilen, um der Universalität des Bildungsanspruchs gerecht zu werden.

An Comenius läßt sich dieses utopische Moment früher Bildungstheorie anschaulich zeigen: »Die chiliastische Zusage hilft, über den Abgrund der Geschichte zu kommen...«³⁷ Sie ist - neben dem rationalistisch-naturalistischen Element - ein notwendiger Bestandteil der comenianischen Hoffnung, daß am Abend der Welt ein Licht aufgehe, wie es in der *Pampaedia* heißt. Doch ist dieses Licht schon jetzt allen zugesagt; es ist wirklich. Ebendeshalb macht Comenius mit seinen Forderungen ernst: Er entwirft ein Einheitsschulsystem, dessen Verwirklichung nicht für den Sankt Nimmerleinstag bestimmt ist, sondern für seine eigene Zeit. Doch gibt seine Zeit die Bedingungen zur Realisation nicht her - die zur Verfügung stehende Form kann den Inhalt nicht fassen. Also muß sie ihm in mühevollen historischen Schritten nachwachsen.

Erst mit dem Beginn der großen Industrie reifen die geschichtlichen Bedingungen für ein Einheitsschulwesen, wie es Comenius vorgeschwebt haben mag. Humboldts Entwurf eines einheitlich gegliederten Schulsystems hat, so gesehen, den materialen historischen Prozeß auf seiner Seite. Der immense ökonomische Schub, der den Ausbau des Bildungssystems im 19. Jahrhundert vorantreibt, bestätigt dies auf Schritt und Tritt. Doch gerade dort, wo die formalen und ökonomischen Bedingungen der inhaltlichen Bestimmung von Allgemeinbildung entgegenwachsen, zerschlägt das Bürgertum die einheitlich konzipierte Form, reißt einen tiefen Graben zwischen Elementarschulwesen und gymnasialer Bildung auf. Die Dichotomie des Bildungssystems soll den Klassencharakter der Bildung absichern. Allerdings wird diese Teilung in dem Moment historisch überfällig, wo das Bürgertum in Agonie versinkt. »Mit der Liquidation der alten bürgerlichen Klasse, ihrem Untergang in die monopolkapitalistische Entwicklung, entfällt

34 Ebd., 313.

35 Ebd., 331.

36 Ebd., 167.

37 Ebd., 199.

auch der Restbestand von Bildung; ihre Legitimationsfunktion wird zudem überflüssig.³⁸ Was bleibt, ist urwaldhaft fortwuchernder Kapitalismus, ein allgemeines Nivellement in der Entfremdung: »Ungleichheit für alle«.³⁹

Bildung wird uneingeschränkt unter den Aspekt der Verwertung gerückt; eine rationellere industrielle Mobilisierung kündigt sich an. Es wird klar, daß die technologische Gesellschaft partielle, funktionsbezogene Rationalität massenhaft vermitteln muß, daß sie niemanden von dieser Vermittlung ausschließen darf. Das ist die Geburtsstunde der Gesamtschule. Die universale, allgemeine Form der Bildungsinstitution, um die Comenius und Humboldt den Kampf führten, bereitet sich vor. Doch liegt der Egalität des neuen Bildungsverständnisses die Allgemeinheit in der Entfremdung zugrunde. Reichte ehemals die beschränkte Form nicht zu, um dem universellen Bildungsanspruch Raum zu schaffen, so storniert die Gegenwart die Möglichkeit universeller Bildung über die Ausdünnung der Inhalte. Die Allgemeinheit des zeitgenössischen Bildungsverständnisses enthält eine doppelte Notwendigkeit: »den Menschen für die Revolutionierung der Produktionskräfte zuzurüsten und die Revolutionierung seines Bewußtseins zu verhindern«.⁴⁰ Beide Momente analysiert Heydorn akribisch an den bestimmenden Dokumenten der Bildungsreform der Nachkriegszeit.⁴¹ Es zeigt sich: Form und Inhalt des Bildungsprozesses klaffen heute erneut auseinander, diesmal jedoch aufgrund einer verkrüppelten Inhaltlichkeit, der der kritische Stachel eines umfassenden Vernunftanspruchs gezogen wurde.

6 Rationalität und Spontaneität

Soll also Bildung erneut auf den Weg gebracht werden, so wird es darauf ankommen, das formal sich entwickelnde Einheitsschulwesen mit seinem adäquaten Inhalt zu füllen. Adäquat aber heißt hier: der partiellen, zerrissenen, zu Zwecken bloßer Verwertbarkeit reduzierten Vernunft ihre volle humane Gestalt zurückzugeben. Von selbst wird das freilich nicht geschehen. Unter der Decke reduzierter, technischer Rationalität wartet der umfassende Anspruch von Vernunft noch immer auf seine Verwirklichung. Doch wo Rationalität ist, ist Differenz, ist die Möglichkeit einer großen Bezweiflung. Sie muß entbunden werden. Das System der modernen Industriegesellschaft weiß um diese Verwundbarkeit. Eben deshalb versucht es, technische Rationalität mit allen Mitteln systemgerecht abzusichern; es muß gleichsam vor ihrem eigenen Reflexivwerden schützen. Hauptmittel dieser Selbstverstümmelung der Vernunft ist der moderne positivistische Wissenschaftsbegriff mit samt seinen behavioristischen Spielarten. Zur wichtigsten Forderung an eine Bildungsarbeit, die dem umfassend gewordenen Anspruch des Bildungssystems auch inhaltlich nachkäme, gehört für Heydorn daher, daß Bildung die Selbstbeschränkung positivistischer Rationalität durchbricht. Ihr Ziel muß sein, die Menschen in ihrer geschichtlichen Wirklichkeit einzuholen, um den historischen Prozeß mit der realen Aussicht auf Befreiung zu verbinden. Dazu aber ist es notwendig, neben der geschichtlichen zugleich auch die sprachlich-literarische und sinnlich-ästhetische Dimension von Bildung zurückzugewinnen. Bildung heute braucht historisches Bewußtsein, Sprachfähigkeit, Wahrnehmungsfähigkeit, soziologische Phantasie,

38 Heydorn, Schriften 3, 289.

39 Heydorn, Schriften 1, 272.

40 Heydorn, Schriften 3, 291.

41 Vgl. Heydorn, Schriften 2, 272-313.

Urteils- und Entschlußkraft. Erst dann eröffnet sich eine mögliche Aussicht, den hohen Grad an isolierter Rationalität, den die Produktionsverfassung einfordert, in humane Rationalität umzusetzen.

Der Auszug aus dem geschichtslosen Niemandsland positivistischer Fakten führt über das stets von neuem geforderte, intensive Durchbuchstabieren der historischen Widersprüche der Gattung. Historisches Bewußtsein arbeitet sich ab an der unerträglichen Zerrissenheit seiner eigenen Situation, vergewärtigt das über die Zeiten mitgeschleppte Leiden ebenso wie die unerfüllten Glücksversprechen der Vergangenheit. Alle historische Bildung beruht so auf dem Durchlaufen von Aneignungsprozessen, über die ununterbrochen neue Wirklichkeit eingeholt wird. Zwar ist Geschichte, wie Heydorn gegen jedweden Geschichtsobjektivismus betont, ohne Gewißheit. »Sie verbürgt keine Zukunft. Sie enthält kein Gesetz, das sich unabhängig vom Menschen vollzieht, um ihn an sein Ziel zu bringen.«⁴² Gerade deshalb aber bleibt es den Menschen aufgegeben, ihre eigenen geschichtlichen Täter zu werden. Sie müssen auf ungeschütztem Terrain operieren, sich über gefährliches Gebiet bewegen. Historische Bildung wird in dieser Situation zum überlebensnotwendigen Seismograph, um den begonnenen und verschütteten Versuchen der Selbstentdeckung der Menschen einen schöpferischen Weg in die Zukunft zu weisen. Denn allein wer seine Herkunft kennt, kann in der Gegenwart den unvollendeten Auftrag der Geschichte weiter-treiben. Historische Bildung hat daher mit antiquarischer Historie nichts gemein. Sie »nimmt die Vergangenheit nur als Zukunft mit«⁴³; sie gibt das Dagewesene nicht der Verlorenheit preis; sie ist stets auch rettende Kritik des Vergangenen, »Kommunikation über die Zeiten, unabgerissener Dialog mit den Toten und Gespräch im kommenden Land.«⁴⁴

Historische Bildung ist ihrem Wesen nach Dialog. Ebendeshalb ist sie ohne geschichtliches Sprachvermögen nicht denkbar. Und unter ›Sprache‹ ist dabei allemal mehr zu verstehen als ein positivistisch neutralisiertes ›Zeichensystem‹ oder ein passables Transportmittel für ›Nachrichten‹ zwischen sog. ›Sendern‹ und ›Empfängern‹. Sprache ist ihrem eigentlichen Sinn nach Inbegriff eines Gedächtnisses, das die Vergangenheit mit der Zukunft verbindet. Mit solch einem Sprachverständnis allerdings hat die ›scientific language‹ des Neopositivismus nichts gemein. Sie löscht die geschichtlichen Horizonte aus dem Gedächtnis; und mit ihnen schwinden schließlich auch die Aussichten auf befreites Land. Ihnen aber gab die große Literatur einstmal's Nahrung. Zwar waren es stets literarische Fiktionen, doch lösten sie das Bewußtsein aus seiner unmittelbaren Verhaftung. »Der imaginäre Charakter der großen Literatur konnte auf die Realität hin befreit werden, den Wunsch nach gänzlich verändertem Leben wecken.«⁴⁵ Dieser subversive Charakter sprachlicher Bildung mußte unter Kontrolle gehalten werden: Traditionell hatte literarische Bildung bei den Massen nichts zu suchen. Heute aber sind nur noch Massen übrig. Sie werden mit billigen Versatzstücken der Bewußtseinsindustrie beliefert, die keine Zukunft eröffnen. Gerade deshalb ist heute auf sprachlich-literarischer Bildung zu insistieren: Sprachbildung öffnet den Begriff und füllt ihn mit konkreter, sinnlich erfahrener Geschichte.

42 Heydorn, Schriften 3, 300.

43 Ebd., 53.

44 Ebd., 161.

45 Ebd., 288.

Ohne dieses sinnlich-ästhetische Moment ist keine kritische Bildung vorstellbar. Bildung wird die intensive Erfahrung der historischen Umstände zugemutet. Sie soll sich riskieren, sich der konkreten Gegenständlichkeit der Welt aussetzen, um die Dialektik von Sinnlichkeit und Begriff auszutragen. Und sie wird dabei nicht unbeschadet davonkommen. Je mehr sie sich auf Erfahrungen einläßt, um so mehr wird sie dabei auf eine Spur des Leidens stoßen, auf eine Blutspur in der menschlichen Geschichte. Eine allgemeine Erkenntnis kann wachsen, die sich aus individueller, sinnlicher Erfahrung speist: daß wir alle Opfer sind mit der Aussicht auf Freiheit, daß wir alle schon freigesetzt sind inmitten der Determination. Diese »Erkenntnis muß tief in den Menschen eingelassen, von ihm erarbeitet werden, sie soll ihn zum Widerstand fähig machen, der die Enttäuschung verträgt. Denken und Empfindung müssen eine Verbindung eingehen, die niemand wieder aufheben kann, ohne sich selbst zu vernichten. Der Lernprozeß, der Wachsein von früh auf intendiert, ... kommt um das Erfahren der Verwundung nicht herum, er darf ihr nicht ausweichen. Verwundet sind wir alle; hier wird der Verwundete wissend.«⁴⁶ Es ist ein Wissen, daß die Dinge nicht ergreift, um sie in die Immanenz ihres Daseins zu bannen, sondern um sie für ihre unrealisierten Möglichkeiten aufzuschließen. Auf diese Entgrenzung geht die Bewegung des sich bildenden Bewußtseins zu. Sie zielt auf das konkrete Phänomen, das gelungene Bildung aufschließt, indem sie es auf das hin öffnet, was es seiner eigenen Wahrheit nach erst wird. Um dieses »Mehr« am konkret erfahrenen Gegenstand zu entbinden, braucht es notwendig die Spontaneität des Erfahrenden. Denn Erfahrung erschöpft sich gerade nicht, wie der Neopositivismus glauben machen möchte, in der Registratur sog. Fakten, denen keine Spur subjektiver Vermittlung mehr anhaftet. Damit Erfahrung gelingen kann, muß sie sich zwar einerseits objektiv über die Unmittelbarkeit des Gegebenen erheben, andererseits jedoch subjektiv zugleich ein solch unmittelbares Verhältnis zu den Dingen finden, das dazu befähigt, von sich aus an den Dingen etwas aufleuchten zu sehen. Das rehabilitiert die Rolle der Einbildungskraft im Erfahrungsprozeß: Um das in den Erfahrungsgegenständen aufgespeicherte Potential ihrer Qualitäten zu aktualisieren, ist die ganze Spontaneität des rezipierenden Subjekts eingefordert. Mit Heydorns Worten: »Spontaneität bedarf des stetigen Rückbezugs auf die kontrollierende Reflexion, um gestaltet zu werden; aber die Gestalt nährt sich auch aus ihr, aus ihrem Hinweis auf künftiges, auf freies, erlöstes, versöhntes Schaffen, auf einen Menschen, der von seiner Geschichte unbedroht ist.«⁴⁷ Es ist dieses Moment von Spontaneität, das im Bildungsprozeß unablässig darauf drängt, den Horizont des bloß Vorfindlichen zu überschreiten. Bildung transzendiert von ihrer inwendigen Sinnbestimmung her den gesellschaftlichen status quo, um Zukünftiges schon im Gegenwärtigen aufzutun.

46 Ebd., 325.

47 Ebd., 298.

7 Theoriekonjunkturen

Der Aufbruch aus dem Zauberkreis der Immanenz aber ist kein weltverlorenes Ereignis. Er nimmt seinen Weg über die basalen Widersprüche und Konflikte, die das gesellschaftliche Gesicht der Gegenwart bestimmen. Was es heißt, Zukünftiges im Gegenwärtigen aufzutun, läßt sich nicht vom grünen Tisch aus dekretieren. Dazu muß die bildungstheoretische Reflexion sich mit Haut und Haaren in die aktuellen Kämpfe verstricken, Partei ergreifen, herausfordern, abwehren, klären. Für schöngeistige Erbaulichkeit oder aufbauendes Schulterklopfen bleibt da kein Platz - schon gar nicht in Heydorns schneidenden Analysen. Kein Wunder also, daß Heydorns Werk im bildungstheoretischen Zwischenhoch der 80er Jahre eher beiläufig rezipiert wurde: zwar hin und wieder mit Hochachtung erwähnt⁴⁸, aufs ganze gesehen aber »abgehakt«.⁴⁹ Vermutlich suchte die gebeutelte Pädagogenschaft anderes. Schließlich sollte nicht vergessen werden: Der Katzenjammer verlorener Reformillusionen der 70er Jahre und der erneute Aufstieg der Bildungstheorie vollzogen sich in etwa zeitgleich.⁵⁰ Sicher schwang in dieser Wiederaufnahme bildungstheoretischen Denkens die vage Hoffnung mit, dadurch der Krise des Fachs und der pädagogischen Praxis aufzuhelfen. Der Rückzug aufs Überlieferte als vermeintlich Beständigem aber bildet nur einen - noch dazu eher rückwärtsgewandten - Aspekt der ambivalenten Motivlage, der die Konjunktur der Bildungstheorie in den 80er Jahren entspringt. Hinzu kommt das Eingeständnis des offensichtlichen Ungenügens all der »theoretischen Äquivalente«⁵¹, die für den Bildungsbegriff zuvor ins Spiel gebracht worden waren. Zahlreiche Analysen der letzten Jahre nehmen daher - diesmal gerade in Umkehrung neokonservativer Tendenzen - die kritischen Konnotationen des Bildungsbegriffs in Vergangenheit und Gegenwart explizit wieder auf. Die historischen Selbstvergewisserungen aber bleiben nur zu oft abstrakt und appellativ. Sie münden in zwar richtige, aber recht allgemeine Erkenntnisse etwa der Art, daß es Bildung heute um die »Destruktion der herrschenden Allgemeinheit«⁵² zu tun sei; oder sie begnügen sich mit einer losen Auflistung von Schlüsselproblemen und Grundfähigkeiten⁵³, um ein zeitgemäßes Bildungsverständnis zu konturieren. Solche Problemerkataloge rühren bestenfalls an die neuralgischen Konfliktpotentiale im Gesellschaftsprozess, in die die Bildungstheorie jedoch mit aller

48 Vgl. etwa W. Klafki, Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorie für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung, Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986) 458.

49 Eine Ausnahme macht hier lediglich der von O. Hansmann und W. Marotzki herausgegebene Bd. 2 des »Diskurs Bildungstheorie« (Weinheim 1989), in dem sich gleich zwei Beiträge zu Heydorn (von G. Koneffke und H. Sünker) finden.

50 Vgl. O. Hansmann, Kritik der sogenannten »theoretischen Äquivalente« von »Bildung«, in: O. Hansmann und W. Marotzki (Hg.), Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen, Weinheim 1988, 21.

51 Vgl. ebd., 21-54; ders., »Lernen« statt »Bildung«, in: R. Preul u.a. (Hg.), Bildung - Glaube - Aufklärung, Gütersloh 1989, 317-332.

52 R. Künzli, Die pädagogische Rede vom Allgemeinen, in: H.-E. Tenorth (Hg.), Allgemeine Bildung, Weinheim/München 1986, 68.

53 Vgl. W. Klafki, Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts, in: ders., Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim/Basel 1985, 20-23.

begrifflichen Schärfe einzudringen hätte, um deren Spannungsreichtum zu absorbieren und umzusetzen. So erreichen etliche bildungstheoretische Entwürfe die erforderliche Reife des gesellschaftlichen Bewußtseins nicht, verbleiben unterhalb der Risikoschwelle der im Leib der Gesellschaft gärenden Konflikte, geben sich lieber akademisch als kämpferisch, ergreifen zu zaghaft Partei. Heraus kommt eine unverbindliche Vielfalt bildungstheoretischer Themen und Programme, die die reale gesellschaftliche Zersplitterung des Subjekts nolens volens unter Beweis bringen. Der desolate Zustand des Subjekts spiegelt sich im Zerfaserungsprozeß der Bildungstheorie der 80er Jahre wider. Läßt man einige Sammelbände der letzten Jahre Revue passieren, dann entsteht der verwirrende Eindruck eines Supermarktes der Theorien: von Ulrich Sonnemann bis Niklas Luhmann, von Gabriel Marcel bis Theodor W. Adorno, von New-Age-Inspirationen bis zu Michel Foucault findet sich so ziemlich alles.⁵⁴ Die Konsequenzen dieser jüngsten Hausse von Bildungstheorie liegen auf der Hand: »So wird letztlich nur zu einer weiteren Zersplitterung des Bildungsbegriffs beigetragen. Die Erwartungssteigerungen höhnen objektiv seine Verwendungsmöglichkeiten inflationär aus.«⁵⁵

Wer dem entgehen will, hat nur eine Wahl: Statt das bildungstheoretische Erbe breitzutreten, muß er in die ›Tiefe‹ der aktuellen Situation eindringen, muß er gesellschaftliche Konfliktlagen immer wieder durchbuchstabieren, dabei die eigene Verwundung riskieren, sich - wie es Heydorn nennt - in die Wirklichkeit einsperren lassen, um aus ihr auszubrechen. Das Bild reformuliert ein altes Motiv dialektischen Denkens: daß es darauf ankomme, die Kraft des Gegners zu absorbieren, um sie gegen ihn zu wenden. Aus diesem Grund bezieht Heydorns bildungstheoretische Kritik der Gesellschaft keinen Standpunkt außerhalb des Systems; in ihm selbst müssen die Kräfte auffindbar sein, die es öffnen und über sich hinaustreiben. Wer dieser Perspektive nachsinnt - etwa in der Analyse der ›neuen sozialen Bewegungen‹ der 80er Jahre⁵⁶ -, der kommt mit innerer Konsequenz nicht umhin, die von Heydorn zurückgelassenen Fäden wieder aufzugreifen. Heydorn beweist seine Aktualität überall da, wo in konkreten Analysen pädagogische Sachverhalte stringent auf ihre gesellschaftlichen Bedingungen bezogen werden. Selbst ohne expliziten Verweis auf Heydorns theoretisches Werk finden sich viele seiner Einsichten aufgegriffen und fortgeführt: sei es etwa in der präzisen Untersuchung einer Schulstunde, um an ihrem Aufbau und Verlauf den dominanten Einfluß moderner Massenkultur auf das Bildungssystem nachzuzeichnen⁵⁷, sei es im Ausloten der Konsequenzen, die die Einführung sog. ›systemischer Rationalität‹ im Produktionsbereich für den Bildungssektor

54 Vgl. etwa: Tenorth (Hg.), *Allgemeine Bildung*; P. Heitkampfer und R. Huschke-Rhein (Hg.), *Allgemeinbildung im Atomzeitalter*, Weinheim/Basel 1986; Hansmann/Marotzki (Hg.), *Diskurs Bildungstheorie I*; H. Dauber (Hg.), *Bildung und Zukunft*, Weinheim 1989.

55 B. Koring, *Bildungstheorie und soziologische Bildungskritik*, in: Hansmann/Marotzki (Hg.), *Diskurs Bildungstheorie I*, 284.

56 Vgl. E. Becker, *Pädagogischer Universalismus in den neuen sozialen Bewegungen?*, in: Tenorth (Hg.), *Allgemeine Bildung*, 251-266.

57 Vgl. H.-G. Rolff, *Unterricht und Massenkultur*, in: ders., *Schule im Wandel*, Essen 1984, 101-132.

nach sich zieht⁵⁸ - Grund genug, auch heute noch von Heydorn zu lernen. In seinen eigenen materialen Analysen zeigt er, was es heißt, sich auf die widersprüchliche Bewegung der zur Rede stehenden Sache einzulassen, sensibel zu werden für Defizite und überschießende Kräfte im pädagogischen Feld, Erfahrung und Reflexion intensiv aufeinander zu beziehen, schließlich eine geschichtlich gereifte Hoffnung als Vermächtnis weiterzugeben.

8 Erfahrung - reflektieren - transzendieren: Bildung als Überschreitung

Diese Hoffnung lebt aus einem eschatologisch-gesellschaftskritischen Moment von Bildung. Bildung macht sehend, doch läßt sie keine Ausflüchte zu; sie setzt Hoffnungszeichen, doch nimmt sie den Schmerz nicht fort. Zwar bleiben die theologischen Bezüge im Werk Heydorns überwiegend implizit, doch läßt er keinen Zweifel daran, daß es die geschichtlich aufgeladene Erfahrung der Gegenwart selbst ist, die den Erfahrenden über sich hinausführt. Bildung schließt - als geschichtliche Selbstbesinnung der Individuen - die Geschichte ihrer Zukunft in sich ein. Sie hält den »Traum, den das Leid der Vergangenheit zeugte«⁵⁹, als unabgeholtenes Vermächtnis wach. Dieser Traum aber ist mehr als falscher, illusionärer Schein. Denn in ihm verdichten sich tragende Erfahrungsstränge der Gattungsgeschichte. Zwar weiß Heydorn nur zu gut, daß »das Heilsbedürfnis der Menschen, das Bildung in säkularisierter Form stets verwahrt«⁶⁰, sich in der verwalteten Welt immer schwerer verständigen kann. Wo immer aber der Versuch unternommen wird, die Erfahrung der zerrissenen Gegenwart über ihre Geschichte einzuholen, wird es möglich, ein transzendierendes Moment von Bildung freizusetzen. Wo bildende Erfahrung gelingt, gibt sie den Blick frei: Sie wird »Schlüssel zu einem Tor, das sonst in der Einförmigkeit der Mauer nicht einmal sichtbar wäre«.⁶¹ In der Rekonstruktion des Bildungsprozesses als Erfahrungsprozeß konvergieren daher allgemeine und religionspädagogische Theorie der Bildung - ein Sachverhalt, der den religionspädagogischen Diskurs der letzten Jahre entscheidend bestimmte.⁶² Hinter dem Schlagwort »Erfahrungsorientierung« aber verbirgt sich ein tiefschichtiges Krisenphänomen: nämlich ein - auch schon von Heydorn sensibel registrierter - schleichender Verfall subjektiver Erfahrungsfähigkeit. Vermutlich deshalb avancierten Begriffe wie Korrelationsdidaktik, narrative Didaktik

58 Vgl. R. Röder, Funktionalisierung von Bildung im Bereich informations- und kommunikationstechnischen Lernens, in: W. Gieseke u.a. (Hg.), Zentrifugale und zentripetale Kräfte in der Disziplin Erwachsenenbildung, Mainz 1989, 157-190.

59 Heydorn, Schriften 2, 326.

60 Heydorn, Schriften 3, 93.

61 Koneffke, Überleben ..., 20.

62 Vgl. etwa: K.E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik 1-3, Gütersloh 1975/1982; R. Preul, Religion - Bildung - Sozialisation. Studien zur Grundlegung einer religionspädagogischen Bildungstheorie, Gütersloh 1980; N. Mette, Voraussetzung christlicher Elementarerziehung, Düsseldorf 1983; R. Englert, Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß, München 1985; J. Werbeck, Glaubenlernen aus Erfahrung, München 1989; Preul u.a. (Hg.), Bildung - Glaube - Aufklärung, Gütersloh 1989; K.E. Nipkow, Zur Rekonstruktion der Bildungstheorie in Religion und Kirche, in: Hansmann/Marotzki (Hg.), Diskurs Bildungstheorie I, 441-463.

oder Symboldidaktik zu Schlüsselkategorien religionspädagogischer Theoriebildung. Sie kommen zumindest in der zentralen Intention überein, dem fortschreitenden Verfall von Erfahrung gegenzusteuern. Verwüstung der Erfahrung, Dekomposition des Subjekts, Enteignung der Geschichte und Raub der Utopie - das sind gleichsam die negativen Markierungspunkte einer gesellschaftlichen Wirklichkeit, in der die heutige Religionspädagogik nach neuen Formen menschlicher Selbstverständigung sucht. Daß sie dabei immer wieder die vorgezeichneten Pfade Heydornscher Bildungsreflexion kreuzt, liegt auf der Hand. Gerade dies macht die Aneignung seines zurückgelassenen Erbes über kurz oder lang unabdingbar.⁶³

Vorausgesetzt bleibt allerdings, daß dabei dem kritischen Stachel Heydornscher Bildungstheorie nicht die Spitze abgebrochen wird. Mit der Wagenburgmentalität jedenfalls, wie sie - als Antwort auf die ›Tradierungskrise des Glaubens‹⁶⁴ - einige amtliche und halbamtliche kirchliche Verlautbarungen⁶⁵ der letzten Zeit kennzeichnet, hat Heydorn nichts zu schaffen. Und auch neo-romantisch anmutende Versuche, unter der weitgedehnten Chiffre ›Symboldidaktik‹ mit Rationalität in genre abzurechnen, finden bei Heydorn keine Resonanz. Antiintellektuelle Affekte, wie sie in einigen neueren Arbeiten durchschimmern⁶⁶, laufen Gefahr, zu schnell ihr Einverständnis mit dem Lauf der Welt zu besiegeln. Zwar ist von Ricoeurs Begriff der ›zweiten Naivität‹ dann allenthalben die Rede, seltener aber von dessen kritischer Grundintention. Diese Intention nämlich rechnet mit aufklärerischer Rationalität nicht schlechthin ab, sondern führt sie - als Kritik bornierter Rationalität - über sich selbst hinaus: »Wir sind auf alle Weise die Kinder der Kritik«, heißt es bei Ricoeur, »wir suchen die Kritik durch die Kritik zu überholen, durch eine Kritik, die nicht reduziert, sondern wiederherstellt.«⁶⁷ Solche wiederherstellende Kritik artikuliert sich als Überschreitung; sie führt nicht zurück zu zeitlosen Archetypen oder verlorenen Ursprüngen. Vielmehr stellt sie didaktisches Denken vor die Aufgabe, in Symbolen verschlüsselte geschichtliche Erfahrungen mit ihrer zeitkritischen Reflexion zu vermitteln. Daß ›Symbole zu lernen geben‹⁶⁸, heißt dann, daß sie in ihrem überschießenden Sinnpotential Erinnerungen wachrufen und Hoffnungen wachhalten können, die die Gegenwart in den messianischen Horizont menschlicher Heils- als Befreiungsgeschichte einrücken.

63 Auffällig bleibt, daß die Mehrzahl neuerer religionspädagogischer Arbeiten - trotz aller theoriegeschichtlichen Versiertheit - die bildungstheoretischen Schriften Heydorns gar nicht oder nur am Rande zur Kenntnis nimmt.

64 Vgl. E. Feifel und W. Kasper (Hg.), *Tradierungskrise des Glaubens*, München 1987.

65 Vgl. etwa: Päpstliches Lehrschreiben ›Catechesi Tradendae‹ (1979); J. Ratzinger, *Die Krise der Katechese und ihre Überwindung*, Einsiedeln 1983; J.J. Degenhardt, *Entwicklungsperspektive des Religionsunterrichts für die 90er Jahre*, in: *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Religionsunterricht*, Bonn 1989, 18.

66 Vgl. H. Halbfas, Was heißt ›Symboldidaktik‹?, in: JRP 1 (1984), Neukirchen-Vluyn 1985, 86-94.

67 P. Ricoeur, *Symbolik des Bösen*, Freiburg 1971, 398.

68 Vgl. P. Biehl, *Symbole geben zu lernen*. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg. Unter Mitarbeit von U. Hinze und R. Tammäus (WdL 6), Neukirchen-Vluyn 1989.

Damit sind einige wichtige Schnittflächen zwischen Heydorns Bildungstheorie und gegenwärtiger Religionspädagogik umrissen: Beiden geht es um eine intensive Vermittlung von Erfahrung und Begriff, von Spontaneität und Reflexion, um der Eindimensionalität und Banalität reduzierter Alltäglichkeit⁶⁹ ihre ›Tiefe‹ zurückzugeben. Beide erheben Einspruch gegen den ›Tod am Brot allein‹⁷⁰; sie halten die Sehnsucht wach, daß die Ankunft des ganzen Menschen noch aussteht. Beide durchkreuzen das fade Alltagsgeschwätz - das ›Rattern der Konversationsmaschine‹⁷¹, wie es bei Berger/Luckmann heißt -, um sprachliche Expressivität und Einbildungskraft zurückzugewinnen. Heydorns eigene kraftvolle, bildhafte Sprache kann als Beispiel dafür genommen werden, wie metaphorische Rede die Schablonen alltäglichen Sprachkonsums zerbricht, um neue Wahrnehmungs- und Erfahrungshorizonte aufzuschließen. Gerade weil in Heydorns Denk- und Sprachformen die poetische mit der analytischen, die historische mit der eschatologischen Dimension ständig verschmilzt, läßt sich seine Relevanz für die Religionspädagogik nicht unter einem einzigen Posten verbuchen: etwa dem des ›problemorientierten Religionsunterrichts‹. Dies zumal dann nicht, wenn die sog. ›Problemorientierung‹ sich - wie oft geschehen - in der bloßen Attitüde des Zeitgeistsurfers erschöpft, der immer auf die jeweils neueste ›Welle‹ aufspringt. Wo die Religionspädagogik wesentliche Intentionen Heydornscher Bildungskritik in sich aufnimmt, kann sie nicht länger im Raum einer bewußtlosen Gegenwärtigkeit verharren. Jede Gegenwartsanalyse muß den Umweg über die Geschichte gehen, um zukünftige Ausblicke zu eröffnen. So wird es darauf ankommen, im Licht biblischer Verheißung die Grenzen der Gegenwart zu überschreiten, Wege ins Freie zu zeigen. Die Tradition des Alten und Neuen Testaments kommt dabei weder als Fundus traditionalistischer Lehrmeinungen in den Blick noch als passable Klamottenkiste, um Allerweltsprobleme religiös zu drapieren. Vielmehr entfaltet sie ihre Kraft als geschichtlicher Kern eines nachbürgerlichen, messianisch inspirierten Glaubens.⁷² Dieser Glaube gewinnt Gestalt im gesellschaftskritischen, solidarischen, befreienden Handeln. Zwar trägt dieses Handeln sein eigenes, unaufhebbares Risiko, doch lebt in ihm zugleich eine fundamentale Hoffnung: Es ist die Hoffnung auf die Unwiderrufbarkeit einer letzten Zusage an menschliche Geschichte, wie sie auch Heydorn im Blick hatte, als er schrieb: »Die Gewißheit, daß er gelingen wird, ist letztlich eine Frage des Glaubens, dem der Indikator nicht widerspricht, der durch ihn aber auch nicht abgedeckt wird. Nur dies ist eine Frage des Glaubens; empirisch wissen wir nur um das Unaufgelöste. Es ist der Glaube an die Verheißung des Menschen, der die Gewißheit gibt, der Glaube, daß sich

69 Vgl. L.A. Pongratz, Bildung und Alltagserfahrung - Zur Dialektik des Bildungsprozesses als Erfahrungsprozeß in: Hansmann/Marotzki (Hg.), Diskurs Bildungstheorie I, 293-310; ders., Bildung und Subjektivität, Weinheim/Basel 1986, 175ff.

70 Vgl. D. Sölle, Die Hinreise, Stuttgart 1975, 7-23.

71 Vgl. P. Berger und Th. Luckmann, Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Frankfurt a.M. 1969, 163.

72 Vgl. J.B. Metz, Jenseits bürgerlicher Religion, München/Mainz 1980.

alles Zerrissene wiederfindet... So hat sich alles Zerrissene auf den Weg zu machen.«⁷³

Dr. *Ludwig A. Pongratz* ist apl. Professor für Allgemeine Pädagogik an der RWTH Aachen und Dozent am Katechetischen Institut des Bistums Aachen.

Abstract

This article aims to explore the importance of Heydorn's work on educational theory for the current field of religious pedagogy. The central dialectical motives which determine Heydorn's work are first developed. Then the closeness (and intersections) between Heydorn's educational theory and the problems of religious education are delineated.