
Themenheft 61: Becoming Data – Pädagogische Implikationen postdigitaler Kultur.
Herausgegeben von Viktoria Flasche und Anna Carnap

(Post-)digitale Bildungstheorie oder:

Das Bildungsproblem in der fortgeschrittenen Informationsgesellschaft

Sabrina Schenk¹ 

¹ Universität Graz

Zusammenfassung

Bildung und Bildungstheorie werden häufig aus einer antwort- bzw. lösungszentrierten Perspektive betrachtet. Im Vordergrund steht dabei die Frage, wie Bildung konzipiert werden muss, um auf gesellschaftliche Herausforderungen angemessen reagieren zu können. Die klassische Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts stellt dabei oft den Ausgangspunkt dar, um Bildungsprozesse als Transformationen von Selbst- und Weltverhältnissen zu beschreiben. Im Rückgriff auf Texte von Heinz-Joachim Heydorn und Alfred Schäfer zum «Bildungsproblem» zeichnet der vorliegende Beitrag demgegenüber eine frage- und problemzentrierte Perspektive auf Bildung nach. Dabei wird deutlich, dass Humboldts Bildungstheorie um zwei zentrale Motive kreist: um die Möglichkeiten einer vernünftigen Gestaltung des Selbst-Welt-Verhältnisses und des gestaltenden Menschen als Subjekt und Individuum. Anhand von Analysen der (post-)digitalen Kultur im Informationsalismus und der Kritik posthumanistischer Ansätze wird gezeigt, dass diese beiden Problemstellungen nach wie vor aktuell sind und dass es deshalb darum geht, das «Bildungsproblem» vor diesem Hintergrund nicht zu «lösen», sondern neu zu formulieren.

Theory of (Post-)Digital Education or: The Problem of Education in the Advanced Information Society

Abstract

Education and educational theory are frequently regarded from a standpoint of solutions or answers; the focus here is on the question of how education must be conceptualized in order to respond appropriately to social challenges. The classical theory of «Bildung» of Wilhelm von Humboldt often forms the starting point for describing educational processes as transformations of self and world relations. In contrast, the present article draws on texts by Heinz-Joachim Heydorn and Alfred Schäfer on the «problem of Bildung» to outline a question- and problem-centered perspective on education. It becomes clear that Humboldt's theory of education revolves around two central motifs: the possibility

of a rational shaping of the self-world relationship and of the shaping human being as a subject and as an individual. Drawing upon analyses of (post-)digital culture in informationalism and the critiques of post-humanist approaches, it is demonstrated that these two problems remain pertinent and that it is therefore essential not to «solve» the «problem of Bildung», but to reformulate it against this backdrop.

1. Einleitung

«Das objektive Vorhandensein einer Möglichkeit ist aber so lange irrelevant, wie der Mensch sie nicht fassen kann, ihm sein eigenes Menschentum versperert bleibt. Möglichkeit und Wirklichkeit müssen in ihr Verhältnis zueinander gerückt werden. Dies erfordert eine knappe Analyse des gegenwärtigen Zustands, der realen Ausgangsposition.» (Heydorn 1974, 259)

Wenn wir von «Bildungsproblemen» (im Plural) lesen, erwartet uns in aller Regel eine Aufzählung von Bildungsaufgaben, die bestenfalls auch schon als Lösungsansätze oder Umsetzungsvorschläge präsentiert werden. Diese Abhandlungen folgen meist dem Frage-Antwort-Schema im Sinne einer xyz-Aufzählung von Aspekten, die wir «schon wissen» oder eben «noch nicht wissen». Sie sind dabei antwortzentriert: Antworten zu finden ist der Grund dafür, Fragen zu stellen; Lösungen finden zu wollen ist der Grund dafür, Probleme zu benennen. Der Effekt ist paradox und in der Erziehungswissenschaft ein bekanntes Phänomen: Das Bemühen um Entproblematisierung führt in der Regel dazu, dass die ursprünglich aufgerufenen Probleme/Aufgaben hinter neuen Problemen/Aufgaben verschwinden. Dieses Problem-Verständnis findet sich zumeist in der gegenwärtigen Einführungsliteratur – und diese zeigt, weshalb es reizvoll sein kann, so vorzugehen: Probleme erhalten auf diese Weise eine eingängige Struktur, werden übersichtlich und greifbar. Sie lassen sich sozusagen «kleinarbeiten», bis man – so die Hoffnung – vielleicht am Ende bei einer Tat oder einer Handlung ankommt, mit der das ursprüngliche Problem dann doch gelöst bzw. die Aufgabe erledigt scheint. Das geht so weit, wie der transzendental-kritisch-skeptische Pädagoge Jörg Ruhloff (1940–2018) einmal festgestellt hat, dass schliesslich Bildung selbst «heute vor allem als das Medium der Problemlösung» erscheint und daher der «Pädagogik als Wissensdisziplin und den Erzieherinnen und Erziehern [...] überwiegend die Rolle der Problemsorgung angesonnen» (Ruhloff 2006, 291) wird. Auf diese Weise werden «Pädagogik und Bildung angesetzt als Instrumente für ein möglichst problemloses Überleben» (ebd.).

Überleben durch Bildung zu sichern hat nach Ruhloff durchaus seine Berechtigung, ebenso wie ein antwort- oder lösungszentriertes Problemendenken seinen legitimen Anwendungs- und Gültigkeitsbereich hat. Um aber zu Lösungen zu kommen, braucht es die Reduktion der Komplexität von Problemen. Entproblematisierung

kann deshalb ein ratsames und sinnvolles didaktisches Vorgehen sein, um einführendes Verstehen zu ermöglichen. Aus demselben Grund ist ein solches antwort- oder lösungszentriertes Verstehen aber notwendigerweise blind für die Komplexität von Problemen. Um diese Komplexität entfalten zu können, braucht es deshalb ein frage- oder problemzentriertes Verstehen. Dieses schlägt den umgekehrten Weg ein und bringt in erster Linie die Reichweite des Problems (wieder) zur Geltung, macht es für eine gegebene Situation (wieder) zu einer offenen Frage, die die Deutung der Situation selbst betrifft. Die Richtung dieser Frage lautet demnach nicht: Auf welche Probleme unserer Zeit sollen wir wie angemessen reagieren? Sie lautet stattdessen: Wie wäre unsere Zeit angemessen zu beschreiben, unter welchen Voraussetzungen sehen wir welche Probleme? Diese umgekehrte Fragerichtung dient dazu, die Problembeschreibungen selbst noch einmal genauer in Augenschein zu nehmen – bzw. «die in diese Deutungen eingelagerten Richtigkeits- bzw. Wahrheitsansprüche» (Ruhloff 2006, 292). Nach Ruhloff gilt:

«wir müssen *unser* Leben führen und nicht das unserer Eltern und Großeltern. Eine Pädagogik und ein Bildungsverständnis, die nur auf Problemlösungen im Sinne der Bewältigung vorgegebener Problemstellungen ausgerichtet sind, betrügen um diese Aufgabe» (ebd., Herv. i.O.).

Der Richtung dieses fragezentrierten Problem-Verständnisses folgt auch der vorliegende Beitrag. Er interessiert sich also nicht so sehr dafür, welche Probleme mit Bildung verbunden sind bzw. waren oder für welche Probleme Bildung die Lösung (gewesen) ist, sondern er behandelt Bildung selbst als Bezeichnung für ein ungelöstes Problem (im Singular) und damit als Platzhalter für offene Fragen. Im Anschluss an die «klassische» Bildungsidee Humboldts soll zunächst eine lösungszentrierte Rezeption anhand von zwei aktuellen Einführungswerken skizziert werden (2.). Der Problemlösungsmodus wird dann in einem zweiten Schritt als Effekt der historischen Entwicklungen der Moderne eingeführt. Es wird gezeigt, in welcher engen Beziehung er mit zwei zentralen Bezugspunkten von Humboldts Bildungstheorie – der Vernunft und dem Menschen – steht und es wird deren Zusammengehörigkeit und Bedeutung innerhalb der bildungstheoretischen Rezeption nachvollzogen (3.). Beide Bezugspunkte werden daran anschliessend aus einer frage- oder problemzentrierten Perspektive als Denkaufgabe des «Bildungsproblems» entfaltet. Mit Bezug auf Heydorn wird das Problem der «Spaltung der Vernunft» als eine solche Denkaufgabe rekonstruiert (4.) und mit Bezug auf Schäfer die Bestimmung «des Menschen» als Subjekt und Individuum (5.). Abschliessend wird nachvollzogen, wie sich die Problembestimmung der Vernunft einerseits in der (post-)digitalen Kultur

des Informationalismus darstellt und andererseits die Problembestimmung «des Menschen» von posthumanistischen Einsätzen erneut auf den Plan gerufen worden ist (6.).¹

2. Der «klassische» Bildungsbegriff und seine Rezeption: Bildung als Problemlösung

Wenn der für die Moderne paradigmatische Begriff der Bildung im 18. Jahrhundert entstanden ist,² mag es sinnvoll sein, Wilhelm von Humboldt (1767–1835) als Repräsentanten der Idee der Bildung zu wählen, wie sie unter dem Einfluss der Aufklärung in der deutschen Klassik geformt worden ist. Mit Humboldt verbindet sich schliesslich die Theorie bzw. «Idee allgemeiner Menschenbildung» (Thompson 2020, 106), auch wenn sein berühmtes Fragment seinen Titel «Theorie der Bildung des Menschen» nicht nur posthum erhalten hat, sondern auch erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts für die Rezeption erschlossen worden ist (vgl. ebd., 102). Dennoch kann festgehalten werden, dass die «Idee einer allgemeinen menschlichen Bildung» (Meyer 1991, 212), im «Zeitalter der «Bildung zur Humanität»» (ebd., 203) die Philosophie insgesamt umgetrieben hat. In zwei aktuellen Einführungswerken werden die aus dem ausgehenden 18. Jahrhundert stammenden Gedanken Humboldts zum historischen und systematischen Ausgangspunkt der in den beiden Werken entwickelten bildungstheoretischen Ansätze gemacht.³

Während gegenwärtig die von Hans-Christoph Koller (2012) in seiner Habilitationsschrift (Koller 1999) initial entwickelte «Theorie transformatorischer Bildungsprozesse» als breit rezipierter bildungstheoretischer Ansatz innerhalb der Erziehungs- und Bildungswissenschaft gelten kann, gilt dasselbe für die Medienpädagogik im Hinblick auf die ebenfalls in seiner Habilitationsschrift dargelegte «Strukturelle Bildungstheorie» von Winfried Marotzki (1990). Beide von Rainer Kockemohr inspirierten Varianten aktueller Bildungstheorie argumentieren biografietheoretisch sowie empirisch gesättigt und stellen die Formel der «Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen» (bzw. später bei Koller von Selbst-, Welt- und

1 Den beiden Herausgeberinnen dieses Themenheftes, Anna Carnap und Viktoria Flasche, danke ich für ihre unerschöpfliche Geduld und ihr Vertrauen bis zum endgültigen Vorliegen dieses Beitrags. Den beiden Gutachtern danke ich für konstruktiv-anregende Kritik, Horst Haus für sein gründliches und sorgfältiges Lektorat.

2 So zeichnet es bspw. Lichtenstein (1966, 36) nach. Koller (2017, 73) sieht seine «heutige Bedeutung [...] in der Zeit um 1800» entstehen und Thompson (2020, 105) den Bildungsbegriff «ab 1800 zu einem Leitbegriff der politischen und sozialen Sprache in Deutschland» werden.

3 Die Anzahl der aktuellen bildungstheoretischen Publikationen, auf die das ebenfalls zutrifft, sprengt den Rahmen der an dieser Stelle kontextualisierbaren Literatur. Die beiden angeführten Publikationen sind mit exemplarischem Anspruch gewählt worden, weil sie sich dadurch herausheben, dass sie sich als Einführungen an ein breiteres Publikum richten. Zudem stehen sie gleichzeitig für zwei unterschiedliche bildungstheoretische Ansätze, die jeweils in zwei Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft intensiv rezipiert werden.

Anderen-Verhältnissen) in den Mittelpunkt. Marotzkis Lektüren sind dabei vor allem wissenssoziologisch und modernisierungstheoretisch ausgerichtet und arbeiten sich im Kern letztlich an einer (prozessual gerahmten) Stufentheorie zunehmender Komplexität der Reflexivität von ›Orientierungswissen‹ ab.⁴ Koller (2012) stützt sich auf philosophische Quellen und arbeitet aus diesen vor allem Anlässe, Momente, Medien und Verlaufsformen von Bildung als einem transformatorischen Prozess heraus. Für Koller ist Humboldt bereits von Beginn an eine zentrale Referenz, auch noch in seiner aktuellsten Einführung in die Erziehungswissenschaft (Koller 2017, 73ff.), die zuerst 2004 publiziert worden ist. Dagegen taucht er bei Marotzki erst in der mit Benjamin Jörissen zur «Strukturalen Medienbildungstheorie» weiterentwickelten Einführung auf (Jörissen und Marotzki 2009, 12f.). Diese beiden Einführungen sehen jedoch die «Formulierung, in der Humboldts Bildungsgedanke seinen prägnantesten und wohl auch bekanntesten Ausdruck gefunden hat» (ebd.), bzw. die «prägnanteste Fassung von Humboldts Bildungsbegriff» (Koller 2017, 74) in folgendem Humboldt-Zitat:

«Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen.»
(Humboldt 1792/2005, 64)

Jörissen und Marotzki (2009) lesen aus Humboldts Ausführungen vor allem das Moment der «Flexibilisierung des eigenen Welt- und Selbstbezuges» (ebd., 13) heraus, das ihnen als Merkmal des Orientierungswissens gilt und damit als «wesentliches Moment moderner Bildung» (Marotzki und Jörissen 2010, 23). «Bildungsprobleme» (im Plural) werden hier vor allem funktional gedacht, nämlich im Hinblick auf die durch die Informations- bzw. Wissensgesellschaft erzeugten Herausforderungen (Jörissen und Marotzki 2009, 29). Gesellschaftlich gesehen geht es deshalb darum, «die Komplexitätsschübe und gesellschaftlichen Transformationen im Zeitalter der Informationsgesellschaft verantwortlich gestalten zu können» (ebd., 15). Für das Individuum geht es darum, ein hinreichend komplexes Orientierungswissen aufzubauen, das mit Unbestimmtheiten, Offenheit und Unabgeschlossenheit umgehen kann (ebd., 38ff.).

Koller (2017, 73ff.) vollzieht dagegen strukturierend und in engem Textbezug die einzelnen Momente des Humboldtschen Bildungsdenkens nach. Im Mittelpunkt steht dabei die von Humboldt formulierte Bildungsaufgabe, die «Kräfte» des Menschen in der Wechselwirkung von Ich und Welt in ihrer Gesamtheit sowie weitestmöglich zu entfalten und sie dabei zu einem harmonischen Ganzen zu entwickeln. Idealerweise soll sich im Individuum so schliesslich «der Begriff der Menschheit» (ebd., 76) darstellen lassen können. Als Bildungsproblem formuliert Koller eine Frage, in

4 Deutlich wird dies v.a. in Marotzki und Jörissen 2008 und 2010.

der sich die «Quadratur des Kreises» (ebd., 78) abzeichnet, die Humboldt mit diesem Anspruch formuliert: «Wie soll ein einzelner Mensch seine individuelle Eigentümlichkeit ausbilden *und zugleich* die Menschheit als Ganzes verkörpern?» (ebd., 79, Herv. i.O.). Als «Humboldts Lösungsvorschlag» erscheint Koller dafür die «Idee einer *gesellschaftlichen Verwirklichung des Ideals*» (ebd., Herv. i.O.), in der die Individuen einander ergänzen können.

Humboldts Gedanken zur Bildung des Menschen stellen insofern im weitesten Sinne für beide Lektüren potenzielle «Lösungsvorschläge» für Bildungsprobleme moderner Gesellschaften dar, weil sie auf zu beachtende Bezugspunkte von Bildung hinweisen. Jörissen und Marotzki entlehnen Humboldts Gedanken dabei vor allem das Moment der Flexibilisierung, das sie in Vorarbeiten bereits als Kennzeichen des Orientierungswissens unter den Bedingungen der Wissens- bzw. Informationsgesellschaft herausgestellt hatten. Bei Koller (2017, 92) wird nach eingehender Würdigung der Erklärungskraft der Humboldtschen Formulierungen aber die «Pluralität (post) moderner Gesellschaften» zum Indikator der Unzeitgemässheit des Humboldtschen Bildungsbegriffs, dessen harmonisierende Elemente keinen Beitrag dazu leisten können, «Formen des Umgangs mit Konflikten zu entwickeln, für die es keine festen Regeln mehr gibt». In beiden Fällen gilt also Bildung als «Medium der Problemlösung» und als «Instrument[.] für ein möglichst problemloses Überleben» (Ruhloff 2006, 291) – d. h. als *Ressource* zur individuellen und gesellschaftlichen Lösung von Problemen, deren *Beschreibung* wiederum die Aufgabe der Bildungstheorie ist.

3. Problemlösung als Modus vernünftiger Welt- und Selbstgestaltung

In der bildungstheoretischen Rezeption hat sich vor allem der Aspekt der Vernunft als Medium und Moment des Bildungsprozesses durchgesetzt. Ruhloff (2006) sieht diesen «Grundgedanken» (ebd., 291) der Vernunft sogar schon in der griechischen Antike bei Protagoras angelegt und formuliert von hier aus auch die «Bildungsaufgabe des problematisierenden Vernunftgebrauchs» (ebd., 292) für die gegenwärtige Pädagogik so: Wo die «Deutungen des menschlichen Daseins» (ebd., 292) fraglich werden, beginnt der Prozess der «Bildung als Hineinfinden in einen selbständigen Vernunftgebrauch in dem Sinne, dass vernünftige Abwägungen maßgeblich werden dafür, was uns rechtmäßiger Weise im Leben zu leiten vermag» (ebd., 291). Bildung wird in dieser Konzeption so eng mit der Vernunft identifiziert, dass es scheint, «dass wir über die Vernunft hinaus nichts haben, woran wir uns so halten können, dass bei allem Widerstreit eine verbesserungsbedürftige Daseinsgestaltung in relativer Gemeinsamkeit möglich ist» (ebd., 297). Die kollektive und vernünftige Gestaltung des humanen Zusammenlebens als Realisierung der «Menschlichkeit» aller Menschen

– so liesse sich das moderne pädagogische Projekt zusammenfassen, das sich als Bildungsaufgabe stellt. Diese Auffassung bündelt sich pointiert in einem Beitrag von Michele Borrelli (1947–2021) für die Festschrift zum 70. Geburtstag Jörg Ruhloffs:

«Dieses Projekt reklamierte und reklamiert nicht nur den Ausgang des Einzelnen aus seinem Status der Unmündigkeit, sondern die Emanzipation der Menschheit in ihrer Gesamtheit. *Bildung* war kein nationalistisches Projekt, sondern das Vertrauen in die Fähigkeit der menschlichen Vernunft, das Leben im Allgemeinen – demnach die Menschheit insgesamt – humaner zu gestalten und ihr genau diesen humanitären Sinn zuzuschreiben, einen vernunftgemäßen Sinn und demnach immer auch einen moralischen, insofern bei Kant Freiheit an Moralität gebunden ist und nicht an Willkür.» (Borrelli 2011, 174; Herv. i.O.)

Damit wird einerseits das Motiv der *Vernunft* selbst zum zentralen Moment der Daseinsgestaltung und andererseits der Prozess der *Bildung* (bei Ruhloff: als problematisierender Vernunftgebrauch) zu ihrem Medium. Auch bei Ruhloff erscheint daher Bildung als (lösungsorientierte) Antwort – in diesem Fall auf die existenzielle lebenspraktische Aufgabe der Daseinsbewältigung. Diese Festlegung der Bildungsaufgabe auf eine bewusste, rationale Welt- und Selbstgestaltung folgt einer langen Tradition: Als einer der Urheber der (rationalistischen) Gründungsidee der neuzeitlichen Wissenschaften und damit als Begründer der Moderne wird häufig René Descartes (1596–1650) genannt (vgl. Welsch 2008, 68ff.). Seine oft kolportierte Kurzformel «Ich denke, also bin ich» gehört mittlerweile zum populärkulturellen Allgemeinut. Die Kernidee dieses aus dem Jahr 1637 stammenden Satzes erklärt bspw. das Philosophische Online-Magazin «Philomag» folgendermassen:

«Selbst wenn das Leben ein Tagtraum wäre, wenn es um mich herum nichts wirklich gäbe und ich selbst nur eine Fiktion wäre, gäbe es zumindest eine Sache, die absolut sicher ist: Indem ich an allem zweifle, denke ich. Und im Denken existiere ich als ein Ding, das denkt. Das ist ein guter, praktisch nicht zu bezweifelnder Ausgangspunkt, um nun das ganze Wissen über meinen Körper und alles, was ihn umgibt, zu rekonstruieren. Kurzum: Indem man zweifelt, findet man in sich selbst einen festen Punkt, von dem aus man sich auf die Suche nach Wahrheiten begeben kann.» (Philomag 2021)⁵

Mit dieser Figur kann sich die nachfolgende Aufklärungsepoche identifizieren: Das rationale, bewusste – wissenschaftliche – Denken soll der Ausgangspunkt zur Gestaltung der neu anbrechenden Welt sein. So beschreibt auch der in der materialistischen Tradition der Kritischen Pädagogik stehende Hans-Jochen Gamm (1984,

5 Als Quelle dieses Zitats von Descartes wird dessen «Abhandlung über die Methode, seine Vernunft gut zu gebrauchen und die Wahrheit in den Wissenschaften zu suchen» von 1637 genannt.

54) die «in der Wissenschaft aufbewahrten menschheitlichen Hoffnungen» auf die «Selbstbefreiung der Gattung». Das humane Potenzial zur Vernunft soll das neue Fundament sein, auf dem der Mensch seine Geschicke in die eigene Hand nimmt, und zwar in der Gestalt der neuzeitlichen Wissenschaften. Alle überkommenen Wahrheiten können, dürfen und sollen mit der «cartesianisch begründeten modernen Wissenschaftlichkeit» (Scheuerl 1985, 72) fraglich werden:

«So wurde ihm der Zweifel zum methodischen Ausgangspunkt und das menschliche Bewußtsein die Quelle jeder weiteren Gewißheit; nur das erkannte er als wahr an, was die Vernunft (ratio) klar und deutlich als wahr erkennt.» (Weimer und Weimer 1967, 62)

So erzählt, kann diese cartesianische Gründungsfigur eine Quelle der antwort- und lösungszentrierten Perspektive einerseits und der linearen Fortschrittsidee andererseits anbieten. Auf die Destruktion (oder zumindest Dekonstruktion) der illegitim gewordenen, undurchschauten traditionellen alten Welt soll der Aufbau einer vernünftigen (d. h. in Analogie zur Mathematik bzw. Geometrie rational geordneten) neuen Welt folgen (vgl. dazu Schenk 2025).

Träger, Akteur und Zentralfigur dieser Bewegung soll ein Subjekt sein, das mit seinem Denken bzw. Bewusstsein identisch ist: ein Vernunftsubjekt. So beschreibt auch einer der Gründungsväter der Kritischen Theorie, Max Horkheimer (1996, 41), die konstitutive Begründungsfunktion der Vernunft für die sich herausbildende bürgerliche Gesellschaft:

«Zentral ist der Begriff der Vernunft. Das Bürgertum kennt keine höhere Idee. Vernunft sollte die Beziehungen der Menschen regeln, jede Leistung begründen, die von Individuen gefordert wurde [...]. Mit ihr waren die Begriffe der Freiheit, Gerechtigkeit und Wahrheit verknüpft.»

Diese Einschätzung findet in den bildungstheoretischen Einführungen ihre Entsprechung. So resümiert Reichenbach (2007, 219f.) unter Bezugnahme auf Welsch die Orientierung der Aufklärung an Vernunft in der Form wissenschaftlicher Rationalität folgendermassen:

«Im Projekt der Aufklärung ist die wissenschaftliche Rationalitätsform zur umfassenden Rationalitätsform geworden, mit der andere Ordnungen durchformt und zur Vollendung gebracht werden [...], dass nun möglichst alle (vernünftigen Menschen) in möglichst allen Dingen – oder zumindest den wichtigen Dingen – möglichst aufgeklärte, emanzipierte, wissenschaftlich-rationale Deutungen vornehmen und vorziehen sollen.»

Ähnlich schreibt Thompson (2020, 74f.) über die Verpflichtung der Erziehungs-idee auf den Gebrauch des eigenen Verstandes durch Kant:

«Kants Hoffnung richtet sich darauf, dass der Mensch mit der Aufklärung alle seine Lebensverhältnisse auf den Boden rationaler Verstandestätigkeit stellen kann. In allen Hinsichten der Lebensführung – politisch, ökonomisch, sozial – lässt sich dann eine Verbesserung des Zusammenlebens erwarten, wenn die Organisation dieser Lebensführung auf rational begründeten Entscheidungen beruht.»

Erziehung soll aber nicht nur «ein vernunftgeleitetes Denken und Handeln» (ebd., 83) ermöglichen, sie soll als gesellschaftliche Praxis selbst rationalisiert werden: «Erziehung» soll also nicht einfach ihren Lauf nehmen, sondern sich auf der Grundlage eines rationalen Nachdenkens vollziehen.» (ebd., 74f.) Thompson ergänzt darüber hinaus, dass ab 1800 «alle Hoffnungen einer auf Fortschritt, Aufklärung und Freiheit gründenden menschlichen Existenz» (ebd., 105) begannen, in der humanistischen Idee der Bildung zusammenzulaufen.

Dieser Aspekt der aufklärerischen *Ideengeschichte*, mit dem Erziehung und Bildung als Antworten auf die gesellschaftlichen Probleme etabliert worden sind und der in der Erziehungswissenschaft eine bevorzugte Aufnahme gefunden hat,⁶ korrespondiert mit der *sozialgeschichtlichen* Diagnose der Rationalisierung der Lebenswelt. Diese Rationalisierung verläuft auf zwei Ebenen. Zum einen vollzieht sie sich als Prozess der «Intellectualisierung» – seit Jahrtausenden, wie Max Weber (1930, 16) meint –, also als Siegeszug einer «materialistisch-mechanistischen Naturbetrachtung» (Welsch 2020, 32), wie sie sich mit dem von technischen Erfolgen begleiteten Aufstieg der Naturwissenschaften durchsetzte: Diese «verfolgten eine rigid-mechanistische Physik, die ganz dem Cartesischen Ansatz entsprach» (ebd.).⁷ Zum anderen vollzieht sie sich als Prozess der Technisierung von Gesellschaft, die seit dem 18. Jahrhundert zunächst mit der Industrialisierung und zuletzt mit der Informationalisierung ihre vorläufigen Höhepunkte erreicht hat.

4. Das Bildungsproblem I: Humanrationalität nach der Spaltung der Vernunft (Heydorn 1967)

Diese sozialgeschichtliche Entwicklung der Rationalisierung (als Intellectualisierung und Technisierung) zurückzubeziehen auf eine kritische Analyse des ideengeschichtlichen Motivs der Vernunft als Moment der Bildungstheorie, soll nachfolgend

6 In der Erziehungswissenschaft finden sich selten Hinweise auf die Vielfalt der aufklärerischen Ideengeschichte. Die Vorlesungen der pädagogischen Historikerin Renate Riemack (2014) bilden hiervon eine Ausnahme. Aus ihrer Sicht stellt die rationalistische Vernunftorientierung nur eine Facette der Aufklärung dar: «Eudämonismus, Deismus, Empirismus, Rationalismus, alle diese Ismen gehören zur Aufklärungsphilosophie.» (ebd., 68)

7 Wichtige Beiträge zu dieser Geschichte der «Universalisierung eines mechanischen [und mathematischen, d. Verf.] Weltbildes», die mit der «Geburtsstunde neuzeitlich wissenschaftlicher Erkenntnis» zusammenfallen, hat Käthe Meyer-Drawe (1997, 727) geleistet (vgl. dazu Schenk 2024).

als Einsatzpunkt Heinz-Joachim Heydorns (1916–1974) entwickelt werden.⁸ Als humanes Werkzeug für das «Überleben durch Bildung» (Heydorn 1974) – was Ruhloff (2006, 291) als reduktionistische Variante des Bildungsproblems herausgestellt hatte – hatte dabei auch Heydorn den Bildungsauftrag festgehalten. In seinem Beitrag unter eben diesem Titel bringt er die beiden Bezugspunkte zur Geltung, die im eingangs angeführten Zitat Humboldts in einem erkennbar zentralen Zusammenhang mit Bildung standen und in der vorhergehend skizzierten Rezeption der «klassischen» Bildungstheorie tradiert worden sind: *erstens*, dass sich Bildung auf *den Menschen* richtet, und zwar in dessen potenzieller Gesamtheit als «Menschheit» – bei Heydorn (1974, 257): als «Gattung»; und *zweitens*, dass Bildung ein von *der Vernunft* gesetzter Zweck ist – bei Heydorn gibt «sich Bildung als überwindende Vernunft zu erkennen» (ebd.). Anhand des Textes «Überleben durch Bildung» soll zunächst gezeigt werden, wie die Verbindung der beiden Motive «Menschheit» und «Vernunft» bei Heydorn justiert wird, bevor auf seine Analyse des «Bildungsproblems» eingegangen wird.

«Der Mensch» ist bei Heydorn – wie auch in den aufklärerischen und klassischen Texten des 18. Jahrhunderts, die dieses Motiv in den modernen Bildungsgedanken einbringen – ein Kollektivsingular, in dem das einzelne Subjekt mit der hypothetischen Gesamtheit aller Menschen übereinkommt. Bei Heydorn ist dies das «Gattungssubjekt», d. h. das abstrakte Kollektivsubjekt der reflexiven und produktiven Weltaneignung. Die «überwindende Vernunft», die als Bildung zu begreifen ist, ist bei ihm eine *historische Vernunft*. Sie wird in der Geschichte «des Menschen» erfahren, sobald «der Mensch» sich selbst als historisches Wesen erkennt, das die Bedingungen seines Werdens in die eigene Hand nehmen kann – kurz: das seine eigene Geschichte gestalten kann. Ideengeschichtlich von der Aufklärungsphilosophie formuliert, wird sozialgeschichtlich mit dem Entstehen der bürgerlichen Gesellschaft und vor allem mit der industriellen Revolution das «Menschwerden» demnach zum *Auftrag* des Menschen an sich selbst. In dieser *Möglichkeit* des Menschwerdens – in der «Humanität», der «Menschlichkeit» in einem normativen Sinn – sieht der sich historisch als unfrei erfahrende Mensch seine Freiheit begründet. Der Mensch als Gattungssubjekt will deshalb nach Heydorn nicht nur überleben, indem er die biologische Erhaltung seiner Art sicherstellt, sondern «der Mensch will als Mensch überleben» (ebd., 255). Pointiert bedeutet dies, dass Bildung für Heydorn damit einen normativen Bezugspunkt erhält: «Bildung versteht sich als fortschreitende Befreiung des Menschen zu sich selbst. Sie kann Überleben nur als Öffnung eines reichen Lebens verstehen.» (ebd., 273)

⁸ Gedankliche Anstöße haben die nachfolgenden Überlegungen in Vorbereitung auf das Symposium zum 50. Todestag Heydorns erhalten. Dieses war von Wolfgang Meseth und Christiane Thompson am 10.12.2024 an der Goethe-Universität Frankfurt ausgerichtet und unter das Thema «Kritische Bildungstheorie und Gesellschaftsanalyse. Podiumsgespräch zur Aktualität des Werks von Heinz-Joachim Heydorn (1916–1974)» gestellt worden.

«Überleben durch Bildung» bedeutet deshalb, dass in der Bildungstheorie diese Aufgabe als Hoffnung und Anspruch aufbewahrt wird, sich, metaphorisch ausgedrückt, «selber zum Atlas» zu werden, «der den unvollendeten Menschen auf seinen Schultern trägt» (ebd., 257). Der Mensch hat sich als potenziell vernünftiges Wesen entdeckt und soll nun dieses Vermögen nutzen, seiner selbst habhaft zu werden – sowohl auf der Ebene seines Bewusstseins als auch seiner materiellen Bedingungen. Der letzte Satz in Heydorns Beitrag lautet daher: «Bewußtsein ist alles» (ebd., 273). Bildung wird insofern in Heydorns Text auf der individuellen und kollektiven Ebene angesiedelt und dreifach bestimmt: Sie muss *erstens* als Prozess des Selbstbewusstwerdens des Menschen verstanden werden (Vernunft), der *zweitens* die Bedingungen dieses Prozesses und deren Widersprüche nicht nur reflektiert, sondern auch (z. B. motivational) vermittelt (Erfahrung), und dies *drittens* in tätiger Umgestaltung seiner Re-/Produktionsbedingungen tut (Praxis).

Die Rationalisierung der Lebenswelt habe die Bildungstheorie zwar betroffen, so Heydorn (1967) in seiner historisch-materialistischen Analyse des «Bildungsproblems», sei aber nicht von ihr verarbeitet worden. Das Motiv der Vernunft habe sich vor allem in der naturwissenschaftlich-technologischen Entwicklung als rationales Moment der Gesellschaftsgestaltung verwirklicht. Die Bildungstheorie habe dies jedoch nicht mitvollzogen, sondern sei stattdessen in zwei Sphären zerfallen, die sich zum Instrument entweder «naturwissenschaftlich orientierter Herrschaft» (ebd., 53) oder «eines leer gewordenen Instrumentariums nur noch formaler Rationalität» (ebd., 61) gemacht hat. Es fehlt ihr insofern das Moment der bewussten «humane[n] Bejahung industriell-rationaler Wirklichkeitsverfassung» (ebd., 61). Dieses fehlende Moment der «Humanrationalität» (ebd., 53), das Heydorn in Auseinandersetzung mit Kerschensteiner entwickelt, stellt insofern den in seinem Beitrag analysierten Kern des «Bildungsproblems» dar.

Der Begriff der «Humanrationalität» liesse sich auch als Formel für den bereits angeführten Auftrag eines Selbstbewusstwerdungsprozesses des Menschen verstehen, der seine materialen Bedingungen umgreift – und der Heydorn als Bildung gilt, d. h. als Prozess der praktischen Realisierung des Vernunftsubjekts: «Erst mit seiner Fähigkeit, die materielle Bedingung geistig zu durchdringen und sie damit zu verwandeln, wird der Mensch zum Subjekt» (Heydorn 1974, 266). Heydorns Überlegungen zum Bildungsproblem stehen dabei in einer Nähe zur Analyse der «Dialektik der Aufklärung» von Horkheimer und Adorno (1988), wenn er die Wirklichkeit der Bildungsidee nur noch im ästhetischen Bewusstsein verortet: «Moralität und Schönheit geben sich in den Lüften die Hand, während der Mensch durch die Furche

geschleppt wird» (Heydorn 1967, 51). Als Problem der Bildungstheorie selbst stellt sich deshalb, anders formuliert, vor allem die Aufgabe dar, ihre materiale, gesellschaftliche ›Wirklichkeitsnähe‹ wiederzugewinnen.⁹

Die von Heydorn analysierten Entwicklungen beschreibt Borrelli (2011, 175) als «Übergang von der in der Vor-Moderne noch metaphysischen Vernunft zur empirischen Vernunft der Moderne» (ebd.) bzw. als «Übergang vom metaphysischen Logos zum szientifischen Logos» (ebd.) und nimmt dies zum Anlass, titelwirksam das «Ende der Bildung und der abendländischen Paideia» zu verkünden. An diesem Abgesang zeigt sich erstens, wie sehr die Idee der Bildung als (antwort- und problemlösungs-zentriertes) Medium der Daseinsgestaltung rezipiert worden ist, das mit dem Wirklichkeitsverlust auch seine Berechtigung verliert. Es zeigt sich darin zweitens, dass die normative Auszeichnung der ›Menschlichkeit‹ des Menschen, seiner Humanität, mit der von der Aufklärungsphilosophie entwickelten Idee des Vernunftsubjekts verbunden worden ist. Die These von der Spaltung der Vernunft und der Dominanz der industriell-technischen Rationalität bzw. der instrumentellen Vernunft ist auch aus philosophischer Perspektive als ›Halbierung‹ der Humanität gedeutet worden (vgl. Mersch 2022, 51). Vor diesem Hintergrund resümiert Ludwig Pongratz (1988, 295) die ›Krise der Moderne‹ als Krise der Subjektivität:

«Ging es der Moderne um die Inauguration einer selbsttransparenten Vernunft und ihres sinnkonstitutiven Subjekts, dann läßt sich die spezifische Leistung moderner Pädagogik gerade so fassen, daß sie die Bedingungen zur Konstitution autonomer Subjektivität im pädagogischen Feld bereitstellen sollte. ›Klassische‹ Bildungstheorie war in ihrem Kern nichts anderes als die Reflexion auf den Konstitutionsprozeß dieser projektierten Subjektivität.»

Mit der von Heydorn analysierten Spaltung der Vernunft in eine naturwissenschaftlich-technische Rationalität auf der einen Seite und in leere Geistesbildung auf der anderen Seite wird das Vernunftsubjekt infrage gestellt – und so kommt auch die Bildungsidee an ihr Ende. Die triadische Bestimmung der Bildung bei Heydorn verkehrt sich damit auf allen Ebenen: Vernunft wird instrumentell, Praxis wird technisch-rationale Weltverfügung, wodurch schliesslich auch die Erfahrungsfähigkeit des Subjekts zerfällt. Aus diesem Verlust der Erfahrungsfähigkeit resultiert für Pongratz (1988, 296) folgender Auftrag:

«Will man also das Bildungsproblem, wie es uns heute gestellt ist, umreißen, dann muß die immanente Logik des Zerfalls von Subjektivität, die sich noch im Niedergang der Bildungstheorie ausspricht, ans Licht gehoben werden.»

9 Für die Nähe zum Konzept der ›instrumentellen Vernunft‹ sowie für eine detailreiche Rekonstruktion des Heydornschen und auch Schäferschen Bildungsdenkens siehe die Dissertation von Carsten Büniger (2013, 38).

5. Das Bildungsproblem II: Das «allgemeine Individuum» nach der «humanistischen Illusion» (Schäfer 1996)

Diese Entwicklungen sieht, folgt man Alfred Schäfer (*1951), schon Humboldt selbst. Komplementär zur von Heydorn gesehenen Spaltung der Vernunft diagnostiziert Humboldt demnach die Spaltung des Individuums als Effekt der kapitalistischen Wirtschaftsweise:

«Das Individuum wird – auch ein Effekt, den Humboldt klar erkennt – gleichsam gespalten: in einen auf bloße Funktionalität reduzierten Teil, der die vielfältige Ausgestaltung der individuellen Möglichkeiten verhindert zugunsten mechanistischer Erfüllung vorgegebener Aufgabenstellungen [...], und in einen privatisierten, ohnmächtigen Teil, der von den wirklichen Möglichkeiten der Selbstentfaltung abgeschnitten ist.» (Schäfer 1996, 33)

Es ist also offenbar gerade der von Pongratz als Bildungsproblem benannte Zerfall von Subjektivität, den Humboldt wahrnimmt und auf den er mit seiner Bildungstheorie reagiert. Dabei setzt Humboldt in der Lektüre Schäfers (ebd., 107) das Problem nicht erst in der von Heydorn konstatierten sozialgeschichtlichen Spaltung der Vernunft in eine instrumentelle und eine bloss ästhetische Vernunft an, sondern bereits in der idealistischen Konzeption des Vernunftsubjekts. Er hält die «Einheit von Freiheit und Vernunft im (selbst- und weltkonstituierenden) Subjekt», «auf deren Nachweis Kant und Fichte so viel Wert legen», für gescheitert.¹⁰

Radikale Freiheit sei für Humboldt sogar ganz und gar unvereinbar mit der «Subsumtion der empirischen Individualität unter allgemeine Vernunftprinzipien» (ebd., 128), rekonstruiert Schäfer weiter. Auch wenn Bildung als Zweck oder Forderung von der *Vernunft* vorgegeben sein mag, wird in Humboldts Bildungskonzeption nicht die Vernunft «zum zentralen Element der subjektiven Verarbeitung» (ebd., 61), sondern das Vermögen der *Einbildungskraft*. Sie wird zum immanenten Prinzip der Selbst-Bestimmung des empirischen Individuums, die Humboldt Bildung nennt: «Die Selbst-Bestimmung [...] ist ein Akt der Freiheit und nur als solcher Ausdruck der konkreten Individualität.» (ebd., 128). Humboldts Bildungstheorie verweist deshalb nicht zurück

«auf die Kategorien des Verstandesgebrauchs und auch nicht auf die Reflexionsform einer sich begrenzenden Vernunft, sondern auf die Einbildungskraft als jenes Vermögen, das Verstand und Sinnlichkeit vermitteln soll, das den formenden Verstand mit der sinnlichen Offenheit für das Eigenrecht der Wirklichkeit in Einklang bringen soll» (ebd., 90).

10 Die von Schäfer (1996) pointiert herausgearbeitete vernunftkritische Lesart Humboldts steht insofern zum mehrheitlich vernunftorientierten pädagogischen Bildungsdenken in starkem Kontrast.

Insofern wählt Humboldt «als Bezugspunkt dieser radikalen Freiheit nicht ein Vernunftsubjekt – also nicht die Einheit von Freiheit und Vernunft in einer «reinen Subjektivität» (ebd., 106) –, sondern die dieser transzendentalen Konstruktion vorausliegende konkrete empirische *Individualität*. Sie ist das, was sich staatlichen oder sozialen Vorgaben entzieht: die «Vorstellung der Einzigartigkeit, der Unverfügbarkeit, der Nicht-Identität» (ebd., 233).

Die «Dezentrierung des abstrakten Vernunftsubjekts» (ebd., 14) ist also nicht erst von poststrukturalistischen und/oder feministischen Theorieeinsätzen betrieben, sondern bereits als Gegenposition zur Zeit der Aufklärungsphilosophie entwickelt worden. Das zeigt eindrücklich auch Daniel Strassberg (2007) in seiner konzisen Darstellung des Subjekt-Denkens von Giambattista Vico. Er arbeitet weiterhin heraus, dass «der Mensch im 18. Jahrhundert überhaupt zum Problem wurde» (ebd., 13). Insofern liesse sich bereits das aufklärungsphilosophische Denken als «posthumanistisches» Denken charakterisieren, denn auch dem posthumanistischen Denken der neomaterialistischen Einsätze geht es nicht um die «Verabschiedung» des Menschen, sondern um die Neubestimmung dessen, was Menschsein unter den Bedingungen der fortgeschrittenen, spätkapitalistischen Informationsgesellschaft bedeutet – darum zu klären, «what it means to be human» (Braidotti und Casper-Hehne 2023, 429).

Der Kollektivsingular «Mensch» fungiert also als *Problemformel*, er formuliert letztlich selbst eine Erfahrung der «vermassenden» und vom Individuum abstrahierenden Auswirkungen der kapitalistischen Wirtschaftsweise, in der sich der konkrete Mensch in der arbeitsteiligen Kooperation den Maschinen angleicht, denen er sich unterzuordnen hat, wie dies Humboldt bereits gesehen hatte:

«Die Maschinerie wird zum System, dem sich der Mensch einzuordnen hat: Er wird zum funktionalen Glied in einer Kette, die von ihnen unabhängigen und in Maschinen verkörperten Zwecken gehorcht. Dies betrifft nicht nur den Einzelnen, sondern auch seine für den Arbeitsprozeß erforderlichen Beziehungen zu anderen» (Schäfer 1996, 32).

Gegen die an sozialer Brauchbarkeit orientierten philanthropistischen Bildungsauffassungen, die die gesellschaftlichen Verhältnisse nur verdoppelten, in denen «der Einzelne so zum funktionalen Bestandteil eines vergegenständlichten Zweck-Mittel-Systems» (ebd.) wurde, richtete sich Humboldts am individuellen Menschen als Selbstzweck orientierte Theorie.

Die vom Posthumanismus im 20. Jahrhundert kritisierte (humanistische) Zentralstellung des Menschen als aktives Moment des Fortschritts der Weltgeschichte (vgl. Braidotti 2014, 28) hatte sich seither in doppelter Weise realisiert: einmal in der *praktischen Weltgestaltung*, die der Gegenstand von Heydorns Analyse gewesen ist, und die allerdings daran gescheitert ist, die aufklärerischen Hoffnungen auf technischen und moralischen Fortschritt gleichermassen zu realisieren. Hinweise auf

dieses Scheitern geben die aktuellen Debatten um das «Anthropozän», das die anthropogenen Veränderungen und «transformativen Effekte menschlicher Aktivitäten auf der Erde» (Haraway 2018, 67) beschreibt (vgl. dazu Wulf 2022).

Zum anderen konnte «der Mensch» als Zentralakteur des Fortschritts in *theoretischer Hinsicht* in zwei Varianten auftreten: Einmal als konkretes empirisches Individuum, wie es Humboldt zum Ausgangspunkt seiner Bildungstheorie machen wollte, einmal als abstraktes transzendentes Vernunftsubjekt, wie es Kant vorgeschlagen hatte. Beide Varianten blieben problematisch. Wie Schäfer (1996, 74ff.) anhand von Humboldts unterschiedlichen systematischen Lösungsversuchen gezeigt hat, liess sich das empirische Individuum nur durch metaphysische Vorannahmen mit dem bildungstheoretischen Ideal der Vervollkommenung von Einzelem und Gattung versöhnen – eine «humanistische Illusion». Vom transzendentalen Vernunftsubjekt wiederum führte kein Weg in die empirische Wirklichkeit. Unter Bezug auf Kant hat Strassberg (2007, 8) unmissverständlich klargestellt, dass «zwischen dem Ich als Subjekt und als Person kein Übergang und keine Vermittlung möglich ist». Auf diese Erkenntnis hatte sich Foucault (1997, 460f.) mit einer enigmatischen Prophetie vom Ende, dem Verschwinden bzw. der Auflösung des Menschen bezogen, die im erziehungswissenschaftlichen Diskurs zu längeren Debatten über den «Tod des Subjekts» geführt hat.

Mit der Tragweite dieser Formel hat die Bildungsphilosophie seit der intensiven Rezeption poststrukturalistischer Ansätze ab Mitte bzw. Ende der 1980er-Jahre nachhaltig gerungen, und in den 2000er-Jahren stand zeitweise auch die Frage im Raum, ob mit dem «Tod des Subjekts» nicht auch das Konzept der Bildung selbst hinfällig geworden sei. Einerseits war das Ziel – das vernünftige Subjekt als Akteur des Fortschritts – offenbar empirisch nicht realisierbar, andererseits konnte das Ideal der Bildung selbst nur noch als ein historisch privilegiertes Machtdispositiv erscheinen (vgl. Masschelein und Ricken 2003).¹¹ Die Konzeption der Bildungsidee in der vernunftorientierten aufklärerischen Tradition, in der sich die Bildungsphilosophie stehen sah, und mit der Bildung sowohl als emanzipatorisches Prinzip der Gesellschaftsanalyse und -kritik etabliert worden ist als auch mit weitreichenden Hoffnungen auf die Transformation von Individuum und Gesellschaft verbunden worden ist, schien plötzlich diskreditiert – «am Ende», wie Borrelli (2011) aus anderen Gründen konstatiert hatte. Dies führte zu Vorschlägen, nunmehr auf machtkritische Subjektivierungsanalysen umzustellen.¹²

Die sich publizistisch manifestierende Enttäuschung über das doppelte «Scheitern» der Bildungsidee lässt sich allerdings als Effekt des eingangs konstatierten antwort- und lösungszentrierten Bildungsdenkens deuten. Denn zum einen konnte mit Bezug auf Schäfer (1996) bereits gezeigt werden, dass Humboldts Idee von Bildung

¹¹ Vgl. weiterführend auch Masschelein 2004 oder Ricken 2006.

¹² Vgl. dazu Bünger 2015, der diesen Diskurs in Auseinandersetzung mit Ricken und Schäfer resümiert.

kontrafaktisch zur Realität seiner Gegenwart entworfen worden ist, während der Philanthropismus die Institutionalisierung von Bildung als Antwort auf gesellschaftliche Probleme etabliert hat. Zum anderen geht der machtkritische Blick auf Bildung an dessen (modernem) Problemgehalt vorbei, der sich gerade auf die *Frage nach dem Menschen* als welt-selbst-gestaltendem Subjekt bezieht. Diese Denkfigur des Subjekts war mit dem Eintritt in die Moderne konstitutiv verbunden und ihre Begründungsfunktion (für Fortschritt, Vervollkommen, Kritik, Emanzipation) kaum zu substituieren: Nach dem «Zerfall der Einheit von Selbst- und Weltbild, einer kosmologisch verbürgten Plazierung des Subjekts in einer gottgewollt-natürlichen Ordnung» sei einzig die «Subjektivität als Welt-stiftende[.] Instanz» (Schäfer 1996, 232) übrig geblieben, und diesem «neuzeitlichen Subjekt wird die Aufgabe zugemutet, nicht nur die Welt zu begreifen und sie nach Maßgabe seiner Grundsätze zu gestalten» (ebd.), sondern diese Massgaben auch als allgemeingültig für alle Menschen (als Menschheit bzw. als Gattung) auszuweisen.

«Nicht nur ist das menschliche Subjekt als dasjenige zu verstehen, das theoretisch wie praktisch Ordnung schafft, sondern dahinter ist auch nicht zurückzugehen. [...] Das Subjekt wird zur letzten Legitimations- und Urteilsinstanz sowohl in erkenntnismäßiger wie auch praktischer Hinsicht.» (ebd., 9)

An dieser Programmatik arbeitete sich Humboldts Bildungstheorie ab – und scheiterte schliesslich damit, das für «Kontingenz und Unverfügbarkeit» (ebd., 232) stehende empirische Individuum in die Konstitutions- und Begründungsfunktion des transzendentalen Vernunftsubjekts einrücken zu lassen. Deshalb kennzeichnet Schäfer (1996, 15) «Humboldts Ansatz als ersten Versuch, die bildungstheoretische Reflexion auf das aporetische Niveau der Moderne zu heben», indem dieser gerade die Aporie zwischen «individuell-unbedingter Freiheit und subjekt-rationaler Autonomie» als Bildungsproblem formuliert habe. «Human» zu sein hiesse demnach, die «Suche nach einem individuellen Allgemeinen und einer allgemeinen Individualität» (ebd., 63) unendlich voranzutreiben, weil die aporetische Spannung von Individuum und Allgemeinem eben nur in Form einer «humanistischen Illusion» vermittelt (und damit aufgelöst) werden kann.

6. Das Bildungsproblem in der (post-)digitalen Kultur des Informationalismus

Die monumentale, visionäre, kritisch-materialistische Analyse der Transformationen von Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur im Informationszeitalter von Manuel Castells ist inzwischen bereits über ein Vierteljahrhundert alt. Sie hat bei weitem nicht die Aufmerksamkeit der vielrezipierten Studie von Felix Stalder (2016) über die digitale Kultur erhalten, obwohl sie für diese wegweisend gewesen ist. Mit dem anschließenden Diskurs über die post-digitale Populärkultur (vgl. Cramer 2014)

verlängert sich die kulturtheoretische Wendung der materialistischen Analyse des Informationismus von Castells, die Stalders Studie bereits vorbereitet hat, obwohl dieser den Begriff ›post-digital‹ vermieden hat. Heydorns Analyse des ›Bildungsproblems‹ teilt den Ausgangspunkt beider Autoren – die materiale und bewusstseinsmässige Durchdringung der Gesellschaft mit Technologien –, wenn er Begriffe wie den der «technologischen Gesellschaft» (Heydorn 1967, 51) bzw. «Zivilisation» (ebd., 60) wählt oder von einer «desintegrierenden Welt technisch-industrieller Realitäten» (ebd., 61) spricht, die aktuell unter dem Stichwort der ›datafizierten Gesellschaft‹ verhandelt werden.¹³

Castells (2017, 442) Analyse bestätigt grundsätzlich zunächst einmal die von Heydorn:

«Der Traum der Aufklärung, dass Vernunft und Wissenschaft die Probleme der Menschheit lösen, ist greifbar nahe. Es besteht jedoch eine außerordentliche Kluft zwischen unserer technologischen Überentwicklung und unserer sozialen Unterentwicklung.»

Während Heydorn das Problem als Zwiespalt auf der Bewusstseinssebene selbst ansiedelt, verlagert Castells ihn auf die Ebene der technologischen und sozialen Praxis. Wo Heydorn die dialektische Verschränkung von progressiven und regressiven Entwicklungen herausstellt, zeigt Castells einerseits optimistisch-wünschenswerte und andererseits pessimistische Möglichkeiten der künftigen Entwicklung auf. Die wünschenswerten Entwicklungen bindet Castells an «verantwortungsvolle Regierungen» und «eine verantwortungsvolle, gebildete Gesellschaft» (ebd., 436) sowie an die «Entfesselung einer nie da gewesenen produktiven Fähigkeit durch die Macht des Geistes» (ebd., 442), die die Aussöhnung mit der Natur ebenso ermöglicht wie das Experimentieren mit Spiritualität. Mit dem Entstehen der «Netzwerkgesellschaft» «durch die Interaktion zwischen dem ›Netz‹ und dem ›Ich‹» steigt im Informationismus aber auch die Wahrscheinlichkeit, dass die «Macht der Identität» (ebd., 433) eher zur Fragmentierung von Gesellschaft führt als diese neu zu konstituieren. Die Erfahrungsräume der individualisierten Menschen schrumpfen dadurch eher, denn sie beschränken sich auf diese segregierten Orte, was sich in sinnloser Gewalt bemerkbar machen kann, aber auch in der Verkehrung von Spiritualität in Irrationalität:

«Sie werden bei ihrer Arbeit und in ihrem Leben individualisiert werden, ihren eigenen Sinn auf der Grundlage ihrer eigenen Erfahrung konstruieren und wenn sie Glück haben, ihre Familie wieder aufbauen, die für sie der Fels im Ozean unbekannter Ströme und nicht kontrollierte [sic!] Netzwerke ist. Wenn

¹³ Vgl. dazu auch Knox (2019), der sich bemüht, die Diskurse um die post-digitale Mensch-Technologie-Verflechtung mit materialen, ökonomischen und Ungleichheits-Dimensionen zu verbinden.

sie kollektiven Bedrohungen ausgesetzt sind, werden sie kommunale Himmel bauen, von denen aus Propheten die Ankunft neuer Götter proklamieren könnten.» (ebd., 440)

Damit weist Castells gleichzeitig auf die Aktualität und Bedeutung des von Heydorn bereits aus der Analyse des Industrialismus gewonnenen Bildungsproblems hin. Es scheint, dass wir gegenwärtig offenbar mit der Rückseite der von Heydorn konstatierten Spaltung der Vernunft (in naturwissenschaftlich-technische Rationalität auf der einen Seite und leere Geistesbildung auf der anderen Seite) konfrontiert werden, die er bereits vor sechs Jahrzehnten vorausgesehen hat. Deutlicher als Castells ist es bei Heydorn die Rückseite des Machbarkeitsdenkens der technischen Rationalität, die gesellschaftlich als blanke Irrationalität zurückschlägt, wie Heydorn (1967, 55) feststellt: «Es ist derselbe Mensch, der unter entgegengesetzten Aspekten erkennbar wird, als homo faber und als Beschwörer untergegangener Riten». Der offen zur Schau getragene Einzug der Irrationalität im Politikstil des wiedergewählten amerikanischen Präsidenten Donald Trump und die schon in seiner ersten Amtszeit diskutierten Bedrohungen der politischen Kultur und öffentlichen Meinungsbildung durch konsequent instrumentell eingesetzte Fake News und Fake News-Vorwürfe mögen die derzeit deutlichsten Beispiele dafür sein.¹⁴ Das Bildungsproblem überschneidet sich in der (post-)digitalen Kultur des Informationalismus also mit einem Problem der Demokratie.

Darüber geht Heydorn in seinem Beitrag zum «Überleben durch Bildung» (1974) m.E. aber noch hinaus und überführt das Bildungsproblem damit selbst in den Informationalismus. Denn in der verwissenschaftlichten Gesellschaft wird die Grenze zwischen Rationalität und Irrationalität dadurch aufgehoben, dass die technische Rationalität sich selbst als objektiv setzt:

«Mit der naturwissenschaftlichen Gesellschaft ist ein neuer Mythos entstanden, mit dem sich die Gesellschaft als unabwendbare Wahrheit über uns verhängt, der wir ausgeliefert sind. [...] Wir haben nur gelernt, das offen Irrationale zu überführen; die Irrationalität, die sich als Ratio ausgibt, hält sich verborgen.» (ebd., 272)

Damit erhält die humane Vernunft im technischen Zeitalter ein doppeltes Gesicht und wird als Auftraggeberin für Bildung und als deren Verwirklichungsweise selbst problematisch. Das lässt sich am gesellschaftlichen Effekt der digitalen Kommunikationstechnologien zeigen. Soweit sich die Forderung nach Bewusstheit, selbstständiger Verstandestätigkeit und Mündigkeit traditionell mit der Vorstellung von einem

¹⁴ Vgl. Bünger 2017 zur Frage nach dem Zusammenhang von «postfaktischer Wahrheit» und Politik. Das Phänomen der Parallelexistenz von Rationalität und Irrationalität im Alltagsleben reicht jedoch tiefer, wie Liv Strömquist (2023) anhand der Astrologie mit Bezug auf Studien von Adorno und Komporozos-Athanasiou dargelegt hat – den Hinweis auf ihr Buch verdanke ich Kerstin Jergus.

kritischen Bewusstsein und vernünftiger Urteilsbildung verbunden hat, könnte man dies für die gegenwärtige Gesellschaft in gewisser Weise als eingelöst betrachten: Die Vernetzungsfähigkeit digitaler Technologien schafft zuvor ungeahnte politische Beteiligungsformate und globale kommunikative Reichweiten. Prinzipiell alle Nutzenden können sich über alle sie interessierenden Themen nicht nur informieren, sondern sind sogar aufgerufen, ihre Urteile zu ihnen abzugeben. Steffen Mau (2017, 13) drückt das so aus: «Ratings und Rankings, Scorings und Screenings trainieren uns Wahrnehmungs-, Denk- und Beurteilungsschemata an, die sich zunehmend an Daten und Indikatoren ausrichten.» Mit den Bewertungssystemen wird die Pflicht zum permanenten Beurteilen implementiert und ubiquitär. Diese Ebene der (post-) digitalen Praktiken, also der Synchronisierung von digitalen und offline-Praktiken, stellt auch die Verbindung zu neuen Formen post-digitaler Öffentlichkeiten dar. Die Mündigkeit des klassischen Vernunftsubjekts «demokratisiert» sich im Umgang mit sozialen Medien über die historisch angestammte Elite des Bildungsbürgertums hinaus – und nimmt dabei allerdings die Form von Artikulationen und Urteilen an, die vor allem situativen Gegebenheiten entspringen und näherer Begründung oder Reflexion nicht bedürfen.¹⁵

Damit wird auch das Problem des Subjekts der Bildung im Informationszeitalter wieder aktuell. Mit der inzwischen wieder aufgenommenen Frage danach, «was Menschsein bedeutet», kann noch einmal eine andere Wendung des Diskurses über den «Tod des Subjekts» vorgenommen werden. Wie schon mit Schäfers (1996, 108) Humboldt-Lektüre gezeigt worden ist, wäre die naive Hoffnung darauf,

«[i]ntelligible Freiheit als positiv gestalterisches, in die Welt hineinwirkendes Vermögen identifizieren zu können – und damit an sie die Vorstellung einer praktischen Emanzipation des Subjekts binden zu wollen, [...] eine theoretische Sackgasse».

Bereits in der aufklärerischen und klassischen Philosophie ist die Differenz «des Menschen» – als Individuum und Subjekt – ausbuchstabiert und als nicht zu schliessende «Differenz von Individualität und Subjektivität, von Freiheit und Rationalität, von unbedingter Willkür und rationaler Kritik» (ebd., 282) formuliert worden. Heute finden wir uns nun in einer Zeit wieder, die diese Herausforderung in aller Schärfe zur Kenntnis genommen hat, wenn sie die Frage nach dem, was es heisst, «Mensch» zu sein, erneut zum Programm erhoben hat.

Während dabei für Heydorn (1974, 262) der Bildungsbegriff vor dem Hintergrund einer Wissenschaft undenkbar war, «die den Unterschied zwischen Mensch und Tier aufhebt», bemühen sich derzeit posthumanistische Ansätze genau darum. Sie führen die unbeabsichtigten Nebenfolgen und die lebensbedrohlichen Effekte des

¹⁵ Christian Leineweber hat in seinem Input auf der Frühjahrstagung der Sektion Medienpädagogik in Rosstock am 20.03.2025 im Anschluss an Honneth von einer «technisch simulierten Mündigkeit» gesprochen.

sogenannten «Anthropozäns» auf die historisch entstandene anthropozentrische Weltansicht und Weltgestaltung zurück, die den Menschen als Gattungssubjekt – bei Braidotti (2014, 63ff.): den «Anthropos», der bei Haraway (2018, 80) zum «Humus» oder «Kompost» wird – zugleich an die Spitze der Schöpfungsordnung stellt und damit eine Hierarchie der Spezies etabliert. Das Problem der nicht zu schliessenden Differenz «des Menschen» (als Subjekt und Individuum) wird dabei auf die dieser voraus- und zugrundeliegenden Fiktion einer Dualität von Mensch und Tier zurückgeführt: «Der Mensch» als Gattungssubjekt hat sich einerseits als historisch implizites «Ideal von weißer Männlichkeit, Normalität, Jugend und Gesundheit» etabliert, und, andererseits durch den Ausschluss der konstitutiven Funktion von «zoomorphen, organischen oder erdhaften Anderen» (ebd., 73). Braidottis (2014, 77) Forderung, dass ein «gerechteres Verhältnis zum Tier zu entwickeln» sei, scheint anderen post-humanistischen Ansätzen noch nicht weit genug zu gehen.

So argumentiert bspw. auch Wolfgang Welsch (2020, 24) die These, «dass die menschliche Existenz nicht eine von den anderen Lebewesen abgeschottete und separierte Existenz ist, sondern stets die Form einer human-animalischen Koexistenz hat». Diese Koexistenz zeige sich darin, dass Menschen von der genomischen und evolutionären Erbschaft von anderen Lebewesen zehrten und daher auf dieser Ebene auch mit ihnen verwandt seien. Zudem sei der Mensch auch in seiner biologischen Existenz nur als «animalischer Verbund» lebensfähig, denn «wir sind buchstäblich nur durch die Symbiose mit zahllosen uns bevölkernden Bakterien und Viren lebensfähig, bedürfen ihrer Kooperation» (ebd., 26). Selbst noch auf ökologischer Ebene zeige sich, dass die anderen Lebewesen als Ko-Akteure «die Gestalt unserer Umwelt mitprägen» (ebd.). Welsch zieht daraus vor allem den Schluss, dass unsere humanen Erkenntnisbemühungen auf einer «relationalen Ontologie» gegründet werden müssten, für die er bei Whitehead eine historische Vorlage sieht.

Die jüngsten Arbeiten von Donna Haraway (2018) überschreiten auch diesen Rahmen noch und zielen darauf, eine solche Ontologie auch als praktische Lebensweise zu entwerfen. Wesentliche Elemente dafür sind eine neue Form und Methode des (affizierenden) Imaginierens und Schreibens, die die Nähe zum Genre der literarischen Fiktion (als Science Fiction) aktiv sucht und dabei auf Begriffsneuschöpfungen setzt. Die im Untertitel des Buchs proklamierte «Verwandtschaft der Arten» ist vor allem ein ethisches und aktivistisches Programm, «Respons-ability» sowohl zu illustrieren als auch zu erzeugen, d. h. die Fähigkeit zu Antworten bzw. dazu, Verantwortung zu übernehmen, und zur «Heilung», «Rehabilitation» oder «Wiederbelebung» (ebd., 101) beizutragen. Geschichten, die Haraway erzählt, behandeln (neben eigenen Science-Fiction-Stories) bspw. künstlerisch-wissenschaftliche Aktionen wie das Häkeln eines Korallenriffs oder auch eine «artenübergreifende[.] Kunstaktion» (ebd., 34), den PidgeonBlog: «Die Künstler-ForscherInnen und die Taubenliebhaber mussten sich gegenseitig zu Vertrauen ineinander befähigen, um die Vögel um

ihr Selbstvertrauen und ihr Können bitten zu können» (ebd., 35). Sie sollen so beispielhaft artenübergreifende Ko-Existenz illustrieren, d.h. «menschlich-tierisches Mit-Werden», in dem die Spezies «miteinander klar kommen, mit weniger Verleumdung und mehr experimenteller Gerechtigkeit» (ebd., 43). Haraways Begriff dafür ist die «Sympoiesis», die die anthropozentrische «Autopoeisis» (ebd., 51) ersetzt.

Die normative Auszeichnung, die diese kollektive Praxis der Ko-Produktion erfährt, führt jedoch dazu, dass absehbare und notwendig mitzudenkende Friktionen dieser speziesübergreifenden kollektiven Praxis nicht thematisch werden. Konflikte erscheinen als das Andere dieser sympoietischen Interaktion, nicht als ihr Teil. Mit Katharina Hoppe (2017, 17) liesse sich anfragen: «Ist die radikale Verwobenheit mit dem menschlichen und nicht-menschlichen Anderen nur positiv, nur Potentialität?» Sie macht zudem darauf aufmerksam, dass Haraway mit dem «Kompostieren» bereits die Möglichkeit angelegt hat, Heterogenität ambivalent zu fassen – im Unterschied zum «Komponieren» als harmonisierender Praxis (vgl. ebd., 21). Mir scheint sich hier jedoch eine ethische Orientierung, die auf die «konkrete Ausgestaltung der Begegnung mit dem Anderen» zielt, vor die politische Orientierung zu schieben, die die «öffentliche Auseinandersetzung um das allgemeine Gut und die Formen des Zusammenlebens, den Streit um eine gemeinsame Sache» (ebd., 21) betrifft. Damit wäre diese Theorieofferte Haraways auch kaum anschlussfähig an eine politische Philosophie, die – analog zur Aporie in der Bildungstheorie – auf der fundamentalen Bedeutung des Dissenses aufbaut (vgl. Mouffe 2007). Sie verweist dagegen eher auf eine harmonistische Versöhnungsvorstellung, die man im Anschluss an Schäfer (1996) die «posthumanistische Illusion» nennen könnte – und die für das traditionell normativ an «Humanität» bzw. «Menschlichkeit» orientierte Bildungsdenken sowohl anschlussfähig ist als auch eine ernsthafte Herausforderung enthält. Mit Mersch (2022, 51) liesse sich deshalb behaupten, dass insofern im Grunde selbst noch der «zeitgenössische Antihumanismus eine Frucht des Humanismus» ist.

Gerade dieser Kritik lässt sich jedoch ein zentrales aporetisches Moment entnehmen, das Hoppe als Gemeinsames von Politik und Ethik ausmacht. Man könnte es vielleicht auch einer posthumanistischen Bildungstheorie in die Wiege legen (falls es sich dabei nicht um ein Oxymoron handeln sollte). Dieses Moment wäre die aporetische «Spannung zwischen einem Impuls des Einschlusses und der Harmonisierung und der gleichzeitige Versuch das Andere als Ereignis anzuerkennen und darin gerade nicht zu vereinnahmen» (Hoppe 2017, 24). Nach der von Schäfer kritisierten «humanistischen Illusion» von der Versöhnung «des Menschen» mit sich selbst und mit der Gesellschaft durch Bildung – kurz: nach dem «Scheitern der Aufklärungsfiktion einer Einheit von Vernunft und Freiheit, die zugleich mit der Versöhnung von Individuum und Gesellschaft einhergehen sollte» (ebd., 281) – würde damit eine Verschiebung des «Bildungsproblems» einhergehen: Die Komplexität des Denkens der Differenzialität «des Menschen» würde um die des sympoietischen *und* ereignishaften

«Anderen» erweitert werden müssen. Das Denken dieser aporetischen Differenzialität – nach der Auflösung ebenso des Mensch-Tier-Dualismus wie des Mensch-Technik-Dualismus – bliebe damit als vorläufiger Massstab eines der modernen, postmodernen, posthumanistischen und postdigitalen Situation angemessenen Bildungsdenkens übrig.¹⁶ Heydorn (1974, 272) hat dies als Aufgabe so formuliert: «Wir müssen uns in unserem eigenen Widerspruch als Menschen erkennbar machen.» Er hat sie zudem dem Intellektuellen zugewiesen, und zwar als «unbestechliche Arbeit» an der «Frage nach dem Verbleib des Menschen» und als «Entschlossenheit, keine Verletzung dieser Frage zu dulden». Im Bildungsgedankens Humboldts nimmt dieser Widerspruch «des Menschen» die Gestalt einer Aporie an, die in der Frage nach der «Würde des Menschen» kulminierte (vgl. Schäfer 1996, 63). Schäfer (ebd., 107) hatte dies als Kern des Humboldtschen «Bildungsproblems» identifiziert und bringt es auf das folgende – für das lösungsorientierte Bildungsdenken enttäuschende – Fazit: «Der Gedanke der Bildung [...] gibt auf diese Frage keine Antwort – er beschreibt das Problem».

Literatur

- Borrelli, Michele. 2011. «Das Ende der Bildung und der abendländischen Paideia». *Topologik – International Journal of Philosophy, Educational and Social Sciences* 6 (10): 171-183. https://www.topologik.net/Numero_10.htm.
- Braidotti, Rosi. 2014. *Posthumanismus. Leben jenseits des Menschen*. Frankfurt/New York: Campus.
- Braidotti, Rosi, und Hiltraud Casper-Hehne. 2023. «Humanities». In *Handbook of the Anthropocene. Humans between Heritage and Future*, herausgegeben von Nathanaël Wallenhorst und Christoph Wulf, 427-431. Cham: Springer.
- Bünger, Carsten. 2013. *Die offene Frage der Mündigkeit. Studien zur Politizität der Bildung*. Paderborn u.a.: Schöningh.
- Bünger, Carsten. 2015. «Bildung – Macht – Subjektivierung? Sondierungen im Feld der Bildungsforschung». In *Bildung und Macht. Eine kritische Bestandsaufnahme*, hrgs. v. Eveline Christof und Erich Ribolits, 15-29. Wien: Löcker.
- Bünger, Carsten. 2017. «Bildungstheorie «in postfaktischen Zeiten»? Perspektiven im Widerspruch von Wahrheit und Politik». In *Zwischenwelten der Pädagogik*, herausgegeben von Christiane Thompson und Sabrina Schenk, 33-48. Paderborn: Schöningh.
- Castells, Manuel. 2017. *Jahrtausendwende. Das Informationszeitalter. Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur*. Bd. 3, 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.

¹⁶ Die Aporie von Individuum und Allgemeinem scheint dagegen aktuell in den Hintergrund zu rücken. Für diese Aporie sehe ich bspw. bei Haraway (2018), die die Idee des Individuums für eine Fiktion hält, keine Entsprechung.

- Cramer, Florian. 2014. «What Is «Post-Digital?»» *APRJA* 3 (1): 11-24. <https://doi.org/10.7146/aprja.v3i1.116068.227>.
- Foucault, Michel. 1997. *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gamm, Hans-Jochen. 1984. «Pädagogisches Denken». In *Deutsche Pädagogen der Gegenwart. Ihre Erziehungs-, Schul- und Bildungskonzeptionen*, herausgegeben von Rainer Winkel, 39-63. Düsseldorf: Schwann.
- Haraway, Donna Jeanne. 2018. *Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän*. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Heydorn, Heinz-Joachim. 1967/2004. «Zum Bildungsproblem in der gegenwärtigen Situation». In Heinz-Joachim Heydorn. *Werke – Band 2. Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1967-1970*, herausgegeben von Irmgard Heydorn, Hartmut Kappner, Gernot Koneffke und Edgar Weick, 40-105. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Heydorn, Heinz-Joachim. 1974/2004. «Überleben durch Bildung. Umriß einer Aussicht». In Heinz-Joachim Heydorn. *Werke – Band 4. Bildungstheoretische und Pädagogische Schriften 1971-1974*, herausgegeben von Irmgard Heydorn, Hartmut Kappner, Gernot Koneffke und Edgar Weick, 254-273. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Hoppe, Katharina. 2017. «Politik der Antwort. Zum Verhältnis von Politik und Ethik in Neuen Materialismen». *Behemoth. A Journal on Civilisation* 10 (1): 10-28. <https://doi.org/10.6094/UNIFR/12832>.
- Horkheimer, Max. 1996. «Vernunft und Selbsterhaltung». In *Subjektivität und Selbsterhaltung. Beiträge zur Diagnose der Moderne*, herausgegeben von Hans Ebeling, 41-75. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Horkheimer, Max, und Theodor W. Adorno. 1988. *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt am Main: S. Fischer. Zuerst Amsterdam 1947.
- Humboldt, Wilhelm von. 1792/2005. «Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen». In *Werke in fünf Bänden. Schriften zur Anthropologie und Geschichte*, 56-233. Bd. 1. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Jörissen, Benjamin, und Winfried. 2009. *Medienbildung – eine Einführung. Theorie – Methoden – Analysen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Koller, Hans-Christoph. 1999. *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. München: Wilhelm Fink.
- Koller, Hans-Christoph. 2012. *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformativer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, Hans-Christoph. 2017. *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. 8., aktualisierte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Knox, Jeremy. 2019. «What Does the «Postdigital» Mean for Education? Three Critical Perspectives on the Digital, with Implications for Educational Research and Practice». *Postdigital Science and Education* 1 (2): 357-370. <https://doi.org/10.1007/s42438-019-00045-y>.

- Lichtenstein, Ernst. 1966. *Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckhart bis Hegel*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Marotzki, Winfried. 1990. *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Marotzki, Winfried, und Benjamin Jörissen. 2008. «Medienbildung». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross und Kai-Uwe Hugger, 100-110. Wiesbaden: VS.
- Marotzki, Winfried, und Benjamin Jörissen. 2010. «Dimensionen strukturaler Medienbildung». In *Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0*, herausgegeben von Bardo Herzig, Dorothee Meister, Heinz Moser und Horst Niesyto, 19-39. Wiesbaden: Springer VS.
- Masschelein, Jan. 2004. «How to Conceive of Critical Educational Theory Today?» *Journal of Philosophy of Education*, 38(3), 351-367.
- Masschelein, Jan, und Norbert Ricken. 2003. «Do We (Still) Need the Concept of Bildung?» *Educational Philosophy and Theory* 35 (2): 139-154. <https://doi.org/10.1111/1469-5812.00015>.
- Mau, Steffen. 2017. *Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mersch, Dieter. 2022. «Der Mensch zwischen Humanismus und Posthumanismus». In *Der Mensch als Faktizität. Pädagogisch-anthropologische Zugänge*, herausgegeben von Thomas Senkbeil, Oktay Bilgi, Dieter Mersch und Christoph Wulf, 37-66. Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839456873>.
- Meyer, Adolf. 1991. «Wilhelm von Humboldt (1767-1835)». In *Klassiker der Pädagogik. Erster Band. Von Erasmus von Rotterdam bis Herbert Spencer*, herausgegeben von Hans Scheuerl, 198-216. München: C.H. Beck.
- Meyer-Drawe, Käte. 1997. «Maschine». In *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*, herausgegeben von Christoph Wulf, 726-737. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mouffe, Chantal. 2007. *Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Philomag. 2021. philosophie Magazin: Impulse. 10 bekannte Zitate kurz erklärt. Vom 08. Juli 2021. https://www.philomag.de/artikel/10-bekannte-zitate-kurz-erklart?utm_source=firefox-newtab-de-de.
- Pongratz, Ludwig A. 1988. «Bildung und Alltagserfahrung – Zur Dialektik des Bildungsprozesses als Erfahrungsprozess». In *Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft*, herausgegeben von Otto Hansmann und Winfried Marotzki, 293-310. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Reichenbach, Roland. 2007. *Philosophie der Bildung und Erziehung. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Ricken, Norbert. 2006. *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. Wiesbaden: VS.
- Riemeck, Renate. 2014. *Klassiker der Pädagogik von Comenius bis Reichwein. Marburger Sommervorlesungen 1981/1982/1983 mit Quellentexten*, herausgegeben von Hans Christoph Berg, Bodo Hildebrand, Frauke Stübiger und Heinz Stübiger. Marburg: Tectum.
- Ruhloff, Jörg. 2006. «Bildung und Bildungsgerede». *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 82 (3): 287-299.
- Schäfer, Alfred. 1996. *Das Bildungsproblem nach der humanistischen Illusion*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schenk, Sabrina. 2024. «Der ›homo digitalis‹ und seine Spezies im Anthropozän». *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 63 (Homo digitalis): 1-20, herausgegeben von Manuela Pietraß und Jörg Zirfas. <https://doi.org/10.21240/mpaed/63/2024.09.12.X>.
- Schenk, Sabrina. 2025. «Die ›Zukunftsmacher‹. Gestaltungsoptionen von Zukunft zwischen Technik, Bildung und Politik». In *Zukunft – Jugend – Politik. Verhältnisbestimmungen und erziehungswissenschaftliche Debatten*, herausgegeben von Caroline Gröschner, Kerstin Jergus und Melanie Schmidt, 101-121. Bielefeld: Transcript.
- Scheuerl, Hans. 1985. *Geschichte der Erziehung. Ein Grundriß*. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.
- Stalder, Felix. 2016. *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Strassberg, Daniel. 2007. *Das poetische Subjekt. Giambattista Vicos Wissenschaft vom Singulären*. München: Wilhelm Fink.
- Strömquist, Liv. 2023. *Astrologie*. Berlin: Avant-Verlag.
- Thompson, Christiane. 2020. *Allgemeine Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Weber, Max. 1930. «Wissenschaft als Beruf». In *Wissenschaftliche Abhandlungen und Reden zur Philosophie, Politik und Geistesgeschichte*, 5-37. Bd. 8, 3. Aufl., München u Leipzig: von Duncker&Humblot.
- Weimer, Hermann, und Heinz Weimer. 1967. *Geschichte der Pädagogik*. Berlin: Walter de Gruyter&Co.
- Welsch, Wolfgang. 2008. *Unsere postmoderne Moderne*. 7. Aufl. Darmstadt: Akademie Verlag.
- Welsch, Wolfgang. 2020. «Menschen und andere Lebewesen. Eine Ontologie jenseits des anthropischen Denkens». In *Menschen und Tiere. Grundlagen und Herausforderungen der Human-Animal Studies*, herausgegeben von Friedrich Jaeger, 23-39. Berlin: J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05625-2>.
- Wulf, Christoph. 2022. «Anthropozän». In *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung*, herausgegeben von Milena Feldmann, Markus Rieger-Ladich, Carlotta Voß und Kai Wortmann, 29-38. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.