

87. JG. 2. QUARTAL 2011 · PADERBORN · FERDINAND SCHÖNINGH

VIERTELJAHRSSCHRIFT FÜR
WISSENSCHAFTLICHE
PÄDAGOGIK
HEFT 2/2011

Über die Aktualität der Bildungsphilosophie¹

RITA CASALE

Über die Aktualität der Bildungsphilosophie zu sprechen, bedeutet in meiner Rede dreierlei:

1. Den Ausgangspunkt, den historischen und gesellschaftlichen Ausgangspunkt, zu klären, von dem aus eine spezifische Gattung der Theorie, die der Philosophie, mit einem bestimmten Gegenstand, dem der Bildung, zu fassen sei.
2. Den theoretischen Zugang der Analyse in kritischer Auseinandersetzung mit dem herrschenden Verständnis von Theorie zu bestimmen, das Theorie funktionalistisch als Werkzeugkiste oder als Systematisierung empirischer Ergebnisse fasst.
3. Die Aufgabe, die Relevanz der Bildungsphilosophie angesichts des historischen Moments und hinsichtlich des Zustands des Wissens am Anfang des 21. Jahrhunderts programmatisch zu reflektieren.

Diese drei Elemente, Diagnose der Gegenwart, Kritik an der herrschenden Fassung von Theorie und Programm der Bildungsphilosophie werde ich nicht von einander getrennt behandeln. Stattdessen werde ich in der Erörterung eines zeitgenössischen Phänomens – der Informatisierung des Wissens – das Zusammenwirken von Analyse der Gegenwart, Theorie und Forschungsprogramm zeigen. Die Informatisierung des Wissens werde ich unter verschiedenen Aspekten beleuchten, die m.E. heute den Horizont der Möglichkeit der Bildung als einer bestimmten Form des Erkenntnisprozesses abgrenzen.

Unter Bildung verstehe ich einen Erkenntnisprozess, dessen Ziel die Realisierung der Würde des Menschen als Gattung ist. Sie setzt die Möglichkeit der Selbstbestimmung eines Individuums voraus, das um Subjekt zu sein, nicht zu einem Herrn werden muss, das über die eigene strukturelle Dependenz von seinem Körper, von seiner Psyche und deren Phantasien sowie Perversionen, von seiner Abhängigkeit von Anderen sowie von der Geschichte bewusst werden kann, ohne die eigene historische und individuelle Ohnmacht mit Aggressivität verdrängen zu müssen und ohne sich mit ihr versöhnen zu können.

In dieser Fassung des Bildungsbegriffs wird die moderne Bestimmung von Bildung in ihrer humanistischen und neuhumanistischen Tradition aufgenommen und ausgehend von der psychoanalytisch orientierten feministischen Subjektphilosophie weiter gedacht, die am genauesten die Identitätsfalle und die phallozentrische Logik moderner Subjektstheorie durchschaut hat.

Wenn hier von einem *historischen Horizont* der Bildung gesprochen wird, ist das in seinem wörtlichen Sinn zu nehmen. Er steht für die Möglichkeit und auch für die Unmöglichkeit der Bildung. In diesem Sinn bildet die theoretische Analyse der Informatisierung des Wissens das Programm der Bildungsphilosophie als Erörterung eines Erkenntnisprozesses, der mit einer bestimmten Wissensform und einer spezifischen ästhetischen Erfahrung kategorial verbunden ist. Seine Wissensform ist die der Versachlichung von systematischen Zusammenhängen; seine ästhetische Erfahrung die des Genusses durch die Form.

Die spezifische Bestimmung der Bildung als eines Erkenntnisprozesses, der mit der systematischen Versachlichung von Kenntnissen und mit der ästhetischen Erziehung der Wahrnehmung verbunden ist, zeigt den strukturellen Zusammenhang zwischen Wissen und Bildung, zwischen der Konzeption des Wissens und der der Wissenserfahrung.

Da sich die mit der Bildung verbundene Wissensform und ästhetische Erfahrung aus der aktuellen historischen Konstellation und deren kulturellen Vorstellungen nicht *organisch* ableitet, ist die Möglichkeit an sich der Bildung als eines selbstverständlichen Erkenntnisprozesses zuerst nicht gegeben.

Die *theoretische Analyse* des geschichtlichen Horizontes der Bildung schließt ihre sozialwissenschaftliche Untersuchung nicht aus, aber sie versteht sich nicht als reine Deutung der Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Forschung. Sie beansprucht ein eigenes Erkenntnispotential, das in der begrifflichen Erschließung historischer und gesellschaftlicher Transformationen besteht. In Bezug auf historische und gesellschaftliche Prozesse hat sie nicht nur eine rekonstruktive Funktion, d.h. nicht nur zu verstehen, was ist und was passiert ist, und das Geschehen in der Form der Sinnträdierung weiter zu vermitteln. In diesem Sinn ist sie keine Hermeneutik. Das Gewesene betrachtet sie nur als eine Möglichkeit dessen, was hätte sein können. Sie speist sich aus dem Spannungsverhältnis zwischen dem Gegebenen und dem Möglichen. Als Reflexion über das Mögliche ausgehend von dem Gegebenen kann sie dann auch einen antizipatorischen Charakter haben.

Mit Absicht möchte ich die historische Gegenwart weder sozialgeschichtlich noch kulturgeschichtlich fassen. Sondern *zeitdiagnostisch*. Zeitdiagnosen sind nicht handgreiflich positivistisch zu verifizieren. Ich gehe von einem Theorieverständnis aus, demzufolge die Prägnanz, die Relevanz einer philosophischen Theorie nicht allein von ihrer quantitativen Verifizierbarkeit oder Messbarkeit abhängig ist. Im Verhältnis zu dem, was sich messen, sich empirisch quantifizieren lässt, bildet jede, um einen heute sehr beliebten Ausdruck zu benutzen, *innovative* Theorie einen *Überschuss*, sogar eine *Übertreibung* – eine Übertreibung motiviert von einem Interesse: das Phänomen, das sie zum Gegenstand der Reflexion hat, zu beleuchten, sichtbar zu machen. Zu diesem Zweck müssen ein Phänomen und dessen Konsequenzen zugespitzt werden können. Die Übertreibung muss präzise sein, sie muss geeignet sein, die möglichen Konsequenzen eines Phänomens zu Ende denken zu können, sie darf nicht bei den Gegebenheiten stehen bleiben. Ihre Präzision ist die des Begriffs,

dessen Ziel nicht ist, ein Detail eines Phänomens zu zeigen, sondern das Phänomen in seiner gesamten Konfiguration sprachlich zu fassen.

Man kann witzig aber auch skurril finden, dass, während der wissenschaftliche Betrieb sich immer mehr bemüht, die Semantik der informatisierten Wirtschaft zu übernehmen – man denke diesbezüglich nur an den Gebrauch von Ausdrücken wie Effizienzsteigerung, Qualitätssicherung, Synergie etc. –, Wirtschaft und ökonomisierte Politik im Gegensatz dazu auf eine fast religiöse Bedeutung von Theorie zurückzugreifen. Sie sprechen tatsächlich von der Notwendigkeit von *Visionen* als konzeptionellen Entwürfen für ökonomische und politische Entwicklungen. Diese Umkehrung – die angebliche Notwendigkeit einer visionären Entwicklung der globalisierten Welt und das suggerierte Bedürfnis, die Arbeit an Geist und Kultur methodisch im positivistischen Sinn zu sichern – ist nicht nur irgendwie etwas Perverses, dem Gegenstand nicht Angemessenes, sie ist symptomatisch sowohl für die sogenannte Informatisierung und Ökonomisierung des Wissens, als auch für das heutige Minderwertigkeitsgefühl der Intellektuellen.

Diese zwei Aspekte – Ökonomisierung des Wissens und Minderwertigkeitsgefühl der Intellektuellen – sind nicht voneinander zu trennen.

Ich beginne mit der Informatisierung und Ökonomisierung des Wissens. Das Minderwertigkeitsgefühl der Intellektuellen werde ich in Zusammenhang mit der Technokratisierung der Autorität behandeln.

Schon 1979 untersuchte Jean François Lyotard in *La condition postmoderne* die Effekte der Entwicklung der Informatik auf die Wissensproduktion, auf die Wissensform und auf die Wissensfunktion. Die Informatisierung des Wissens steht dabei für die Übernahme des technischen Rationalitätsmodells der Informatik im wissenschaftlichen Bereich. Dieser Prozess bildet für Lyotard die Möglichkeit für die Ökonomisierung der Forschung. Bedingung dafür ist die Reduktion des Wissens auf Information. Das auf Information reduzierte Wissen nimmt die Form der ökonomischen Ware an. Ihr Wert besteht in ihrer Zirkulationsmöglichkeit, in ihrer Tauschbarkeit. Das erreicht die Information dank ihres atomistischen Charakters. Sie kann zirkulieren, Wissen in unterschiedliche Kontexte transportieren, weil sie eine atomistische Form hat. D.h. sie kann losgelöst von geistigen oder kulturellen Zusammenhängen weiter mit anderen, verschiedenen Informationen assoziiert werden.

Die Reduktion des Wissens auf Information hat die klassische Idee der Bildung und die spekulativen sowie emanzipatorischen Elemente des Wissens obsolet gemacht. Zugespitzt formuliert: *die Informatisierung des Wissens beinhaltet das Ende der Geisteswissenschaften* und damit die Möglichkeit der Erfahrung eines Erkenntnisprozesses, der mit dem Begriff der Bildung bezeichnet werden kann.

Aus der Sicht des postmodernen Zustandes des Wissens – d.h. ausgehend von dessen Reduktion auf Information, auf zirkulierende Ware – erweisen sich die modernen Zusammenhänge von Wissen und Spekulation und von Wissen und Emanzipation ausschließlich als zwei alt gewordene Legitimationsformen, Erzählungen der Moderne.

In der breiten Rezeption der Analysen von Lyotard hat sich die Aufmerksamkeit eher auf die Delegitimierung der Moderne und zwar auf die Entwertung moderner Legitimationsformen als auf die Ursachen eines solchen Prozesses konzentriert. Damit ist der von Lyotard thematisierte Zusammenhang zwischen Informatisierung und Ökonomisierung des Wissens und Krise des modernen Verständnisses von Wissen verloren gegangen.

Die Informatisierung des Wissens tangiert das zentrale Element des modernen Konzepts von Wissenschaft: *die Autonomie der Wissenschaft*. Das Ende, die Krise der Autonomie der Wissenschaft ist die Krise des liberalen Verständnisses von Wissenschaft. Die liberalen Bildungspolitiker und Bildungstheoretiker schottischer und deutscher Provenienz negierten im ausgehenden 18. Jahrhundert nicht die ökonomische Bedeutung von Wissenschaft. Im Gegenteil. Die ökonomische und politische Bedeutung der Wissenschaft lag für sie gerade in deren Autonomie. Für den ökonomischen Wohlstand eines Staats wurde eine autonome Wissenschaft für notwendig gehalten, deren Unabhängigkeit aus der klaren Trennung von Staat und Markt, von Wirtschaft und Politik heraus gedacht wurde. Autonomie der Wissenschaft bedeutete ihre Unabhängigkeit von Kirche, Staat und Markt, aber vor allem ihre epistemologische Selbstfundierung, die in der Kritik der transzendentalen Möglichkeiten der Vernunft eine der, theoretisch gesehen, raffiniertesten Begründungen gefunden hat. Genauer gesagt: Nur die epistemologische Selbstfundierung der Wissenschaft ermöglichte, dass sie von jeder Fremdbestimmung unabhängig gedacht werden konnte.

Das System entsprach der Architektonik dieses Wissens, das sich in der synthetischen Tätigkeit der Vernunft begründet sah.

Das Verschwinden der systematischen Einheit des Wissens, das die Reduktion des Wissens auf Information impliziert, verändert die Art der Wissensvermittlung, das Verständnis der Bildungsinstitutionen, die auf Wissensvermittlung ausgerichtet sind, sowie deren Curricula. Von diesen Transformationen ist das ganze Bildungssystem, sowie auf einer disziplinären Ebene das Fach Erziehungswissenschaft besonders betroffen, zu dessen Forschungsgegenstand die Untersuchung von Bildungsprozessen und Wissensvermittlung explizit gehören.

Die begriffliche Transformation der Erziehungswissenschaft tangiert die epistemologische Matrix der Disziplin. Zeitdiagnostisch würde ich von einer *Psychologisierung der Erziehungswissenschaft* sprechen, die der sozialwissenschaftlichen Wende der sechziger Jahre des letzten Jahrhunderts folgen würde. Eine erste Infragestellung geisteswissenschaftlicher Begrifflichkeit innerhalb des Fachs fand schon durch die sozialwissenschaftliche Distanzierung der Erziehungswissenschaft von dem philosophischen Theorieverständnis und dadurch statt, dass den Begriffen Erziehung oder Sozialisation gegenüber dem Bildungsbegriff Vorrang eingeräumt wurden. Die Ablösung von der bildungsphilosophischen Perspektive und damit von der Wissensform, die damit verbunden war, hat schon mit der Soziologisierung des Faches begonnen. Die Psychologisierung der Erziehungswissenschaft führt diese Bewegung zu Ende.

Wenn ich von der Psychologisierung der Erziehungswissenschaft spreche, schließe ich nicht aus, dass es ein sozialwissenschaftliches und, wenn auch ein marginales, bildungstheoretisches Verständnis von Erziehungswissenschaft gibt. Der durch Psychologisierung bezeichnete Trend erschöpft sich allerdings nicht nur in der gewachsenen und immer noch wachsenden Relevanz der pädagogischen Psychologie.

Die Psychologisierung der Erziehungswissenschaft berührt vor allem die neue Justierung ihres Forschungsgegenstandes. Ins Zentrum ihrer Untersuchungen sind die Erforschung der individuellen kognitiven Bearbeitung von Informationen, der Bedingungen, die die kognitive Bearbeitung von Informationen fördern und die Analyse der Störungen, die sie verhindern gerückt. Ihr Gegenstand ist nicht länger Bildung, auch nicht Erziehung oder Sozialisation, sondern der Lernprozess, ist der Erwerb und Bearbeitung von Informationen geworden. Die Bearbeitung von Informationen, deren Strukturierung und Organisation, hat einen anderen Charakter als den der Aneignung von einem Wissen, dessen Architektonik systematisch gedacht wurde.

Die Transformation der Erziehungswissenschaft hat zweifelsohne institutionelle und disziplinäre Auswirkungen. Ihre begriffliche Natur, wie ich es hier tue, hervorzuheben, ermöglicht aber zu zeigen, dass es sich bei der Psychologisierung der Erziehungswissenschaft um einen Prozess handelt, der nicht nur ein bestimmtes Fach anbelangt, sondern insgesamt das Verständnis von Wissen bzw. von Wissensproduktion und Wissensaneignung sowie das des Verhältnisses von Wissen und kognitiver bzw. affektiver Entwicklung tangiert. Der Fall der Erziehungswissenschaft als Wissenschaft, zu deren Gegenstand die Erforschung von Bildungsprozessen und Wissensvermittlung gehören, ist nicht nur für die Erziehungswissenschaftler und Erziehungswissenschaftlerinnen von Bedeutung. *An der epistemologischen Transformation der Erziehungswissenschaft kann der Prozess der Informatisierung des Wissens insgesamt bestens nachvollzogen werden.*

Eine vertiefte Auseinandersetzung mit der neuen curricularen Gestaltung der Lehrerbildung, also mit der Planung der Schule von morgen, hat eine enorme Bedeutung, um eine solche Transformation präzise analysieren zu können. Eine solche Auseinandersetzung sowie eine umfassende Analyse des Zustandes des Wissens gehören zum Forschungsprogramm der Bildungsphilosophie.

Dem informatisierten Wissen entspricht eine kognitive Analyse des Wissenserwerbs, dessen atomisierte Einheit die Information ist. Nun, der Zusammenhang von Informationen ist assoziativ. Dementsprechend ist ihre *Objektivität* nicht sachlich sondern im positivistischen Sinn methodologisch. Die außerordentliche Bedeutung, welche die methodologische Ausbildung in den Sozialwissenschaften und die methodologische Absicherung in Qualifikationsarbeiten hat, ist ein empirischer Beleg für die Verschiebung von einer sachlichen zu einer methodologischen Fundierung der Objektivität wissenschaftlicher Forschung.

Im Unterschied dazu ist der Zusammenhang des spekulativen Wissens synthetisch. Er verweist auf eine geistige Vermittlung oder, aus einer wissenschaftsgeschichtlichen Perspektive, auf eine epistemische, diskursive Vermittlung. Der assoziative Zusam-

menhang ist einer der *Intelligenz*, der synthetische Zusammenhang hingegen einer der *Vernunft* oder in einem abgeleiteten Sinn einer der Wissenschaft, hier als Rationalitätsregime im Sinne von Gaston Bachelard und von Michel Foucault verstanden.

Der Kontrast zwischen einem Wissen, das aus der Tätigkeit der Intelligenz und einem Wissen, das aus dem Modus der Vernunft gedacht wird, verweist auf zwei kategoriale Konstellationen, die ein differentes Wissensverständnis, unterschiedliche Wissensformen und Wissenseinrichtungen sowie Wissensvermittlungen voraussetzen.

Faktisch betrachtet: Die Konstellation, die sich auf die Tätigkeit der Vernunft stützt, bildet die Welt von Gestern, die andere, die der Intelligenz, unsere Gegenwart. In diesem faktischen Sinn stellt die Lernkonstellation, die erkenntnistheoretisch die Vernunft durch die Intelligenz ersetzt hat, den Ausgangspunkt jeder bildungstheoretischen Reflexion dar.

Die Bildungsphilosophie hat heute sich, will sie aktuell sein, mit dem faktischen Zustand des Wissens auseinanderzusetzen, ihn sichtbar und damit kritisierbar zu machen.

Analytisch ist wichtig, die zwei kategorialen Konstellationen, die der Bildung und die der Lerngesellschaft, getrennt zu betrachten, um die konzeptionellen Unterschiede zwischen den zwei Wissensformen und den damit verbundenen Vermittlungsinstanzen bestimmen zu können.

Eine gewisse Konfusion ist im bildungspolitischen Umgang mit den beiden Konstellationen festzustellen. Hierzu kurz zwei Beispiele: die Integrationspolitik im Bildungsbereich und die curriculare Umgestaltung der Gymnasien.

In der aktuellen feuilletonistischen Debatte über das Bildungsniveau der sogenannten Integrationsverweigerer wird von einer psychologischen Auffassung von Wissen ausgegangen. Es ist ständig die Rede von Intelligenz und von Intelligenztests. Zugleich wird das Leistungsniveau an dem Wissen gemessen, das für eine mit dem Bildungsbegriff konzeptionell eng verknüpfte Institution des 19. Jahrhunderts typisch ist, nämlich an dem des Gymnasiums.

Ebenso inkompatibel ist die Umgestaltung der schulischen Curricula, deren Ziel ein kompetenzbasiertes Wissen, d.h. ein Wissenserwerb ist, in dessen Zentrum die performative Anwendung und Bearbeitung von Informationen steht, mit dem Beharren auf dem Gymnasium, das konzeptionell zusammen mit dem Modell der humboldtschen Universität die Bildungsinstitution *par excellence* verkörpert. Dass diese curriculare Veränderung das Ende des Gymnasiums als Institution der allgemeinen Bildung beinhaltet, scheint viele nicht zu interessieren, wenn das Gymnasium nur als reine Institution der kulturellen und sozialen Selektierung beibehalten wird.

Ich ignoriere nicht, dass die Faktizität hybrider als das Konzept ist; dass eine lernorientierte von einer bildungsorientierten Institution nicht sauber zu trennen ist. Die Frage ist aber, ob die Theorie, in diesem Fall die erziehungswissenschaftliche Theorie auf die Hybridität der Faktizität nicht verzichten muss, um etwas konzeptionell und damit auch bildungspolitisch Relevantes aussagen zu können.

Hinsichtlich des hybriden Charakters aktueller Bildungsreformen verweist Konrad Paul Liessmann in seiner *Theorie der Unbildung* (2006) auf eine weitere Unstimmigkeit zwischen konzeptionellen Voraussetzungen und curricularer Gestaltung der Wissensvermittlung. Es geht im dem Fall nicht um das Gymnasium, sondern um die Universität und den sogenannten Bolognaprozess, um die europäische Reform also, welche die Universität der angeblichen Wissensgesellschaft – also einer postindustriellen Gesellschaft – anpassen soll. De facto aber impliziert die Modularisierung der Wissensvermittlung als Form der Gestaltung der Reform nicht eine postindustrielle, sondern eine industrielle, genauer: eine tayloristische Organisation der Lehre, in der die Leistungspunkte auf der Basis einer einheitlichen Einschätzung der Zeitaufwendung, und zwar auf der Basis der klassischen Wertlehre der Nationalökonomie des 19. Jahrhunderts, verteilt werden.

Im Unterschied zu den Ergebnissen von Liessmann, der die Wissensgesellschaft an dem Wissensbegriff des 19. Jahrhunderts misst, gehe ich davon aus, dass die tayloristische Organisation der Lehre sehr gut zu einer Gesellschaft passt, die das Wissen zur wichtigsten ökonomischen Ressource gemacht hat; die das Wissen industrialisiert hat. Um solche Adäquatheit zu erreichen, genügt es nämlich, die tayloristische Organisation der Lehre mit der Vermittlung von sogenannten übergreifenden Kompetenzen zu ergänzen, welche die Bearbeitung von Informationen ermöglichen sollten.

Die angebliche Wissensgesellschaft ist eine Gesellschaft, in der sich die Form der Industrie, aber auch das Gesicht der Wissenschaft verändert hat. Die Arbeit in der Industrie ist durch die Informatisierung abstrakter und räumlich diffuser geworden, die Arbeit im wissenschaftlichen Bereich industrieller, auch in der alltäglichen Gestaltung der wissenschaftlichen Arbeit. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler lehren und prüfen am Band. Sie haben keine Zeit, sie sind zu Wissensarbeitern geworden.

Die Frage nach der Zeit für die Wissenschaft ist keine müßige Frage. Sie ist für das neue Verhältnis zwischen notwendiger Arbeit und Wissenschaft entscheidend. Die Industrialisierung des Wissens, welche die Kehrseite von dessen Informatisierung bildet, schließt aus unterschiedlichen Gründen die Möglichkeit intellektueller Arbeit aus und damit zerstört sie jede Form intellektueller Autorität, einer Form von Intellektualität, die als sachlich vermittelt zu verstehen ist. An deren Stelle tritt eine technologisierte Form der Autorität, welche die Gestalt des Experten annimmt. Zeitdiagnostisch würde ich von einer *Technokratisierung der Autorität* sprechen.

In seiner Analyse über die Krise der Intellektuellen bzw. der *maîtres à penser* betrachtet Alberto Asor Rosa, Bezug nehmend auf Adam Smith, die kapitalistische Arbeitsteilung als historische Bedingung für die Entstehung der Intellektuellen als Gruppe. In dieser soziologischen Lektüre des Phänomens steht die intellektuelle Arbeit der Handarbeit gegenüber, als die Tätigkeit, die von der notwendigen Arbeit befreit wird. Diese Befreiung, die gesellschaftlich durch eine organisierte Arbeitsteilung möglich ist, wird als Voraussetzung einer intellektuellen Autonomie angesehen, die im 18. Jahrhundert mit *les hommes des lettres* entstanden ist und die im

21. Jahrhundert durch die Medialisierung der Öffentlichkeit zum Verschwinden verdammt ist.

Der Zusammenhang zwischen Medialisierung der Öffentlichkeit und Krise der Intellektualität ist nur einleuchtend, wenn die epistemologische Ebene der Problematik in Betracht gezogen wird. Das heißt, die soziologische Bedingung für intellektuelle Arbeit – die Befreiung von notwendiger Arbeit, die heute in der alltäglichen Gestaltung der Arbeit fehlt – macht die materiale Voraussetzung für eine solche Tätigkeit aus, aber sie bildet noch keine Begründung für die wissenschaftliche Autonomie des Intellektuellen, die eher in der spezifischen Art der Urteilsbildung besteht. Die Medialisierung der Öffentlichkeit stellt das Ende der Intellektualität dar, indem sie die Inszenierung des informatisierten Wissens, die Bühne der Information, darstellt.

Die Bühne der Information ist nicht mehr die des *maître à penser*, sondern die des Experten, der mit Daten virtuos jonglieren kann. Damit kann das Minderwertigkeitsgefühl des Intellektuellen strukturell erklärt werden. Seine Wissensform ist für die Schnelligkeit des Informationsflusses zu schwerfällig geworden. Seine Inhalte können gebraucht werden, nur wenn sie entschlackt werden.

Der Unterschied zwischen dem Experten und dem Intellektuellen ist nicht der zwischen dem Spezialisten und dem Universalisten. Hier folge ich der Kritik von Michel Foucault an Jean-Paul Sartre als organischem Intellektuellen nicht. Denn man sollte den Intellektuellen nicht mit dem Feuilletonisten verwechseln, und zwar mit demjenigen, der über Alles etwas zu sagen bzw. zu schreiben weiß. In Bezug auf die Wissensproduktion ist der Unterschied zwischen dem Werk eines Intellektuellen und dem Produkt eines Experten der Unterschied zwischen einem spezifischen wissenschaftlichen Beitrag, dessen Bedeutung allgemein ist, und einer Expertise, die ausgehend von der Sammlung einiger Daten, auf die Lösung eines spezifischen Problems gerichtet ist. In diesem Sinn ist der Experte, die Expertin, der Mann, die Frau des Tages. Sein/ihr Ziel ist die punktuelle und technische Bewältigung eines Tagesgeschäftes.

Die Technokratisierung der Autorität in der Rolle des Experten ist im Bildungsbereich von bedrohlicher Relevanz wegen des kurzfristigen Charakters der von ihnen gesteuerten Reformen. Eine solche technische Bewältigung von Problemen erledigt vielleicht das Tagesgeschäft, aber verursacht strukturelle Schäden. Würde man einen Beleg dafür brauchen, dürfte der Verweis auf die desaströsen Konsequenzen der Bologna-Reform, nicht nur in kultureller, sondern auch in ökonomischer Hinsicht, mehr als genügen.

Die Technokratisierung der Autorität betrifft aber den Bildungsprozess auch auf einer anderen Ebene. Zugespitzt formuliert würde ich sagen, dass die Technokratisierung der Autorität ein strukturelles Hindernis für den Erkenntnisprozess ist, der mit dem Begriff der Bildung erfasst worden ist. Wie gesagt, die Technokratisierung der Autorität ist mit einem informatisierten Wissen verknüpft, dessen Objektivität methodologisch und nicht sachlich fundiert ist. Die Objektivität ist in diesem Sinn technischer Art und die Autorität bzw. die Legitimität, die sich auf sie stützt, ist

ihrerseits auch rein methodologisch. Sie ist eine Autorität, die als methodologische Kompetenz charakterisiert werden kann.

Die Frage, die ich auf einer pädagogischen Ebene stellen möchte, ist, ob in der pädagogischen und didaktischen Interaktion eine solche Autorität, die sich »nur« auf methodologische Kompetenzen stützt, für die Förderung von Bildungsprozessen ausreichen kann. Ich denke nicht. Die Frage nach der Autorität ist eine, die pädagogisch in einer doppelten Hinsicht nicht umgangen werden kann: sowohl bezüglich der kognitiven als auch der affektiven Entwicklung. Die Autorität ist mit dem Bildungsprozess als zugleich kognitive und affektive Erfahrung in doppelter Weise verknüpft.

Ihre Quelle kann weder eine Person noch eine Methode sein, sondern ein Sachverhältnis, das sachliche Verhältnis einer Person zu einem Gegenstand.

Die Humanisten benutzten für den sachlichen Bezug zu den Antiken, zu denjenigen, die sie als ihre Lehrer betrachteten, den Ausdruck von *aemulatio*. Die Ämulation geht über die Nachahmung und die Anwendung hinaus. Sie setzt durch eine agonale Auseinandersetzung in der Sache die Möglichkeit voraus, den Lehrer zu übertreffen. Im neuhumanistischen Verständnis der Universität ist die Universität der Ort der Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden, unter der Bedingung, dass dieses Verhältnis in der Wissenschaft, die als Quelle der Autorität gilt, ihr Fundament findet. Die Wissenschaft wird zum Urteilskriterium, zum Legitimationskriterium sowohl für die einen als auch für die anderen.

Für den affektiven Aspekt des Bildungsprozesses hat die Psychoanalyse schon in der Freudschen Version gezeigt, dass eine Figur, die des Vaters, die Autorität nur als Repräsentant des Gesetzes darstellen kann, also als Repräsentant eines Sachverhältnisses und nicht nur als Person. Die Reflexion, die es darüber hinaus zu entwickeln gilt und die von der feministischen Theorie schon in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts begonnen wurde, ist die, die sich die Frage nach der symbolischen Entkopplung der Autorität vom Gesetz des *pater familias* stellt. Eine theoretische Arbeit, die sich angesichts der Transformation der symbolischen und materiellen Ordnung der Familie, als pädagogisch relevant erweist.

Wenn ich die Entdemokratisierung von Entscheidungsprozessen im Bildungsbereich hier außer Acht lasse, kann ich sagen, dass die entscheidenden Konsequenzen der Technokratisierung der Autorität für den Bildungsprozess und damit für die Bildungstheorie die *Trennung des Zusammenhangs von Sache und Person* und *der Verlust der zeitlichen Dimension* des Erkenntnisprozesses sind.

Das Verhältnis von Sache und Person in einem Bildungsprozess ist als ein von der Sache vermitteltes Verhältnis zu verstehen. Die Trennung des Zusammenhangs von Sache und Person findet ihre Ursache in dem methodologischen Verständnis von Objektivität und in der, zugespitzt gedacht, Anonymisierung der Wissensvermittlung.

Im Gegensatz dazu könnte man mit Käte Meyer-Drawe sagen, man lerne von etwas durch Jemanden Bestimmten bzw. durch etwas Bestimmtes. Je sachlicher das Verhältnis zu jemandem vermittelt ist, desto besser kann man von diesem Anderen

etwas erfahren. Das geschieht lebenslang und ist eine Erfahrung, die in intellektuellen Kontexten wegen ihrer Besonderheit von der anonymisierten Kooperation sogenannter akademischer Netzwerke unterschieden werden sollte. Nicht nur der Semantik nach, sondern auch der Form nach gehören Netzwerke zur technokratischen Auffassung der Autorität. Wissenschaftsgeschichtlich wäre es wichtig, in fünfzig Jahren zu erforschen, welche wissenschaftlichen Erträge künstlich – durch Projektherstellung bedingt – forcierte Kooperationen de facto gehabt haben. Netzwerke können zum akademischen Erfolg beitragen, aber sie sind kein intellektuelles Korrektiv, sie tragen nicht zu systematischer Wissensproduktion und Wissensentwicklung bei. Sie leben von einer punktuellen Kooperation, deren Ziel eine unmittelbare Resonanz ist.

Diese Trennung, die Trennung von Sache und Person, hat eine Spaltung zwischen affektiver und kognitiver Entwicklung zur Folge, die sich in der Reduzierung der sachlichen Rückmeldung auf die Mitteilung von Erfolg und Misserfolg, von »bestanden« oder »nicht bestanden« eines Testes, einer Prüfung äußert. Diesbezüglich wäre es wichtig, zu erforschen, welche Wirkungen eine solche Art von Rückmeldungen auf die Entwicklung von Persönlichkeitsstrukturen und von Bildungsinstitutionen haben.

Der *Verlust der zeitlichen Dimension von Bildungsprozessen* als zweiter von mir hervorgehobener Aspekt der Technokratisierung der Autorität tangiert die Kontinuität wissenschaftlicher Erfahrung und die historisch und systematisch strukturierte Auseinandersetzung mit dem Wissen. Die Objektivität der Methode ist eine der Problemlösungen, die der Logik ihrer Rationalität entsprechend auf die Gegenwart bezogen ist. Im Unterschied dazu verlangt eine sich sachlich verstehende Objektivität den Verweis auf Zusammenhänge, die sich in der Zeit als Erfahrung strukturierend konsolidiert und sedimentiert haben, Zusammenhänge, die die Wissensgeschichte, d.h. die Geschichte von Rationalitätsformen, und die gesellschaftlichen Konstellationen anbelangen. Konstellationen, Zusammenhänge können analysiert werden, wenn sie als sich in der Zeit entfaltende Prozesse gefasst werden.

Das betrifft auch den Umgang mit Theorie, den Umgang mit Geschichte und schließlich den Umgang mit Theorie und Geschichte.

Der heutige Umgang mit Theorie, innerhalb der Allgemeinen Erziehungswissenschaft aber nicht nur, ist seinerseits funktionalistisch: Theorien werden angewendet, sie werden als Instrumente oder als Konstruktionen gebraucht. Damit wird ihnen ihre historische Konkretheit, ihr bestimmter epistemischer Hintergrund, ihr Bezug zu einem spezifischen Gegenstand entzogen.

Die Geschichte – die historische Bildungsforschung – hat sich ihrerseits von der Last der Geschichte des Geistes befreit und sich damit von der historischen Erforschung der Theorienentwicklung entlastet.

Im Gegensatz zu den beiden Tendenzen, die dem geschilderten Phänomen der Informatisierung des Wissens kongruent sind, ist theoretisch an einer neuen Bestimmung des Verhältnisses von Philosophie und Geschichte zu arbeiten, die aus der Feststel-

lung der Grenzen des Historismus und der teleologischen Gesichtsphilosophie idealistischer Prägung zu entwickeln ist. Begriffe sind weder Normen, an denen der historische Prozess zu messen ist, noch reine Beschreibungen realer Verhältnisse. Sie sind sprachliche Kristallisationsinstanzen, an denen das Spannungsverhältnis zwischen dem, was ist und was sein könnte, erfasst werden kann.

Ob die Bildungsphilosophie, als akademisch institutionalisierte Form, ein solches Forschungsprogramm realisieren kann, hängt nicht nur von ihr ab. Die Bildungsphilosophie hat heute keine hegemoniale Position, sie gehört ihrer Begrifflichkeit nach zu einer Tradition und zu einem Verständnis von Wissen, das von der aktuellen Reorganisation des Bildungssystems und von den unmittelbaren Erwartungen ökonomischer Verwertung wissenschaftlicher Forschung bedroht wird. Damit ist nicht nur eine spezifische Form von Erkenntnisprozess in Gefahr, sondern auch die Möglichkeit, systematische und konzeptionelle gesellschaftliche und kulturelle Zusammenhänge zu denken. Ob die Bildungsphilosophie innerhalb des akademischen sowie gesellschaftlichen Kontextes eine Rolle spielen wird, liegt an der Entwicklung des gesamten Bildungssystems und nicht zuletzt an den wissenschaftlichen Erwartungen der neuen Generation von Studierenden. Sie können viel in Bewegung setzen, aber auch viel dazu beitragen, dass nichts Neues im wissenschaftlichen Betrieb passiert, wenn sie nur geprüft werden möchten und Punkte sammeln wollen. Jede Hochschullehrerin/jeder Hochschullehrer ist auf ihre wissenschaftliche Begeisterung und ihr Interesse angewiesen.

Ein Kompromiss in der Form hilft der Bildungsphilosophie nicht weiter. Damit meine ich eine Reduktion der Theorie auf eine Werkzeugkiste für eine Forschungsarbeit, die von Anderen geleistet werden soll. Der Kompromiss schwächt sie ab. Das Beharren auf dem Erkenntnispotenzial der philosophischen Theorie als der Möglichkeit der begrifflichen Erschließung geschichtlicher Prozesse könnte sich langfristig gesehen als für den Informationsfluss störender erweisen.

Anmerkung

¹ Antrittsvorlesung, gehalten an der Bergischen Universität Wuppertal am 13.1.2011.