

PETER EULER

Dennoch: Pädagogik. Gesellschafts- und Selbstkritik als Bedingung einer in Bildung begründeten Pädagogik

Abstract

Der Beitrag ergreift Partei für Pädagogik! Er richtet sich gegen die Liquidierung genuin pädagogischen Denkens und Handelns durch die herrschende Bildungspolitik und einer ihr dienenden Erziehungswissenschaft in den PISA-Dezennien. An die Stelle der Pädagogik sind theoretisch unangemessene aber politisch gewollte Steuerungsphantasien getreten, die wesentlich aus der Betriebswirtschaft und Psychometrie stammen. Demgegenüber wird das spezifische Theorie-Praxis-Verhältnis der Pädagogik als systematisch entscheidend in Erinnerung gerufen. Das Plädoyer für ein genuin pädagogisches Verständnis von Erziehung, Bildung und Schule verlangt allerdings eine gesellschafts- und selbstkritische Re-Vision von Pädagogik. Eine solche pädagogische Re-Orientierung eröffnet neue Handlungsmöglichkeiten für eine selbstbewusste Pädagogik, die angesichts der überfälligen Systemtransformationen, Schule als Bildungsraum begreift, als Ort des Verstehens, um einen kritischen Blick auf sich und die Welt zu kultivieren.

1 | Warum „Dennoch: Pädagogik“? Zur problematischen Situation der Disziplin

Ohne Frage steht ein wichtiger Aufsatz Gernot Koneffkes (2018a/1986) hier Pate: „Dennoch: Bildung als Prinzip. Anmerkungen zu einer Diskussion des Bildungsbegriffs“. In diesem Aufsatz erhebt Koneffke Einsprüche gegen einen üblich gewordenen konturlosen, letztlich leeren und beliebigen Bildungsbegriff: einerseits extrem aufgeladen mit gesellschaftlichen Wirkungserwartungen, andererseits inhaltlich zum Beliebigen geweitet. Dadurch geraten auch die progressiven und kritisch gemeinten Bildungsvorstellungen und Bildungserwartungen in ein „Zwielicht“ (ebd., 189) und verlangen notwendig nach einer kritischen Re-Vision.

Koneffke konstatiert, dass „Bildung“ die „Eigenschaften des Begriffs verliert“ (ebd., 189). Aber diesen Prozess beklagt er nicht nur als den intellektuellen und moralischen Verfall, der er auch ist, sondern er begreift diesen Prozess als Resultat der Widersprüche bürgerlicher Gesellschaft, aus der und nur aus der – wie er immer wieder betonte – der Bildungsbegriff entstammt und in der er zu verorten ist. Er widerspricht damit naiv-humanistischen, naturalistischen, gesellschaftsfunktionalen oder emanzipatorischen Überhöhungen der Bedeutungszuschreibung, etwa in „humanistischen Illusionen“ (wie das Alfred Schäfer 1996 nannte), ohne dem Versuch zu erliegen, auf den Bildungsbegriff zu verzichten. Dieser bleibt aber dennoch „Ansatzpunkt

für Bildungswissenschaft und Bildungspraxis, bei dem Bildung weder humanistisch idealisiert noch dekonstruiert suspendiert“ (Messerschmidt 2009, 141) wird.

Doch warum thematisiere ich diesen Bezug nun 33 Jahre nach der Veröffentlichung von Koneffkes Aufsatz und dann bezogen auf die Pädagogik insgesamt? Seit ca. zwei Jahrzehnten setzen die „PISA-Studien [...] eine Maschine in Gang“ (Casale/Oswald 2019, 6) die das gesamte Bildungssystem, sowohl die Institutionen als auch die bis dato anerkannte Theorie und Wissenschaft der Erziehung, Bildung und Didaktik einer neoliberalen Doktrin unterwirft, die ein genuin pädagogisches Problemverständnis für wissenschaftlich überholt erklärt und damit auflöst bzw. liquidiert.

Demgegenüber verstehe ich die Arbeit an einer pädagogischen Re-Orientierung in der Tradition Darmstädter Pädagogik als eine, die gesellschaftliche, ökonomische und politische Verhältnisse als entscheidend für die Theorie und Praxis der Pädagogik einbezieht (vgl. Gamm 1983).

Denn Bildung wird immer mehr zu einer Funktion von Integration, des sich Einfügens und Dazugehörens und ist in Form der Kritik immer weniger präsent. [...] Angesichts einer hegemonialen Kultur des Einverständnisses mit den verordneten Effizienz- und Leistungskriterien in Bildungspolitik und Bildungsorganisation wird Bildung immer mehr als Maßnahme affirmativer Integration erfahren. (Bierbaum u. a. 2007, 7)

Im Gegensatz zu einer naiven Beanspruchung von Bildung steht daher für die pädagogische Re-Orientierung die Gewinnung der Einsicht in die „innere Zwiespältigkeit von Bildung“ (Bierbaum u. a. 2007, 7) im Zentrum der Anstrengung. Wer die Bildung im pädagogischen Zusammenhang als durch den „Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ (Heydorn) konstitutiv vermittelt weiß, sieht sich der Notwendigkeit gegenüber, die Kritik *an der* Pädagogik gleichermaßen mit der Einsicht in das Potential der „Pädagogik *als* Kritik“ (vgl. Pongratz u. a. 2004) zu denken. Inwiefern vor allem erst „pädagogisches Denken“ in der Lage ist, „schulische Wirklichkeit zu begreifen“ und zwar gerade in ihrer Zwiespältigkeit (Hackl 2018, 93), hat jüngst Bern Hackl in aller Deutlichkeit hervorgehoben. Was sonst sollte das Kriterium der Kritik an der Schule sein, die diese nicht äußerlich trifft, sondern im Kern auf das zielt, was sie zu sein hat? Denn aus pädagogischer Sicht bedürfe schulisches Lernen „zunächst der Voraussetzung von Muße und Bedrohungsfreiheit“ (ebd.). Das ist angesichts der Tendenz zur „Lernfabrik“ (Ruhloff 2002) und dem Schülerleiden am Schulbetrieb als Kern von Schule einzufordern. Schule ist dadurch „zugleich auf eine soziale Struktur angewiesen [...], die die Integration und Anerkennung der Lernenden sichert“ (Hackl 2018, 93). Geht man davon aus, dann zeigt sich empirisch leider, dass diese Voraussetzungen „jedoch durch die institutionellen Vorkehrungen der Schule systematisch brüskiert und unterlaufen“ (ebd.) werden.

Für eine pädagogische Re-Orientierung ist es daher entscheidend das spezifische pädagogische Theorie-Praxis-Verhältnis zu erkennen und in Lehre und Forschung widerständig zur Geltung zu bringen.

2 | Wider die Verkennung und Ausblendung des spezifischen pädagogischen Theorie-Praxis-Verhältnisses in der Erziehungswissenschaft

Dominant in der herrschenden Bildungspolitik ist die vermeintliche Orientierung an der Praxis. „Praxisbezug“ wurde zum Zauberwort der Bildungsreformen (vgl. Endter 2005).

Im Grunde handelt es sich um einen logischen Treppenwitz und der geht so:

- 1 | Die Schulpraxis wird – angeblich belegt durch Tests – für schlecht befunden.
- 2 | Die Lehrerbildung wird dafür – nahezu ohne jeden Beleg – entscheidend verantwortlich gemacht.
- 3 | Also muss die Lehrerbildung verändert werden.
- 4 | Wie muss sie das? Indem man sie an der Praxis orientiert!

Ergo: Die Praxis muss besser werden, indem man die Lehrerbildung an der Praxis, die besser werden soll, orientiert.

Es ist bei etwas Nachdenken offenkundig, wie dieser Aberwitz zustande kommt. Die Beschwörung von „Praxis“ schließt Theorie als Bedingung des Urteilens schlichtweg aus, wodurch dann in der Ableitung die Formel „Praxis“ zweimal vorkommt: Zunächst als das unbestimmt Falsche und dann als das ebenfalls unbestimmt Richtige. Besser oder schlechter, richtig oder falsch sind aber eine Sache der argumentativen Beurteilung. Wenn jedoch Theorie als Instanz der Beurteilung ausfällt, eine theoretische Diskussion gemieden wird, degenerieren Begriffe eben zu Beschwörungsformeln. Entscheidend für das, was dann getan wird, ist nicht das begründete Urteil, sondern die politische und/oder ökonomische Macht, die mit Beschwörungen mobilisiert oder maskiert werden kann. Da dieser Denkfehler, wenn man ihn denn überhaupt so nennen darf, keineswegs auf das pädagogische Theorie-Praxis-Verhältnis beschränkt ist, halte ich eine Reflexion zum grundsätzlichen Theorie-Praxis-Verständnis für notwendig, um dann zum spezifisch Pädagogischen zu kommen.

Wenn man verstehen will, warum überhaupt das Verhältnis von Theorie und Praxis als ein Gegensätzliches gedacht werden kann und wenn nachgewiesen werden soll, inwiefern der behauptete Gegensatz ein Irrtum ist, dann ist der Rückgriff auf Kants Aufsatz „Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis“ (1793) unabdingbar. Kant weist in seinen Überlegungen nach, dass für Gegenstände spezifisch menschlicher Tätigkeit Theorie nie nur eine beschreibende und darlegende Funktion haben kann, weil damit das Entscheidende menschlicher Tätigkeit, eben von Praxis, ausgeblendet wird. Praxis besteht nämlich in der Verfolgung von Zwecken, erfordert also Überlegungen, was, warum und wie etwas zu tun sei. Praxis ist in diesem Sinne zwingend theorieabhängig. Wäre dem nicht so, bestünde sie nur in bewusst- und reflexionslosem Hantieren.

Diese allgemeinen Einsichten gelten auch, aber in spezifischer Weise für die Pädagogik. Es war Johann Friedrich Herbart der für die Pädagogik die Frage nach dem Theorie-Praxis-Verhältnis als zentrale erkannt hat (Breinbauer 2000, 90). Durch eine Analyse der Modelle des „praktischen“ und des „hermeneutischen Zirkels“, aber auch schon des „Modells neuzeitlicher Wissenschaft und Technologie“ (Herbart nach ebd., 90 ff.; vgl. auch Benner 1993) eröffnete Herbart eine Spur zur Erkenntnis des spezifischen Theorie-Praxis-Verhältnisses der Pädagogik, nämlich in Gestalt des sogenannten pädagogischen Takts. Der Takt ist das, was sich „zwischen die Theorie und die Praxis ganz unwillkürlich“ einschleibt (ebd., 92). Ein „gewisser Takt nämlich, eine schnelle Beurteilung und Entscheidung, die nicht, wie der Schlendrian, ewig gleichförmig verfährt, aber auch nicht, wie eine vollkommen durchgeführte Theorie“ agiert, sondern auch „die wahre Forderung des individuellen Falles“ beherzigt (ebd.). Von einer guten pädagogischen Praxis ist danach zu verlangen, dass sie theoretisch vernünftig begründet ist und zugleich dem Einzelfall gerecht zu werden versucht.

Der pädagogische Takt, so Herbart, bildet sich erst während der Praxis, aber er setzt „eine Vorbereitung auf die Kunst durch Wissenschaft, eine Vorbereitung des Verstandes und des Herzens vor Antretung des Geschäfts“ voraus (ebd., 92). Weder Theorie allein noch einfach die Aussetzung in die Praxis ist daher der Königsweg für die Pädagogik. Deshalb gilt nach Herbart:

Im Handeln nur lernt man die Kunst, [...] aber selbst im Handeln lernt die Kunst nur der, welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt, sie sich zu eigen gemacht, sich durch sie gestimmt hat (ebd. 93).

Mit Herbart stößt man auf die zwingende Einsicht, dass pädagogische Theorie die Voraussetzung für pädagogisches Handeln ist. Daher verlangt die Lehrer_innenbildung ein Studium der

Pädagogik als Bedingung pädagogischer Praxis, um durch Kritik der Praxis die Möglichkeit der Verbesserung zu eröffnen.

Die Einsicht in den pädagogischen Takt ist zwar keineswegs die abschließende wissenschaftliche Antwort auf die Frage nach der angemessenen Vorstellung von pädagogischer Praxis,¹ aber sie markiert den Ansatzpunkt einer genuin pädagogischen Position. In der Gegenwart ist allerdings zu beobachten, dass dieser methodische Zugang für „maßgebliche Strömungen der zeitgenössischen Erziehungswissenschaft“ wenig bis überhaupt keine Relevanz mehr hat, weil diese „stärker an operationalisierbaren Fragestellungen und an der Erzeugung von Evidenz interessiert“ sind (Burghardt/Krininger/Seichter 2015, 7).

Dominant sind gegenwärtig in der herrschenden Bildungspolitik quasi technologische Steuerungsvorstellungen, weshalb im Fachjargon des PISA-Zeitalters der Terminus „umzusetzen“ ein „gerne verwendeter Ausdruck zur Bekundung eines falschen Verständnisses vom Verhältnis von Theorie und Praxis“ ist (Schirlbauer 2018, 21). Die Zwecke pädagogischer Arbeit, „Erziehung“, „Vermittlung“, „Bildung“, „Lernen“, „Mündigkeit“ sind nicht herzustellen, zu machen. Hieraus folgt aber nicht, lediglich bei idealen pädagogischen Forderungen jenseits der Empirie zu verharren, noch einer pädagogisch unangemessenen Empirie, die den bildungspolitischen Takt angibt, zu folgen.

Was forschend Not tut, um aus dem unproduktiven Motto „Denen die Daten – uns die Spekulation“ (Meyer-Wolters 2006) herauszukommen, ist eine empirisch gehaltvolle Pädagogik zu entwickeln, die methodisch u. a. über ein rekonstruktives Fallverstehen Zugang zur „pädagogischen“ Wirklichkeit eröffnet (vgl. u. a. Gruschka 2009). Dieser Weg vermag, und das ist entscheidend, auch „Bildung als empirische statt bloß normative Grundkategorie der Unterrichtsforschung“ (Pollmanns/Gruschka 2013) zu begreifen.

Eine solche Forschung nimmt noch bei weitem nicht den Raum ein, den sie einnehmen müsste, was entscheidend mit den genannten wissenschaftspolitischen Fehlentwicklungen zu tun hat. Es gibt aber auch umgekehrt in der Disziplin eine Tendenz der Empirisierung, um im herrschenden wissenschaftlichen Betrieb, gerade bei der als wissenschaftliche Leistung immer höher gewichteten Mitteleinwerbung, erfolgreich zu sein. Und nicht nur dort! Es scheint mir eine Tendenz zu bestehen, in der Argumentation ersetzt wird durch vermeintlich Empirisches, durch sogenannte Fakten. Ich beobachte, dass diese Entwicklung sehr stark mit gravierenden Verlusten der historischen und systematischen Kenntnisse von Pädagogik und der Einsicht in das Spezifische des Pädagogischen einhergeht, was ich für höchst gefährlich für die Disziplin und verhängnisvoll für die (Aus)Bildung von Lehrer_innen und Pädagog_innen halte.

Im Zentrum von Pädagogik – als materialer und didaktischer Kern des zu stiftenden Re-Generationszusammenhangs – steht das Verstehen, die Zueignung, die reflexive Auseinandersetzung mit der Kultur, den Inhalten der symbolischen Welt, in die man hineingeboren wird. Hierin besteht der vernünftige Sinn von Schule! „Die Schule fördert den Sinn für das Gemeinsame und Geteilte bzw. hätte diesen Sinn zu fördern“ (Reichenbach 2013, 17). Das aber heißt, dass über die Ermöglichung des Verstehens von Ich und Welt der „Gemeinsinn“ zu entwickeln ist. „Der Gemeinsinn [...] ist eine Fähigkeit“, die „durch das Denken und Nachdenken selber“ (ebd., 31) befördert wird, das nicht kognitivistisch missverstanden werden darf: „Denken hat zunächst nahezu nichts mit Intelligenz zu tun“ (ebd.). Mit dem Parson-Schüler Robert N. Bellah u. a. geht es um ‚Gewohnheiten‘, um ‚habits of the heart‘ und diese korrelieren nicht mit Intelligenz. Im Gegenteil gibt es intelligente Menschen, die „leider eines weder tun noch können: denken.“ (ebd., 31 ff.) Dabei ist für eine in Bildung gegründete Pädagogik entscheidend, dass „Nicht-Denken [...] ein soziales und kein individuelles Problem“ ist, „ein gesellschaftliches und kein persönliches Übel“ (ebd. 32). In diesem Sinne Denken zu lernen, ist die Aufgabe kollektiven Lernens in der Schule.

¹ Vgl. hierzu die grundsätzliche Kritik an Herbarts nur scheinbarer Auflösung des Theorie-Praxis-Verhältnisses von Michael Tischer (1995).

3 | Die Degenerierung des Pädagogischen im Kontext durchgängiger Kapitalisierung aller Lebensbereiche

Für die Degenerierung des Pädagogischen ist eine „wissenschaftspolitische Mächterschleichung“ (Ruhloff 2007, 5) verantwortlich, in der politische und wissenschaftliche Transformationen ein Amalgam bilden. Ihre quasi offizielle staatliche Ausrufung erfährt diese Entwicklung mit der am 26. April 1997 in Berlin gehaltene öffentliche Ansprache des Bundespräsident Roman Herzog, die als „Ruckrede“ in die bundesrepublikanische Politikgeschichte eingegangen ist. Mit ihr wurde ein neoliberales Programm unter dem „Megathema Bildung“ ausgerufen. Ökonomie und Bildung wurden auf eine affirmativ immanente Weise programmatisch verbunden.

Ein Gefühl der Lähmung liegt über unserer Gesellschaft. Durch Deutschland muss ein Ruck gehen. Alle sind angesprochen, alle müssen Opfer bringen, alle müssen mitmachen. Wir müssen Abschied nehmen von lieb gewordenen Besitzständen. (Herzog 1997)

Die präsidentiale Forderung war nicht adressiert an die ungerechten Besitz- und Eigentumsverhältnisse. Im Gegenteil fordert Herzog, „den Modernisierungstau zu überwinden und unsere Wirtschaft und Gesellschaft zu dynamisieren“ (ebd.) und dies ohne irgendeine sittliche, moralische oder auch ökologische Einschränkung. Immerhin waren seit dem Bericht des *Club of Rome* über die „Grenzen des Wachstums“ (Meadows u. a. 1972) bereits 25 Jahre vergangen. Und hier nun kommt für ihn die Bildung als zentral ins Spiel:

Deswegen gebe ich der Reform unseres Bildungssystems so hohe Priorität. Bildung muss das Megathema unserer Gesellschaft werden. Wir brauchen einen neuen Aufbruch in der Bildungspolitik, um in der kommenden Wissensgesellschaft bestehen zu können. (Herzog 1997)

Privatisierung und schlanker Staat gelten nun in klar ausgesprochener neoliberaler Diktion als Garant von Leistung und Wirtschaftserfolg; alle Themen der später realisierten OECD-Bildungspolitik werden hier intoniert. Bereits 1995 sind, öffentlich allerdings damals wenig beachtet, wichtige politische internationale Abkommen für diesen Weg geschlossen worden; so das *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung – Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft* und das *GATS-Abkommen (General Agreement on Trade in Services)*, ein internationales, multilaterales Vertragswerk der Welthandelsorganisation (WTO), das den grenzüberschreitenden Handel mit Dienstleistungen regelt, zu denen nun auch erstmalig die „Bildungsdienstleistung“ gehört. Die ökonomische Strategie dieser internationalen Politik ist beherrscht von der Absicht einer durchgängigen Kapitalisierung aller Lebensbereiche: Kommunale Versorgung, Pflege, Gesundheit und eben auch Bildung. Ihr Sektor wird zudem als großer gewinnbringender, eben deshalb auch lukrativer Markt (u. a. von Bertelsmann) entdeckt.

In diesem Prozess unbegrenzter Kapitalisierung sind auch die Wissenschaften und die Bildungsinstitutionen nicht nur eingebunden, sie werden als wesentlicher Treiber mobilisiert und transformiert. Dazu gehört eine als unumgänglich und fortschrittlich deklarierte und zugleich problemblinde Digitalisierungskampagne. In der Bildungspolitik ist die Digitalisierung nicht pädagogisch motiviert, vielmehr bewirkt die Digitalisierung einen weiteren neoliberalen Schub. Die visierte Brutalität kommt ungeschminkt in einem Gastbeitrag des mächtigen Verlegers Rupert Murdoch in der FAZ mit dem Titel „Bildung ist das letzte Reservat“ (vgl. hierzu Lankau 2011) zum Ausdruck. Hier zieht er heftig gegen das mit der Entwicklung nicht Schritt haltende Schulsystem zu Felde: Es schöpfe das Humankapital nicht aus, in ihm versickere wirkungslos Geld und es sei ohnehin nur eine Arbeitsbeschaffungsmaßnahme für Lehrer. „Doch Murdoch kennt die Retter: Computer. Kostenlose iPads (= Tablet PCs) für alle“. (Lankau 2011)

Doch was sind die Triebkräfte dieses sogenannten Neoliberalismus²? Warum setzt sich diese verheerende Entwicklung weltweit durch? Viel zu selten wird diese politisch-ökonomische Frage gerade auch unter sogenannten Gebildeten aufgeworfen. Wendet man sich den Ursachen der unübersehbaren Krisen dieser Zeit zu, ist es allerdings unumgänglich sich mit den Folgen einer hemmungslosen Kapitalisierung, dem „strukturellen Wachstumszwang“ (Rosa Luxemburg 1975 [1913]) auseinanderzusetzen. Klaus Dörre (2012) hat diese Dynamik als „Landnahme“

² Zur umstrittenen Verwendung des Begriffs „Neoliberalismus“, der dann aber doch Sinn macht, siehe Walgenbach (2019, 7 ff.)

bezeichnet: „Auf die Selbstverwertung von Wert programmiert, beziehen kapitalistische Gesellschaften ihre Dynamik geradezu aus der Fähigkeit dominanter Akteure, immanente Grenzen kapitalistischer Akkumulation zumindest zeitweilig zu umgehen oder zu überwinden“ (ebd.).

Die grenzdurchbrechende Erschließung neuer Verwertungsmöglichkeiten findet sowohl als äußere (beginnend mit der Kolonialisierung und dem Imperialismus) als auch als innere Landnahme statt, zu der u. a. die Privatisierung öffentlicher Leistungen, wie z. B. Gesundheit, Pflege, Bildung gehört, letztlich der Kapitalisierung der Subjektivität. Im letzten Viertel des 20. Jahrhunderts gehört hierzu die Dominanz der „Finanzialisierung“, mit der die „Unterwerfung der Weltökonomie durch den Finanzsektor“ (Weizsäcker/Wijrman 2017, 31) zu bezeichnen ist. So haben 2008 die Finanzprodukte sage und schreibe einen Nennwert von 640 Billionen US-Dollar, das entspricht dem 14-fachen des Bruttosozialprodukts BIP aller Länder der Erde (ebd. 32).

Die herrschende Ökonomie transformiert sich dadurch selbst in kriegerische Formen, in eine Art Dauerkrieg, weshalb in jüngster Zeit offen von einem ‚Weltwirtschaftskrieg‘ die Rede ist und damit explizit die Militanz globaler Kapitalisierung zur Aufdeckung kommt. Ich erinnere hier an die Arbeit von Edward Luttwak ‚Weltwirtschaftskrieg. Export als Waffe – aus Partnern werden Gegner‘ (1994) und Heiner Mühlmann, ‚Darwin – Kalter Krieg – Weltwirtschaftskrieg‘ (2009). Aber auch volks- und weltwirtschaftliche Betrachtungen jüngerer und jüngster Zeit betonen entschieden die Aggressivität herrschender kapitalverwertender Ökonomie. (Euler 2016, 87 ff.)

Diese Veränderungen bringen nicht den Staat zum Verschwinden, sondern verändern seinen Charakter. Im sogenannten Postfordismus entwickelt sich der Staat vom „Wohlfahrtsstaat“ zum „Wettbewerbsstaat“ (vgl. Hirsch/Roth 1986). Und genau dieser Veränderung der Staatsaufgabe korrespondiert die neue Bildungsreform. Waren die Bildungsreformen der 1960er, 1970er Jahre noch *equity-driven-reforms* (gerechtigkeits-orientierte Reformen) so sind die der 2000er Jahre *competition-driven-reforms* (wettbewerbsorientierte Reformen).

Die Wissenschaft wird in diesem Prozess zu einem immer wichtigeren Akteur der Kapitalisierung, wofür die sogenannte neue „Bildungswissenschaft“ aus der Denkfabrik der OECD, des Centre for Educational Research and Innovation (CERI) ein Beispiel ist. Die OECD fordert „revolution, not reform“ (OECD 2002, 26; zit. nach Casale u. a. 2010, 51). Zwei Studien des CERI sind dafür bestimmend geworden: *Understanding the Brain. Towards a New Learning Science* (2002) und *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science* (2007). Beide schließen an die Studie zur Bedeutung von Sozial- und Humankapital *The Well-being of Nations. The Role of Human and Social Capital* (2001) an. In anmaßender Weise wird behauptet, eine gänzliche neue Wissenschaft, eine „Learning Science“ kreierte zu haben, die alles Vorhergehende auf diesem Gebiet hinter sich lässt und auf den Misthaufen der Geschichte von Erziehung und Bildung wirft (vgl. Casale u. a. 2010, 53 ff.). „Mit der progressiven Landnahme der Lernwissenschaft“ erfolgt die „Abtrennung pädagogischen (oder genauer des Unterrichts-)Handelns von seiner originären Wissensbasis“ (ebd., 55).

Die OECD-Wissenschaft ignoriert nicht nur die sachlogisch geforderte genuin pädagogische Perspektive, sie liquidiert sie und trägt dadurch zur Degenerierung des Fachs bei.³ In diesem Sinne liest sich die verordnete Kompetenzorientierung mit Ladenthin (2011) als „Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit“. Dabei geht es nicht um eine Schelte des „Kompetenzbegriffs“. Gegen Kompetenz kann im Grunde niemand etwas haben, wenn darunter Sachverständigkeit gemeint ist. Aber Kompetenzen geben keine Orientierung, es sei denn Erziehung und Bildung erschöpfen sich in der Affirmation an die herrschenden Kräfte eines Hier und Jetzt. Kompetenzorientierung vollzieht die Substitution von Zwecken durch Mittel. Sie ist ein Symptom des Abschieds von der Pädagogik: ihrer theoretischen Substanz, ihrer moralischen Orientierung, ihres bildungspolitischen Auftrags und ihrer institutionellen Verfasstheit nach.

Der substanzielle Verlust steht in unmittelbarer Beziehung zur „Transformation von Bildung und Demokratie“: „Reformen des öffentlichen Sektors werden nicht mehr als politische Fragen angesehen. Man behandelt sie als technokratisch zu bewältigende Angelegenheiten“. Fragen der Bildung sind in der sogenannten „Output-Steuerung“ „ausschließlich auf Leistungs-

³ Vgl. Gruschka (2018): Kompetenzorientierung ist nicht eine Erfindung von Pädagogen, sondern von der OECD in Paris.

orientierung fokussiert“, „auf Leistungssteuerung, Kommerzialisierung und Privatisierung. Deshalb herrscht die Losung: Es braucht Tests, Standardisierung, Vermessung, Konkurrenz, Vergleich usw.“ (Ball 2018, 48 ff.). „Sie verändert grundsätzlich, was Bildung bedeutet, was Pädagogik und die Bedeutung der Lehrperson bedeuten“ (ebd.). Die „Aufgaben der Bildung“, der „Sinn der Bildung werden ausgeblendet“ (ebd.), mit fatalen Folgen: Die bestehen in der „Zunahme an Stress, mit denen die Schüler und die Lehrpersonen konfrontiert sind. Daraus ergibt sich ein Absinken der Freude und Motivation beim Lernen“ (ebd.). Bildungseinrichtungen werden zu „Stressmühlen“ (Radtke 2015).

Die inhaltliche und substanzielle Aushöhlung von Bildung geht mit einer „Psychologisierung“ der Pädagogik einher (vgl. Reichenbach u. a. 2002; Masschelein 2002; Koch 2006). Das bedeutet überhaupt nicht, und das ist mir äußerst wichtig, dass Psychologie grundsätzlich im Widerspruch zur Pädagogik stünde. Beileibe nicht. Allerdings hat schon früh Heinrich Döpp-Vorwald (2016 [1950/51], 109) innerhalb der „Pädagogischen Psychologie“ zwei grundsätzlich orientierte Tendenzen unterschieden:

Der psychologische und der pädagogische Gesichtspunkt stehen hier vielmehr in einem Verhältnis der *conditio sine qua non* zur *conditio per quam*. [Dem erzieherisch Handelnden hat es darum zu gehen], den ihm anvertrauten Mitmenschen [...] zu einem für seine menschliche Entwicklung als wertvoll erkannten Ziel hinzuführen (ebd., 108).

Die Psychologie hat angesichts pädagogischer Fragen die Funktion als Hilfe für die Lösung der erzieherischen Aufgabe (vgl. ebd., 109). Wird aber diese Aufgabe in eine psychologische verkehrt, vollzieht sich der Übergang von einem pädagogisch angemessenen „Begründungsdiskurs“ hin zu einem auf Fremdbestimmung basierenden „Bedingtheitsdiskurs“. Es handelt sich hier um den Unterschied eines an Einsicht und Beurteilung orientierten Verständnisses von Erziehung und Bildung im Gegensatz zu einem auf heteronomer Steuerung beruhenden. Lernen, Mündigkeit und Bildung sind pädagogisch aber nur als Leistung der Subjekte denkbar: Niemand kann Lernen, Mündigkeit, Bildung bei einem anderen machen oder herstellen. Dem korrespondiert eine Dominanz hin zu einer Neuen Lernkultur, die ernsthaft die Frage aufwirft, ob sich hier eine „Infantilisierung des Lernens“ vollzieht (Kirchhöfer 2006).

Eine pädagogische Re-Orientierung hat demgegenüber an den Bedingungen zur subjektiven Ermöglichung des Verstehens zu arbeiten, durch Anregung, Räume und Zeiten für ein soziales welterschließendes Lernen. Bezogen auf die Lehrer_innenbildung betrifft das drei Bereiche:

- 1 | Die Ermöglichung des Verstehens des Fachs bzw. der Sachen.
- 2 | Das Erfassen der Unterrichtsinteraktionen, der Unterrichtswirklichkeit in Bezug auf den pädagogischen Unterrichtszweck.
- 3 | Das Erkennen von Widersprüchen der Institution Schule, die mit dem individuellen beruflichen Handeln unmittelbar verbunden sind.

Hierbei ist meiner Einsicht nach für die Pädagogik wesentlich, dass die soziale und kommunikative Dimension und die inhaltlich sachverstehende nicht gegeneinander ausgespielt oder als isolierte behandelt werden. Genau das aber geschieht, wenn pseudopädagogisch das vermeintlich freie, weil nicht mehr an die Auseinandersetzung mit wichtigen Sachen gebundene Verhalten im Unterricht gegen den Unterrichtszweck des Verstehens, der Urteils- und Kritikfähigkeit ausgespielt wird. Dabei erfolgt auch nichts Geringeres als die Vernachlässigung von Erziehung. Denn diese besteht pädagogisch gerade in der Übernahme zugemuteter Disziplin, um Dinge zu verstehen und zu können. Erziehung im pädagogischen Sinn ist eben keine willkürliche Disziplinierung, sondern die Ermöglichung eines vernünftigen Selbstumgangs.

4 | Selbstkritik als Bedingung selbstbewusster Pädagogik

Mein Plädoyer für eine pädagogische Re-Orientierung verbindet die notwendig gesellschaftskritische Ausrichtung mit einer dezidiert selbstkritischen. Die aus meiner Perspektive dringend

geforderte selbstbewusste Pädagogik in unserem immer unpädagogischeren Bildungsbetrieb erfordert Einsichten in ihre Funktionalität und ihre blinden Flecken.

Deshalb kann und darf der Versuch einer pädagogischen Re-Orientierung nicht ohne entschiedene Selbstkritik, d. h. ohne die Einsicht in das Problematische und Falsche pädagogischen Denkens und Handelns unternommen werden. Dies gilt gegenüber einer Debatte, die zwischen zwei Extrempositionen aufgespannt ist. Zum einen gegenüber einer Re-Orientierung im Sinne eines unreflektierten, eben naiven Rückgriffs auf humanistische Ideale. Zum anderen gegenüber der aktuell nicht unerheblichen akademischen Tendenz, die die Kritik an Bildung und Pädagogik unter Inanspruchnahme von sozialwissenschaftlichen und sozialphilosophischen Theorien unternimmt und damit nicht selten, die Substanz des Pädagogischen aus dem Auge verliert, missachtet oder gar Pädagogik selbst zum Problem erklärt (vgl. hierzu Gruschka 2008).

Damit aber Selbstkritik der Pädagogik nicht vermittels pädagogikfremder Anleihen erfolgt, sondern Pädagogik als Pädagogik selbstkritisch betrachtet und weiterentwickelt wird, hat sie sich der Dialektik des ihr eigenen strukturellen Konservatismus zu stellen und diesen nicht bloß als Modernitätsrückstand zu entlarven. Wie man aus historischen Konstitutionsanalysen wissen kann, ist die Nähe von Pädagogik und Protestantismus sehr groß. Nach dem Zerfall des Mittelalters war die neue protestantische Religion die erste „bürgerliche Grundlösung des Problems der Massenmoral“ (Koneffke 1994, 151). Individuelle Tüchtigkeit, Disziplin, Produktivität und Fleiß ohne göttliche Gewissheit waren, wie Max Weber später schrieb, der „Geist des Kapitalismus“. Es folgte mit Comenius bis ins „Pädagogische Jahrhundert“ eine zweite Lösung der Sicherstellung der Massenmoral, nämlich durch ein verbindliches „rationelles Erziehungswesen“. In der Pädagogik bildete sich dadurch eine sie kennzeichnende innere Verzugsspannung. Entgegen ihrer rational-aufklärerischen Konzeption ist die Pädagogik von einem religiös-autoritären Habitus gekennzeichnet (ebd.). Konzeptionell ist die Pädagogik ein Kind der Aufklärung, aber der praktische Habitus im Erziehungsverhältnis hat religiöse, hat konservative, schützende und bewahrende Züge. Autorität haben oder autoritär sein liegen seitdem, wie jüngste Autoritätsstudien belegen (vgl. Reichenbach 2011; Twardella 2012), eng beieinander und sind doch für die Pädagogik eine Differenz ums Ganze.

Adalbert Rang (1989, 138) fragt in diesem Zusammenhang: Erscheinen „Pädagogen nicht selten eher als après- denn als avantgardistisch“? Sind Pädagog_innen nicht deshalb meist „zweideutig darauf aus, die (werdenden) Subjekte als selbstständig und zugleich als angepasst-konformistisch aufzufassen?“ (ebd. 135). Aufgabe und Problem für eine kritische Pädagogik besteht darin, wie die Reproduktionsfunktion, also die Erhaltung und Weitergabe des Standes der Kultur, mit der Perspektive auf die Verbesserung der menschlichen Angelegenheit, also mit Befreiung von unnötiger Herrschaft, verbunden werden kann.

Aber auch die intensive Phase der emanzipatorischen Erziehungswissenschaft der 1970er Jahre sah zu oft die Pädagogik bloß als Vehikel gesellschaftlicher Veränderung. Davon deutlich abweichende Positionen hat die Materialistische Pädagogik und die Kritische Bildungstheorie eingenommen. Sie haben den Widerspruch nicht zwischen der Pädagogik und den gesellschaftlichen Bedingungen ausgemacht, sondern in ihrer notwendigen Funktion der Integration in die Gesellschaft erkannt, die eben nicht durch Gewalt, sondern durch Bildung, durch rationale Einsicht erfolgen soll. Genau dadurch enthält die Integration qua Bildung eine subversive Seite. Denn wer Lesen und Schreiben lernen soll, um ein funktionsfähiges Mitglied der Gesellschaft zu werden, kann damit aber auch nicht Vorgesehenes, gar Verbotenes lesen und auch Rechnungen kontrollieren, Bilanzen verstehen und eben über sich und seine Verhältnisse nachdenken usw. Die subversive Seite hat ihre pädagogische Gestalt in der „Selbstcouragierung“ (Gamm, in: Cankarpusat/Haueis 2007, 22) In dem äußerst interessanten Interview von Cankarpusat und Haueis mit Gamm und Koneffke unter dem Titel „Mut zur Kritik“ sagt letzterer: „Es gibt keine vernünftige Gemeinsamkeit von Menschen, die gewaltförmige Äußerungen erlaubt. Wir haben also den Begriff der Kritik zunächst als den der Selbstkritik zu kultivieren“ (Koneffke in: ebd., 18).

In den letzten Jahrzehnten erfolgte eine beispiellose Expansion institutionalisierter Bildung bzw. von Institutionen, die vermeintlich Bildungsaufträge erfüllen sollen (steigende Abi-Quote, Kita, Lebenslanges Lernen ...). Doch die Ausdehnung institutioneller Bildungszeit bedeutet nicht einen Zuwachs an Bildungs-Zeit (vgl. Euler 2012), Quantität ist nicht gleichbedeutend mit Qualität. Dem korrespondiert eine gesellschaftliche Tendenz der Entgrenzung des Pädagogischen in Form einer „Pädagogisierung sozialer Machtverhältnisse“ (vgl. Höhne 2004). Überall wird pädagogisiert, in der Politik, im Betrieb, im Museum usw. Lernen wurde zum Vergesellschaftungsprinzip, und so gibt es lernende Krankenhäuser, lernende Arbeitsmärkte usw. (vgl. Ruhloff 2002). Wie selbstverständlich erfolgte in verhängnisvoller Weise die Gleichsetzung von Lernen mit Bildung und Verstehen.

Das genuin Pädagogische ist demgegenüber charakterisiert durch „ein sukzessives besseres Verstehen der Weltgegebenheiten und Bewältigen der durch sie aufgeworfenen Probleme“ (Hackl 2018, 104).⁴ Die Pädagogisierung stellt demgegenüber eine substanzielle „Schwächung des pädagogischen Denkens“ (Reichenbach 2013, 19) dar. Sie befördert eine selbstbestimmte Fremdbestimmung, eben heteronome Selbststeuerung.

Selbstkritik ist aber in Zeiten des Neoliberalismus auch deshalb entschieden verlangt, weil Kritik im weiteren Sinne konstitutiv für die Dynamik der Kapitalisierung geworden ist, schärfer formuliert, zu einem ihrer Antriebe. Unterschiedliche Studien haben diese Integration von Kritik in die Dynamik des fortgeschrittenen Kapitalismus und damit auch als Grund seiner Stabilität und Attraktivität untersucht und erkannt. So erklären Luc Boltanski und Eve Chiapello in „Der neue Geist des Kapitalismus“ (2003) die Stabilität der fortschreitenden Kapitalisierung gerade dadurch, dass sie es vermag, die Kritik an ihr in unglaublicher Geschwindigkeit produktiv zu integrieren. Andere Erklärungen liegen durch die Regulationstheorie im Rahmen der Erforschung des Postfordismus (Hirsch/Roth 1986) vor. Ebenfalls in der Kulturindustrialisierung von Wissenschaft und Politik im direkten Anschluss an die Kritische Theorie (Steinert 2008), aber auch in der Analyse der kulturellen Regression durch die fortgeschrittene kapitalistisch geprägte Technologisierung (Türcke 2012).

Sowohl die Objekte, Natur und Kultur, unterliegen der Kapitalisierung, als auch die Subjekte, die Subjektivität, die Wünsche, Dispositionen und Haltungen der Menschen. Das kann Pädagogik nicht nur nicht unberührt lassen, es ist vielmehr zu fragen, inwiefern Pädagogik nicht selbst, ganz im Unterschied zu ihrem naiven Selbstbild, in diese Kapitalisierung eingebunden ist, sie fördert.

Ein „Standpunkt reiner Opposition“ (Messerschmidt 2009, 139) kann von den in Bildungsinstitutionen Arbeitenden (von der Kita bis zur Uni) glaubhaft nicht nur nicht mehr eingenommen werden, eine solche Vorstellung ist vielmehr Teil einer Selbsttäuschung. Pädagogische Theorie hat zu erkennen, dass sie selbst in eine „ausgreifende Vergesellschaftung“ (Euler 2007, 139) faktisch und praktisch involviert ist. Gefordert ist daher „die pädagogische Mittäterschaft“ am Verwertungsprozess explizit zum Thema zu machen (Messerschmidt 2009, 140). Das „Professionsverständnis [bleibt] in den pädagogischen Handlungsfeldern immer noch von einem dominierenden Souveränitätskonzept umfassender Handlungsfähigkeit durchsetzt“ (Messerschmidt 2020, 128). Gerade Fälle „institutioneller Diskriminierungen“, die nicht zufällig in einschlägigen Forschungen im Bereich der Migration nachgewiesen wurden, belegen drastisch die Notwendigkeit „für eine kritische Professionalisierung“ (ebd.). Selbstkritik verkompliziert zwar die pädagogische Arbeit, aber sie eröffnet auch in nicht zu unterschätzendem Maße pädagogische Perspektiven.

Als Pädagog_innen müssen wir zwar unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen handeln und diesen damit auch in unserem vermeintlich freien Handeln dienen. Doch diese Freiheit um die Zwecke der Institution zu realisieren, ist genau die Achillesferse pädagogischer Funktion. Sie ist die Schnittstelle von Integration und Subversion. Sie muss deshalb von den Handelnden gewusst werden, um zu verhindern, dass die Freiheit der Akteure hinter dem Rücken ihres Bewusstseins nur dem heteronomen Zweck dient. Es gilt unsere Autorität dafür zu

⁴ Vor allem bezogen auf den Bereich der Naturwissenschaften möchte ich hier auf Forschungen meines Arbeitsbereichs verweisen; u. a. auf Euler/Luckhaupt (2010), Bierbaum (2013), Euler (2013).

verwenden, dass unsere Freiheit nicht einer selbständigen Anpassung dient, sondern die uns Anvertrauten ins Eigene zu führen (vgl. Koneffke 2018b, 205).

Die „kritische Wendung [...] gegen die unvermeidlichen Zwänge zur Einvernahme durchs Bestehende“ generiert einen pädagogischen Raum für eine „Offenheit“ und damit erst für die „Bereitschaft zur Freisetzung von Neuem“, um „in der Befreiung ein Stück weiter“ zu kommen (ebd.). Sie kann helfen „zu einer Wachheit“ zu kommen, „mit der die Not der allemal Unterdrückten und Leidenden als unnötige, weil vom Widerspruch erzeugte, wenigstens begriffen würde“ (ebd.). Dies gilt heute angesichts des unleugbaren katastrophalen Weltzustands mehr denn je!

Hierdurch wird deutlich, wie kolossal wichtig es gerade gegenwärtig ist, keine falsche und vereinfachende Vorstellung von Erziehung, Bildung und Schule, von Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft zu haben. In großen historischen Linien gezeichnet ist die Pädagogik ein wichtiges Element, „Proprium“ (Euler 2015, 81), in der Entstehung und Durchsetzung bürgerlicher Gesellschaft als Resultat der Überwindung der Feudalgesellschaft. Entscheidend für den bürgerlichen Kampf gegen die Feudalgewalt war die gesellschaftliche Organisation der Freiheit jedes Einzelnen, die es in dem neuen Gesellschaftsgefüge juristisch und politisch institutionell zu garantieren galt. Das verlangte aber auch alle Einzelnen für diese neue Gesellschaft der Freien zu befähigen, dies nicht dem Zufall der individuellen Lebenslage zu überlassen. Es bedurfte neben der „Idee allgemeiner Menschenrechte und deren politischer Durchsetzung im demokratisch verfassten Rechtsstaat, eben auch“ der „Idee einer rationellen Koppelung von Befreiung und Regeneration [...] der Planung einer universalen allgemeinbildenden Schule.“ (Koneffke 2018c, 196)

Pädagogik gehört also zu dem bürgerlichen Arsenal der Antwort auf den historischen „Einsturz jenes ordo“ (Adorno 1969b, 171), um eine universelle gültige gesellschaftliche Ordnung nach der nicht mehr zurückzunehmenden nominalistischen Kritik an den Universalien denkbar und organisierbar zu machen.

Pädagogik unterliegt nicht einfach der Dialektik der Aufklärung, sondern konstituiert sich als Mittel gegen diese Dialektik innerhalb derselben. Sie ist daher von Anbeginn nicht nur Resultat der Moderne, wie in vielen sozialgeschichtlichen Darstellungen nahegelegt, sondern die eigenartige theoretische Bemühung um eine Praxis, die die Moderne konstituiert und zugleich ihre problematischen Seiten zu kompensieren versucht. Dies verschafft ihr bis in die heutigen Begründungsversuche einer Erziehungswissenschaft hinein einen Sonderstatus innerhalb der akademischen Disziplinen. (Euler 1995, 207)

Die Antwort auf die Frage: „wie unter nominalistischen Bedingungen individueller Selbstbestimmung universelle Grundsätze in der Subjektbildung“ denkbar sind (Euler 1989, Klappentext), verlangt die Ermöglichung einer alle Menschen umfassenden allgemeinen Menschenbildung, eben „Mündigkeit“. Gerade weil diese Ordnung um ihrer besonderen Qualität willen nicht dogmatisch gesichert werden kann und darf, verlangt sie urteils- und handlungsfähige Individuen als Subjekte. Eine solche Gesellschaft hat ihre Existenzbedingung im Medium der Kritik, eben der kritischen Überprüfung und Revision ihres in ihrer Verfassung gegebenen Versprechens auf allgemeine Humanität. Vernünftig sein bedeutet daher die Auseinandersetzung um das allgemein Vorzugswürdige zu führen und diese zu organisieren. Hieran sich auszurichten, ist die verfassungsbedingte Pflicht institutionalisierter Bildung für alle.⁵

Und genau deshalb ist die neoliberale Politik der letzten Dezennien in ihrer grundsätzlichen Ausrichtung pädagogisch verhängnisvoll und bildungsfeindlich, weil mit der tendenziell totalen Kapitalisierung aller Bereiche der Daseinsvorsorge, auch die humane Potenz des Bildungssystems erodiert und tendenziell in ihr Gegenteil verkehrt wird. Die Krisen, die in jüngster Zeit immer nur als partikuläre bezeichnet werden, als Bankenkrise, Flüchtlingskrise, Klimakrise, Coronakrise, offenbaren die allgemeine Zerstörung der sozialen und ökologischen Lebensbedingungen und damit einen wachsenden eben systembedingten Unfrieden, der wieder alte und neue Formen von Klassenherrschaft, Sklaverei, Exklusionsprozesse, Sexismus, Migration, Re-Barbarisierungen unterschiedlicher Art hervorbringt. Die Gründe dieser Entwicklung bestehen nicht in den Einzelproblemen, so verheerend sie auch sind, sondern in der nicht-

⁵ Vgl. Nussbaum (2012).

nachhaltigen Entwicklung von der das existierende globale System immer durchgängiger beherrscht ist. Das Hauptgutachten des „Wissenschaftlichen Beirats der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen“ (WBGU) beschreibt daher die Überfälligkeit eines „Gesellschaftsvertrags für eine Große Transformation“. Maja Göpel, die Generalsekretärin des WBGU, setzt in ihrem Buch „The Great Mindshift“ am weltweit zu hörenden Ruf „nach ‚radikalem Wandel‘, ‚großer Transformation‘, ‚Systeminnovation‘ oder ‚Paradigmenwechsel‘ an. Entscheidend ist mit einem „Transformationsverständnis“ zu brechen, „das noch viel zu stark dem Blick auf Technologien und ökonomische Anreize verhaftet ist.“ Im Zentrum steht daher die Änderung „der Überzeugungen und Orientierungsmuster, die unsere technologischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Institutionen sowie unsere Systeme prägen. Mindsets geben den Kurs und die Umsetzungsideen vor, mit denen diese gestaltet sind.“⁶ Hier kommt, ohne historisch wieder einmal pädagogisierenden Allmachtsphantasien aufzusitzen, gleichwohl einer wirklich an Bildung orientierten Schule große Bedeutung zu.

Für die global angesetzte Transformationsnotwendigkeit ist aber von zentraler Bedeutung, dass sie es sowohl national als auch international mit immer extremerer sozialer Ungleichheit zu tun hat. „Neben uns die Sintflut“, titelt Lessenich 2018, um damit das Bewusstsein dafür zu schärfen, dass die weithin westliche Dominanzgesellschaft ihre privilegierte Stellung seit der Kolonialzeit aus ständig wachsender Externalisierung gewinnt: „Reichtumsproduktion und Wohlstandssteigerung mithilfe, auf Kosten und zulasten Dritter“ (ebd. 39). Hieraus folgt weiter, dass der Konsum des globalen Nordens auf Kosten des globalen Südens geht, seine verbrauchsintensive eine „imperiale Lebensweise“ (Brandt/Wissen 2017) ist.

Für unsere gegenwärtige historische Situation folgt daraus, wider die Auslieferung des Bildungssystems an das zu transformierende ruinöse System, alle Kraft auf die Ermöglichung einer allgemeinen Bildung der nachwachsenden Generation zu verwenden, damit die humanen Potentiale zum Wohle aller reichhaltig zur Entfaltung kommen. Und das verlangt mit äußerster Dringlichkeit auch, die weit hinter ihren Möglichkeiten zurückbleibenden Zustände institutioneller Bildung endlich zu überwinden.

5 | „Leseräume“: Metapher schulischer Bildungsmöglichkeiten

Mit einer knappen Überlegung zum Begriff „Leseräume“ im Sinne einer Bildungsmetapher möchte ich enden und zwar, indem ich darauf insistiere, „Lesen“ nicht auf Informationsaufnahme zu reduzieren, sondern in seiner ganzen pädagogischen und bildungspolitischen Bedeutung wahrzunehmen und zu praktizieren. Das einerseits wegen PISA im Besonderen und andererseits wegen einer inhärenten postliterarischen Tendenz hochkapitalisierter Gesellschaften im Allgemeinen.

PISA wird weithin als „umfassendes Allgemeinbildungskonzept“ (Messner 2003, 400), als große Wende in der Bildungspolitik politisch verkauft und dann auch nicht unerheblich in großen Teilen der Wissenschaft – politisch forciert durch Einsatz enormer Fördermittel – als solche, wider alle gut begründete Kritik, behandelt. Das PISA-Projekt ist bezogen auf Bildung konzeptionell beschränkt, a) auf nur „drei Bereiche“ innerhalb des schulischen Fächerspektrums, b) nur auf sogenannte „Basisqualifikationen“ und c), unter Außerachtlassung „wesentliche(r) Zielbereiche schulischer Bildung“ (Messner 2003, 406). Gerade bei der sogenannten Lesekompetenz zeigt sich eine halbierte „Pisa-Optik“, die auf „Eindeutigkeit“ von „Sachformaten“ gerichtet ist, und – mit Musil gesprochen – den „Möglichkeitssinn“ gegenüber dem „Wirklichkeitssinn“ vernachlässigt (ebd., 408). Musil wörtlich: „So ließe sich der Möglichkeitssinn geradezu als die Fähigkeit definieren, alles, was ebensogut sein könnte, zu denken und das, was ist, nicht wichtiger zu nehmen als das, was nicht ist.“ (Musil 1990 [1930], 16) Letztlich verankert das Literacy-

⁶ Auf der HP des Instituts: <https://www.transforming-cities.de/der-grosse-sinneswandel/> Vgl. hierzu auch Maja Göpel (2020).

Konzept eine kastrierte Vorstellung von Lesen, die zudem noch die Wirklichkeit des Bildungssystems blamiert, da auch diese Minimalnorm noch von vielen Getesteten unterschritten wird.

Wer angesichts der grundlegenden menscheitsgefährdenden Entwicklungen Bildung aus den Restriktionen einer Anpassungspädagogik befreien will, der hat gerade dem Lesen wieder herausragende Bedeutung beizumessen. Dabei darf die pädagogische Kritik nicht bei ihrer Sozialpädagogisierung verharren und den Hauptmangel real existierender Schule nur bei den gesellschaftlich fast gänzlich Ausgegrenzten verorten. Der Hauptskandal des gegenwärtigen Schulsystems ist, dass die Schule nicht Schule genug ist und zwar für alle. Sie unterlässt mehr denn je, was sie mit einer durchaus barocken Formulierung des Nestors abendländischer Pädagogik sein müsste, eine „Werkstatt der Menschlichkeit“!⁷ Ein Plädoyer für Bildung ist daher ein „Plädoyer wider die Verdummung“ (Dörpinghaus 2009) und zwar einer existenzgefährdenden.

Wann, wenn nicht historisch und politisch jetzt, hat einer pädagogischen Gestaltung der Schule äußerste politische Priorität zu gelten. Und d. h. die menschliche Fähigkeit der Vernunft in den nachwachsenden Generationen zu fördern, einer Generation, die sich Fragen gegenüber sieht bzw. gegenübersehen wird, für die wir in unserem bornierten ökonomisch-technologischen Fortschrittsmodell keine Lösungen parat haben, schon gar nicht in der substanzlosen und flachen Kompetenzbeschwörung. Sicher ist nur, dass das gesellschaftliche „Weiter so“ mit naturwissenschaftlicher Sicherheit verhängnisvoll ist. Allgemeine Bildung für alle, Bildung also um Denken zu lernen, um sich und die Welt zu verstehen, also im Sinne der Befähigung zur „Allgemeinen Beratung über die Verbesserung der menschlichen Angelegenheiten“ (Comenius), ist in der gegenwärtigen Lage des Weltzustands dringend gefordert.

In der politisch-ökonomisch-kulturellen Zäsur vom 18. zum 19. Jahrhundert hat Friedrich Schiller als herausragender Vertreter einer neuhumanistisch-liberalen Philosophie Bildung als „ästhetische Erziehung“ beschrieben und genau damit auf die gesellschaftlichen Transformationen seiner Zeit reagiert. Die berühmte Formulierung „weil es die Schönheit ist, durch welche man zu der Freiheit wandelt“ (Schiller 2013 [1795], 7) war keine verblasene Bildungsideologie, zu der sie allerdings im 19. Jh. wurde. Sie war eine hochreflektierte praktische Antwort auf die sich abzeichnende Entfesselung der Produktivkräfte, sollten die allgemeinen Befreiungspotentiale, die ohne Zweifel darin objektiv gegeben sind, nicht in einen gesellschaftlichen Zustand allgemeiner Entfremdung des Menschen enden. Keine geringere Aufgabe stellte sich – und stellt sich bis heute – wie nämlich die innere und äußere Natur des Menschen mit seiner Vernunft in ein ästhetisch sensibilisiertes und dadurch auch menschheitlich humanes Verhältnis zu bringen und stets neu zu halten ist. Bildung leistet das nicht, ersetzt auch nicht das, was politisch zu leisten ist, aber sie hat den „inneren Menschen“ (Schiller 2013 [1795], 27) vorzubereiten, Spontaneität und Rezeptivität, Verstand und Sinnlichkeit in ihrer Bezogenheit aufeinander zum Zwecke einer allgemeinen Menschlichkeit zu kultivieren.

Lesen und Literatur sind in diesem prinzipiell ästhetischen Verständnis essentiell für die Bildung, eine tendenziell unbegrenzte Ermöglichung von Erfahrung und Reflexion. Dies zu betonen ist alles, nur nicht trivial, weil es in der ungebrochen sich vollziehenden Kapitalisierung enorme Verstärker postliterarischer Tendenzen gibt. Zu schnell wird vergessen, dass die „flächendeckende Alphabetisierung [...] historisch betrachtet, erst einen Wimpernschlag alt“ (Günther 2014) ist und auch in Europa nie vollständig gelang. Dass die allgemeine Lesefähigkeit zurückgehen könnte, ist immer wieder prominent und keineswegs marktschreierisch vermutet worden. „Viele haben es verlernt, umfangreiche Texte zu lesen“, auch in Akademikerkreisen, worauf Günther hinweist. „Ihnen fehlt die innere Ruhe, die Geduld, die Übung“. Und „wer genau hinsieht, merkt, dass das Ende dieser Schriftkultur längst begonnen hat“ (ebd.). Mit Verweis auf Ray Bradburys „Fahrenheit 451“ bemerkt Günther, dass wir einem Zustand bedrohlich nah kämen, „in der die Masse dumm gehalten, zur reinen Funktionalität erzogen und zugleich mit Unterhaltung fortwährend betäubt wird“. Die sogenannte Aufmerksamkeitsökonomie ist dabei uns in eine „Aufmerksamkeitsdefizitkultur“ (Türcke 2012) zu lenken.

⁷ Vgl. hierzu Nadě ž da Pelcová (2009): Ist die heutige Schule noch eine Werkstatt der Menschlichkeit?

Lesen und Denken stehen in einer sehr engen und wesentlichen Verbindung und sind damit auch die Voraussetzung zur Kultivierung eines kritischen Blicks auf sich und die Welt. Damit sind beide eine Bedingung für die Überwindung einer nichtnachhaltigen und systembedingt unfriedlichen Entwicklung auf unserem Planeten.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1969): Kritik. ZEIT ONLINE, Nr. 26/1969. Online unter <<https://www.zeit.de/1969/26/kritik>> (Letzter Aufruf 11.05.2020).
- Adorno, Theodor W. (1969a): Marginalien zu Theorie und Praxis. In: Ders.: Stichworte. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 169–191.
- Arendt, Hannah (1967/1981): Vita activa oder Vom tätigen Leben. München: Piper.
- Ball, Stephen: (2018): Die Transformation von Bildung und Demokratie. In: Einspruch! 2. Auswirkungen der Schulreformen. Winterthur: Eigenverlag, S. 49–51.
- Benner, Dietrich (1993): Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik. Weinheim, München: Juventa.
- Bierbaum, Harald / Euler, Peter / Feld, Katrin / Messerschmidt, Astrid / Zitzelsberger, Olga (2007) (Hrsg.): Nachdenken in Widersprüchen. Gernot Koneffkes Kritik bürgerlicher Pädagogik. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Bierbaum, Harald (2013): Verstehen-Lehren. Aufgaben und Probleme der schulischen Vermittlung naturwissenschaftlicher Allgemein-Bildung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Boltanski, Luc / Chiapello, Eve (2003): Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz: UVK.
- Brand, Ulrich / Wissen, Markus (2017): Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur in Zeiten des globalen Kapitalismus. München: oekom.
- Breinbauer, Ines M. (2000): Einführung in die Allgemeine Pädagogik. 3., Aufl. Wien: WUV.
- Burghardt, Daniel / Krinninger, Dominik / Seichter, Sabine (2015): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Pädagogischer Takt. Theorie – Empirie – Kultur. Paderborn: Schöningh, S. 7–10.
- Cankarpusat, Ali / Haueis, Godwin (2007): Mut zur Kritik: Ein Gespräch mit Hans-Jochen Gamm und Gernot Koneffke über die Darmstädter Pädagogik. In: Bierbaum, Harald u. a. (Hg.): Nachdenken in Widersprüchen. Gernot Koneffkes Kritik bürgerlicher Pädagogik. Wetzlar: Büchse der Pandora, S. 13–29.
- Casale, Rita / Röhner, Charlotte / Schaarschuch, Andreas / Sünker, Heinz (2010): Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13, H. 41, S. 43–67.
- Casale, Rita / Oswald, Christian (2019): Bildung und Humankapital. In: Walgenbach, Katharina (Hg.): Bildung und Gesellschaft im 21. Jahrhundert. Zur neoliberalen Neuordnung von Staat, Ökonomie und Privatsphäre. Frankfurt am Main, New York: Campus, S. 61–88.
- Centre for Educational Research and Innovation (2001): The Well-being of Nations. The Role of Human and Social Capital. Paris: OECD. Online unter: <<http://www.oecd.org/site/worldforum/33703702.pdf>> (Letzter Aufruf 24.10.2019).
- Döpp-Vorwald, Heinrich (2016, Wiederabdruck von 1950/51): Was heißt „Pädagogische Psychologie“? Thesen zur Begriffserklärung. In: Pädagogische Korrespondenz, 29, H. 53, S. 108–111.
- Dörpinghaus, Andreas (2009): Bildung Plädoyer wider die Verdummung. In: Forschung & Lehre, 16, H. 9, Supplement, S. 3–14.
- Dörre, Klaus (2012): Landnahme und die Grenzen kapitalistischer Dynamik. Eine Ideenskizze. In: Initial – Berliner Debatte. Online unter: <<https://www.linksnet.de/artikel/27742>> (Letzter Aufruf 02.01.2020).
- Endter, Judith (2005): Mehr Praxis gegen zu viel Theorie in der Lehrerbildung. Kritische Anmerkungen zum ‚Dritten Gesetz zur Qualitätssicherung in hessischen Schulen‘. In: Pädagogische Korrespondenz, 18, H. 33, S. 47–62.
- Euler, Peter (1989): Pädagogik und Universalienstreit. Zur Bedeutung von F. I. Niethammers pädagogischer Streitschrift. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Euler, Peter (1995): Das Subjekt zwischen Hypostasierung und Liquidation. Zur Kategorie des Widerspruchs für die modernitätskritische Revision von Erziehungswissenschaft. In: Euler, Peter / Pongratz, Ludwig (Hg.): Kritische Bildungstheorie. Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 203–221.
- Euler, Peter (2007): Politische Verantwortung für die Allgemeine Weiterbildung in Konzepten des sogenannten "lebenslangen Lernens. In: Bierbaum, Harald u. a. (Hg.): Naturwissenschaft in der Allgemeinen Weiterbildung: Probleme und Prinzipien der Vermittlung von Wissenschaftsverständigkeit in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 131–150.

- Euler, Peter / Arne Luckhaupt (2010): Historische Zugänge zum Verstehen systematischer Grundbegriffe und Prinzipien der Naturwissenschaften. Materialien für die Unterrichtsentwicklung: Zur pädagogischen Interpretation der „Basiskonzepte“ der Bildungsstandards. Frankfurt am Main: Hessisches Kultusministerium/Amt für Lehrerbildung (AFL).
- Euler, Peter (2012): Kampf um Bildungs-Zeit. Ein pädagogisch-politischer Konflikt im Kontext nachhaltiger Entwicklung. In: Fischer, Ernst Peter / Wiegandt, Klaus (Hg.): Dimensionen der Zeit. Frankfurt am Main: S. Fischer, S. 311–348.
- Euler, Peter (2013): Verstehen als pädagogische Kategorie. Voraussetzungen subjektiver Sach- und Facherschließung am Beispiel der Naturwissenschaften. In: Vierteljahresschrift f. wiss. Pädagogik, 89, H. 4, S. 484–502.
- Euler, Peter (2015): Mündigkeit: Bildung im Widerspruch. „Mündigkeit“ unter gesellschaftlichen Bedingungen total werdender Kapitalisierung. In: Gruschka, Andreas / Nabuco Lastoria, Luis (Hg.): Zur Lage der Bildung – kritische Diagnosen aus Brasilien und Deutschland. Opladen: Budrich, S. 73–91.
- Euler, Peter (2016): Überlegungen zum Verhältnis von institutionalisierter Bildung und systembedingter Friedlosigkeit. In: Bernhard, Armin / Bierbaum, Harald / Borst, Eva / Kunert, Simon / Rießland, Matthias / Rühle, Manuel (Hg.): Krieg und Frieden. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 83–106.
- Gamm, Hans-Jochen (1983): Materialistisches Denken und pädagogisches Handeln. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Gamm, Hans-Jochen (2012): Pädagogik als humanes Erkenntnisssystem. Das Materialismuskonzept in der Erziehungswissenschaft. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Göpel, Maja (2016): The Great Mindshift. How a New Economic Paradigm and Sustainability Transformations go Hand in Hand. Berlin: Springer. Deutsche Zusammenfassung: Online unter: https://wupperinst.org/fa/redaktion/downloads/news/Great_Mindshift_summary_de (Letzter Aufruf 02.01.2020).
- Göpel, Maja (2020): Unsere Welt neu denken: Eine Einladung. Berlin: Ullstein.
- Günther, Markus (2014): Nur noch Analphabeten. Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, 25. Mai 2014, Nr. 21.
- Gruschka, Andreas (2005): Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichtens. Die widersprüchliche Einheit von Erziehung, Didaktik und Bildung in der allgemeinbildenden Schule. Vorstudie. Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Gruschka, Andreas (2008): Ist die Pädagogik das Forschungsthema der Erziehungswissenschaft? In: Bildungsklick 13.08.2008. Online unter: <https://bildungsklick.de/hochschule-und-forschung/detail/ist-die-paedagogik-das-forschungsthema-der-erziehungswissenschaft> (Letzter Aufruf 02.01.2020).
- Gruschka, Andreas (2009): Erkenntnis in und durch Unterricht. Empirische Studien zur Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie für die Didaktik. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Gruschka, Andreas (2018): Kompetenzorientierung ist nicht eine Erfindung von Pädagogen, sondern von der OECD in Paris. Interview von Stefany Krath in Begegnung 5.3. 2018. Online unter: <https://bildungsklick.de/schule/detail/kompetenzorientierung-ist-nicht-eine-erfindung-von-paedagogen-sondern-von-der-oecd-in-paris> (Letzter Aufruf 06.05.2020).
- Hackl, Bernd (2018): Unser heutiges Thema wird sein ... Wie pädagogisches Denken hilft, schulische Wirklichkeit zu begreifen. In: Schirlbauer / Schopf / Varelija (Hg.): Zeitgemäße Pädagogik. Verlust und Wiedergewinnung der „einheimischen Begriffe“. Wien: Löcker Verlag, S. 93–113.
- Herzog, Roman (1997): Sogenannte „Ruck-Rede“: Aufbruch ins 21. Jahrhundert. Online unter http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Roman-Herzog/Reden/1997/04/19970426_Redde.htmlb (Letzter Aufruf 17.10.2019).
- Heydorn, Heinz-Joachim (2004/1970): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. In: Ders.: Bildungstheoretische und Pädagogische Schriften. Bd. 3. Studienausgabe. Hrsg. v. Irmgard Heydorn, Hartmut Kappner, Gernot Koneffke und Edgar Weick. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Heydorn, Heinz-Joachim (2004 /1972): Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. In: Ders. Studienausgabe Bd. 4. Hrsg. v. Irmgard Heydorn, Hartmut Kappner, Gernot Koneffke und Edgar Weick. Wetzlar: Büchse der Pandora, S. 56–145.
- Hirsch, Joachim / Roth, Roland (1986): Das neue Gesicht des Kapitalismus. Vom Fordismus zum Postfordismus. Hamburg: VSA.
- Höhne, Thomas (2004): Pädagogisierung sozialer Machtverhältnisse. In: Ribolits, Erich / Zuber, Johannes (Hg.): Pädagogisierung: Die Kunst, Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen! Schulheft 116/2004, Innsbruck u. a.: Studienverlag. S. 30–44.
- Kant, Immanuel (1777/1793): Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. In: Ders. (1977): Werke in zwölf Bänden. Bd. XI. Frankfurt am Main.: Suhrkamp, S. 127–172.

- Kirchhöfer, Dieter (2006): Neue Lernkultur und Infantilisierung. In: Kirchhöfer, Dieter / Steffens, Gerd (Redaktion): Jahrbuch für Pädagogik 2006: Infantilisierung des Lernens? Frankfurt am Main: Lang, S. 17–42.
- Koch, Lutz (2006): Eine neue Bildungstheorie? Qualitätsentwicklung, Neues Steuerungsmodell, Evaluation und Standards. In: Frost, Ursula (Hg.): Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. Paderborn u. a.: Schöningh, S. 126–139.
- Koneffke, Gernot (1994): C. F. Bahrds »Handbuch der Moral für den Bürgerstand« (1789/1979). In: Ders.: Pädagogik im Übergang zur bürgerlichen Herrschaftsgesellschaft: Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung, Wetzlar: Büchse der Pandora, S. 137–173.
- Koneffke, Gernot (2018a/1986): Dennoch: Bildung als Prinzip. In: Ders.: Widersprüche bürgerlicher Mündigkeit. Materialistische Bildungstheorie als politische Explikation der Pädagogik, Bd. I. Hrsg. v. Harald Bierbaum u. Katharina Herrmann. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 189–196.
- Koneffke, Gernot (2018b/2006): Einige Bemerkungen zur Begründung materialistischer Pädagogik. In: Ders.: Widersprüche bürgerlicher Mündigkeit. Materialistische Bildungstheorie als politische Explikation der Pädagogik. Bd. II. Hrsg. v. Harald Bierbaum u. Katharina Herrmann. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 203–211.
- Koneffke, Gernot (2018c): Globalisierung und Pädagogik. Bemerkungen zu einer alten vertrackten Beziehung. In: Ders.: Widersprüche bürgerlicher Mündigkeit. Materialistische Bildungstheorie als politische Explikation der Pädagogik, Bd. II. Hrsg. v. Harald Bierbaum u. Katharina Herrmann. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 189–202.
- Ladenthin, Volker (2011): Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit. In: Profil, Mitgliederzeitung des Deutschen Philologenverbandes, Heft 09/2011, S. 346–358.
- Lankau, Ralf (2011): „Bildung ist das letzte Reservat“. Online unter: <<https://bildung-wissen.eu/kommentare/bildung-ist-das-letzte-reservat.html>> (Letzter Aufruf 17.10.2019).
- Lessenich, Stephan (2018): Neben uns die Sintflut. Die Externalisierungsgesellschaft und ihr Preis. München: Piper.
- Luttwak, Edward (1994): Weltwirtschaftskrieg: Export als Waffe - aus Partnern werden Gegner. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Luxemburg, Rosa (1975/1913): Die Akkumulation des Kapitals. In: Gesammelte Werke, Bd. 5. Berlin (DDR): Dietz, S. 5–412.
- Masschelein, Jan (2002): Die Erosion des pädagogischen Denkens als Vergessen der Kindheit. In: Reichenbach, Roland / Oser, Fritz (Hg.): Die Psychologisierung der Pädagogik. Übel, Notwendigkeit oder Fehldiagnose. Weinheim: Juventa, S. 189–208.
- Meyer-Wolters, Hartmut (2006): Denen die Daten – uns die Spekulation. In: Pongratz, Ludwig / Wimmer, Michael / Nieke, Wolfgang (Hg.): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Bielefeld: Janus Presse, S. 37–67.
- Meadows, Donella H. u. a. (1972): Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Aus dem Amerikanischen von Hans-Dieter Heck: Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt.
- Messerschmidt, Astrid (2009): Verwicklungen. Kritische Bildung und politisches Engagement in neoliberalen Verhältnissen. In: Bünger, Carsten / Mayer, Ralf / Messerschmidt, Astrid / Zitzelsberger, Olga (Hg.): Bildung der Kontrollgesellschaft – Analyse und Kritik pädagogischer Vereinnahmungen. Paderborn: Schöningh, S. 131–143.
- Messerschmidt, Astrid (2020): Fremd werden. Geschlecht – Migration – Bildung. Arts & Culture & Education – Wissenschaft, Band IV. Hrsg. von Agnieszka Czejkowska. Wien: Löcker.
- Messner, Rudolf (2003): PISA und Allgemeinbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik Jg. 48, Mai/Juni Heft 3/2003, S. 400–412.
- Mühlmann, Heiner (2009): Darwin, Kalter Krieg, Weltwirtschaftskrieg: das Aussterben des amerikanischen Imperium. München, Paderborn: Fink:
- Musil, Robert (1990/1930): Der Mann ohne Eigenschaften. Bd. 1. In: Gesammelte Werke Bd. 1. Hrsg. von Adolf Frisé. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Nussbaum, Martha (2012): Nicht für den Profit! Warum Demokratie Bildung braucht. Überlingen: TibiaPress.
- Pelcová, Naděžda (2009): Ist die heutige Schule noch eine Werkstatt der Menschlichkeit? In: Topologiknet, Numero 5/2009. Online unter: <http://www.topologik.net/Pelcova_numero_5.htm> (Letzter Aufruf 06.05.2020).
- Pollmanns, Marion / Gruschka, Andreas (2013): Bildung als empirische statt als bloß normative Grundkategorie der Unterrichtsforschung. In: Müller-Roselius, Katharina / Hericks, Uwe (Hg.) (2013): Bildung- Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit. Opladen: Leske+Budrich.

- Pongratz, Ludwig / Nieke, Wolfgang / Masschelein, Jan (Hg.) (2004): Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik. Opladen: Leske+Budrich.
- Radtke, Frank-Olaf (2015): Das Regime der Betriebswirte. Eine Zwischenbilanz der „neuen“ Steuerung“ im deutschen Bildungswesen. In: Gruschka, Andreas / Nabuco Lastoria, Luis (Hg.): Zur Lage der Bildung – kritische Diagnosen aus Brasilien und Deutschland. Opladen, Berlin: Budrich S. 109–130. Online unter: <http://docplayer.org/36994729-Die-regierungskunst-der-betriebswirte.html> (Letzter Aufruf 06.05.2020).
- Rang, Adalbert (1989): Überlegungen zum Verhältnis von Pädagogik und Avantgarde in der Weimarer Republik. In: Heydorn, Irmgard / Schmidt, Brigitte (Hg.): *Traditio lampadis. Das Versöhnende dem Zerstörenden abtrotzen*. Festgabe für Gernot Koneffke. Vaduz/Liechtenstein: Topos, S. 129–150.
- Reichenbach, Roland (2011): Pädagogische Autorität: Macht und Vertrauen in der Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Reichenbach, Roland (2013): Welche Schule brauchen wir? Plädoyer für eine gewöhnliche Institution. Seelze/Velber: Klett-Kallmeyer.
- Reichenbach, Roland (2002): Einleitend: Die Psychologisierung des pädagogischen Denkens. In: Ders. / Fritz Oser (Hg.): Die Psychologisierung der Pädagogik. Übel, Notwendigkeit oder Fehldiagnose. Weinheim, München: Juventa, S. 7–11.
- Ruhloff, Jörg (2002): Lernfabrik oder Bildungsschule? In: Heitger, Marian (Hg.): Wozu Schule? Innsbruck: Tyrolia, S. 44–58.
- Ruhloff, Jörg (2007): „Einmaligkeit“ oder Kritik an der wissenschaftspolitischen Machterschleichung. In: Pädagogische Korrespondenz, 20, H. 37, S. 5–17.
- Schäfer, Alfred (1996): Das Bildungsproblem nach der humanistischen Illusion. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schiller, Friedrich (2013/1795): Über die ästhetische Erziehung des Menschen. Stuttgart: Reclam.
- Schirlbauer, Alfred / Schopf, Heribert / Vareljia, Gordan (Hg.) (2018): Zeitgemäße Pädagogik. Verlust und Wiedergewinnung der „einheimischen Begriffe“. Wien: Löcker.
- Steinert, Heinz (2008): Kulturindustrie. 3., überarb. Aufl. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Tischer, Michael (1995): Was hat sich Herbart wohl dabei gedacht? Bericht über ein klassisches Beispiel, wie die wissenschaftliche Pädagogik ihren Diskurs organisiert. In: Pädagogische Korrespondenz, 9, H. 15, S. 22–47.
- Türcke, Christoph (2012): Hyperaktiv! Kritik der Aufmerksamkeitsdefizitkultur. München: Beck.
- Twardella, Johannes (2012): Pädagogische Autorität. Wie für die empirische Unterrichtsforschung ein alter Begriff neu fruchtbar gemacht werden kann. Pädagogische Korrespondenz, 25, H. 46, S. 21–41.
- Walgenbach, Katharina: Einleitung. In: Dies. (Hg.): Bildung und Gesellschaft im 21. Jahrhundert. Zur neoliberalen Neuordnung von Staat, Ökonomie und Privatsphäre. Frankfurt am Main, New York: Campus, S. 7–28
- Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung – Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft (1996). Europäische Kommission. Luxemburg.
- Weizsäcker, Ernst Ulrich / Wijrman, Anders (2017): Wir sind dran. Club of Rome: Der große Bericht. Was wir ändern müssen, wenn wir bleiben wollen. Eine neue Aufklärung für eine volle Welt. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Peter Euler

Technische Universität Darmstadt
p.euler@apaed.tu-darmstadt.de