

Widerspruch und Einspruch

Gernot Koneffkes materialistische
Bildungstheorie und deren Explikation
von Pädagogik als kritische Instanz der
Gegenwart

Katharina Herrmann

veröffentlicht unter den socialnet Materialien

Publikationsdatum: 08.09.2022

URL: <https://www.socialnet.de/materialien/29551.php>

Widerspruch und Einspruch

**Gernot Koneffkes materialistische Bildungstheorie
und deren Explikation von Pädagogik
als kritische Instanz der Gegenwart**

Katharina Herrmann

*Für Dr. Jürgen Eichenauer-Herrmann,
meinen geliebten Papa,
als Dankeschön,
weil Du mir stets vorgelebt hast,
was es bedeutet, kritisch zu bleiben –
und darin immer die wertschätzende Ermutigung des Gegenübers
und die eigene Hoffnung zu verbinden.
Du fehlst sehr.*

Wer es könnte

Wer es könnte

die Welt

hochwerfen

daß der Wind

hindurchfährt.

Hilde Domin,

Sämtliche Gedichte, Frankfurt a.M.: Fischer, 2015

*„Erwarten können und müssen wir – so oder so –,
daß wir am Ende überrascht werden.“
(Koneffke 2018a [1993], S. 160)*

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|-----------|
| ANSPRUCH | 5 |
| I. Vergewisserung pädagogischer Ansprüche in schwierigen Zeiten | 6 |
| 1. Einleitende Skizzen zur historisch-systematischen Rekonstruktion | 7 |
| 2. Einführendes zu Leben und Wirken Gernot Koneffkes | 15 |
| WIDERSPRUCH | 21 |
| II. Widerspruch als Existenzbedingung bürgerlicher Pädagogik | 22 |
| 1. Zur Dialektik bürgerlicher Mündigkeit | 23 |
| 2. Bildungsinstitutioneller Widerspruch von Integration und Subversion | 34 |
| 3. Zum Widerspruch von Autonomie und Bedingung | 54 |
| i. Exkurs: Subjektivierung als doppelter Prozess | 63 |
| EINSPRUCH | 71 |
| III. Bildungstheoretische Einsprüche gegen die Widerspruchslosigkeit | 72 |
| 1. Vom Reagieren zum Agieren | 73 |
| 2. Einblick und Hoffnung – Zur Aktualität pädagogischer Einsprüche | 84 |
| 3. Ausblick: Solidarische Praxis der Pädagogik als Aufgabe und Ermutigung ... | 92 |
| Anstatt eines Nachworts: Szenen einer Politisierung | 98 |
| Literatur | 106 |

ANSPRUCH

I.

Vergewisserung pädagogischer Ansprüche in schwierigen Zeiten

„Das Wissen um grundlegende Zusammenhänge bürgerlicher Geschichte ist teils verloren, teils entrückt, teils – weil Herrschaftsinteressen massiv entgegen – systematisch verschüttet worden. Ohne dieses Wissen gibt es kein Bewußtsein von den Widersprüchen der Lebenswelt und der Sachen, das zur Urteilsbildung unerläßlich ist.

So versuche ich, dieses Wissen zu rekonstruieren, um Pädagogen die Möglichkeit der Durchbrechung des Banns näher zu bringen.

(Vielleicht aber will ich nur nicht aufgegeben haben).“

(Koneffke 2006, S. 4)

1. Einleitende Skizzen zur historisch-systematischen Rekonstruktion

„Es ist um des Konkreten willen,
daß ich mich so ins Allgemeine verbeiße.“

(Koneffke 2006, S. 4)

Die vorliegende Arbeit möchte sich – worauf das einleitende Zitat Koneffkes bereits einstimmt – auf mehreren Ebenen in die bildungstheoretischen Grundlagen und bildungspraktisch-politischen Implikationen „verbeißen“. Die materialistische Bildungstheorie Gernot Koneffkes soll mithilfe einer *historisch-systematischen* Rekonstruktion dargestellt werden, um somit eine grundlegende Einsicht in das Pädagogikverständnis Koneffkes zu vermitteln. In diesem Vorgehen ist Koneffkes Bildungstheorie nicht nur Gegenstand der Rekonstruktion, sondern findet auch unmittelbar Anwendung: „Der Einblick in die Verhältnisse erfordert Theorie.“ (Koneffke 2006, S. 3)

Es ist diese Überzeugung, die der materialistischen Bildungstheorie zugrunde liegt. Erst über den Nachvollzug der historischen Genese bürgerlicher Gesellschaft und deren Einrichtung von institutionalisierter Erziehung und Bildung wird das historische Bedürfnis nach einer Systematisierung in Form von Pädagogik verständlich. Das Verstehen der strukturellen Zusammenhänge ist notwendige Bedingung, um die grundlegenden Widersprüche aufdecken zu können, die der bürgerlichen Gesellschaft und deren Bildungsinstitutionen bis in die Gegenwart konstitutiv immanent sind. Will Pädagogik diese Widersprüche nicht unreflektiert bedienen und fortführen, braucht es die kritische Bewusstseinsarbeit, um die Widerspruchslagen selbst zum Gegenstand der Bearbeitung werden zu lassen. Darauf fußt die Erkenntnis, dass die „Entstehung und Geltung von Pädagogik insgesamt [...] Wirkung und Ausdruck in sich widersprüchlicher gesellschaftlicher Verhältnisse“ (Koneffke 2018b [1997], S. 171) sind.

Die historisch-systematische Rekonstruktion meint also sowohl den genetischen Nachvollzug des Gewordenen, die systematisierende Ordnung und Erschließung des Gegenstands als auch die Überführung in eine aufklärende Vermittlung, die den Individuen die kritische Urteilsfähigkeit über die Verhältnisse ermöglicht. Die strenge, hochanspruchsvolle und präzise Erarbeitung des *Allgemeinen* nimmt Koneffke hierbei nicht um der Theorie, sondern gerade „um des *Konkreten* willen“ (Koneffke 2006, S. 4,

Hervorh. K.H.) vor. Es geht ihm um das „Ineinander von Systematik und Historik, Theorie und Praxis, Form und Interesse“ (Koneffke 2018b [1997], S. 171) bei der Verständigung über diejenigen Gegenstände, die unter pädagogischer Perspektive diskutiert werden. Daraus speist sich dann die Aufdeckung der gesellschaftlichen Interessen und politischen Kämpfe, die seit jeher die Verwirklichung von Erziehung und Bildung geprägt haben. Als Ausdruck widersprüchlicher Interessenlagen weisen die pädagogischen Begriffe und Gegenstände selbst eine dialektische Grundstruktur auf, die deswegen auch nur durch den Ausweis ihrer Gesellschaftlichkeit angemessen erschlossen werden können. Es ist dieses Vorgehen, das Koneffke in dem unveröffentlichten Manuskript *Zum Aufbau der Vorlesung „Grundbegriffe“* im Sommersemester 1973 prägnant beschreibt:

„Die Vermittlung der *dialektischen Struktur der Grundbegriffe* aber fordert, daß die Grundbegriffe *als Momente gesellschaftlicher Totalität* einsichtig gemacht werden. Diese Totalität muß, soll die Gefahr positivistischer Mißverständnisse vermieden werden, als Prozeß gefaßt werden. Die Grundbegriffe als spezifische Momente eines qualitativ bestimmbaren (Totalität) Gesellschaftsprozesses aufzuzeigen, bedeutete, sie in ihrer historischen Genese und als *durch gesellschaftliche Widersprüche hervorgetriebene* kenntlich zu machen, durch Widersprüche, die durch zahlreiche geschichtliche Metamorphosen hindurch ihre Qualität wesentlich bewahrt haben.“ (Koneffke 1973, S. 1, Hervorh. K.H.)

Es sind die nach wie vor wirksamen Widersprüche bürgerlicher Mündigkeit, die Pädagogik in ihrem Wesen bestimmen und *zugleich* den zentralen Ausgangspunkt pädagogischer Arbeit darstellen. Es ist deswegen das leitende Motiv einer kritischen pädagogischen Theoriearbeit, „zur angemessenen Vermittlung von Subjekt und Objekt“ die „Aufdeckung der unterliegenden Verhältnisse“ (Koneffke 1996, S. 1) zu befördern.

Trotz – oder auch gerade wegen – seiner analytisch scharfen und bestechend präzisen Explikation von Pädagogik in ihrer Politizität wird Koneffke nur in einem kleinen Kreis kritischer Pädagog*innen nennenswert rezipiert. Schon während seiner aktiven akademischen Schaffensphase hatte es Koneffke – ebenso wie sein unmittelbarer Darmstädter Kollege Hans-Jochen Gamm – immer wieder mit Anfeindungen seitens etablierter Wissenschaftler*innen und der Politik (vgl. Haueis/Cankarpusat 2007, S. 16) zu tun.

Im sogenannten Oedelsheimer Kreis hatten sich Koneffke, Gamm und sechs weitere Erziehungswissenschaftler*innen gerade aus der Erfahrung der systematischen Randständigkeit einer kritischen, geschichtsbewussten Pädagogik heraus zusammengefunden. 1989 trafen sich diese acht Personen erstmals in Oedelsheim und führten die dort beginnende Zusammenarbeit über 12 Jahre fort. Anlass war zunächst die disziplinäre Verdrängung der Rolle, die Pädagogik im Nationalsozialismus spielte und deren Aufarbeitung sich dieser Kreis widmen wollte. Aus dieser Arbeit entstand das *Jahrbuch für Pädagogik*, das bis heute als Periodikum eine kritische Stimme innerhalb des pädagogischen Diskurses darstellt (vgl. Keim 2019; Steffens 2019).

Auch gegenwärtig entspricht eine kritisch-materialistische Lesart von Pädagogik weit hin nicht dem akademischen „Mainstream“ – mit allen Konsequenzen, die dies für Forschungsgelder, Professuren und die Lehre hat. Es erscheint deswegen wenig überraschend, dass Koneffke nicht im breiten Kanon der erziehungswissenschaftlichen Rezeption auftaucht. Eines ist dabei offenkundig: Koneffkes pädagogisch-politische Analysen ernst nehmend und weiterführend, kann die entschieden kritische Position gegenüber einem neoliberalen Wissenschaftsbetrieb, einem sich gesellschaftlich immer tiefer eingrabenden und die Demokratie untergrabenden Kapitalismus und sich global massiv verschärfenden humanen Notständen nicht unterlassen werden. In die kritische Haltung ist ebenso die unnachgiebige Kritik des*der Kritisierenden sich selbst gegenüber eingelassen. Es ist diese unnachgiebige Arbeit, immer und immer wieder diejenigen Strukturen und Herrschaftsinteressen aufzuzeigen, die Mündigkeit systematisch verhindern, die Koneffkes Bildungstheorie äußerst unbequem, anstrengend und sperrig macht und somit stets eine Außenseiter*innenposition innerhalb des akademischen „Mainstreams“ eingebracht hat (vgl. Keim 2019; Steffens 2019).

Es ist sicherlich kein Zufall, dass es etwas Verbindendes gibt, das die meisten Rezipient*innen Koneffkes eint: Fast alle haben unmittelbar oder zumindest noch über dessen Schüler*innen vermittelt das charakteristische *pädagogische Selbstverständnis* erlebt, das Koneffkes Arbeit als Bildungstheoretiker und Pädagoge geprägt hat. Es ist die unmittelbare pädagogische *Beziehung*, die *Einsicht* in die zugrunde liegenden Verhältnisse mit der *Politisierung* und dem darin enthaltenen Moment der *Hoffnung* auf Veränderung und Einflussnahme verbindet, die Koneffkes Denken und pädagogisches Handeln bestimmt und auch über seine unmittelbare Schaffenszeit hinaus Wirkung entfaltet hat (vgl. Feld/Winkler 2007).

Einen großen Verdienst in der Rezeption, Darlegung und Weiterführung im Eigenen von Koneffkes Werk gebührt Peter Euler, der als Schüler, enger Weggefährte Koneffkes und langjähriger Professor für Allgemeine Pädagogik und Pädagogik der Natur- und Umweltwissenschaften am Darmstädter Institut dessen bildungstheoretisches Denken, pädagogisches Wirken und hochschulpolitisches Engagement erlebt hat. Die Arbeiten Eulers sind zwar durch und durch eigenständigen Charakters, führen aber im Kern ebenso die pädagogischen Perspektiven Koneffkes fort und aktualisieren diese in ihrer Politizität (vgl. u. a. Euler 1989; 1998; 2002; 2003; 2007; 2014; 2015; 2019a; 2019b).

Ludwig A. Pongratz wurde 1992 als Professor für Allgemeine Pädagogik und Erwachsenenbildung an das Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der TU Darmstadt berufen. Pongratz hat die materialistische Bildungstheorie Koneffkes nicht nur – ebenso wie Euler – für viele Studierende zugänglich, sondern in seinen Arbeiten auch für eine kritische Erwachsenenbildung fruchtbar gemacht (vgl. u. a. Pongratz 1986; 2005; 2007; 2014; 2018).

Dieses Verdienst kommt gleicherweise Astrid Messerschmidt zu, die in Darmstadt studierte, im Arbeitsbereich Erwachsenenbildung bei Ludwig Pongratz tätig war und nach verschiedenen anderen Stationen seit 2016 eine Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Geschlecht und Diversität an der Bergischen Universität Wuppertal innehat. Messerschmidt hat wie keine andere die Arbeiten Koneffkes in kritische Vermittlung mit rassismuskritischen, postkolonialen, migrationsgesellschaftlichen und feministischen Perspektiven gebracht (vgl. u. a. Messerschmidt 2007; 2008; 2009; 2010; 2014; 2018; 2019).

Carsten Bünger, ebenfalls ehemaliger Student und Mitarbeiter in Darmstadt, verbindet die allgemeinpädagogischen Arbeiten Koneffkes mit subjekttheoretischen und bildungsphilosophischen Fragen (vgl. u. a. Bierbaum/Bünger 2007; Bünger 2007; 2009; 2013; 2018). Eine prominente Rolle nehmen die Studien Koneffkes zudem bei Yvonne Kehren ein, die – lehrend und forschend am Darmstädter Pädagogikinstitut – Koneffkes Widerspruchsdenken konsequent mit der Kritik einer Bildung für nachhaltige Entwicklung akzentuiert (vgl. u. a. Kehren 2007; 2016; 2019 sowie Kehren/Bierbaum 2018).

Bei Harald Bierbaum, ebenfalls ehemaliger Student, langjähriger Mitarbeiter und seit 2019 Vertretungsprofessor am Darmstädter Institut, ist Koneffkes materialistische

Pädagogik sowohl in seinen früheren Arbeiten zum Verstehen der Naturwissenschaften als auch in seinen aktuellen Arbeiten zentraler Gegenstand einer historisch-systematischen Vermittlung (vgl. u. a. Bierbaum 2013; 2018; 2019 sowie Bierbaum/Herrmann 2018). Er ist nicht nur Mitherausgeber einer zweibändigen Anthologie (Koneffke 2018a; 2018b) und eines Sammelbandes zu Koneffke (Herrmann/Bierbaum 2019), sondern insbesondere Verfasser einer umfassenden Bibliografie von Koneffkes Arbeiten sowie Verwalter des Nachlasses von Koneffke (vgl. Koneffke 2018b; Herrmann/Bierbaum 2019).

Franz Kaiser, Professor für Berufspädagogik an der Universität Rostock, hat ebenfalls in Darmstadt studiert und bringt Perspektiven kritischer Bildungstheorie in seine berufspädagogischen Arbeiten ein (vgl. Schepfel 1995). Armin Bernhard, ehemaliger Student in Darmstadt und Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Duisburg-Essen, kommt das besondere Verdienst einer facettenreichen Rezeption Hans-Jochen Gamms zu, die ergänzt wird durch vielseitige Studien zu kritischer Pädagogik und Erziehungswissenschaft, bei der er auch Bezug zu Koneffke nimmt (vgl. u. a. Bernhard 2014a; 2018a; 2018b).

Losgelöst von der unmittelbaren Erfahrung der „Darmstädter Pädagogik“ haben deutlich weniger Pädagog*innen Koneffkes bildungstheoretische Arbeiten rezipiert. Daniela Holzer, assoziierte Universitätsprofessorin am Arbeitsbereich Erwachsenen- und Weiterbildung der Karl-Franzens-Universität Graz, thematisiert explizit ihre späte Bekanntschaft mit Koneffkes bildungstheoretischen Ansätzen: „Die zunehmende Radikalisierung meines Denkens fand unter anderem bei Koneffke eine bildungstheoretische Grundlage. Diese ‚Entdeckungen‘ erfolgten erst ab 2009, 2010, sind also noch nicht sehr lange her. Ich hatte viel aufzuholen. Es wurde nunmehr quasi ein neuer Akkord angeschlagen und Gernot Koneffke spielte einige für mich überaus relevante Töne in meiner Melodie der materialistischen Analysen und dialektischen Denkweisen an.“ (Holzer 2019, S. 124) Seit der „Entdeckung“ greift sie in ihren Beiträgen zu einer kritischen Erwachsenenbildung immer wieder auf die Analysen Koneffkes zurück (vgl. u. a. Holzer 2014; 2017a; 2017b; 2018; 2019).

Aufschlussreich ist zudem ein Blick in das 2018 neu aufgelegte *Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (Bernhard et al. 2018), wohlgermerkt einem Werk, das explizit in die Perspektiven einer *kritischen*

Pädagogik einführt. In den 41 Aufsätzen von insgesamt 47 Autor*innen wird lediglich in sechs Aufsätzen auf Koneffke Bezug genommen. Die Verfasser*innen jener Artikel sind bis auf eine Ausnahme alles Pädagog*innen aus dem bereits benannten Kreis (vgl. Bernhard 2018b; Bünger 2018; Kehren/Bierbaum 2018; Messerschmidt 2018; Pongratz 2018). Die besagte Ausnahme bildet Lutz Rothermel, Professor für Pädagogik an der Hochschule Magdeburg-Stendal, der in seinem Beitrag auf den prominentesten Aufsatz Koneffkes, *Integration und Subversion* (1969), verweist, hier jedoch nur indirekt auf Koneffke selbst Bezug nimmt und stattdessen primär Heydorns „Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ ausführt (vgl. Rothermel 2018, S. 72).

Die Lesart Koneffkes als in erster Linie Interpret Heydorns findet sich häufig in den Rezeptionen Koneffkes. Eine gebündelte Darstellung und Würdigung von Koneffkes *originärem* Werk bieten dagegen die Festschrift *Nachdenken in Widersprüchen. Gernot Koneffkes Kritik bürgerlicher Pädagogik* (Bierbaum et al. 2007), die bereits erwähnte zweibändige Anthologie *Widersprüche bürgerlicher Mündigkeit. Materialistische Bildungstheorie als politische Explikation der Pädagogik* (Koneffke 2018a; 2018b) sowie der Sammelband (inklusive der von Harald Bierbaum aktualisierten Bibliografie) *Genesis und Geltung der materialistischen Bildungstheorie Gernot Koneffkes* (Herrmann/Bierbaum 2019).

Es bleibt festzuhalten, dass Koneffkes Arbeiten überwiegend in einem engen Kreis kritischer Pädagog*innen aufgegriffen und weitergedacht werden, die in einem unmittelbaren Kontakt zu Koneffke selbst standen, bei ihm studierten, mit ihm arbeiteten oder am Darmstädter Pädagogikinstitut über dessen Schüler*innen in Berührung mit dem pädagogisch-politischen Selbstverständnis der „Darmstädter Pädagogik“ kamen. Nur wenige Texte, wie beispielsweise die erwachsenenbildungstheoretischen Arbeiten von Daniela Holzer, sind unabhängig von dieser unmittelbaren Beziehung zur „Darmstädter Pädagogik“ entstanden. Zudem wurde Koneffkes Bildungstheorie nie explizit zum Gegenstand einer systematischen Rekonstruktion, etwa im Rahmen einer Monografie.

Aufgrund des eingangs beschriebenen unangepassten und höchst politischen Charakters von Koneffkes Werk ist es wenig verwunderlich, dass die kritische Weiterführung seines Denkens bisher überwiegend in einem Kreis verblieb, der seit dem Studium in seiner pädagogischen Bildungsarbeit politisiert wurde. Koneffkes Frage „Wie soll man anders als kritisch Pädagogik lehren?“ (Koneffke zit. n. Cankarpusat/Haueis 2007,

S. 19) ist per se Ausdruck eines Pädagogikverständnisses, das zwar nicht dem disziplinären „Mainstream“ entspricht, jedoch gerade deswegen immer wieder beharrlich und mit Nachdruck in den erziehungs- und bildungswissenschaftlichen sowie pädagogischen Diskurs eingebracht werden sollte. Koneffke selbst hat in seinen Arbeiten für die Reihe *Paedagogica* gemeinsam mit Heinz-Joachim Heydorn Werke wiederaufgelegt und somit der Öffentlichkeit zugänglich gemacht, die in der pädagogischen Rezeption vergessen, übersehen oder bewusst verdrängt wurden (vgl. Glöckner 2019; Euler 2019b).

Die vorliegende Arbeit nimmt diese Absicht auf und möchte Koneffkes materialistische Bildungstheorie und deren pädagogische Aktualität angesichts drängender Gegenwartsprobleme zum Gegenstand der kritischen Auseinandersetzung werden lassen. Gerade angesichts der Zäsur, die die Allgemeine Pädagogik am Darmstädter Pädagogikinstitut erlebte, und die vermuten lässt, dass die Perspektiven einer kritischen „Darmstädter Pädagogik“ bald immer seltener Gegenstand von Forschung und Lehre sein werden, soll diese Arbeit einen kleinen Beitrag wider das Verdrängen und wider das Vergessen leisten.

In der vorliegenden Arbeit wird die Bildungstheorie Koneffkes zum Gegenstand der historisch-systematischen Analyse. Zugleich wird das jenes Vorgehen angewendet, das Koneffke in seiner Theoriearbeit wählte. Dies geschieht angelehnt an das Vorhaben, das Koneffke in unveröffentlichten Notizen über grundsätzliche Überlegungen zur Umsetzung des *Jahrbuchs für Pädagogik 1997: Mündigkeit. Zur Neufassung materialistischer Pädagogik* beschreibt. Die „Erörterung des Gesamtproblems“, so schreibt Koneffke, werde auf drei Ebenen vorgenommen: zur Bestimmung der Grundlagen zunächst als „[h]istorische und systematische Vergegenwärtigung des gesellschaftlichen Gehalts“ des Gegenstands.

In einem zweiten Schritt solle die „Begriffs- und Bewußtseinbildung auf definierten Feldern gesellschaftlicher Auseinandersetzungen um pädagogische und pädagogisch relevante Entwicklungen“ erfolgen sowie zuletzt die „Untersuchung von Anknüpfungen und Übergängen in bezug auf Gegenwartsprobleme pädagogischer Praxis“ (Koneffke 1995, S. 1) vorgenommen werden. Auch in der vorliegenden Arbeit werden zunächst die *Grundlagen* der materialistischen Bildungstheorie Gernot Koneffkes dargestellt. Anschließend wird anhand gegenwärtiger hochschulpolitischer und

„pädagogisch relevante[r] Entwicklungen“ in der akademischen Sphäre die *Begriffsbildung* geschärft, um abschließend die *Möglichkeiten* bildungstheoretisch begründeter Einsprüche zu untersuchen.

2. Einführendes zu Leben und Wirken Gernot Koneffkes

„Für geboten halte ich eine Weise von Sachlichkeit, welche aus der Reflexion auf die unabweisbare Verstrickung in den Gegenstand resultiert, im Bewußtsein also die Befangenheit als reflektierte aushält und mit sich führt.“

(Koneffke 2018a [1990], S. 213)

Der *Anspruch*, die unabweisbare Verstrickung von Bildungstheorie in ihren Gegenstand analytisch herauszustellen und sie dennoch als reflektierte weiterzuführen, ist charakteristisch für Gernot Koneffkes (1927–2008) pädagogische Arbeit. Es ist dieses ambitionierte Bemühen um eine selbstkritische und engagierte Bildungspraxis, die seine theoretischen Arbeiten zugleich *anspruchsvoll* und *ansprechend* macht. Koneffkes pädagogische Studien verbinden die systematische Aufdeckung der immanenten Widersprüche der bürgerlichen Gesellschaft und ihres Bildungswesens mit der pädagogischen Vermittlung der prinzipiellen Veränderbarkeit gesellschaftlicher Zustände.

Da Koneffke im akademischen Kontext stets zurückhaltend war mit dem, was er über seine Person und das private Leben preisgab, sollen auch an dieser Stelle nur Eckdaten seiner Biografie skizziert werden. Koneffke wurde am 28. August 1927 in Lauenburg/Pommern geboren und verstarb am 17. März 2008. Seine Schulzeit wurde durch den Zweiten Weltkrieg unterbrochen, während dem er als Marinehelfer und Soldat im Kriegsdienst war und in englische Gefangenschaft geriet. Nach dem Krieg setzte Koneffke die Schule fort und legte 1948 sein Abitur in einem Kriegsteilnehmer-Studiengang in Hannover ab. Die Erfahrung der Schulzeit in einem kriegsgeprägten Deutschland hat sicherlich schon in jungen Jahren zu der Wahrnehmung geführt, dass Bildung stets unvermeidlich von den politischen Verhältnissen beeinflusst wird. Ab 1949 absolvierte Koneffke an der PH Kiel eine Volksschullehrerausbildung, war ab 1951 in Kiel als Volksschullehrer tätig und studierte zeitgleich an der Universität Kiel. Drei Jahre später wechselte Koneffke an das im Mai 1954 eröffnete Schuldorf Bergstraße in Seeheim, wo er bis 1957 tätig war. Von 1957 bis 1961 arbeitete er als Assistent für Schulpädagogik am Pädagogischen Institut in Jugenheim in der Lehrer*innenausbildung. Seit 1955 studierte Koneffke zusätzlich an der Universität Heidelberg Pädagogik, Philosophie und Kunstgeschichte, promovierte 1961 über *Menschenbildung und*

Kinderarbeit bei Pestalozzi und Owen.¹ Das Ziel, eine kritische Theorie und Praxis von Pädagogik auszuarbeiten und zu etablieren, verband Koneffke sehr intensiv mit dem Pädagogen Heinz-Joachim Heydorn (1916–1974), der wie Koneffke als Dozent am Pädagogischen Institut in Jugenheim arbeitete. 1961 wechselten beide nach Frankfurt am Main, da die Lehrer*innenausbildung an die dortige Hochschule für Erziehung (HfE) verlegt wurde, wo Heydorn auch bis 1963 der erste Rektor der HfE war. Koneffke war als Dozent dort tätig, bis er 1969 an der Pädagogischen Hochschule in Braunschweig eine Professur erhielt. 1972 kam er von dort an die TH Darmstadt, wo er selbst nach seiner Pensionierung im Frühjahr 1990 noch bis kurz vor seinem Tod tätig war. In dieser Zeit entstand eine intensive Zusammenarbeit mit Gamm, der 1967 Gründungsordinarius des Pädagogik Instituts wurde und gemeinsam mit Koneffke eine Materialistische Pädagogik etablierte, die oftmals als „Darmstädter Pädagogik“ bezeichnet wird (vgl. Herrmann/Bierbaum 2019, S. 11–13).

Koneffkes Studien wie *Schulreform in entfremdeter Welt* (1967), *Integration und Subversion* (1969), *Wert und Erziehung* (1982) und *Dennoch: Bildung als Prinzip* (1986), die in der Zeit seiner Tätigkeit in der Lehrer*innenausbildung an den verschiedenen Standorten entstanden, sind vor allem Analysen der Bildungsreform der 1960er und der Bildungsdebatten der 1980er-Jahre in der Bundesrepublik Deutschland. Nach seiner Pensionierung im Wintersemester 1989/1990 entstanden Werke wie *Zur Dialektik der Mündigkeit* (1994), *Globalisierung und Pädagogik – Bemerkungen zu einer alten, vertrackten Beziehung* (2004), *Einige Bemerkungen zur Begründung materialistischer Pädagogik* (2006) und *Die verzwickte Domestikation der Autonomie* (2009), die stärker der systematischen Entwicklung und Begriffsanalyse einer materialistischen Bildungstheorie gewidmet sind. Zwar greift Koneffke auch in diesen Arbeiten aktuelle Diskurse auf, nutzt sie jedoch überwiegend zur Entfaltung einer *eigenständigen* Bildungstheorie.

In zahlreichen Aufsätzen befasst sich Koneffke zudem mit den Werken Heydorns (vgl. Koneffke 2018b). Deswegen wurde er oft als dessen Tradierer und Nach-Denker wahrgenommen. Diese Perspektive verkennt jedoch die Eigenständigkeit von Koneffkes

¹ 1953 bis 1959 war Koneffke auch ehrenamtlich im Wissenschaftlichen Beirat und im Bundesvorstand der Sozialistischen Jugend Deutschlands – die Falken tätig. Er hatte also eine unmittelbare Verbindung zum demokratischen Sozialismus und zur sozialistischen Pädagogik. Harald Bierbaum kommt das Verdienst zu, diese Schaffensphase Koneffkes erstmals systematisch bearbeitet zu haben (vgl. u. a. Bierbaum 2018; 2019).

Bildungstheorie, die gerade auch in seinen Arbeiten über Heydorn stark zum Ausdruck kommt (vgl. Bierbaum/Herrmann 2018, S. 7):

„Vor allem seit Heydorns Tod 1974 macht Koneffke es zu seiner Aufgabe, Heydorns Theorie zu tradieren, in Forschung und Lehre präsent zu halten. Aber nicht nur das! Er nimmt Heydorns Theorie auf und denkt sie vor allem systematisch weiter. Er entfaltet ausgehend von einer Fülle historischen Materials (siehe die Reihe *Paedagogica*) und der Analyse der gesellschaftlichen Funktion von Bildung (siehe eine Vielzahl seiner Aufsätze) immer entschiedener systematisch die Struktur der Geschichtlichkeit der Bildung. Hiervon ausgehend gelangen ihm theoretisch erfrischende Neufassungen der Kritik und er eröffnet auch Anknüpfungen an neuere theoretische Entwicklungen.“ (Euler 2007, S. 48)

Es ist Koneffkes höchst anspruchsvolle, gegenstandsbezogene Theoriearbeit, über die sich Pädagogik als eine Praxis höchster Politizität erschließt, die Fragen nach der eigenen Positionierung und dem Umgang mit widersprüchlichen Verhältnissen provoziert. Indem Koneffke die *Widersprüche* bürgerlicher Mündigkeit aufzeigt, eröffnet er zugleich Spielräume für notwendige politische *Einsprüche*: „Ein Leben und Arbeiten am und im Widerspruch der Bildung verbindet Logik mit Leiden und Leidenschaft, konsequentes Denken mit Passion und Engagement.“ (ebd., S. 57)

Seine Bildungstheorie betont die Verantwortung der Subjekte für die Verbesserung der gesellschaftlichen Verhältnisse. Diese sollen sich weder in resignative Selbstentmächtigung flüchten, noch kapitalistische Überhöhungen des Individuellen als Ausdruck von Mündigkeit und reflektiertem Selbstbewusstsein missverstehen. Das Aufzeigen von dialektischen Widerspruchsverhältnissen ist bei Koneffke sowohl zentrales Element seiner bildungstheoretischen Analyse als auch Ausdruck seines politischen Verständnisses von Pädagogik, bei dem sich die Ermöglichung von Einsicht in gesellschaftliche Verhältnisse mit Einsprüchen und Positionierungen gegenüber dem Gegebenen verbindet. Die analytische und die politische Dimension des Widerspruchs verweisen auf die Dialektik bürgerlicher Mündigkeit, deren Rolle bei der Konstituierung und Begründung von Pädagogik Koneffke in unvergleichlich systematischer Weise in seinen Aufsätzen herausarbeitet.

Der Begriff der *Mündigkeit* hat für Koneffkes Analyse der Genese und der Gegenwart von Pädagogik konstitutive Bedeutung: „Zentrale Bestimmung der Pädagogik in ihrem Wesen, also durch den Gesellschaftsprozess, ist die Mündigkeit.“ (Koneffke 2018b [1994], S. 154) Mündigkeit ist dabei zugleich Zentrum und Zielsetzung der Bildungstheorie sowie Ausdruck der Gesellschaftlichkeit von Pädagogik. Denn die Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft im späten 17. Jahrhundert gründet nach Koneffke in der Selbstbefreiung aus feudaler Abhängigkeit und materiellem Elend und ist daher Ausdruck kollektiver Mündigwerdung der Menschen. Mündigkeit und Freiheit werden in den Anfängen den Subjekten uneingeschränkt zugedacht; die Bezugnahme auf die alle vereinende menschliche Vernunft dient zur Begründung der Ablehnung *aller* Herrschaft und Ausbeutung. Es ist nach Koneffke eine solidarisch gedachte Mündigkeit, die über die Einsetzung eines allgemeinen Bildungswesens die gemeinsame Befreiung und die Selbstbestimmung der Menschen ermöglichen soll: „Es war dies ein kollektiver Aufbruch in eine erst visionär vorausgesehene Befreiung.“ (Koneffke 2018b [2009], S. 217)

Es wäre bis zu diesem Punkt der Rekonstruktion eine sehr versöhnliche, wenig widersprüchliche Auffassung von Mündigkeit, die Pädagogik als emanzipatorische Instanz zur Selbstverwirklichung erscheinen ließe. Doch nicht ohne Grund ist es ein Hauptanliegen Koneffkes, die *Widersprüche* der Mündigkeit systematisch zu fassen, indem er „die Dialektik der Ursprungssituation“ (ebd.) von Mündigkeit und Pädagogik am Übergang von der Feudalherrschaft zur bürgerlichen Ordnung ins Zentrum seiner Überlegungen stellt. Denn mit der Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft erfährt diese selbst einen Wandel zur – unserer heutigen – bürgerlichen Herrschaftsgesellschaft, bei der auch Mündigkeit in ihrem emanzipatorischen Gehalt verkehrt wird.

Es ist Koneffkes besonderes Verdienst, diese Verkehrung und die damit einhergehenden Widersprüche *bürgerlicher* Mündigkeit aufzuzeigen und zugleich deutlich zu machen, dass die befreienden Möglichkeiten von Mündigkeit dennoch nicht verloren sind. Koneffke ist nicht nur Bildungstheoretiker, sondern ebenso Pädagoge (vgl. Koneffke 2006), wenn er in seinen Aufsätzen dieses Verständnis als Teil des befreienden Mündigwerdens der Leser*innen initiieren will. Er expliziert die Widersprüche bürgerlicher Mündigkeit dabei einerseits aus einer *bildungstheoretisch-analytischen Intention*, die einem naiven und eindimensionalen Verständnis von Mündigkeit und Pädagogik mit einem kritisch-dialektischen Blick entgegentritt. Andererseits sind seine Arbeiten

immer auch mit der *bildungspraktisch-politischen Absicht* verbunden, aus dem Wissen um die Widersprüche der Pädagogik konkrete *Einsprüche* gegenüber den eigenen pädagogischen und gesellschaftlichen Bedingungen entstehen zu lassen. Deshalb stellen Einsprüche – auch analytisch – eine der Bedeutungsdimensionen der Widersprüche bürgerlicher Mündigkeit dar. Die *politische* Intention seiner Texte ist folglich auch eine Konsequenz der historisch-systematischen *Analysen*.² Koneffke identifiziert diese Widersprüche – im doppelten Sinn als Widersprüche und Einsprüche – auf der gesellschaftlichen, der bildungsinstitutionellen und der Subjekt-Ebene als *Widerspruch von Integration und Subversion der Mündigkeit*.

Die vorliegende Arbeit entwickelt zunächst auf der Basis von Koneffkes Studien die verschiedenen Ausprägungsebenen der *Widerspruchskategorie* (II) und stellt dar, wie der Grundwiderspruch bürgerlicher Gesellschaft (II.1) als Widerspruch von Integration und Subversion in die Bildungsinstitution (II.2) sowie als Dialektik von Autonomie und Bedingung in das Subjekt eingeht (II.3). Um den Vorgang der Subjektwerdung genauer zu beleuchten, erfolgt ein Exkurs zum Begriff der Subjektivation, wie ihn die amerikanische Philosophin Judith Butler auslegt (II.3.i).

Koneffkes Explikation der Widersprüche bürgerlicher Mündigkeit ist jedoch nicht nur eine analytische Betrachtung, sondern insbesondere eine Erläuterung von Pädagogik, die von einem ganz spezifischen politischen Selbstverständnis von Pädagogik ausgeht. Das Aufzeigen des widersprüchlichen Zusammenfallens der integrativen und der subversiven Funktion von Mündigkeit ist somit letztlich ein *Einspruch* (III), ein begründetes „Dennoch“³ gegenüber einem einseitigen, verkürzten Verständnis von Pädagogik. Im dritten Kapitel der vorliegenden Arbeit wird deswegen untersucht, inwiefern Koneffkes Bildungstheorie Ausdruck eines pädagogisch-politischen Einspruchs ist

² Ähnlich beschreibt auch Leo Kofler die leitende Frage seines historisch-materialistischen Geschichtsverständnis, das Koneffkes Verständnis einer historisch-systematischen Bildungstheorie sehr nah ist: „Wie läßt sich die Gesamtheit der historischen Ideologien und Individualitäten als gesetzlich bestimmte Vielheit eines gesellschaftlichen Beziehungsganzen begreifen, ohne daß das einzelne, Individuelle, Besondere im Allgemeinen ertrinkt oder umgekehrt die allgemeine gesetzliche Totalität am Individuellen zerschellt?“ (Kofler 1971, S. 46)

³ Koneffke betitelt seinen Aufsatz „Dennoch: Bildung als Prinzip“ (1986) mit diesem Adverb, das sehr bezeichnend für sein pädagogisches Verständnis ist. Pädagogik als ein „Dennoch“ zu postulieren ist mehr als eine trotzig Abwehrhaltung, die aus Prinzip dagegen ist. Vielmehr steht das „Dennoch“ für eine begründete Kritik, die sich gegenüber scheinbar unveränderlichen Verhältnissen artikuliert und subversive Momente innerhalb dieser Strukturen stärken möchte. Es verweist allerdings auch auf die Beharrlichkeit, die zuzeiten nötig ist, um eine solche kritische Praxis gegenüber Widerständen – auch jenen der eigenen Selbstkritik – durchzuhalten.

(III.1) und in welcher Hinsicht dies ein zentrales Moment pädagogischen Handelns darstellt (III.2). Hierbei wird die solidarische Praxis von Pädagogik als diejenige beleuchtet, die am wirkmächtigsten der individualisierenden Logik der neoliberalen Vereinnahmung von Gesellschaft, Politik, Sozialem und auch der Pädagogik entgegenzutreten vermag (III.3). Um die Politizität der unter pädagogischer Perspektive verhandelten Gegenstände nicht nur aufzuzeigen, sondern auch wirksam werden zu lassen, bedarf es deswegen neben der analytischen, erkenntnisgenerierenden Ebene ebenso der bildungspraktischen Dimension: Pädagogisches Handeln muss neben der Vermittlung von Einsicht in widersprüchliche Verhältnisse gleichsam empathisch an der konkreten Lebenswelt des Individuums ansetzen, Einspruchs- und Handlungsmöglichkeiten aufzeigen und somit Hoffnungsmomente als Ausgangspunkt der gemeinsamen Verwirklichung realer Veränderungen generieren.

WIDERSPRUCH

II. Widerspruch als Existenzbedingung bürgerlicher Pädagogik

„So fällt ins Selbstbewußtsein der Vernunft auch deren innere Differenz. Sie ist bedingt und unbedingt, Wirklichkeit und deren Kritik zugleich; diese ist dann, als Selbstkritik der Vernunft, die Aufdeckung und unablässige Vergegenwärtigung des Widerspruchsverhältnisses in ihr selbst durch den kritischen Kopf, der es immer erst werden muß.“
(Koneffke 2018b [1997], S. 168)

1. Zur Dialektik bürgerlicher Mündigkeit

„Daher sind funktionalistische Theoriebildungen in der Pädagogik so langweilig: Sie reichen an die Probleme der Pädagogik gar nicht heran, weil sie sich mit den abstrakten der Gesellschaft beruhigen.“
(Koneffke 2018b [1994], S. 160)

Bildungstheoretische Erkundungen zum Verstehen des Pädagogischen führen unweigerlich zurück in die Konstitutionsphase der bürgerlichen Gesellschaft im späten 17. Jahrhundert.⁴ Feudale und klerikale Herrschaftsstrukturen werden vom kämpferischen Aufstiegsstreben des Bürgertums delegitimiert und zunehmend durch eine neue, auf Vernunft gegründete Gesellschaftsordnung ersetzt. Zur Sicherung der Funktionsfähigkeit und Reproduktion dieser bürgerlichen Gesellschaft bedarf es einer rationalen und institutionellen Organisation der Integration nachfolgender Generationen.

Dieser historische Zusammenhang ist die Geburtsstunde bürgerlicher Pädagogik und grundlegend für das disziplinäre Verständnis⁵: Pädagogische Theorie und Praxis sind durchzogen von konstitutiven Widersprüchen der bürgerlichen Gesellschaft – Pädagogik ist nicht nur Ausdruck von ihr, sondern hat sie zugleich zum Gegenstand ihrer notwendigen Selbstreflexion. Um zu verstehen, dass diese Widersprüchlichkeit auch ins Bildungswesen eingeht und die pädagogische Praxis prägt, soll zunächst die Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft skizziert werden, um daraus den ihr immanenten Widerspruch abzuleiten.⁶

⁴ Letztlich bedarf es eines noch tieferen Blicks in die Geschichte, um die Genese der Pädagogik zu verstehen. So stellt zum Beispiel Heydorn die Entwicklung von Bildung und Erziehung seit der griechischen Antike heraus, indem er europäische Geschichte als Bildungsgeschichte rekonstruiert (vgl. Heydorn 1970). Die systematische Bedeutung des Universalienstreits für die Pädagogik und deren zentrale Begriffe wie Bildung, Mündigkeit, Subjekt und Autonomie werden hingegen bei Euler in seiner umfassenden Studie *Pädagogik und Universalienstreit. Zur Bedeutung von F.I. Niethammers pädagogischer „Streitschrift“* (1989) erörtert.

⁵ „Was, fragst Du, wäre als ‚Erstes‘ zu denken, Kapitalverwertung oder Selbstbestimmung, Herrschaft oder Bildung? Hier unterscheide ich mich zunächst gar nicht von Heydorn, der von der Ubiquität von Herrschaft ausgeht und Herrschaft einen Freiraum für Bildung da und dann setzen lässt, wo ihr Bestandsicherungs- und Verewigungsbefürfnis das erfordert. Herrschaft ist also das erste, die Naturgeschichte der Menschheit keineswegs ausgestanden, doch innerhalb ihrer erfolgt Selbstbestimmung spontan, im Interesse der Herrschaft und zugleich gegen sie.“ (Koneffke 2006, S. 2)

⁶ „Denn sobald wir die historischen Erscheinungen als konkrete und individuelle, d. h. einmalige und wesentlich unwiederholbare politische, soziale, juristische, religiöse, künstlerische Gestalten begriffen haben, stellt sich erst die Frage, wie denn eigentlich diesen Gestalten und besonders ihrer historischen Wesenheit, die sich nur aus ihrer Funktionalität im Ganzen verstehbar machen und damit einsehen läßt, beizukommen sei.“ (Kofler 1971, S. 17)

Der Begriff Bürger bezeichnet vom Spätmittelalter bis zum Ende des 18. Jahrhunderts einen Stadtbewohner⁷, dessen Rechtsstatus und Lebensform ihn von den anderen Schichten abgrenzt: Durch das Bürgerrecht, das es ihm erlaubt, selbstständig ein Gewerbe auszuüben, Handel zu treiben und an der städtischen Selbstverwaltung mitzuwirken, entsteht ein frühes Bürgertum⁸, das zwar eine deutliche Minderheit in den Städten darstellt, aber dennoch eine eigenständige bürgerliche Lebensweise entwickelt (vgl. Kocka 2008, S. 4). In der Übergangszeit vom 18. zum 19. Jahrhundert kommen zu den wenigen Vertretern der bürgerlichen Schicht, die bisher vor allem aus Handwerksmeistern, Kaufleuten, Ladenbesitzern, Wirten und Ärzten besteht, neue bedeutende Akteure hinzu:

„Mit dem aufsteigenden Kapitalismus, dem anschwellenden Handel und mit der Industrialisierung stieg die Zahl und wuchs die Bedeutung der großen Kaufleute, Verleger und Manufakturunternehmer, der Reeder und Bankiers, der Unternehmer und Fabrikanten. [...] So bildete sich im späten 18. und frühen 19. Jahrhundert eine neue Sozialformation heraus, eine aufsteigende schmale Schicht, die sich aus Besitzenden und Gebildeten zusammensetzte und für die das Wort ‚bürgerlich‘ in einer neuen Weise in Gebrauch kam: im Sinne von Besitzbürgertum *und* Bildungsbürgertum.“ (ebd.)

Es entsteht eine explizit herrschaftskritische Bewegung, die gegen die überkommenen Strukturen klerikaler und feudaler Herrschaft eine neue Ordnung etabliert und den Dogmen der Kirche sowie den Privilegien der Feudalherren mit rationaler Mündigkeit und Selbstorganisation begegnet. Die politische, ökonomische und auch intellektuelle Abgrenzung des Bürgertums von Strukturen und Herrschaftsverhältnissen der

⁷ In Bezug auf die bürgerliche Gesellschaftsstruktur wird im Folgenden häufig die männliche Geschlechtsform verwendet, da sich das bürgerliche Subjekt lange Zeit als ein ausschließlich männliches darstellt: „Der Bürger des Modells der bürgerlichen Gesellschaft war realiter ein Mann. Wenn sich schon der Weg zum citoyen als viel schwieriger herausstellte, als ursprünglich gedacht, dann war man von der Realisierung der citoyenne erst recht weit entfernt. [...] Nur äußerst langsam ist es gelungen, diese sehr tief verwurzelten Grenzen zu durchbrechen, die der vollen Realisierung des Ideals der Bürgergesellschaft im Wege standen. Die Demokratisierung des Wahlrechts für beide Geschlechter, der Aufstieg von Massenparteien, die Verbreiterung der Massenbildung und der Ausbau des Sozialstaats waren wichtige Schritte auf diesem Weg, der auch heute noch nicht voll an sein Ziel gekommen ist.“ (Kocka 2008, S. 7)

⁸ „Mit der Veränderung des gesellschaftlichen Lebens durch die Stadt treten neue Momente in Erscheinung. Besonders auffällig sind die Veränderungen im Rechtsleben. Der Stadtbürger fordert die Anerkennung seiner Freiheit, er will einem eigenen Gericht unterstehen. [...] An die Stelle der alten feudalen, irrationalen Rechtsformen treten nunmehr rationale, den Anforderungen eines strengen und in seiner Geltung wie Wirkung genau berechenbaren Rechts entsprechende Regelungen.“ (Kofler 1971, S. 82)

Feudalordnung ist „zugleich aber die Absetzung vom niederen Volk“ (ebd., S. 5). Die Partikularität der bürgerlichen Bestrebungen – noch im „späten 19. Jahrhundert rechneten [nur] etwa sieben bis zehn Prozent der Bevölkerung dazu“ (ebd., S. 6) – und realpolitische Widersprüche *innerhalb* der bürgerlichen Interessen verhindern jedoch nicht, dass die intellektuellen Entwürfe einer neuen Gesellschaftsordnung tatsächlich als „ein Programm für alle, ein universales Modell“ (ebd., S. 5) gedacht werden: „Durch Schulbildung, Literatur, Theater, Erziehung, Disziplin, Umgestaltung des öffentlichen Lebens sollte es alle prägen: der Bürger auf dem Weg vom *bourgeois* zum *citoyen*. Dies war ein imponierender Entwurf, durchaus utopisch und besonders zu Beginn des 19. Jahrhunderts weit von der Wirklichkeit entfernt.“ (ebd.)

Die bürgerliche Forderung und Notwendigkeit von kollektiver Mündigkeit der Menschen, die ihre individuelle Freiheit garantieren soll und es den Individuen erlaubt, am Marktgeschehen zu partizipieren, ist konstitutiv für die Entwicklung der Pädagogik, die sich daher von Beginn an im Spannungsfeld politischer und wirtschaftlicher Interessen bewegt (vgl. Koneffke 2018b [1997], S. 175). Der ökonomische Markt sichert nicht nur den individuellen „Zugriff auf die Verfügungsmacht über die Mittel der Reproduktion des Lebens“, sondern auch „den politischen Zugang“ zur Selbstbestimmung der Individuen und stellt folglich „deren notwendige Bedingung“ (Koneffke 2018b [2004a], S. 192) dar.

Frühbürgerliche Ideale von Solidarität, Gleichheit, Freiheit und Mündigkeit sollen einem „ökonomischen Vorteil“ (Koneffke 2018a [1982], S. 175) dienen, der nicht auf die Mehrwertproduktion, sondern auf die Reproduktionssicherung der materiellen Lebensbedingungen zielt. Die materiellen Voraussetzungen einer menschenwürdigen Gesellschaft – wie die Versorgung mit Lebensmitteln, die Entwicklung der Produktionsmittel und der Ausbau der Infrastruktur – sind notwendig zur Verwirklichung individueller Freiheit. Die Individuen schaffen diese materiellen Bedingungen ihrer Freiheit, müssen sie dann jedoch auch mit solidarischer Vernunft gestalten, um nicht nur den Fortbestand, sondern auch die Humanität der entstehenden bürgerlichen Gesellschaft zu sichern.

Bürgerliche Autonomie ist deswegen nach Koneffke nicht ohne die Vermittlung einer auf kollektive Mündigkeit zielenden Rationalität zu denken. Vernunft wird zum leitenden Prinzip der Gestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse und zugleich zum „Prinzip

der Kritik an Herrschaft“ (Koneffke 2018b [2006], S. 204), damit individuelle Mündigwerdung strukturell sichergestellt wird. Koneffke bezeichnet in Anlehnung an Peter Bulthaup den Vorgang, in dem sich die Individuen als notwendige Voraussetzung für die Funktionalität bürgerlicher Gesellschaft dem Allgemeinen unterordnen, als *Gesetz der Befreiung* (Bulthaup 1998)⁹:

„Dauer gewinnt die Setzung der Selbständigkeit allein dadurch, dass sie in die Rationalität des Bedürfnisses einer allgemeinen Verwirklichung einmündet. Um wirklich zu werden, muss sich die Freiheit der materiellen Bedingung unterwerfen; das ‚Gesetz der Befreiung‘ (Bulthaup) kennt keinen Dispens. Keine Durchsetzung der Befreiung ohne Herrschaft, ohne Institutionen, die Produktion der Lebensmittel. Aber diese sind nicht das Gesetz der Befreiung; sie setzen der Befreiung Bedingungen nur, so weit sie selbst sich dem Gesetz der Befreiung fügen. Ihre Rationalität muss Herrschaft rechtfertigen, und die Vernunft ist das Prinzip der Kritik an Herrschaft, weil die Unbedingtheit der Selbstbestimmung ungebrochen und unbrechbar wirksam bleibt.“ (Koneffke 2018b [2006], S. 204)

Koneffke stellt hier fest – und dies ist *grundlegend* für sein Verständnis von Pädagogik –, dass die Individuen grundsätzlich *uneingeschränkt frei* sind. Um dieser Freiheit jedoch allgemeine und fortdauernde Gültigkeit zu verleihen, müssen die Individuen *selbst* ihre individuelle Freiheit gesellschaftlichen Bedingungen unterordnen. Auch wenn es widersprüchlich wirkt, für die Unbedingtheit ihrer Autonomie müssen die Individuen diese mit der funktionalisierten Bedingtheit gesellschaftlicher Rationalität vermitteln: „Die Freiheit sinnlicher Vernunftwesen ist [...] notwendig als das Unbedingte *im* Bedingten zu denken.“ (Euler 2014, S. 47, Hervorh. K.H.) Das Gesetz der Befreiung ist somit zugleich Unterwerfung unter die allgemeine Ordnung der Bürgerlichkeit als auch deren Überschreitung¹⁰, da individuelle Freiheit nur derart verwirklicht werden kann:

⁹Die Differenzierung der Ausprägung des Widerspruchs von Autonomie und Bedingung in der bürgerlichen Gesellschaft im Hinblick auf Bulthaups Gesetz der Befreiung entfaltet Koneffke erst in seinen späteren Werken explizit. Diese neue Qualität der Systematisierung der Widerspruchskategorie zeigt, wie differenziert sich Koneffkes Bildungstheorie entwickelt hat.

¹⁰Diese Überschreitung der Unterwerfung und die darin enthaltene Möglichkeit zur Neugestaltung von Bedingungen der bürgerlichen Gesellschaftsordnung „drückt sich auch in der *strukturellen Vorläufigkeit*

„Hier tritt das Unaufhebbare am Widerspruch von Bildung und Herrschaft hervor: Bedingung der Realisierung meiner Freiheit ist meine Unterwerfung unter das, was dezidiert Nicht-Freiheit bedeutet, nämlich ein System gesellschaftlicher Ordnung; diese wiederum wird zu dem, dem ich meine Freiheit hingebe nur dadurch, daß es das Ordnungssystem freier Menschen ist, auf die es als prinzipielles Nicht-System angewiesen bleibt. Diese Dialektik erzeugt den Widerspruch als produktiven: nur *reale* Freiheit dient der Gesellschaft, ist also *funktional*, und nur als funktionale realisiert sich Freiheit.“ (Koneffke 2018b [2004b], S. 147)

Die unbedingte Freiheit der Einzelnen und die gesellschaftlich organisierte Freiheit aller in der bürgerlichen Ordnung stehen nicht in einem gegensätzlichen, einander ausschließenden Verhältnis zueinander, sondern in einem viel komplexeren von Bedingung *und* dialektischem Gegensatz. Ohne die Mündigkeit der Einzelnen gäbe es keine bürgerliche Ordnung, welche die Freiheit aller sichert und von deren Realisierung es wiederum abhängt, dass die Individuen überhaupt freie, selbstbestimmte Subjekte werden können. Gleichzeitig müssen die Individuen für das gesellschaftliche Zusammenleben ihre persönliche Freiheit *selbst* beschränken. Dieser *dialektische Widerspruch von Autonomie und Bedingung* ist zentraler Ausdruck bürgerlicher Mündigkeit, in der das Gesetz der Befreiung als Prinzip der Gesellschaftlichkeit wirkt:¹¹

„Individuum und Gesellschaft treten hier in einen spezifischen, unauflösbaren Widerspruch. Der *kontradiktorische Widerspruch ist zugleich ein dialektischer*: jede der beiden einander widersprechenden Seiten ist zugleich *die Bedingung der Existenz der anderen*. Die wechselseitigen

des Gesetzes der Befreiung aus. Dieses ist Resultat ständiger Kämpfe, wird unablässig entwickelt, korrigiert, konzeptionell erweitert und angepasst.“ (Koneffke 2018b [2009], S. 218f, Hervorh. K.H.)

¹¹ „Die tatsächliche und gedankliche Individualisierung ist nicht allein die Folge der Überwindung des Mittelalters, nicht das bloß negative Resultat eines sozialen Lösungsprozesses, wie noch viel angenommen wird, sondern ebenso sehr das Resultat einer neuartig gestalteten, praktischen Beziehungsform in der Gesellschaft. Das Sichzurückziehen des Individuums auf seine Tätigkeit, die es nunmehr völlig unabhängig von irgendwelchen kollektiven Schranken frei zu gestalten gewillt ist, ist gleichzeitig Voraussetzung für das Funktionieren der gesellschaftlichen Dynamik. Sie beruht darauf, daß der einzelne sich nicht mehr selber versorgen kann, was er prinzipiell innerhalb der mittelalterlichen Naturalwirtschaft durchaus konnte. Dieser Widerspruch zwischen der Gelöstheit und der Abhängigkeit des Individuums enthält das Geheimnis des inneren Bewegungsgesetzes der bürgerlichen Gesellschaft überhaupt. Er ist es, der dem Individuum schließlich als Widerspruch von Tätigkeit und Bestimmtheit, von Freiheit und Notwendigkeit, von Aktivität und Kontemplativität zum Bewußtsein kommt.“ (Kofler 1971, S. 176f)

Negationen implizieren einander.“ (Koneffke 2018b [2009], S. 218, Hervorh. K.H.)

Durch die notwendige Unterwerfung unter die bürgerliche Ordnung und die darin konstitutive Selbstsetzung der Einzelnen wird die bürgerliche Gesellschaft zu einem Wirkungsbereich des dialektischen Widerspruchs. Doch es ist nach Koneffke erst die spätbürgerliche *Verkehrung der Befreiung im Wertgesetz*, welche die kapitalistische Wertschöpfung als befreiende Bedingung bürgerlicher Gesellschaft maskiert. Sie bringt die Unterscheidung zwischen Kapitalbesitzern und all jenen hervor, die nur über ihre Arbeitskraft verfügen, und macht sie produktiv. Die Verkehrung ins Wertgesetz ist sowohl die Negation wie auch die gebrochene Fortschreibung des Ursprungs – im Wertgesetz ist das Gesetz der Befreiung ent- und erhalten. Das Wertgesetz entsteht durch die Etablierung des Kapitals als Prinzip des Tauschverkehrs *aus* dem Gesetz der Befreiung und ist insofern von ihm abhängig: „Aber das Gesetz der Befreiung ist in sich gebrochen; es hat sich ins Wertgesetz verkehrt. Beide sind einander kontradiktorisch entgegengesetzt, *zugleich* sind sie ineinander.“ (ebd., S. 219, Hervorh. K.H.) An die Stelle der Befriedigung materieller Bedürfnisse in Form des Äquivalententauschs tritt im Zuge der Kapitalisierung ein „Tausch, der sich zum Selbstzweck setzt“ (Koneffke 2018b [2004a], S. 194).

Das steigende Interesse an der Produktion von Mehrwert treibt die Entwicklung des Arbeitsmarktes und des Produktmarktes an. Über den Arbeitsmarkt soll die Erzeugung des Mehrwerts in der Warenproduktion gesichert werden. Das Lohnarbeitsverhältnis wirkt als reales Ausbeutungsverhältnis, das zwar die Freiheit des Lohnarbeiters, der nur seine Arbeitskraft besitzt, voraussetzt, zugleich aber ein von den Kapitalbesitzern abhängiges Proletariat schafft. Die Produktion von Mehrwert ist jedoch abhängig von der Kaufkraft der Lohnarbeiter – Arbeitsmarkt und Produktmarkt sind über Lohn und Konsum miteinander verschränkt, denn nur durch ausreichenden Lohn kann Konsum angeregt werden, der letztlich zum Mehrwert führt. Die von der Fixierung auf den Mehrwert angetriebene Bewegung führt zu einem spannungsreichen Prozess „grenzenloser privater Aneignung gesellschaftlich erzeugten Reichtums, dem das Maß politisch zugelassener öffentlicher Armut korrespondiert“ (ebd.).

Das Gesetz der Befreiung ist auch in dieser Verkehrung noch wirksam, aber funktionalisiert und auf die Vertiefung des Widerspruchs zwischen kollektiver Produktion

gesellschaftlichen Reichtums und dessen privater Aneignung durch Wenige verkürzt: „Das Gesetz der Befreiung gilt, doch hat das Wertgesetz aus ihm eine blutige Karikatur gemacht.“ (Koneffke 2018b [2009], S. 220) Das ursprüngliche Prinzip bürgerlicher Gesellschaft, dass Vernunft als Mittel der Kritik an Herrschaft diese in menschenwürdige Bedingungen sichernde Schranken weist, gerät mit dem Wertgesetz und dessen „Gewaltverhältnis von An- und Enteignung“ (Koneffke 1997, S. 175) in grundlegenden Widerspruch. Die frühbürgerlichen Fundamente der neuen Gesellschaftsordnung werden durch kapitalistische Zielmarken brüchig. Nicht mehr Solidarität, Gleichheit und Freiheit bilden die Grundlage zur Gestaltung der Verhältnisse, sondern Vereinzelung, Konkurrenz, Selektivität und Kontrolle (vgl. Koneffke 2018b [2006], S. 204). So richtet sich „die bürgerliche Ökonomie der Verwertung von Kapital [...] gegen die bürgerliche Kultur und d. h. gegen das, was gerade die Vorzugswürdigkeit bürgerlicher Gesellschaft begründet, ihre menschheitlichen Ansprüche“ (Euler 2014, S. 44).¹²

Der Widerspruch von der Autonomie der Individuen und ihrer gesellschaftlichen Funktionalisierung wird hier fundamental verschärft. Die Einzelnen unterwerfen sich nicht mehr nur Bedingungen zur Sicherung allgemeinen materiellen Wohlstands, sondern den naturalisierten Gesetzen der Wertschöpfung¹³, um eine kapitalistisch instrumentalisierte Form der individuellen Freiheit zu erwirtschaften: „Das verbirgt sich unterm Schleier der Normalität: der Zweck der zahllosen Selbstbestimmungen, Anerkennung des Arbeitsmarktes und seiner Regeln, ist auf einem Niveau fixiert, auf dem die freiwillige Zustimmung aller sich zur faktischen Unterwerfung verkehrt. Die Verkehrung hat sich in der Autonomie eingemischt.“ (Koneffke 2018b [2009], S. 221)

Ohne Kapitalbesitz sind die Individuen gezwungen, ihre Arbeitskraft als Ware zu verkaufen, um so ihre notwendige Freiheit als Privateigentümer¹⁴ zu sichern (vgl.

¹² Euler wirft als Konsequenz aus der Verkehrung der „soziale[n], politische[n] und kulturelle[n] Gestalt des Bürgerlichen“ in „einen entbürgerlichten Kapitalismus“ die Frage auf, „ob hiermit auch das bürgerliche Emanzipationsversprechen storniert wird, auf [das] die kritische Bildungstheorie doch mit ihrer Option auf die Produktivität des als konstitutiv gedachten Widerspruchs baut. Der Faschismus, den die kritische Theorie als ‚Rückfall in die Barbarei‘ begriff, erhielt[e] dadurch den Charakter eines ersten historischen Anzeichens und keineswegs eines Betriebsunfalls bürgerlicher Geschichte.“ (Euler 2014, S. 44)

¹³ „Gesellschaftliche Verhältnisse wie Tausch und Warenproduktion werden innerhalb der politischen Ökonomie ‚naturalisiert‘ und ‚verdinglicht‘, d. h. gesellschaftliche Verhältnisse werden als quasi-natürliche Verhältnisse, letztlich als Eigenschaft von Dingen aufgefasst. [...] Durch diese Naturalisierung gesellschaftlicher Verhältnisse sieht es so aus, als hätten *Dinge* die Eigenschaften und die Autonomie von *Subjekten*.“ (Heinrich 2018, S. 32)

¹⁴ Bei der historischen Ausprägung des Privateigentümers begnügen sich die Subjekte mit der Verdinglichung von „Freiheit zu Reichtum“ und verdrängen das gesellschaftliche Grundproblem der materiellen

Koneffke 2018a [1993], S. 149). Denn nur in der auf individuellen Vorteil ausgerichteten Form von Selbstständigkeit „dienen sie der Verwertung von Kapital, nur so bestimmen sie sich unablässig zur Abhängigkeit von den Märkten“ (ebd.). In dieser Abhängigkeit werden frühbürgerliche Ideale eines Wirtschaftens zur materiellen Bedürfnisbefriedigung¹⁵ von einer Fetischisierung des Werts¹⁶ abgelöst, die Vernunft und Mündigkeit des Gesetzes der Befreiung in Konkurrenz und Optimierung überführt.

Die frühbürgerlichen Ideale sind jedoch nicht völlig aufgehoben, sondern noch immer als instrumentalisierte Form ihrer selbst und durch das Wertgesetz überformt erhalten. Der Verwertungsprozess ist konstitutiv auf die autonome Selbstbestimmung der Individuen angewiesen und muss deswegen deren Mündigkeitsanspruch funktional mit sich führen. Die Freiheit und Mündigsetzung der Menschen ist im bürgerlichen Gründungsakt und Grundgedanken nach Koneffke „unbedingt“. Doch zugleich können Freiheit und Mündigkeit *aller* nur gesichert werden, indem die Einzelnen ihre Freiheit der neuen Ordnung und deren Bedingungen unterstellen: „Die Freiheit sinnlicher Vernunftwesen [...] steht nicht im Gegensatz zu Bedingungen, sondern braucht Bedingungen für das Unbedingte. Und genau diese Einsicht ist für *Koneffkes reflektierten Materialismus* entscheidend. Freiheit braucht Bedingungen, um sein zu können.“ (Euler 2007, S. 49)

Dieses gesellschaftlich „unumgehbare Moment von Nicht-Mündigkeit“ ist notwendige Bedingung für Mündigkeit und beide fallen dialektisch ineinander, sind Ausdruck des „konstitutiven Widerspruch[s]“ (Koneffke 2018b [1994], S. 157) bürgerlicher Mündigkeit. Koneffke beschreibt diese Dialektik von Mündigkeit als widersprüchliches Verhältnis ihrer integrativen und subversiven Beanspruchung. Die integrative Anforderung

Bereicherung weniger auf Kosten vieler: „Dies verwandelt Freiheit in ihr Gegenteil: Herrschaft.“ (Koneffke 2018b [2009], S. 220) Ähnlich stellt auch Heinrich fest: „In einer Waren produzierenden Gesellschaft stehen die Menschen (und zwar alle!) tatsächlich unter der Kontrolle der Sachen, die entscheidenden Herrschaftsverhältnisse sind keine persönlichen, sondern ‚sachliche‘. Diese sachliche Herrschaft, die Unterwerfung unter ‚Sachzwänge‘, existiert aber nicht etwa, weil die Sachen an sich bestimmte Eigenschaften besitzen würden, die diese Herrschaft hervorbringen, oder weil der gesellschaftliche Verkehr diese sachliche Vermittlung zwingend erfordern würde, sondern nur deshalb, *weil sich die Menschen in einer besonderen Weise auf diese Sachen beziehen – nämlich als Waren.*“ (Heinrich 2018, S. 73)

¹⁵ Es bleibt fraglich, inwiefern frühbürgerliche Konzeptionen tatsächlich ein solidarisches Wirtschaften für alle Individuen – und eben nicht nur Angehörige des Bürgertums – verwirklichen wollten (vgl. Kocka 2008, S. 5f).

¹⁶ „In der Ware hat sich ihnen ihr bestimmtes gesellschaftliches Verhältnis zum Ding verkehrt und tritt ihnen verselbständigt als Fetisch entgegen; der Wert mausert sich zum Kapital, zum Prozeß seiner Verwertung spätestens an dem historischen Ort, an dem der expandierende Tauschverkehr den Wert auf die Sphäre der Produktion übergreifen läßt.“ (Koneffke 2018a [1982], S. 175)

an Mündigkeit zeigt sich darin, dass „jeder Mensch, der in unserer Gesellschaft überleben will, durch Erziehung und strukturelle Zwänge zur Mündigkeit gehalten wird“ (ebd., S. 154). Rein funktional bedarf die Gesellschaft der Mündigkeit der Menschen, allerdings nicht im Sinn einer kritischen, sich widersetzenden Mündigkeit – die Subjekte dürfen ihren Anspruch auf Mündigkeit „nicht zu sehr beim Wort nehmen“ (ebd.).

Da jedoch auch diese bürgerlich-funktionale Form von Mündigkeit „prinzipiell den eigenen Gedanken fordert“ (ebd.), kann die subversive Seite der Mündigkeit nicht getilgt werden. Dieser grundlegende Widerspruch von Mündigkeit drückt sich also gerade darin aus, dass die „leere Beanspruchung von Mündigkeit“ – also die integrative Verwendung des Begriffs – und die subversive „Einklagung“ von Mündigkeit „im substantiellen gesellschaftlichen Gehalt widersprüchlich zusammenfallen“ (ebd.). Die Verkehrung von Autonomie ist im Wertgesetz noch ihr bestandsicherndes Moment – wenn auch in verkürzter Form. Koneffke beschreibt hier „die Identität eines Gegensatzes“, denn die „Kapitalverwertung kann die Selbstbestimmung als ihren Widerspruch nicht loswerden“ (Koneffke 2018b [2004a], S. 197).¹⁷

Koneffke identifiziert in jenen bürgerlichen Verhältnissen, die dem Prinzip der Vernunft entgegenstehen, auch die Möglichkeiten des prinzipiellen Umschlags. Dieses Festhalten am dialektischen Charakter der bürgerlichen Ordnung verhindert einseitige Betrachtungen gesellschaftlicher Prozesse. Ausdruck findet die grundlegende Dialektik bürgerlicher Mündigkeit im gesellschaftlichen Widerspruch von Autonomie und Bedingung als einem dynamischen, impulsiven und entwicklungsoffenen Prozess: „Ein geschlossenes Funktionssystem hat über das Gesetz der Befreiung den Bann verhängt. Seine Achillesferse ist die Unmöglichkeit, die Schließung zu fixieren; das kontingente Auftreten von Lücken ist nicht beherrschbar: das Wertgesetz und sein System sind unumgebar abhängig vom Subjekt, das sie hervorbrachte und am Leben erhält.“ (Koneffke 2018b [2009], S. 220)

Um den Widerspruch dynamisch zu halten, dem potenziellen Umschlag Aktualität und Wirklichkeit zu verschaffen, auf die „Achillesferse“ des Funktionssystems zu zielen,

¹⁷ „Widersprüchlich in den Apparaturen und Prozessen der technologischen Gesellschaft ist, daß in ihnen gleichzeitig die Bedingungen einer endgültigen Befreiung der Menschen vom Zwang der Naturkräfte und die Mittel einer zunehmend unentrinnbar werdenden Verfügung über die Menschen geschaffen wurden.“ (Koneffke 2018b [1986], S. 71)

bedarf es sowohl des Wissens um den widersprüchlichen Charakter bürgerlicher Verhältnisse und kapitalistischer Produktionsweise¹⁸ als auch der Vermittlung des Widerspruchs *im* Individuum selbst, um dieses zu befähigen, die Gestaltbarkeit der Verhältnisse zu erkennen:

„Bis dahin ist der Widerspruch von Mündigkeit und Herrschaft zwingend wie, als kontradiktorischer, die Quelle eines unentwegt prekären Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft: beide müssen ihren Widerstreit in ihnen selbst vermitteln. Dass Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit, Solidarität für alle gelten und von allen anerkannt und getragen sein sollen, das ist ohne Konkretisierung nichts.“ (ebd., S. 218)

In diesem Anspruch drückt sich das bürgerliche Bedürfnis nach organisierter Allgemeinbildung aus. Die Vermittlung allgemeiner Vernunft, die auch in der gebrochenen Rationalität des Wertgesetzes noch fortbesteht, liegt dem bürgerlichen Auftrag an die Pädagogik zugrunde. Die Verwirklichung von gemeinschaftlicher Mündigkeit, die Entwicklung vernünftiger Selbsttätigkeit durch die pädagogische Führung und Begleitung heranwachsender Generationen ist jedoch selbst Ausdruck des gesellschaftlichen Widerspruchs von Mündigkeit.

Der Widerspruch von Autonomie und Bedingung findet sich in spezifischer Form im Bildungswesen wieder, das die innere Dialektik der bürgerlichen Ordnung gerade als Grund für seine Entstehung in sich trägt und stets reproduziert. Pädagogische Praxis wird zum Austragungsort des Widerspruchs und zugleich zum elementaren Einspruch gegen die kapitalistische Zuspitzung der gesellschaftlichen Widersprüchlichkeit: „Das Widerspruchsverhältnis bleibt also intakt. Es wird komplex dadurch, dass in ihm Widerspruch gegen die verkehrte Form des Widerspruchs eingelegt ist und wirksam bleibt.“ (Koneffke 2018b [2004a], S. 195)

Diese Feststellung ist entscheidend! Koneffke bezeichnet den Kapitalismus „als Fehltritt“ (Koneffke 2018b [2006], S. 210), der gegen das frühbürgerliche Prinzip allgemeiner Vernunft und Solidarität eine verengte Form des Strebens nach individueller Bereicherung etabliert hat. Doch *gerade weil* das Widerspruchsverhältnis als *innere Dialektik* fortwirkt, befindet sich die bürgerliche Gesellschaft und mit ihr der pädagogische

¹⁸ „Die *Kritik der bürgerlichen Kategorien* ist kein abstraktes wissenschaftstheoretisches Geschäft, sie ist von der *Darstellung der Produktionsverhältnisse* gar nicht zu trennen.“ (Heinrich 2018, S. 74)

Auftrag in einem Spannungsfeld zwischen affirmativer Selbstnegierung und reflexiven Praktiken des Widerstands. Diese Dynamik wird zum – stets politisch umkämpften – Fundament institutionalisierter Bildungsarbeit.

2. Bildungsinstitutioneller Widerspruch von Integration und Subversion

„Pädagogik in Forschung, Lehre und Praxis hat stets auch Herrschaft bestätigt. Das war und ist unvermeidlich. Aber es ist nicht unvermeidlich alles. Pädagogik muß nicht auch noch mit Herrschaft versöhnen, weder sich noch andere, vielleicht sogar unter Berufung auf die vorgebliche Treue zu ihrer Tradition. Sie tut es aber täglich, zumeist begriffslos.“
(Koneffke 2018a [1990], S. 216)

War zu Beginn bürgerlicher Gesellschaft zwar die Idee allseitiger Befreiung von Armut, Abhängigkeit und Unterdrückung wirksam, aber die materiellen Bedingungen zur Realisierung der allgemeinen Freiheit nicht gegeben, verkehrt sich dieses Verhältnis mit der Etablierung einer bürgerlichen Herrschaftsgesellschaft. Zwar produziert die Allgemeinheit Wohlstand und Reichtum in einem Maß, das zur Befreiung aller reichen würde, tatsächlich profitieren von diesem Reichtum jedoch nur wenige. „Prinzip und Praxis privater Aneignung kollektiven Reichtums“ (Koneffke 1969, S. 389) sind *systematisch* für das Funktionieren kapitalistischer Gesellschaft¹⁹ und bedürfen des Bildungswesens, um sich „des maximal reibungsarmen Laufs seiner [des Gesellschafts- systems; K.H.] Prozesse“ (ebd.) über die nachwachsende Generation versichern zu können. Der kapitalistische Grundwiderspruch bürgerlicher Gesellschaft geht deswegen auch in das bürgerliche Bildungswesen ein.

Koneffke stellt eine Beziehung zwischen der Struktur bürgerlicher Gesellschaft und dem bürgerlichen Bildungswesen her, die es ermöglicht zu verstehen, dass die Bildungsinstitution und der mit ihr verbundene pädagogische Auftrag weder zufällig noch losgelöst von der Entwicklung bürgerlicher Gesellschaft, sondern im Gegenteil *zentraler Bestandteil* dieser Ordnung sind und notwendig für deren Funktionieren. Da spät-kapitalistische Gesellschaft selbst einen grundlegenden Widerspruch innehat, gibt sie mit dem pädagogischen Auftrag, zur Reproduktion dieser Gesellschaft beizutragen,

¹⁹ „Dass die Früchte und sozialen Kosten der kapitalistischen Entwicklung so extrem ungleich verteilt werden, ist kein Hindernis der kapitalistischen Entwicklung, sondern – wie gerade die Marxsche Analyse deutlich machte – deren ureigene Bewegungsform.“ (Heinrich 2018, S. 200)

einen *widersprüchlichen Auftrag* an die Bildungsinstitution weiter. Somit wird auch Pädagogik zu einem spezifischen Ausdruck des Widerspruchs, indem sie sowohl Anpassung an die bürgerliche Ordnung fördert als auch notwendige Impulse zu deren Überschreitung gibt:

„Sie vollzieht Anpassung, aber an eine in sich widersprüchliche Gesellschaft. Daher ist kein Resultat pädagogischer Reflexion, kein Ausgang pädagogischer Praxis eindeutig. Eindeutig aber ist der Tatbestand, daß in bürgerlicher Pädagogik Gesellschaft und Subjekt einander strukturell widerstreiten, d. h. daß Pädagogik eben auch die Seite der prinzipiellen Selbständigkeit des Subjekts repräsentiert.“ (Koneffke 2018b [1994], S. 160)

Die Bedürfnisse einer technologisch und industriell fortschreitenden Gesellschaft erfordern eine „theoretisch kontrollierte[] und institutionell gesicherte[] Erziehungs- und Bildungspraxis“ (ebd., S. 159), die bürgerliche Herrschaft sichert und perpetuiert. Dem Bildungswesen ist fortan die von Koneffke in seinem gleichnamigen Aufsatz als Widerspruch von *Integration und Subversion* (1969) bezeichnete Dialektik immanent:

„In dieses Bildungswesen geht der *bürgerliche Grundwiderspruch* zwischen der *gesellschaftlichen Erzeugung immenser Reichtümer*, die die Menschheit aus der Verhaftung in ihre Naturgeschichte zu befreien zunehmend ausreichen, einerseits und der *privaten Aneignung* dieser Reichtümer andererseits als der sich entfaltende *Widerspruch von Integration und Subversion* ein.“ (Koneffke 2018a [1969], S. 116, Hervorh. K.H.)

Obwohl Koneffke die beiden Begriffe Integration und Subversion in späteren Arbeiten nicht explizit verwendet, sind sie dennoch charakteristisch für sein Verständnis der widersprüchlichen Dynamik des bürgerlichen Bildungswesens, das als *Erziehungspraxis* die Integration der Individuen organisiert und als *Bildungspraxis* die kritische Selbstreflexion über die habitualisierte Anpassung an die Gesellschaft initiiert. In der sich etablierenden bürgerlich-kapitalistischen Herrschaft werden pädagogische Theorie und Praxis zu einer bestandsichernden wie auch infragestellenden Instanz:

„Es ist eine *doppelte Aporetik*, die die Pädagogik durch eine historische Verkehrung in der Wirklichkeit soll bewältigen können: die strenge *Führung, aber ins Eigene*, als unterschieden von der zu *selbständiger Anpassung* an den sterilen Widerspruch herrschaftlicher Funktionalisierung.“ (Koneffke 2018b [2006], S. 205, Hervorh. K.H.)

In dieser pädagogischen Auseinandersetzung über den Widerspruch zwischen der Förderung von individueller Entfaltung und der Integration ins Bestehende, „in der gebrochenen Einheit von Bildung und Erziehung“ (Koneffke 2018a [1982], S. 176) drückt sich bürgerliche Rationalität aus, die zwar auf die Mündigkeit der Individuen angewiesen ist, diese jedoch zugleich dazu bringen muss, sich ihrer Mündigkeit nur im funktionell erwünschten Maß zu bedienen. Diese widersprüchliche Funktionsbestimmung kennzeichnet die Dialektik von Erziehungs- und Bildungsprozessen: Bürgerliche Erziehung soll „für die Individuen Verhaltenssicherheit auf vorgegebene gesellschaftliche Wirklichkeit hin [...] erzeugen“ (Koneffke 2018b [2003], S. 110) und legitimiert diese Integrationsfunktion über die prinzipielle Ermöglichung individueller Selbstständigkeit.

Der Erziehungsprozess setzt sich selbst ins Zeichen des Bildungsprozesses und befähigt die Individuen, ihre eigene Anpassung durch die Erziehung hinterfragen und überschreiten zu können. Die potenzielle Subversivität des Bildungsprozesses ist somit immer wieder auf die integrative Funktion der Erziehung rückbezogen, wie zugleich Erziehung ohne das spontane Moment der Bildung ihren bürgerlichen Auftrag der Führung zur Rationalität und Mündigkeit unvollendet ließe:

„Auf diese Weise sind in der Bildungsinstitution Erziehung und Bildung in ihrer gegensätzlichen Bestimmtheit unterm Primat der Bildung durcheinander vermittelt. (Es ist die die gesellschaftliche Funktion der bürgerlichen Bildungsinstitution begründende Eigenstruktur, welche die spezielle, ununterbrochene Dynamik dieser Vermittlung zu regeln hat, mit Präsenz der Herrschaft in den Organen und Instrumenten dieser Regelung, welche den widerspruchsvollen Auftrag hat, die Vermittlung zu überwachen, ohne die Eigenstruktur zu vernichten.)“ (ebd.)

Die Eigenstruktur der bürgerlichen Bildungsinstitution, die den „formalisierte[n] Widerspruch zu gesellschaftlicher Herrschaft, aus der sie erwächst“ (Feld/Winkler 2007,

S. 40), darstellt, ist spezifischer Ausdruck der gesellschaftlichen Dialektik. Die Erkenntnis, „dass die Institution und ihr theoretischer Reflex dem gesellschaftlichen Widerspruch“ nicht enthoben sind, sondern die Bildungsinstitution „sich in ihm erkennt“ (Koneffke 2018b [2004a], S. 201), bietet jedoch den entscheidenden Ansatzpunkt zur theoretischen und praktischen Bearbeitung der dialektischen Verfasstheit.

Ohne die Vermittlung erkenntnisermöglichender Inhalte bleiben Erziehungs- und Bildungsprozesse blind für die gesellschaftlichen Verhältnisse sowie ihre eigene Rolle darin und verwirken das Potenzial, Bewusstsein und Verständnis von individuellen Widerspruchserfahrungen zu generieren. Und ohne ein Bewusstsein für die gesellschaftliche Dynamik bleibt auch die Ermöglichung von Mündigkeit eine pädagogische Selbstberuhigung. Bürgerliche Gesellschaft als eine ursprünglich herrschaftskritisch formierte Gesellschaft der Freien – einer „Gesellschaft der wirklich Einzelnen [...], die gemeinsam Verhältnisse schaffen wollen, in denen ein jeder seine Einzigartigkeit und Unwiederholbarkeit ohne Angst leben kann“ (Koneffke 2018b [2009], S. 218) – institutionalisiert deswegen das Bildungswesen als *rationales Korrektiv* der eigenen Ordnung (vgl. Koneffke 2018a [1967], S. 89). Erst durch die kritische Reflexion wird Mündigkeit als *pädagogischer Begriff* denkbar.

Als gesellschaftliches Korrektiv, um die Veränderung des Bestehenden anzutreiben und dieses immer wieder von Neuem unter Kritik zu stellen, erhält die Bildungsinstitution den Auftrag zur „rationalen Koppelung von Befreiung und Regeneration“ (Koneffke 2018b [2004a], S. 196) – sie ist „Beherrschungs- und Ermächtigungsinstanz zugleich“ (Feld/Winkler 2007, S. 40). Die Organisation von allgemeiner Bildung soll universale Menschenrechte und frühbürgerliche Ideale von Gleichheit und Solidarität verwirklichen. Somit bekommt Solidarität „eine erste objektive und bleibende Gestalt, die unter ihren zahllosen Verwerfungen, Verkehrungen, Verhinderungen, unter ihrer Verdinglichung freigelegt werden kann“ (Koneffke 2018b [2004a], S. 196). Das Bildungswesen erhält hiermit einen explizit *politischen* Auftrag, der vom Frühbürgertum gefordert, aber zunehmend als herrschaftsgefährdend bestritten wird:

„Denn das institutionelle Korrektiv zeigt sich im pädagogischen Denken als *politisches Moment höchster Virulenz*. Es geht auf die Überwindung des gesellschaftlichen Status quo; auf Vernichtung oder wenigstens

Entschärfung eben dieses Momentes richtet sich der hoch- und spätbürgerliche Widerstand.“ (Koneffke 2018a [1967], S. 89, Hervorh. K.H.)

Bürgerliche Herrschaft sichert mit der Institutionalisierung von Allgemeinbildung nicht nur die Erziehung und Habitualisierung nachwachsender Generationen, sondern stellt ihre eigenen irrationalen, unsolidarischen und unmenschlichen Prinzipien unter Kritik. In der Einheit von erkenntnisgenerierender Vermittlung von Inhalten und formaler Ermöglichung von Bildung für alle liegt das subversive, ihre Funktionalität überschreitende Potenzial. Der herrschaftsbedrohende Horizont, der über der Einheit von Inhalt und Form des Bildungswesens aufscheinen könnte, muss von der bürgerlichen Herrschaftsgesellschaft verdunkelt werden, indem sie beides trennt und universale Bildung in „Unbildung für alle“ (Koneffke 2018a [1969], S. 131) verkehrt. Doch Koneffke weist darauf hin, dass selbst in dieser „herrschaftsrational[e] Trennung von Inhalt und Form der Bildung die untergründige Insistenz auf ihre Einheit bewahrt“ (ebd., S. 133) bleibt und hierin „latente Subversivität“ (ebd., S. 131) liegt.

Die wechselseitige Bezogenheit von herrschaftlicher Integration und subversiven Impulsen erhält im Bildungswesen die Dynamik des bürgerlichen Widerspruchs von individueller Autonomie und gesellschaftlicher Funktionalität. Die Bildungsinstitution organisiert im Spannungsverhältnis von Affirmation und Progress sowohl Integration als auch Kritik, da beides konstitutiv für die bürgerliche Ordnung ist. Bildung für alle und Bewusstseinsentwicklung über das Gesellschaftliche im Einzelnen sind ebenso notwendig wie bedrohend für die bürgerliche Herrschaftsordnung. Die Spontaneität von Bildung ist Voraussetzung für die Entwicklung von mündiger Staatsbürgerschaft und selbsttätiger Mehrwertproduktion und zugleich gefährdend für die Akzeptanz gesellschaftlicher Missverhältnisse. Ebenso ist die Erziehung einerseits notwendig für die Anpassung an die bürgerliche Ordnung und andererseits nötiger Vorgang, damit sich Bildungsprozesse überhaupt entwickeln können. Integration und Subversion erzeugen ein spannungsreiches Gefüge von wechselseitiger Bezogenheit, in dem sie sich gegenseitig dialektisch bedingen:

„Die Gegensätze sind eo ipso durcheinander vermittelt, mithin als einander ausschließend zugleich nur als in wechselseitiger Abhängigkeit voneinander fungierend zu verstehen; daß sie diese Gegensätzlichkeit

auch je in sich selbst wiederholen, konstituiert ihr Widerspruchsverhältnis.“ (Koneffke 2018b [2003], S. 108)

Koneffke studiert bürgerliche Gesellschaftsprozesse und hierin konstituierte pädagogische Theorie und Praxis mit einem Verständnis, das nicht in bequemeren Vorstellungen von Eindeutigkeit und Widerspruchslosigkeit aufgeht. Um die Dialektik von Integration und Subversion als grundlegend für bürgerliche Pädagogik zu begreifen, sollte die integrative und die subversive Seite in ihrer – an sich schon widersprüchlichen – Eigenlogik sowie ihrer wechselseitigen Bezogenheit studiert werden.

Wenn Koneffke konstatiert: „Wir alle beherrschen uns habitualisiert, und das ist fatal“ (Koneffke 2018b [2006], S. 209), dann begründet das die Notwendigkeit, dieser Habitualisierung analytisch nachzugehen, um der Fatalität mit einer pädagogischen Antwort begegnen zu können. In den Anfängen bürgerlicher Gesellschaft dient die stabilisierende Funktion von Integration²⁰ zur Etablierung menschenwürdiger Verhältnisse und zur Abwehr willkürlicher Herrschaft. Da sich die frühbürgerliche Ordnung gerade gegen feudale Abhängigkeitsverhältnisse und Ausbeutung wendet, ist die Vorstellung leitend, dass sich „mit Sklavenarbeit [...] kein Staat bürgerlich und kein bürgerlicher Staat machen“ (Koneffke 2018a [1982], S. 185) lasse. Deswegen erhält Pädagogik den Auftrag, Heranwachsende zur Reproduktion der Gesellschaft in die bürgerliche Rationalität einzupassen. Zugleich soll diese Integration ermöglichen, dass die Individuen ihre Habitualisierung aus Einsicht *selbst* vollziehen. Pädagogik ist somit funktional auf die Entwicklung von Mündigkeit ausgerichtet: „Sie hat alle ihre Strategien und Verfahren, theoretisch und praktisch, in der Perspektive sich verwirklichender Mündigkeit zu bestimmen und anzuwenden, und sie hat das als Moment gesellschaftlicher Bestandssicherung zu leisten.“ (Koneffke 2018b [1994], S. 160)

Im Prozess der Integration erkennen und akzeptieren sich die Individuen als Teil des *Allgemeinen* der Gesellschaft (vgl. Koneffke 2018a [1993], S. 160) und vollziehen ihre eigene Entfaltung innerhalb dessen, was in der bürgerlichen Ordnung als etabliert und

²⁰ Unter dem Eindruck öffentlicher Diskurse der letzten Jahre über die „Integration“ von geflüchteten oder vertriebenen Menschen erscheint Astrid Messerschmidts Beitrag zu Integration von 2006 im *Pädagogischen Glossar der Gegenwart* nach wie vor höchst aktuell. Sie macht deutlich, dass dominante pädagogische Integrationsprozesse Herrschaftsverhältnisse ausblenden und „die strukturelle Matrix, in der sich diejenigen befinden, deren Zugehörigkeit prekär ist“ (Messerschmidt 2008, S. 158), verkannt wird. Somit bleiben sie „der Alternativenlosigkeit bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse verpflichtet“ (ebd.).

legitim gilt. Erst die integrative Anpassung sichert ihnen Freiheit, jedoch eine spezifisch *bürgerliche Freiheit*, die nach dem verlangt, „der sagt, wie zu leben sei“ (Koneffke 2018a [1982], S. 184). Integration wird von Koneffke hier nicht auf ein Verständnis von Fremdbestimmung und herrschaftlicher Ausbeutung verkürzt. Vielmehr stellt die integrative Funktion des Bildungswesens die wesentliche Voraussetzung dar, um die Individuen zur mündigen Selbstsetzung zu befähigen. Dieser Schritt in die Selbstständigkeit ist jedoch nicht kontrollierbar und entzieht sich der unmittelbaren Einwirkungssphäre pädagogischer Integrationsbemühungen. Die funktionale „Einübung sozialen Wohlverhaltens“ und die „Angewöhnung sozialintegrativer Verhaltensweisen“ (Koneffke 2018a [1967], S. 109) können wirkmächtige bürgerliche Herrschaftsmittel sein, die gerade deswegen in der widersprüchlichen Dynamik pädagogischen Handelns ebenso vermittelt wie infrage gestellt werden müssen.

Über *Erziehungsprozesse* treten die integrativen Absichten in die direkte Vermittlung mit den Heranwachsenden. Koneffke sieht Erziehung in Abgrenzung zur Bildung und *zugleich* als Teil von ihr (vgl. Euler 2002, S. 11). Erziehung dient als pädagogisches Integrationsmittel: „Erziehung vertritt ohnehin seit alters her das Moment der Anpassung an vorgefundene Lebensbedingungen, also die *integrative Aufgabe des Bildungswesens*.“ (Koneffke 2018a [1969], S. 130, Hervorh. K.H.) Es ist eine Anpassung, die sich nach der Logik bürgerlicher Rationalität organisiert und daher legitime „Unterwerfung nachwachsender Generationen unter das, was ohnehin ist“ (Koneffke 2018a [1982], S. 174), fordert. Erziehung soll zwar letztlich zu Autonomie und Mündigkeit führen, erzeugt jedoch selbst Fremdbestimmung, Abhängigkeitsverhältnisse und Anpassungserwartungen. Doch die integrativen Aufgaben der Erziehung erschöpfen sich nicht in kritiklosen „Habitualisierungen von Verhaltensweisen“, sondern diese „stehen gegenüber dem Bewußtsein prinzipiell unter Begründungszwang und daher unter dem Vorbehalt ihrer Widerruflichkeit“ (ebd., S. 178).

Die Integration durch Erziehung enthält sowohl die herrschaftlichen Momente der Sicherung des Bestehenden und der Unterdrückung „reflektierte[r] Auflehnung“ (ebd., S. 183) als auch den Impuls, die Autorität der Erziehenden der rationalen Kritik auszusetzen. Die Widersprüchlichkeit der Integration begründet ein Spannungsverhältnis, in dem sich Erziehung vollzieht. Einerseits dient sie als Element der Vermittlung von Allgemeinbildung, welche die Individuen nicht nur auf die kulturellen Selbstverständlichkeiten vorbereitet, sondern auch Bewusstsein über die eigene soziale Position und die

individuellen Überschreitungsmöglichkeiten schaffen kann. Andererseits ist sie jedoch auch wirkmächtige „planende Instanz [...], die den Zweifel verhindert, solange das, was zu bezweifeln wäre, noch nicht zum Habitus wurde“ (ebd., S. 184).

Erziehung dient in kapitalistischer Engführung einer affirmativen Integration, die weniger auf selbsttätige Mündigkeit und mehr auf Gesellschaftsfähigkeit als „Privateigentümer“ (ebd.) abzielt. Hier verkürzt sich Integration in die Unterwerfung heranwachsender Generationen unter wertschöpfende Ausbeutungsverhältnisse, in denen „das Moment der Willkür, das jede Herrschaft kennzeichnet, [...] die Begründung“ (ebd.) ersetzt. Mit der Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft zu einem herrschaftlichen System, in dem das Gesetz der Befreiung ins Wertgesetz verkehrt wird, verschärft sich auch die innere Widersprüchlichkeit des dialektischen Verhältnisses von Anpassung und kritischer Infragestellung. Das Ziel der Institutionalisierung bürgerlicher Erziehung und Bildung, die Entfaltung aller Individuen zu kollektiver Mündigkeit und produktiver Rationalität, wird im Zuge der kapitalistischen Expansion durch die „wirtschaftliche[] Befreiung Weniger auf Kosten der Vielen“ (Koneffke 2018a [1969], S. 116) ersetzt.

Der im Bildungsauftrag noch enthaltene Anspruch, Erziehung solle zur Selbstständigkeit führen und unter Begründungszwang stehen, wird zunehmend verdrängt und lediglich die nutzbringende Anpassungsleistung der Individuen fokussiert. Die integrative Seite des Bildungswesens wird so kapitalisiert und dient dazu, „den ökonomischen Effektivitätsgrad des Verbrauchers entscheidend erhöhen“ (ebd., S. 121) zu können. Pädagogisches Ziel ist zwar noch immer die Führung zur Mündigkeit, doch es ist eine herrschaftlich überformte Mündigkeit, die weniger zur kritischen Geistesfähigkeit und ökonomischen Verwirklichung als vielmehr zur privaten Aneignung kollektiven Reichtums und zum Erwirtschaften maximalen Profits befähigt (vgl. ebd., S. 116). Über den Versuch, „den nachwachsenden Generationen ein systemkonformes Muster von Verhaltensweisen habituell zu machen, Einstellungen, Energien auf den spätkapitalistisch erweiterten Vorstellungskreis auszurichten und an einen vorgezeichneten Raster von Verhaltensmöglichkeiten zu binden“ (ebd., S. 121), vollzieht sich im Bildungswesen bürgerlich bornierte Integration im Zeichen des Wertgesetzes als unhinterfragte „Einschmelzung der Subjekte ins neue Herrschaftssystem“ (ebd., S. 134).

Die historische Verkehrung frühbürgerlicher Vorstellungen ist eine Zuspitzung wie auch Bedrohung der inneren Dialektik des Bildungswesens. Auch in frühbürgerlichen Konzeptionen war die Bildungsinstitution nie eine widerspruchsfreie:²¹ Habitualisierende Integrationsprozesse und subversive Umwendungen des Bestehenden traten in der bürgerlichen Konzeption von institutionalisierter Allgemeinbildung von Anfang an in ein widersprüchliches Verhältnis zueinander.

Doch im Zuge der Verstetigung und Sicherung bürgerlicher Herrschaftsgesellschaft und der kapitalistischen Orientierung am Wertgesetz verschärft sich der Widerspruch zwischen Reproduktion und Kritik. Integrative Anforderungen an die Heranwachsenden sollen stärker als zuvor kritisches „Bewußtsein und damit die Voraussetzungen rationaler Fragestellungen vermeiden“ und sich auf „das Einschleifen von Attitüden und Verhaltensformen“ (ebd., S. 130) reduzieren. Die Manipulation der Individuen wird umgreifender, doch zugleich erwachsen hieraus eine größere Leidenserfahrung angesichts der gesellschaftlichen Widersprüche und das Bedürfnis, nach den Gründen zu fragen und über deren passive Erduldung hinauszugehen. Dem versuchen die herrschenden Kräfte mit einem „Bildungswesen, das die Produktion von Unbildung institutionell verankert“ (ebd., S. 139), entgegenzutreten und „die gestörten gesellschaftlichen Beziehungen an ihrer Oberfläche“ zu übertünchen, um „damit zugleich das etablierte System der Verschleierung antagonistischer sozialer Konflikte“ (Koneffke 2018a [1967], S. 109) zu verewigen.

Doch hiermit ist zugleich der Anstoß gegeben, innerhalb der Funktionalisierung von Mündigkeit jenen Überschuss geltend zu machen, der als widerspenstiges Moment noch in der bürgerlichen Bornierung bewahrt bleibt. Die permanente Zähmung dieser geistigen Widerspenstigkeit ist ebenso wie deren Anregung Teil des widersprüchlichen Auftrags der Pädagogik:

„Es gehört nämlich zur Funktion der Pädagogik, dieser ihrer Funktionalität systematisch eingedenk zu bleiben und insoweit über ihre

²¹ Koneffke bestimmt zwei „einander widerstrebende Kräfte [...] hinter den Konzeptualisierungen eines universalen allgemeinbildenden Schulwesens“: die *politische* antifeudale Kritik sowie das *ökonomische* Interesse „der Marktvermitteltheit von Produktion und Konsumtion“ (Koneffke 2018b [1997], S. 175). Doch zugleich sind diese beiden konkurrierenden Motive aufeinander bezogen: „Selbstverständlich fällt dieses Interesse [das ökonomische; K.H.] zusammen mit dem politischen des antifeudalistischen Affekts, mit dem an Überwindung feudalherrschaftlicher Zwänge; jede Einrichtung einer kapitalistischen Organisation ist ein Nagel zum Sarg der Feudalordnung.“ (ebd.)

Bestimmung als Funktion hinaus zu sein; denn um zu sich selber in kritische Distanz treten zu können, muß als ihr zusätzlicher gesellschaftlicher Auftrag die prinzipielle Unfähigkeit gedacht werden, in ihrer Funktionalität ihre Befriedigung finden zu können.“ (Koneffke 2018b [1994], S. 160)

Bürgerliche Erziehung soll ihrer Funktion nach in Bildung als Selbstorganisation der Individuen übergehen, wodurch der *herrschaftssichernden* Funktion von Pädagogik die ihr ebenso immanente *herrschaftskritische* Funktion entgegengesetzt wird. Die integrative Funktion von Pädagogik weist einen Überschuss auf, durch den „sie immer schon [...] über sich hinaus ist“ (Koneffke 2018b [1997], S. 179) und der auf die subversive Funktion hinweist. Koneffke studiert in seinen Werken, insbesondere in den Arbeiten über Bildungs- und Schulreformen der 1960er und 1980er-Jahre (vgl. Koneffke 2018a [1967]; [1969]; [1982]; [1986]), immer wieder jene Entwicklungen innerhalb des Bildungswesens, „die den im Integrationsprozeß verkörperten Absichten kontradiktorisch entgegenarbeiten“ (Koneffke 2018a [1969], S. 143).

Es sind subversive Impulse, die auch in sich widersprüchlich sind, so oder so aber Infragestellung des Etablierten, Diskontinuität und Veränderung des Bestehenden bedeuten können. Aus individueller Mündigkeit kann etwas „Neues entspringen. Sie ist Energie, die Historisches generiert.“ (Koneffke 2018b [2009], S. 214) Indem sich „das Individuum punktuell gegen das Herkommen und die geltenden Prinzipien der Welt, wie sie ist, [...] als selbständig setzt“, vollzieht sich ein erster, „entscheidende[r] Bruch mit dem Gegebenen“ (ebd., S. 215).

Da Koneffke zufolge der bürgerliche Grundwiderspruch in das Bildungswesen eingeht, lässt sich Integration der Heranwachsenden in eine bürgerliche Gesellschaft, die funktional auf Mündigkeit und wirtschaftliche Eigentätigkeit angewiesen ist, nicht ohne subversive, antiherrschaftliche Impulse denken. Jedoch bestimmt sich auch die Subversion als eine widersprüchliche: Sie ist einerseits provokatives Moment der Widerspenstigkeit gegenüber dem unhinterfragt Etablierten und andererseits selbst Element der Funktionalität, indem sie bürgerlich notwendige Selbstständigkeit, produktive Geisteskraft und rationales Bewusstsein anregt.

Als *funktionale Subversivität* (vgl. Koneffke 2018a [1969], S. 147) tritt sie im Bildungswesen in ein dynamisches Spannungsverhältnis zwischen integrativen An-

passungsprozessen und subversiven Überschreitungen. Bürgerliche Herrschaft institutionalisiert zwar Allgemeinbildung zur Sicherung organisierter Reproduktion, provoziert hiermit jedoch zugleich das bedrohliche Potenzial subversiv wirkender Bildungsprozesse. Systematisch muss sie der Bildung die gefährliche Spitze nehmen und sie auf eine verkürzte Form von nützlicher Wissensvermittlung und produktiver Arbeitsfähigkeit einschränken: „Das monopolkapitalistische System kann es sich nicht leisten, die Heranwachsenden über eine intensive Konfrontation mit der Realität einer gemeinsamen Anstrengung des Begriffs auszusetzen, dem also, was Allgemeinbildung verlangen muß.“ (ebd., S. 126)

Die Beschränkung kritischer Erkenntnisgenerierung und Bewusstwerdung auf „funktionalisierte Intelligenz“ und eine bürgerlich bornierten „Instrumentalisierung der Vernunft“ (ebd., S. 141) kann zwar noch den Anschein von der Verwirklichung bürgerlicher Ideale, von der subversiven Infragestellung integrativer Zwänge erwecken, verbleibt aber in der beruhigten Sphäre des Bestehenden und stellt keine relevante Gefährdung der Herrschaft dar. Der Widerspruch ist in der Subversion selbst verankert: Sie soll als funktionale zur Mündigkeit führen, jedoch in einer Institution, die geistige Unabhängigkeit „mit Idee und Status wirtschaftlicher Unabhängigkeit“ verknüpft, „also einem schon im Ansatz dogmatischen Element“ (ebd., S. 142).

Doch die Subversion der Mündigkeit wäre nicht widersprüchlich, wenn ihre funktionale Seite nicht dialektisch mit deren Überschreitung, der „gefährlichen Spitze“ von Bildung vermittelt wäre. Denn auch eine funktional verkürzte Allgemeinbildung befähigt die Individuen zu einem höheren Maß an Bewusstsein und Selbstständigkeit – also jenen Voraussetzungen, welche die funktionale Subversivität in eine radikalere Form umschlagen lassen kann: „Selbst also, wenn Intellektualisierung und Mobilisierung der Individuen in ein Reiz-Reaktionsschema eingespannt werden, dessen Rahmen das bornierte Privatinteresse ist, kultiviert das System unerläßliche Voraussetzungen einer reflektierten Distanzierung vom System und damit der Erschließung neuer kultureller Horizonte.“ (ebd., S. 141)

Es ist diese *intentionale Subversivität* (vgl. ebd., S. 147), in der Koneffke die Möglichkeit und vor allem die pädagogische Herausforderung sieht, dass „die bloß formell und potentiell bestehenden Elemente der Subversivität in materiellen und aktuellen

Einspruch umschlagen können“ (ebd., S. 143).²² Im „Kampf gegen bestehende Gewalt“ sind es von Beginn an „Einsicht und Erkenntnis“ (ebd., S. 116), die als „gefährliche Spitze“ von Bildung subversive Einsprüche initiieren können: „Subversion stellt den integrativen Habitus in Frage: Einordnung in die natürliche Weltordnung, Unterordnung unter ihre Normen sollte und mußte in der Konsequenz des bürgerlichen Grundgedankens erkenntnishaft erfolgen, von jedem einzelnen denkend vollzogen werden.“ (ebd.)

Koneffke betont die Dynamik des Widerspruchs von Integration und Subversion der Mündigkeit und die hierin liegende Möglichkeit, dass gerade die Funktionalisierung subversiver Bemühungen „eine neue intentionale Subversivität“ (ebd., S. 147) hervorrufen könne: „Genau hier ist Fortschritt im Bewusstsein der Unfreiheit möglich, und genau hier kann Kontrolle jederzeit versagen; das Bildungswesen bleibt unter welchen Umständen immer die Verlegenheit des Herrschaftsinteresses.“ (Koneffke 2018b [2009], S. 222) Die pädagogische Führung zur Mündigkeit bleibt im Ausgang stets offen, weil es allein die Individuen sind, die über eine subversive „Wachheit“ (Koneffke 2018b [2006], S. 205) und ein Bewusstsein von ungenutzten Potenzialen der Widerspenstigkeit verfügen können: „Wichtig ist sich zu vergegenwärtigen, dass Mündigkeit die Leistung von Individuen ist, lebendiger Menschen, die sich selber als frei setzen, indem sie nicht mehr mitmachen oder etwas selbstverständlich Angeordnetes ganz anders machen.“ (Koneffke 2018b [2009], S. 214)

Das Bildungswesen ist in Koneffkes Verständnis nicht eindeutig bestimmt durch die Pole von integrativer Funktionalisierung auf der einen Seite und subversiven Gegenbewegungen auf der anderen Seite. Es ist vielmehr eine dynamische Wechselbeziehung zwischen widerstreitenden Kräften, die stets in unterschiedlichen Ausprägungen aufeinander bezogen bleiben. So wie Erziehung die integrative Funktion des Bildungswesens darstellt, vermittelt Bildung die subversiven Impulse pädagogischer Praxis. „Die mit Bildung gesetzte Subversivität“ (Koneffke 2018a [1969], S. 132) kennzeichnet sich gerade durch ihre Spontaneität, die weder geplant noch erschöpfend instrumentalisiert

²² Ganz ähnlich beschreibt Johannes Agnoli in seiner Vorlesung *Die Subversive Theorie* das Wesen der Subversion: „Alle Subversion weist auf ein eindeutiges Prinzip hin, das Prinzip Widerstand.“ (Agnoli 2014, S. 25) Er stellt ideengeschichtlich heraus, worin „der Sinn der subversiven Theorie liegt: Im Nachdenken über schlechte Zustände und Einsicht in die Notwendigkeit der Umwälzung, im Entwurf des Neuen. Denn nur so verstanden, konjugiert sich Subversion mit Emanzipation“ (Agnoli 2014, S. 19).

werden kann. Subversive Bildungsprozesse können eine auch gegen etablierte gesellschaftliche Interessen gerichtete Selbstständigkeit initiieren, indem sie die Auseinandersetzung mit bestehenden herrschaftlichen Verhältnissen befördern.

Aus solchen Verstehensprozessen können solidarische Zusammenschlüsse zur „Reaktualisierung der Subversivität“ (Koneffke 2018a [1969], S. 145) resultieren, in denen Widerspruchserfahrungen und Veränderungsresistenz struktureller Realitäten als *gemeinsame* Herausforderungen bewusst und bewältigbar werden. Aus Reflexion und Denkprozessen kann Neues entstehen: „Die Reflexion der Erfahrung kann das Ganze, das System dem Dunkel entreißen, in dem es am sichersten gedeiht, und damit, das isolierte Besondere der Erfahrung mit dem Allgemeinen ihrer Ursachen verknüpfend, das System an die Schwelle seiner Negation im Subjekt führen.“ (ebd.) Die Entwicklung von individueller Mündigkeit und Solidarität, Selbstvertrauen und dem Mut zur Kritik angesichts widersprüchlicher Lebensbedingungen stellen wirkungsvolle Widerstandspotenziale dar: „Hier schon liegt ein Resultat von Bildung vor.“ (Koneffke 2018b [2004a], S. 190)

Wenn Koneffke festhält, „Autonomie in actu ist Bildung“ (Koneffke 2018b [2009], S. 214), ist hiermit dennoch keine eindeutig befreiende Verfasstheit bezeichnet. Bildung als *bürgerliche* ist nicht zu denken ohne Erziehung, die Unterwerfung nicht ohne die Überschreitung, Integration nicht ohne Subversion. Es ist die Widerspenstigkeit dieser Dialektik, die in Koneffkes Werken zuweilen „unbequem“ anmutet, beruhigendes Denken und widerspruchsfreies Verstehen schwierig werden lässt.²³ Erzieherische Integration zur Regeneration der Gesellschaft, deren bornierte Verkehrung in blinde Anpassungsprozesse, funktionale und intentionale Subversivität von Bildungsprozessen treten miteinander in verschränkende Wechselwirkung und lassen die Dialektik von Integration und Subversion als vielschichtige, komplexe Bestimmung bürgerlicher Gesellschaft bewusst werden.

Indem Koneffke immer wieder die integrativen, funktionalen Elemente der Subversion, die „ideologische[] Harmonisierung des emanzipatorischen Interesses“ (Koneffke 2018a [1967], S. 112), und umgekehrt die subversiven Impulse der Integration anhand konkreter bildungspolitischer Gegebenheiten offenlegt, zeigt er die Notwendigkeit

²³ „Diesem Widerspruch in Bildungstheorie und -praxis nachzugehen, ist ausgesprochen anspruchsvoll, weil damit verlangt wird, den Bildungsbegriff durchgehend zwiespältig zu repräsentieren und sich jeder eindeutigen Besetzung zu widersetzen.“ (Messerschmidt 2009, S. 122)

einer „in der Bildung begründeten Pädagogik“ (Euler 2014, S. 47), die selbstkritisch immer wieder die Motivation, Begründung und Ergebnisse ihres Handelns hinterfragt und sich nicht mit einer „richtigen“ oder „unproblematischen“ Positionierung beruhigen kann.

Die Beziehung von Integration und Subversion bestimmt sich nur scheinbar als widersprüchliche im Sinn der Gegensätzlichkeit, sondern als spezifisch dialektisches Widerspruchsverhältnis. Die „dialektische Einheit bedeutet, daß beide notwendig an das sie Ausschließende gebunden sind“ (Koneffke 2018b [2004b], S. 147). Die Integration der Heranwachsenden durch funktionale Erziehungsprozesse ist zunächst das offensichtliche Gegenteil von subversivem Verhalten.

Doch Integration und Subversion sind zugleich wechselseitig aufeinander bezogen. Sie bedingen einander nicht nur, sondern sind in ihrer Widersprüchlichkeit auch miteinander verschränkt. Die integrativen Aspekte *innerhalb* der Subversion – was Koneffke unter anderem mit funktionaler Subversivität bezeichnet – sowie die subversiven Impulse von „Bildung im Sinne der Integration durch Einsicht und Erkenntnis“ (Euler 2015, S. 86) – also gerade jene emanzipatorischen Impulse, über die sich Erziehung legitimiert – sind vielschichtige Ausdrücke der Dialektik von Integration und Subversion. Das Denken dieser Dialektik ist keineswegs trivial, weil es die Verfasstheit von Erziehung und Bildung als uneindeutig, komplex und prozessual beschreibt. Pädagogische Theorie und Praxis werden zum mehrdimensionalen Aktionsfeld dieser Dialektik, indem sie sie als inhaltlichen Gegenstand bearbeiten und zugleich als praktische Herausforderung in sich tragen. Das komplizierte *Zugleich* der Gegensätzlichkeit und der Abhängigkeit des dialektischen Widerspruchs von Integration und Subversion lässt sich an Koneffkes Erläuterung des *Widerspruchs von Bildung und Herrschaft* von Heinz-Joachim Heydorn nachvollziehen (vgl. Heydorn 1970):

„Mit dem Auseinanderfall von Herrschaft und Bildung, der geschichtlichen Zäsur, in der Herrschaft aus Gründen der Bestandserhaltung Bildung aus sich heraussetzt, sind sowohl Herrschaft als auch Bildung *als jeweils in sich gebrochen* zu denken; beides findet *auch seinen Gegensatz in sich selber*. Das Substrat des kritischen objektivierenden Wissens, ohne das Herrschaft nicht mehr auskommt, ist das in seiner unhintergehbaren Freiheit seiner selbst bewußt werdende Individuum, das

Substrat dieses Individuums herrschaftlich durchgesetztes gesellschaftliches Bedürfnis. Die *Gegensätze sind eo ipso durcheinander vermittelt, mithin als einander ausschließend zugleich nur als in wechselseitiger Abhängigkeit voneinander* fungierend zu verstehen; daß sie diese *Gegensätzlichkeit auch je in sich selbst wiederholen*, konstituiert ihr Widerspruchsverhältnis.“ (Koneffke 2018b [2003], S. 108, Hervorh. K.H.)

Diese widersprüchliche Bezogenheit kennzeichnet ebenso die Dialektik von Integration und Subversion. Ihre Gegensätze sind „durcheinander vermittelt“, da weder Integration noch Subversion isoliert gedacht werden können. Die „wechselseitige[] Abhängigkeit“ der Gegensätze ist Abbild der widersprüchlichen Grundstruktur bürgerlicher Gesellschaft. Integration und Subversion wiederholen ihre „Gegensätzlichkeit auch je in sich selbst“, indem integrative Erziehungsprozesse subversive Impulse befördern sowie subversive Bildungsprozesse funktional sein können. Integration und Subversion stellen also keinen Widerspruch in der Logik eines *Entweder-oder* dar (es ist kein Widerspruch *zwischen* Integration und Subversion), sondern das Verhältnis ist deutlich komplexer – sowohl durch die Integration als auch durch die Subversion geht ein Bruch, der es erlaubt, dass die beiden Momente ineinandergreifen und sich gegenseitig überschreiten können. Der Widerspruch geht also *durch* Integration und *durch* Subversion hindurch, es handelt sich um einen *Widerspruch von Integration* und einen *Widerspruch von Subversion*, die noch dazu jeweils voneinander abhängig sind. Sowohl Integration als auch Subversion sind dynamische Teile eines Ganzen, in dem sich die Kräfte verschieben können, der Ausgang keinem Automatismus folgt und das Spannungsverhältnis stets bestehen bleibt.²⁴

Es ist also ein *institutionalisierter Widerspruch bürgerlicher Gesellschaft*, den Koneffke beschreibt und der über das dynamische Verhältnis von Integration und Subversion bestimmt werden muss, um die historische Funktion des Bildungswesens und der Pädagogik in ihrer gegenwärtigen Gestalt zu erkennen. Koneffke bezeichnet diese

²⁴ Holzer verwendet in ihrem Aufsatz *Subversion – Dialektik – Kritik. Gernot Koneffkes Töne im Akkord kritischer Erwachsenenbildung* die Denkhilfe der Formulierung *gerade weil*: „Die Dialektik ist eben nicht sowohl als auch, sie ist nicht zwei Seiten einer Medaille, das andere bleibt nicht bestehen, *obwohl* das eine dem eigentlich entgegensteht. Ein dialektisches Verhältnis ist vielmehr dadurch gekennzeichnet, dass das eine ist, *gerade weil* das andere ebenso ist. Aufgrund dieses Zusammenhangs bleibt die Negation bestehen, lässt sich nicht auflösen, nicht beseitigen, nicht ignorieren, denn sie ist dialektisch der jeweiligen Sache inhärent und beide Seiten existieren nur durch das jeweils andere.“ (Holzer 2019, S. 129)

innere Widersprüchlichkeit als die „Einheit des Gegensatzes von Erziehung und Bildung“ (Koneffke 2018a [1982], S. 178), die das bürgerliche Bildungswesen prägt. Erziehung ist sowohl Element eines erkenntnisgenerierenden Bildungsbegriffs als auch dessen Verkürzung und Funktionalisierung. Zugleich ist Bildung auf Erziehung auch in deren Funktionalität angewiesen, dient selbst integrativen Zwecken und geht hierin dennoch nicht auf. Sie kann nach Koneffke nur verstanden werden „als dasjenige Stück Herrschaft, die hier und heute bestritten wird, damit zugleich als Affirmation der Bedingung, die Herrschaft jeweils vorgibt“ (Koneffke 2018b [2004b], S. 145).

Das Begreifen dieser dialektischen, inneren Widersprüchlichkeit von Erziehung und Bildung, und somit von Integration und Subversion, eröffnet neue Handlungsoptionen. Wenn „eine Dialektik wirksam gesehen [wird], die der Möglichkeit (aber auch nicht mehr) einer Erhellung des Bewußtseins der Verfügtheit gerade durch die Verfügung zuarbeitet“ (Koneffke 2018b [1986], S. 73), dann kann die Erkenntnis individueller Bedingtheit zur Bearbeitung der Bedingungen motivieren. Dies wiederum wäre Kernaufgabe einer bürgerlichen Pädagogik, die sich auch angesichts ihrer eigenen integrativen Elemente nicht „mit Herrschaft versöhnen [will], weder sich noch andere“ (Koneffke 2018a [1990], S. 216).

Wenn sich Pädagogik ihrer inneren Dialektik bewusst wird, kann die Erkenntnis des Widerspruchs „Einsprüche auslösen“ (Koneffke 2018b [2004a], S. 198): „Würde Mündigkeit als positives Gegenprinzip zu Herrschaft angenommen, beraubte man Mündigkeit geradezu ihrer Wirkkraft, Mündigkeit wäre unmöglich. Die transzendierende Kraft von Mündigkeit resultiert [...] einerseits aus der Verankerung in den herrschenden, also insofern notwendigen Bedingungen und zugleich aus der Spontaneität empirischer Individuen, deren Selbständigkeit nur in sich selbst ihren hinreichenden Grund haben kann.“ (Euler 2015, S. 86)

Obwohl Pädagogik also nicht ungebrochen kritische Mündigkeit intendiert, sondern ebenso Verwirklichungsinstanz kapitalistischer Motive ist, geht sie hierin nicht auf. Weil sich Pädagogik immer auf die Individuen in ihrer unhintergehbaren Freiheit beziehen muss, kann sie in ihnen über die Vermittlung der Gründe ihrer verkehrten Freiheit Reflexionsprozesse anstoßen. Wird der Umschlag der Freiheit ins Wertgesetz als einer bewusst, den die Individuen *selbst* vollzogen haben, eröffnen sich Räume für neue, subversive Akte: „Die Pädagogik kann nicht anders, als dem Wertgesetz Geltung

zu verschaffen. Doch sie muss und kann diesen Zweck über die Arbeit mit den Individuen in die Entwicklung der ihnen eigenen Kräfte leiten, ihres Propriums, dessen Sache Widerstand²⁵: jeweils eine spezifische Überformung der Herrschaft des Wertgesetzes ist.“ (Koneffke 2018b [2004a], S. 200)

Bürgerliche Pädagogik ist immer Ausdruck des gesellschaftlichen Widerspruchs, sie wird diese Widersprüchlichkeit nicht auflösen können. Sie besitzt einen „Vorsprung vor dem Bestehenden“, indem sie „zugleich substantielles gesellschaftliches Interesse“ (Koneffke 2018a [1993], S. 149) wie auch Instanz zur Infragestellung und Veränderung des Bestehenden ist. Die Verdrängung²⁶ des Widerspruchs würde entweder ersteres zugunsten einer harmonischen Idealisierung pädagogischer Autonomievorstellungen leugnen oder Letzteres unterschlagen und sich so in Resignation und funktionale Selbstaufgabe flüchten. Statt die eigene Widersprüchlichkeit zu glätten, sollte sich pädagogische Theorie und Praxis an ihr abarbeiten: „Pädagogik muß sich nicht schämen, den ihr innewohnenden Widerspruch vor aller Augen zu stellen; nach Maßgabe ihres ursprünglichen Auftrages *muß* sie das.“ (Koneffke 2018a [1990], S. 216)

Der Impuls, sich dem Eingeständnis des Widerspruchs zu entziehen, entspringt auf individueller Ebene dem Wunsch, identitäre Verunsicherung zu vermeiden, und auf pädagogischer Ebene dem Bedürfnis, reflexiver Selbstverunsicherung zu entgehen: „Ist die Erfahrung des Widerspruchs in der Mündigkeit da, wo sie bewußt wird, auch eine Erfahrung der Verdrängung dieser Erfahrung, so ist in der Pädagogik diese Erfahrung der Verdrängung noch einmal verdrängt“ (Koneffke 2018b [1997], S. 167).

²⁵ Gegenwärtige rechtspopulistische Bewegungen wie Pegida und Parteien wie die AfD instrumentalisieren gezielt Begriffe wie den des Widerstands, der historisch den Widerstand gegen die Gewaltherrschaft des nationalsozialistischen Regimes bezeichnet, um propagandistisch „bürgerlichen Widerstand“ gegen andere Parteien („politisches Kartell“), kritische Pressebeiträge („Lügenpresse“), vermeintliche „Flüchtlingsströme“ oder den so betitelten „Genderwahn“ zu leisten (vgl. *Das Wörterbuch der Neuesten Rechten. Aus welchen Wörtern Pegida und AfD Kampfbegriffe machen*, 06.04.2016). So wird auch die Wimmer-Flagge geschwenkt, die von Josef Wimmer entworfen und von Unterstützer*innen des Widerstands gegen den Unrechtsstaat der Nationalsozialisten und von Befürworter*innen des Stauffenberg-Attentats verwendet wurde. Rechte Bewegungen missbrauchen nun diese Flagge für ihren „Widerstand“ gegen die Politik und wollen somit zugleich eine Distanz zum nationalsozialistischen Gedankengut suggerieren (vgl. Probst 2016).

²⁶ „Zu Fluchtbewegungen aus der Widersprüchlichkeit von Bildung kommt es innerhalb einer auch in der kritischen Bildungstheorie verankerten, emanzipatorischen Bildungskonzeption, die es nicht lassen kann, in Bildungsprozessen doch den Ort individueller Befreiung von gesellschaftlichen Zwängen zu sehen. Fluchtbewegungen anderer Art kommen zustande, wenn Bildung als unzeitgemäßes und hoffnungslos idealistisches Konzept verworfen wird, um die mit ihr verbundenen Ansprüche in die praktikabler erscheinenden Konzepte von Kompetenz, Qualifikation und Training zu transformieren. Beide Formen verdrängter Widersprüchlichkeit lassen Bildung auf unterschiedliche Weise affirmativ werden.“ (Messerschmidt 2009, S. 123)

Gesellschaftlich korrespondiert die Verdrängung wachsender Widersprüche mit Versuchen ihrer Neutralisierung, Kaschierung und Verlagerung, die „ihr akutes Aufbrechen hinausschieben, jedenfalls aber vertiefen, anstatt sie zu überwinden“ (Koneffke 2018a [1969], S. 143). Die Verschleierung „verfestigt die herrschaftliche Verfügung über die Menschen und macht sie ungreifbar“ (Koneffke 2018b [1986], S. 71), sodass auch die Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Widersprüchen in der pädagogischen Praxis erschwert wird. Die Widerspruchserfahrungen dennoch greifbar zu machen, ist sowohl theoretisch als auch praktisch Aufgabe einer kritischen Pädagogik.

Koneffkes Widerspruchskategorie wirkt deswegen auf zwei Ebenen in unterschiedlichen Funktionen. Einerseits ist sie eine *analytische Kategorie*, die es ermöglicht, die bürgerliche Gesellschaft als eine zu beschreiben, die gerade aufgrund ihrer inneren Widersprüchlichkeit der Pädagogik bedarf. Der gesellschaftliche Widerspruch geht so in die institutionalisierte Erziehung und Allgemeinbildung als dialektischer Widerspruch von Integration und Subversion des Bildungswesens ein. Auf dieser Ebene dient die Widerspruchskategorie vor allem der Offenlegung vielschichtiger wechselseitiger Bezogenheiten von gesellschaftlichen Prozessen und Kräfteverhältnissen, die eindeutige Analysen von Gegensätzlichkeit und Abhängigkeit erschweren. So können idealisierende oder affirmative Vorstellungen von Pädagogik ebenso zurückgewiesen werden wie die *negative* Auslegung, pädagogisch *richtiges* Denken und Handeln sei unmöglich.

Andererseits dient der Widerspruch auf einer praktischen Ebene als *Kategorie des Einspruchs*: Gerade weil theoretisch die Unruhe des Widerspruchs aufgezeigt wird, kann es praktisch keine Beruhigung²⁷ in Idealisierung oder Resignation geben. Die Dynamik betont die Offenheit der Entwicklung und sollte – aus *explizit pädagogischer* Perspektive – zum Einspruch motivieren, denn „das Bewusstsein der Freiheit ist lebendig in

²⁷ Harald Bierbaum und Carsten Bünger artikulieren in ihrem Aufsatz *Bildung – Wissenschaft – Engagement. Be(un)ruhigung durch Bildungstheorie? Eine Diskussion via E-Mail* eine „Beunruhigung“ und werfen die Frage auf, inwiefern sich über die theoretische Analyse der Widerspruchskategorie einer kritischen Bildungstheorie eine praktische „Beruhigung“ anstelle einer Anregung kritischen Engagements einstellen kann, ob also „in der Widerspruchsfigur der Kritischen Bildungstheorie, die sich explizit als politisch-emanzipatorisch gedachte und motivierte ausgibt, die Tendenz angelegt ist, sich gerade über die Widersprüche pädagogischer und nicht-pädagogischer Realität zu beruhigen und diese theoretische Figur dadurch gerade in der Gefahr steht, unpolitisch oder gar entpolitisiert zu wirken“ (Bierbaum/Bünger 2007, S. 155). Diese Problematisierung gibt einen wichtigen Hinweis darauf, dass die Politizität der Widerspruchsanalyse nicht selbstverständlich ist, sondern der Widerspruch bei Koneffke immer als ein historischer bestimmt wird und der Umschlag in praktischen Einspruch nur über bewusste kritische Akte der Subjekte erfolgen kann (vgl. Bierbaum/Bünger 2007, S. 161, Fußnote 2; S. 165).

allen Räumen, Flächen und Falten des gesellschaftlichen Lebens, lebt als deren Bildung in ihnen. Der Widerspruch ist zugleich das treibende Element in aller Bildung. Er verstellt alle Endgültigkeiten, alles Abschließende, macht einen vollendeten Gang der Bildung als Sackgasse kenntlich.

Wenn Bildung nicht auf einen letzten Satz hinauslaufen will, so liegt das an der Unruhe des Widerspruchs. Er sichert Offenheit und Vorläufigkeit aller Bildungen in bürgerlicher Geschichte einschließlich der individuellen. Er ist die bürgerlich perennierende Wirklichkeit der Autonomie.“ (Koneffke 2018b [2009], S. 219) In seinem letzten Aufsatz *Die verzwickte Domestikation der Autonomie* greift Koneffke nach 40 Jahren noch einmal die Begrifflichkeiten von Integration und Subversion in sehr bezeichnender Weise auf:

„*Identität und Gegensatz von Integration und Subversion* ist die *strukturelle Form gesellschaftlichen Lebens*. Kritik gehört notwendig zum Leben des Ganzen, Kritik am Verfall der Gesellschaft in neue, nunmehr bürgerliche Herrschaft, die des Wertgesetzes, die bei realer Fortgeltung des Gesetzes der Befreiung in dessen Inhaltsstruktur Verhehrungen anrichtet, die bürgerliche Geschichte mit dem Bann des Status quo schlägt. Autonomie hat nicht getilgt werden können, im Gegenteil: die Seite ihrer Funktionalität hat sie zu besonderer Bedeutung erhoben.“ (ebd., S. 221, Hervorh. K.H.)

Integration und Subversion fallen dialektisch zusammen, sind, gerade weil sie gegensätzlich bestimmt sind, Kräfte eines Ganzen, ineinander aufgehoben und dennoch einander ausschließend. Diese dialektische Widerspruchsbestimmung prägt nach Koneffke die *strukturelle Form gesellschaftlichen Lebens* und ist somit allgemeiner Ausdruck jener bürgerlichen Verhältnisse, in denen Pädagogik konstituiert wird und die zugleich Bedingung und Aufgabe pädagogischen Handelns sind. Inwiefern Pädagogik und deren Kritik es vermögen, Autonomie und Mündigkeit der Einzelnen in verbindende Vermittlung zu bringen, bleibt offen – vielleicht steckt die beruhigende Wirkung pädagogischer Hoffnung gerade in der systematischen Beunruhigung. Es ist der letzte Abschnitt in Koneffkes Text, der „Aussicht“ begründet:

„Gegenwärtig wirken die Fesseln, die sich die Subjekte selber anlegen, reißfest und sicher. Unterm Widerspruch sind sie’s freilich nicht, aber

es gibt keine Logik, die auf Lösung deutete. *Es gibt nur Aussicht.* „Es wird darauf ankommen, die gegenwärtige Möglichkeit zu erfassen, sie einer vermutbaren Tendenz zu verbinden. Bildung ist der große Versuch mit dem Menschen, Versuch, den Menschen zum Menschen zu begaben; *er muß nicht gelingen*“ (Heydorn).“ (ebd., S. 223, Hervorh. K.H.)

Der daran anschließende „letzte Satz“ seines letzten Aufsatzes ist vielleicht einer der bedeutungsvollsten bei Koneffke, denn er nimmt Bildung als hoffnungsvolle in die Verantwortung: „Doch er soll’s.“ (ebd.)

3. Zum Widerspruch von Autonomie und Bedingung

*„Ist die Konstitution des Bürgerlichen auch jeweils in mir selbst wirklich,
so ist der Blick auf den objektiven Gang und Gehalt dieser
Konstitution umso dringlicher: Was jeweils ‚ich‘ ist,
erfährt genauere Bestimmungen und bannt das Haltlose der Beliebigkeit
subjektiver Zumutungen und Zuordnungen.“
(Koneffke 2018b [1994], S. 162)*

In diesem Zitat drückt sich die grundlegende Gesellschaftlichkeit der eigenen Identität aus, die Koneffkes Selbst-Verständnis beschreibt. Der Widerstreit von Autonomie und Bedingung prägt nicht nur bürgerliche Strukturen und Pädagogik, sondern auch das *bürgerliche Subjekt*. Es ist das Resultat bürgerlicher Vergesellschaftung, Abbild der gesellschaftlichen Widersprüchlichkeit und somit sowohl in die strukturelle Bürgerlichkeit integriert als auch *die* entscheidende subversive Instanz, die den Widerspruch nicht als deterministischen, sondern als entwicklungsoffenen erhält. Das Gesetz der Befreiung begründet das Einsinken des Widerspruchs von Individuum und Gesellschaft in das Subjekt, das somit selbst zum Ausdruck der bürgerlichen Dialektik wird:

*„Die ‚Produktion des vereinzelt Einzelnen‘, über die die Desintegration der Feudalordnung durch völlig neue Integrationsmodi und -strategien zugunsten einer radikal verschiedenen Gesellschaftsordnung sich vollzieht, entschlüsselt das *Subjekt als gesellschaftliches Resultat*. In ihm treten Individuum und Gesellschaft in den Widerspruch zueinander, der in Begriff und Wirklichkeit des Subjekts Theorie und Praxis bürgerlicher Gesellschaft bestimmt, auch die von Pädagogik und Erziehung. Die autonom sich setzenden Individuen, die mit der Selbstbestimmung ihres Lebens ihrerseits die Gesellschaft produzieren, haben den Grund ihrer Freiheit aporetisch in den Bedingungen, unter denen sie mit dem eigenen Leben diese Bedingungen produzieren.“ (Koneffke 2018b [1994], S. 158, Hervorh. K.H.)*

Die Bedingungen der bürgerlichen Subjektwerdung führen zur Selbsteinschränkung der eigenen Freiheit, um damit letztlich die dauerhafte und allgemeine Freiheit zu sichern. Es ist eine permanente „Selbstunterwerfung unter das Wertgesetz. Darin ist universell die Vollmacht der Mündigkeit gefordert: der Selbstverzicht auf Autonomie, der – als *Selbstverzicht* – ja real Autonomie, Selbstbestimmung voraussetzt, muss täglich, lebenslang unzählige Male vollzogen werden.“ (Koneffke 2018b [2006], S. 208) Die sich über die Selbsteinschränkung ihrer Freiheit zu Subjekten bestimmenden Individuen „produzieren“ und gestalten somit bürgerliche Gesellschaft und reproduzieren zugleich „mit dem eigenen Leben“ die Bedingungen der Subjektwerdung. Es sind deswegen die von den Individuen *selbst* konstituierten Bedingungen der Vergesellschaftung, denen sich die Individuen unterwerfen, um sich als bürgerliche Subjekte, „als Träger des Gesellschaftsprozesses“ (Koneffke 2018a [1969], S. 117) zu bestimmen.

In dieser „unentwegt angepasste[n] *Selbstunterwerfung* unter *heteronome Zwecke*“ (Koneffke 2018b [2006], S. 208, Hervorh. K.H.) sinkt der Widerspruch von Autonomie und Bedingung in das Subjekt als Konstitutionsmerkmal ein, es ist der „Widerspruch, dem man nicht nur unterliegt, sondern der man ist“ (ebd.). Die dem bürgerlichen Subjekt immanente Dialektik (vgl. Koneffke 2018b [1987], S. 32) ist Ausdruck der wechselseitigen Abhängigkeit von Subjekt und Gesellschaft sowie deren Widerstreit. Das bürgerliche Subjekt ist das konkrete Ergebnis des Konstitutionsprozesses bürgerlicher Gesellschaft im Zuge der Ablösung feudaler und klerikaler Herrschaft (vgl. Koneffke 2018b [1994], S. 158).

Die Subjektwerdung vollzieht sich als dialektischer Prozess von Selbstsetzung in politischen Akten und funktioneller Unterwerfung unter Vorgegebenes der bürgerlichen Gesellschaft: „Der Widerspruch hat seinen Ort auch im Menschen, als einem gesellschaftlichen Wesen. Im Individuum widersprechen einander Gesetz und Autonomie ebenso wie überhaupt, und so auch implizieren sie einander.“ (Koneffke 2018b [2009], S. 219)

Wenn das Individuum beginnt, selbstständig als Subjekt in die gesellschaftlichen Verhältnisse einzugreifen, anstatt sie nur als gegeben hinzunehmen, treten Subjekt und Gesellschaft in einen Vermittlungsprozess ein, in dem beide vom anderen bedingt sind. Es ist ein widersprüchliches Verhältnis von Bezogenheit und Gegensätzlichkeit, das zur Realität des bürgerlichen Subjekts wird. Es muss das „vermeintlich Fremde als das

in Wahrheit Eigene“ (Koneffke 2018a [1986], S. 191) in einem Bewusstseinsprozess erkennen und akzeptieren lernen, bei dem Widerspruchserfahrung und Entdeckung eigener Handlungsfähigkeit korrespondieren. Indem die Individuen die gegebene Realität als veränderbar und gestaltungsnotwendig erkennen und eingreifend verändern, setzen sie sich selbst als bürgerliche Subjekte. Sie werden so nicht von äußerlichen Kräften konstruiert oder produziert, sondern sind Resultat von Selbstsetzungsprozessen: „Der Widerspruch von Individuum und Gesellschaft *ist*. Die Freiheit braucht als gesellschaftliche Qualität das Gesetz, eben als Grundlage der Autonomie, die nicht irgendeine Selbstbestimmung, sondern Selbst-Gesetzgebung *ist*.“ (Euler 2007, S. 56)

Nach Koneffke „ist doch nirgendwo gedacht an die Produktion von Subjekten – ein widersinniger Gedanke, da die Wirklichkeit von Subjekten vorausgesetzt sein muß. Gedacht ist vielmehr an die systematische, organisierte Ermöglichung vielfältiger, tendenziell allgemeiner Ermächtigung von Menschen zur Subjektivität.“ (Koneffke 2018b [1997], S. 170) Die „systematische“ und „organisierte“ Ermöglichung der Subjektwerdung erhält im bürgerlichen Bildungssystem seine institutionelle Verwirklichung:

„Das Subjekt-Sein, das Subjekt-Werden ist an Voraussetzungen gebunden, die nicht ohne weiteres gegeben sind. Diese sind nur gesellschaftlich zu erfüllen: die Vermittlung dieser Voraussetzungen ist an einen organisierten pädagogischen Prozeß gebunden. Bildung, Subjekt andererseits – genau das ist das dialektische Problem – ist notwendig reflexiv. Das Subjekt – wenn es denn eines sein soll – muß sich selbst machen. Es ist Setzung seiner selbst, oder der Begriff ist sinnlos. Man kann keine Subjekte machen.“ (Koneffke 2018b [1987], S. 31f)

Der pädagogische Auftrag, selbst Ausdruck bürgerlicher Dialektik, überführt den gesellschaftlichen Widerspruch in einen subjektiven Widerspruch. Das Selbstbewusstsein des Subjekts ist zugleich Moment der Eigenständigkeit als auch Ergebnis gesellschaftlicher Bewusstseinsprägung. Die Bedingungen subjektiver Selbstkonstitution und Freiheit unterliegen stets der gesellschaftlichen Dialektik, die zum grundlegenden Prinzip der Handlungsfähigkeit des Subjekts wird. Es ist das Dilemma von Pädagogik, diese Handlungsfähigkeit als funktionelle ermöglichen zu müssen und doch hierin nicht aufzugehen, sondern die Subjekte ebenso darin zu ermutigen, die Bedingungen ihrer Funktionalisierung als *selbst gesetzt* und somit gestaltbar zu erkennen: „Auch

pädagogisch tritt die Dialektik des bürgerlichen Aufstiegs zutage: Das Subjekt faßt einen Widerspruch zur Einheit zusammen. Es muß zugleich gesellschaftlich präformiert, mit den Voraussetzungen der Subjektwerdung versehen werden und ist insofern passiv, tritt als Schüler auf, ist Objekt. Andererseits muß es sich selber setzen. Beides gilt mit gleicher Unabweisbarkeit.“ (ebd., S. 32)

Ob das Individuum in seiner funktionalen Bestimmung für die gesellschaftliche Reproduktion verbleibt oder sich als Subjekt realisiert, das sich seiner Gesellschaftlichkeit als Teil des widersprüchlichen Eigenen bewusst wird, bleibt offen und unterliegt der Unkontrollierbarkeit von Bildungsprozessen. Es ist also unbestimmt, inwiefern das Individuum die Möglichkeit ergreift und sich als Subjekt *bildet*; dass es sich jedoch überhaupt nur über Bildung konstituieren kann, weist die Führung zur Mündigkeit als pädagogische Aufgabe aus: „Als Individuum ist der Mensch nur potentiell Subjekt, aktuell erst als Resultat der Bildung.“ (Koneffke 2018a [1986], S. 193)

Entscheidendes Kriterium der *Subjektbildung* ist die kritische Wahrnehmung und Distanzierung von äußeren Einflüssen, die ins Selbst einwandern und dort „Bedürfnisse, Bestrebungen, Leidenschaften, Gefühle“ als scheinbar „innere Motive“ prägen, tatsächlich jedoch meist „einem äußeren Interesse als Vehikel“ (ebd.) dienen. Die Erkenntnis des Fremden, das zum Eigenen wird – dialektisch widerstreitend und untrennbar verbunden – löst das Subjekt zwar nicht von den gesellschaftlichen Bedingungen der eigenen Konstitution, ermöglicht ihm aber eine kritische Distanzierung:

„Denn überall, wo die Widerspruchslage der Pädagogik mit jeder Erziehungs- und Unterrichtssituation, die sie prägt, auch in die Tiefen der Personen hineinwandert, um deren Situationen es sich handelt, führt sie zum Begriff der Bildung eines Subjekts, das sich seiner gesellschaftlichen Bedingung ebenso unterwirft wie es zugleich dieser Unterwerfung und den Materien, die Geltungen einfordernd, kritisch sich gegenüberstellt.“ (Koneffke 2018b [2004a], S. 200)

Bildungsprozesse, die sowohl nach Inhalt und Form eine subversive, erkenntnisgenerierende Wirkung intendieren, sind die entscheidende Initiierung der Subjektwerdung: „Eigene, von äußeren Zwängen freie Bestimmungsgründe des Handelns finden wir ausschließlich durch Einsicht, diese durch gründliche Kenntnis der die Situation konstituierenden Elemente.“ (Koneffke 2018a [1986], S. 193) Nach Koneffke ist

Subversion ein durch Bildung motiviertes Bestreben der Subjekte und diese sind wiederum „gesellschaftliche[s] Substrat der Bildung“ (Koneffke 2018b [1987], S. 31), so dass der durch Bildung ermöglichte Konstitutionsprozess des Subjekts letztlich die Anregung seines subversiven Potenzials ist. Subjektsein bedeutet dann zwar nicht automatisch eine subversive Positionierung, setzt aber bereits eine kritische Geisteshaltung zum Bestehenden voraus, die jederzeit subversive Impulse freisetzen kann. Es war und bleibt „auf jeder Stufe bürgerlicher Geschichte das Kardinalproblem der Pädagogik [...], wie die Subjekte zu einem Aushalten im Widerspruch dort befähigt werden können, wo die notwendige Bedingung zur Überwindung des Widerspruchs in der Wirklichkeit beschlossen liegt: in ihnen selbst“ (Koneffke 2018b [1994], S. 156).

Das Subjekt ist ebenso gesellschaftliches Abbild wie dessen Überschreitung, es ist *der* entscheidende Akteur zur Veränderung heteronomer Subjektivitätskategorien. Integration und Subversion werden zu identitären Kategorien des Subjekts, das den dialektischen Widerspruch nicht nur gesellschaftlich erfährt, sondern auch als den eigenen erkennen muss. Pädagogik muss in den Heranwachsenden das Bewusstsein für die Widersprüche ermöglichen, die sie prägen, und muss zugleich die Erkenntnis eröffnen, „selber Widerspruch zu sein, wenn denn die Alternative, das bewußtlose Aufgehen in der beruhigenden Wärme der Selbstverständlichkeiten, nicht mehr infrage kommt“ (Koneffke 2018b [1986], S. 75).

Diese Widerspruchserfahrung kann herausfordernd sein und verlangt nach dem pädagogischen Zuspruch, dass mit Kenntnis und Bewusstsein zwar Selbstverständliches irritiert wird, sich aber zugleich neue Handlungsmöglichkeiten eröffnen. Das Resultat von Bildungsprozessen lässt sich pädagogisch konzipieren, aber nicht kontrollieren – zu welchen Formen des Einspruchs sich die Subjekte selbst ermächtigen, bleibt abhängig von den individuellen Möglichkeiten und Ressourcen, den Widerspruch auszuhalten und in einem politischen Akt geltend zu machen.

Wenn sich das Subjekt nach Koneffke selbst die Bedingungen der Gesellschaftlichkeit auferlegt, dann ist es sowohl bedingt in seiner Subjektwerdung als auch Ursprung der eigenen Beschränkung (vgl. Koneffke 2018b [1987], S. 33). Das Subjekt ist in seiner Eigenständigkeit somit immer dialektisch auf die selbsttätige Funktionalisierung der eigenen Autonomie rückgebunden, es ist stets Wirkung fremder Einflüsse und zugleich Überschuss bloßer Heteronomie. Obwohl Koneffke die Selbstsetzung beschreibt als

einen „Schritt in die Subjektivität, der alle äußeren Bestimmungen hinter sich zurückläßt“ (Koneffke 2018a [1986], S. 194), begründet dies dennoch kein von äußeren Bedingungen unabhängiges, sondern ein widersprüchliches Subjekt, das sich sowohl in einem Akt radikaler Selbstbestimmung als auch in der Erkenntnis konstituiert, dass es sich die Bedingungen seiner Subjektwerdung selbst auferlegt.

Eine solche Perspektive relativiert nicht die freiheitlichen, subversiven Momente des Subjektseins, sondern stellt sie gerade als initiierend für die Subjektwerdung heraus und betont, „dass individuelle Freiheit notwendig eine gesellschaftliche Formation voraussetzt, Individualität also eine *Sozialkategorie* ist, worauf Koneffke immer wieder hinweist“ (Euler 2007, S. 55, Hervorh. K.H.). Indem das Subjekt sein kritisches Geistesvermögen nutzt, um die gesellschaftlichen Bedingungen seiner Eigenständigkeit und seine Rolle bei deren Realisierung zu reflektieren, konstituiert es sich durch das „Moment seiner Unabhängigkeit“ (Koneffke 2018a [1982], S. 173).

Der Impuls zur Distanzierung vom Gegebenen wird unter anderem „durch Verzweiflung, Trotz, Neugier, Zorn, Interesse“ (Koneffke 2018b [2009], S. 217) entbunden und führt zu einer Spontaneität, die subversive Wirkung entfalten kann. Ob sich diese Spontaneität jedoch tatsächlich niederschlägt und Selbstverständliches herrschaftskritisch bezweifelt wird oder doch „in der Sphäre blinder Selbstbestimmung verbleib[t]“ (ebd.), ist die offene Frage von Bildungstheorie und ihrem Bemühen um kritische Rationalität.²⁸ Trotz des widersprüchlichen gesellschaftlichen Auftrags von Pädagogik und der Ungewissheit über dessen Gelingen, ist pädagogische Bildungsarbeit die entscheidende Instanz, um den Individuen den Schritt in die Mündigkeit zu ermöglichen, indem sie historisches Gewordensein ebenso wie notwendige Gestaltung aktueller Strukturen als Sphären der Subjektconstitution ins Bewusstsein ruft.

Die Freisetzung eines immanenten „utopischen Moments“, kritischer „Energie[, in der Bildung erfolgt“ (Koneffke 2018a [1990], S. 215), ermöglicht die Distanzierung von unhinterfragter Anpassung und lässt die integrativen Seiten des eigenen Denkens und Handelns bewusster werden – und somit auch die Möglichkeit, neue subversive Entscheidungen zu verwirklichen: „Das Subjekt setzt sich, indem es zunächst dem Anblick seiner selbst als Funktion im Heteronomen standhält und zu radikaler Kritik

²⁸ „Es ist die genuine Aufgabe von Bildungstheorie, strukturelle Veränderungen mit den subjektiven vermittelt zu denken, was immer bedeutet, im Zerfall das diesem Widersprechende, das der Möglichkeit nach Optionale in den Subjekten zu identifizieren.“ (Euler 1998, S. 221)

fortschreitet.“ (ebd.) Bildungsprozesse müssen sowohl gesellschaftlich funktional sein als auch über ihre Funktion hinaus in Prozesse der Bewusstseinsbildung münden. Ob dieses Bewusstsein – sei es aus Angst, identitärer Verunsicherung oder Instrumentalisierung – auf einer affirmativen, systemstabilisierenden Ebene verbleibt oder zur Entwicklung einer kritischen Subjektivität fortschreitet, ist abhängig von sozialer Position, strukturellen Abhängigkeiten und pädagogischem Zuspruch. Dieser Zuspruch müsste insbesondere jene individuelle Angst vor Veränderung ernst nehmen, mit der die fortschreitende Entwicklung von Bewusstsein und die Erkenntnis, nun nicht mehr in die schützende Sphäre der Unwissenheit zurückzukönnen, oftmals verbunden ist.²⁹

Für eine kritische pädagogische Arbeit ist eine zentrale Frage, wie „entstehende Subjektivität *Aussicht auf Diskontinuität* eröffnen kann“ (Koneffke 2018b [2003], S. 107, Hervorh. K.H.). Eine solche Diskontinuität in unterdrückenden, exkludierenden und diskriminierenden Strukturen und Denkmustern kann nur durch die Subjekte hervorgebracht werden. Aber dennoch ist die Verantwortung für gesellschaftliche Veränderung keine rein individuelle, sondern auch eine *institutionelle*. Die gesellschaftliche Verantwortung für die Gestaltung sozialer Verhältnisse und die Organisation von Bildung und Erziehung wird an die Bildungsinstitution abgegeben. Es ist somit ihre sie legitimierende Aufgabe, dass sie die mündige Subjektwerdung der Individuen ermöglichen und fördern muss: „Allemaal versieht die Institution die nachwachsenden Individuen mit den unerläßlichen Voraussetzungen und den erforderlichen Impulsen zur Selbständigkeit, und sie entläßt sie in die Wirklichkeit allgemeiner Selbstbestimmung.“ (Koneffke 2018b [1994], S. 156)

Koneffke expliziert in seinen Studien ein Verständnis von Pädagogik, das einerseits die gesellschaftlichen und institutionellen Strukturen als *notwendige* Bedingungen zur Mündigkeit betont und andererseits die solidarisch-politische Verantwortung hervorhebt, jene Mündigkeit im Subjekt auch zu realisieren:

„Die Konzeptionen sind das entfaltete Bewußtsein der zu verwirklichenden gemeinsamen Macht der Menschen als denkende Wesen; das

²⁹ „Erziehung müßte Ernst machen mit einem Gedanken, der der Philosophie keineswegs fremd ist: daß man die Angst nicht verdrängen soll. Wenn Angst nicht verdrängt wird, wenn man sich gestattet, real so viel Angst zu haben, wie diese Realität Angst verdient, dann wird gerade dadurch wahrscheinlich doch manches von dem zerstörerischen Effekt der unbewußten und verschobenen Angst verschwinden.“ (Adorno 1966, S. 97)

Subjekt unterliegt nicht nur den Bedingungen, es will sie vielmehr auch nach eigenem Maß verändern und ist insofern als von ihnen unabhängig zu denken. Dies muß aus der Verborgtheit hervortreten, wo die Veränderung der Bedingungen mit dem Bildungsprozeß zusammengedacht wird. Über ihn müssen alle Menschen in die Vereinzelung entlassen und zugleich instand gesetzt werden, durch vernünftige Verbindung aller mit allen die Vereinzelung zu überholen.“ (Koneffke 2018a [1982], S. 179)

Über den institutionell organisierten Bildungsprozess erhält das Subjekt folglich sowohl Möglichkeit als auch Verantwortung für die Gestaltung der individuellen und gemeinschaftlichen Lebensbedingungen. Es „findet sich zugleich in ein *gestaltungsfähiges und -bedürftiges* Vermittlungsverhältnis gesetzt“ (Koneffke 2018b [2003], S. 104, Hervorh. K.H.), das nach selbstkritischer Reflexion und Positionierung verlangt. Gesellschaftlicher und eigener Widerspruch lassen sich in einem solchen Bewusstseinsprozess nur schwer verdrängen. Die Wahrnehmung des dialektischen Verhältnisses von Autonomie und Bedingung *in sich selbst* geht einher mit der Erfahrung der Offenheit des Widerspruchs, welche die Möglichkeit unbestimmter Fortentwicklung sichert – und somit auch die Möglichkeit, die Gesellschaft in humaner Weise zu gestalten. Dies bietet die Chance zu erkennen, „daß die Menschen, die durch und durch geschichtlich bestimmt sind, ihrer Geschichte zugleich voraus gedacht werden müssen, weil sie ihre Geschichte nicht nur erleiden, sondern auch machen“ (Koneffke 2018b [2004b], S. 140).

Wie genau die Offenheit des Widerspruchs zur subjektiven Selbstermächtigung genutzt wird, dafür gibt es „keine Logik, die auf Lösung deutet[.]. Es gibt nur Aussicht.“ (Koneffke 2018b [2009], S. 223) Diese Aussicht ist aber eine wirkmächtige und kann dazu ermutigen, angesichts gesellschaftlicher Bemühungen, den Widerspruch zu verdrängen, *dennoch* die Spielräume subversiver Gegenakte auszunutzen. Der Schritt zur Selbstbestimmung ist allerdings kein Automatismus, denn die „Einklagung“ von Mündigkeit kann nur über Subjekte erfolgen, die die Verbesserungswürdigkeit der bestehenden Ordnung erkennen, artikulieren und auch die Konsequenzen ihrer Kritik aushalten können.

Es ist bedeutsam für Koneffkes pädagogisches Verständnis, dass sich ihm zufolge gerade in den Subjekten als *bürgerlichen Subjekten* die Dialektik der Mündigkeit als reale Widerspruchserfahrung ausdrückt. Mündigkeit realisiert sich als wiederholte Unterwerfung der Individuen unter die Bedürfnisse des Kapitals, um so eine gewisse Handlungsmacht zu erlangen. Sie leisten diese Unterordnung jedoch nicht zur Sicherung der allgemeinen Freiheit, sondern verkehren ihre prinzipielle Freiheit in Reichtum. Die bürgerlichen Subjekte verwirklichen sich als Privateigentümer, verdrängen dabei jedoch ihre Abhängigkeit, die sie selbst geschaffen haben. Sie tragen den „Widerspruch von Mündigkeit und Herrschaft“ als ihnen eigene Dialektik aus, wenn auch oftmals als eine Zerrissenheit und Leiderfahrung, die unverstanden bleibt.

Die Ursache erkennbar und den Widerspruch bewusst zu machen, ist nach Koneffke die Aufgabe der Pädagogik. Zwar ist sie selbst in die Dialektik eingebunden, da sie den Bedürfnissen des Marktes zuarbeitet, doch zugleich ist sie jene Instanz, die das Subjekt dazu befähigen kann, seine Abhängigkeit vom Kapital und deren scheinbare Naturwüchsigkeit infrage zu stellen. Das Bemerkenswerte an Koneffkes Analyse der bürgerlichen Gesellschaft ist die *Immanenz der Herrschaftskritik*. Indem er betont, dass „[b]ürgerliche Geschichte [...] die eines *Kontinuums*“ (ebd., S. 219; Hervorh. K.H.) ist, wird zugleich die in den Anfängen konstitutive Kritik an *aller* Herrschaft als noch gegenwärtig wirksamer Einspruch begründet: „Das Widerspruchsverhältnis bleibt also intakt. Es wird komplex dadurch, dass in ihm Widerspruch gegen die verkehrte Form des Widerspruchs eingelegt ist und wirksam bleibt.“ (Koneffke 2018b [2004a], S. 195)

Auch wenn die emanzipatorischen Visionen und Intentionen aus den Anfängen bürgerlicher Ordnung gegenwärtig illusionär oder gescheitert erscheinen, sind sie nach Koneffke in der Gesellschaftsstruktur bis heute verankert. Bürgerliche Geschichte als Kontinuum zu begreifen, bedeutet in der Konsequenz das Festhalten an den Ideen von Freiheit und Mündigkeit, auch wenn sie in der Realisierung den Bedürfnissen des Kapitals untergeordnet wurden. Über diesen Widerspruch bleibt aber die Herrschaftskritik strukturell bewahrt.

Koneffke sieht den Ansatzpunkt seiner kritischen pädagogischen Arbeit daher darin, die subversiven und herrschaftskritischen Momente in der Verkehrung aufzufinden, zu vermitteln und zu befördern. Sein Verständnis von „Erziehungspraxis als Herrschaftskritik“ (Koneffke 2018b [1994], S. 162) unterstützt die Subjekte im Verstehen der

Widersprüche bürgerlicher Mündigkeit – also *ihrer* Mündigkeit – und in der subversiven Möglichkeit, die funktionale Vereinnahmung des kapitalistischen Wertgesetzes aus Erkenntnis heraus zu überschreiten: „Und dieses Stück, dieser reale Vorsprung in und vor der funktionellen Eindimensionalität ist die objektive latente Außerkräftsetzung des Wertgesetzes in den Subjekten und durch sie, Domestizierung des Domestizierenden, durch Bildung. Global: überall.“ (Koneffke 2018b [2004a], S. 200)

Es ist dies die Umkehrung der Widerspruchserfahrung von einer Leid- und Ohnmachtserfahrung in eine Erfahrung von Solidarität und Handlungsmacht im Moment des gemeinsamen Einspruchs und Widerstands. Koneffke weiß um die Unsicherheit dieser Überschreitung und die Grenzen des pädagogischen Arbeitens, die vom Widerspruch gezeichnet sind. Dennoch sind seine Analysen eine Stärkung der subversiven Seite bürgerlicher Mündigkeit, die zu deren Realisierung ermutigt.³⁰

i. Exkurs: Subjektivation als doppelter Prozess

Da für Koneffke die Aussicht auf Subversivität im sich durch kritische Bildungsprozesse selbstermächtigenden Subjekt begründet ist, sind grundsätzliche Überlegungen zu Subjektwerdung und Subjektsein lohnenswert. Denn erst durch begründete Vorstellungen davon, wie Macht- und Herrschaftsverhältnisse auf die Individuen einwirken und ihre Selbstsetzung als Subjekt beeinflussen, können auch die potenziell entstehenden subversiven Akte auf ihre widersprüchliche Wirkung von Herrschaftskritik und

³⁰ So schreibt Koneffke in einem unveröffentlichten Brief an den kritischen Erziehungswissenschaftler Adalbert Rang vom 20.10.2006: „Ich sehe den Widerspruch in den Individuen weithin als bohrenden Schmerz, besser oder schlechter gebannt ins Unterbewußtsein. Was davon nicht im hellen Bewußtsein gefaßt ist, verspricht zwar, wenn’s losgelassen wird, chaotische, beängstigende, zerstörerische Kräfte, aber das ist die Achillesferse des Wertgesetzes: es ist der Reflex der wilden Anarchie des Marktes in den Subjekten, von denen das Kapital abhängiger ist als sie von ihm. Es gibt das richtige Leben im Falschen, aber mit ihrer Entmischung ist das so eine Sache. Denn beide sind mit- und durcheinander deformiert; ein Reines herausholen zu wollen ist pure Illusion. Ist also die Entmischung hoffnungslos? *Nichts da*. Konnte sich das Falsche gegen das Richtige durchsetzen und dieses in schwebender Ohnmacht halten, so ist auch die Gegenbewegung problemlos denkbar. Die Frage ist nur, wie soll diese sich vorstellen lassen? Es gibt da nichts Einfaches. Überall wirkt auch das Richtige, doch gibt es kein evidenten Kriterium zur Entmischung. Was es aber gibt, unsichtbar den meisten Soziologen, die’s mit ihren Institutionen, Organisationen, Strukturen, Systemen wegzaubern, ist *Impuls und Kraft des Individuums als genetischer Punkt einer Spontaneität, die mit nicht weniger als radikaler Kritik zufrieden ist an den Verhältnissen*, in denen sich hier und jetzt das Falsche als Falsches begründen lässt. Gerade Du wirst einem Bildungstheoretiker und Pädagogen den starken Akzent nachsehen, den er auf das einzelne Subjekt setzt. Von ihm geht die bohrende Frage nach dem Falschen im Richtigen aus, mehr haben wir nicht, kein Kriterium, nur Frage und Versuch, der sich ins Praktische wendet. Bewußtsein bildet sich und legt sich dem zugrunde.“ (Koneffke 2006, S. 6, Hervorh. K.H.)

Herrschaftsstabilisierung befragt und die Widersprüche im Subjekt sowie die subjektiven Bedingungen des Einspruchs näher bestimmt werden. In diesem Zusammenhang liefern neben den Werken des französischen Geschichtsphilosophen Michel Foucault (1926–1984) insbesondere die weiterführenden Arbeiten der amerikanischen Philosophin Judith Butler wichtige Erkenntnisse.³¹

Sowohl Foucaults als auch Butlers philosophische Analysen finden in pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Arbeiten aktuell viel Anklang, ganz im Gegensatz zu Koneffkes materialistischer Bildungstheorie, und das obwohl gerade die verbindende Lesart kritisch-materialistische Perspektiven schärfen kann. Im Folgenden soll deswegen in einem kurzen Exkurs skizziert werden, inwiefern Butlers Arbeiten zur Subjektwerdung die von Koneffke beschriebene innere Dialektik des Subjekts akzentuieren können.

Butler analysiert den Prozess der Subjektwerdung in seinen psychischen Voraussetzungen und Elementen. Sie beschreibt diesen – von ihr mit dem Begriff Subjektivation bezeichneten – Vorgang als einen doppelten aus Selbstkonstitution und Unterwerfung. Indem sich das Subjekt in seiner Selbstsetzung notwendigerweise auf bestehende Strukturen beziehen muss, geht seine Selbstkonstitution immer mit einer Unterwerfung einher. Durch seine Unterordnung erhält es jedoch die Möglichkeit, die gewonnene subjektive Handlungsfähigkeit auch gegen die Unterwerfung selbst zu wenden. Doch dieser Akt der Opposition bleibt nicht nur an die vorherige Unterordnung gebunden, sondern ruft sie erneut hervor, um die Handlungsfähigkeit zu erhalten: „Der Doppelaspekt der Subjektivation scheint in einen *circulus vitiosus* zu führen: Die Handlungsfähigkeit des Subjekts erscheint als Wirkung seiner Unterordnung. Jeder Versuch des Widerstands gegen diese Unterordnung setzt diese notwendig voraus und ruft sie erneut hervor.“ (Butler 1997, S. 16)

Das Subjekt erlangt seine Handlungsfähigkeit also erst aus seiner Unterordnung, die es dadurch wieder infrage stellen kann. Die Kritik an der Unterordnung wiederholt jedoch notwendig die Bedingungen der Unterwerfung. Dennoch sind die Verhältnisse und Strukturen, denen sich das Subjekt unterordnet, von jenen zu unterscheiden, die das Subjekt mit seinem Akt der Kritik an der Unterordnung produziert. Macht- und

³¹ Für eine kritische Auseinandersetzung von Koneffke mit Foucaults Werk wird auf seinen erst kürzlich posthum veröffentlichten Text *Fragen an Foucault* (Koneffke 2018b [2001]) verwiesen.

Herrschaftsverhältnisse werden in der Kritik also nicht blind reproduziert, sondern nehmen stets neue Gestalt an. Die Subjekte erlangen eine Form von Handlungsfähigkeit, die zwar nicht unabhängig von den Machtverhältnissen ist, aber auch keineswegs vollständig von ihnen determiniert wird. Die äußeren Machtverhältnisse, die zunächst auf das Subjekt einwirken, wandeln sich von der Bedingung der Handlungsfähigkeit zur *eigenen* Handlungsfähigkeit des Subjekts (vgl. ebd., S. 17).

Dies provoziert die Frage, inwiefern sich diese Machtverhältnisse *im Subjekt* gegen sich selbst wenden lassen, wie also in der Wiederholung Kritik und Einspruch denkbar sind. Indem subversive Akte zur Veränderung von Machtverhältnissen führen, entstehen Möglichkeitsräume, um Strukturen und Prozesse zu beeinflussen. Die Unterordnung ermöglicht also auch, Einsicht in die Integration zu erlangen, sie zu hinterfragen und sich durch neu gewonnene Handlungsfähigkeit widerständig zu verhalten: „Ein Subjekt entsteht in Beziehung auf eine etablierte Ordnung der Wahrheit, aber es kann auch einen bestimmten Blickwinkel auf diese etablierte Ordnung einnehmen, um rückwirkend seinen eigenen ontologischen Grund zu suspendieren.“ (Butler 2002, S. 258)

Unterordnung und Handlungsfähigkeit sind somit wechselseitig aufeinander bezogen. Macht- und Herrschaftsverhältnisse sind abhängig von der permanenten Bestätigung durch die Subjekte, die sich in ihrer Selbstkonstitution auf bestehende Strukturen beziehen und diese durch Kritik und Opposition beeinflussen. Dieses subversive Verhalten als Ausdruck widerständiger Handlungsfähigkeit folgt jedoch erst aus der Anerkennung dieser Strukturen und Verhältnisse. Die Unterordnung ist somit keine absolute und kann durch die erlangte Handlungsfähigkeit infrage gestellt werden (vgl. Butler 1997, S. 18). Dies ist jedoch nicht selbstverständlich – affirmative Anpassung ans Bestehende ist ebenso möglich und kann nur durch aktiven Einspruch verhindert werden.

Subjektivation bedeutet das *Zugleich* von Unterordnung und Werden des Subjekts und geht „über die Logik der Widerspruchsfreiheit hinaus, es ist gleichsam ein Auswuchs, ein Überschuß der Logik“ (ebd., S. 22). Machtstrukturen wirken nicht nur auf das Individuum ein, sondern bewirken gerade seine Etablierung als gesellschaftlich integriertes Subjekt, das in seiner Kritik gehört und verstanden wird: „Das Subjekt läßt sich durchaus so denken, daß es seine Handlungsfähigkeit von eben der Macht bezieht, gegen die es sich stellt, so unangenehm und beschämend das insbesondere für jene sein

mag, die glauben, Komplizenschaft und Ambivalenz ließen sich ein für allemal ausrotten.“ (ebd.)

Letztlich sind die Machtverhältnisse nicht nur Bedingung und Voraussetzung des Subjekts, sondern müssen notgedrungen auch von ihm anerkannt und reproduziert werden: „Das Hinausgehen [über die Logik der Widerspruchsfreiheit; K.H.] ist kein Entkommen, und das Subjekt geht genau über das hinaus, an was es gebunden ist. In diesem Sinn kann das Subjekt die Ambivalenz seiner eigenen Konstitution nicht ersticken.“ (ebd.) Das Subjekt ist bei Butler sowohl instrumenteller Effekt bestehender Machtverhältnisse als auch Inhaber*in einer – niemals bedingungslosen – Handlungsfähigkeit, die subversives und oppositionelles Verhalten ermöglicht. Im Subjekt kommt es jedoch zu einer Verschleierung der Bedingungen der Macht und somit zu einer Verdrängung des Widerspruchs, wie es auch Koneffke ausführt:

„Gibt es empirische Subjekte immer nur als das, was sie nicht sind, nämlich Gesellschaft, Ensemble ihrer sozialen Bedingungen, so in unserer Gesellschaft in bürgerlich überformter Dialektik. Das selbstbewußt werdende Subjekt veräußert sein gesellschaftliches Wesen und macht es zu seinem Gegenstand. Aber in dieser Entgegensetzung erliegt es der Illusion der absoluten Macht des menschlichen Subjekts. Es reflektiert nicht auf die Bedingungen seiner Macht und Freiheit, darauf, daß auch sein Selbstbewußtsein Resultat gesellschaftlicher Vorgänge in der unterliegenden dialektischen Bewegung ist.“ (Koneffke 2018b [1994], S. 160f)

Das Subjekt wähnt sich unabhängig von den Konstitutionsbedingungen und erliegt der Vorstellung einer absoluten Handlungsfähigkeit, die sich deswegen auf das Affirmative verkürzt.

Eine pädagogische Lektüre von Butlers Konzept der Subjektivation vor dem Hintergrund von Koneffkes Bildungstheorie kann gezielt die Bedingungen und Möglichkeiten von kritischen Bildungsprozessen in den Blick nehmen, die Bewusstsein von der notwendigen Unterordnung und Integration vermitteln und somit auch das Bedürfnis nach widerständiger Kritik anregen können. Dieses Bedürfnis folgt aus der immanenten Dialektik von Mündigkeit, bei der bürgerliche Integration und subjektive Autonomie einander stets bedingen. Einer pädagogischen Theorieperspektive, die den Möglichkeiten von Macht- und Herrschaftskritik nachspüren möchte, stellen sich deswegen

die Fragen nach „der Möglichkeit eines Verhältnisses zu den eigenen Konstitutionsbedingungen“ (Bünger 2013, S. 16), nach den Bedingungen des Sprechens und nach der „Ordnung des Denkens und Handelns [...], in der diejenigen, die sprechen, nie danach fragen, warum andere schweigen“ (Messerschmidt 2007, S. 154).

Mit diesen Fragen werden die Voraussetzungen für die Konstitution von Subjekten fokussiert, die den Widerspruch der Kritik nicht nur theoretisch analysieren, sondern auch einlegen (vgl. Bünger 2009, S. 186).³² Da die Subjekte, die sich innerhalb des pädagogischen Spannungsverhältnisses von Integration und Subversion konstituieren, selbst Ausdruck des Widerspruchs sind, können sie sich als Subjekte mit einem integrierten Status nicht außerhalb der Macht- und Herrschaftsverhältnisse positionieren und reproduzieren diese notgedrungen in ihrem Tun: „Gibt es nicht diskursive Bedingungen für die Artikulation eines jeden ‚wir‘? Subjektivation besteht eben in dieser grundlegenden Abhängigkeit von einem Diskurs, den wir uns nicht ausgesucht haben, der jedoch paradoxerweise erst unsere Handlungsfähigkeit ermöglicht und erhält.“ (Butler 1997, S. 8)

Zugleich sind Integration und Unterwerfung nicht vollkommen determiniert und gerade das subversive Potenzial der Subjektkonstitution erlaubt über die Distanzierung eine Verschiebung gesellschaftlich wirksamer Selbstverständlichkeiten. Die Subjekte befinden sich mit ihrer Kritik zwar immer in einer Komplizenschaft mit funktionalen Effekten (vgl. Herrmann 2016), gehen hierin jedoch nicht auf – auch innerhalb der Funktionalisierung erlaubt ihnen ihre Handlungsfähigkeit eine Widerständigkeit, die Veränderungen bewirken kann. Der Verweis auf die Möglichkeit zur Subversion *innerhalb* der Integration soll dem ohnmächtigen Verzicht auf jegliche kritische Praxis in der Pädagogik entgegenwirken und zugleich die Frage aufwerfen, wie die subjektiven Erfahrungen des Widersprechens sind. Zentral sind hierbei ein solidarisches Bewusstsein für unterschiedliche Leidenserfahrungen und ein selbstkritischer Umgang mit der eigenen Privilegierung:

³² Euler weist darauf hin, dass feministische und poststrukturalistische Perspektiven von Identitäts- und Subjektkritik zur Re-Vision von Kritik innerhalb einer kritischen Pädagogik beitragen können: „Die ‚Dialektik der Mündigkeit‘ erfährt daher in der expliziten Identitäts- und Subjektkritik nicht ihre Auflösung, sondern eine selbstkritische Verschärfung und Selbstproblematisierung des Subjektcharakters der Kritik.“ (Euler u.M.2002, S. 17)

„Solidarische Beziehungen sind eine entscheidende Voraussetzung für die beständige selbstkritische Prüfung eigener Macht und die Verarbeitung der eigenen Ohnmacht. Umgekehrt bedarf Solidarität der Selbstkritik der eigenen partikularen Perspektive und der Kenntnis der Grenzen der Repräsentation. Zur Reflexion auf die Verstrickung emanzipatorischer Bemühungen in das, wovon sie zu befreien suchen, gehört damit insbesondere die kritische Reflexion auf die eigene privilegierte Position.“ (Bünger 2009, S. 187)

Eine solche Reflexion erfordert die Beschäftigung mit den Fragen, welche Formen von Kritik und Einspruch innerhalb gegenwärtiger Verhältnisse Gehör finden und welchen Subjekten die Möglichkeit zu subversiven Akten tatsächlich gegeben ist. Wer kann sich Kritik leisten und wer profitiert von welcher Subversivität?³³ Die Frage nach den individuellen Möglichkeiten des Einspruchs und deren ungleicher Verteilung zu stellen, bedeutet letztlich, eine kritische Position gegenüber gesellschaftlich etablierten Strukturen von Ausschluss, Benachteiligung, Diskriminierung und Rassismus einzunehmen. Sowohl Butler als auch Koneffke fokussieren Widerständigkeit allerdings nicht nur als Aufgabe Einzelner, sondern insbesondere als institutionelle und gemeinschaftliche Verpflichtung. Butler stellt speziell in Bezug auf die Exklusion von nicht-heteronormativem Gender folgendes fest, was grundlegend für pädagogische Arbeit gilt:

„Individuen sind [...] auf die soziale Unterstützung von Institutionen angewiesen, um ihre Selbstbestimmung im Hinblick darauf, welchen Körper und welches Gender sie haben und behalten wollen, ausüben zu können, so dass die Selbstbestimmung nur im Kontext einer sozialen Welt, die diese Ausübung der Handlungsfähigkeit unterstützt und ermöglicht, zu einem plausiblen Begriff wird. Umgekehrt (und als Folge) stellt sich heraus, dass die Veränderung der Institutionen, von denen die menschlich realisierbare Wahl eingerichtet und aufrechterhalten wird, eine Vorbedingung für die Ausübung von Selbstbestimmung ist. In

³³ Messerschmidt weist darauf hin, dass es innerhalb der gegebenen Strukturen der Kontrollgesellschaft immer wieder Erfahrungen des „Kontrollverlustes“ gibt. Die reale Chance, sich funktionalen Zumutungen zu entziehen, ist jedoch nicht allen in gleichem Maße möglich und Ausdruck der gesellschaftlichen Position und deren Privilegien: „Es eröffnet sich ein widersprüchliches Feld von Machtperfektionierung und Machtlosigkeiten, in dem die Möglichkeiten für widerständiges Handeln ungleich verteilt sind.“ (Messerschmidt 2010, S. 141)

diesem Sinne hängt die *individuelle Handlungsfähigkeit mit Gesellschaftskritik und Gesellschaftsveränderung* zusammen.“ (Butler 2004, S. 18, Hervorh. K.H.)

Was Butler hier fordert, hat für eine kritische Bildungstheorie ganz besondere Relevanz. Pädagogik muss in Theorie und Praxis stets die Balance zwischen Gesellschafts- und Institutionenkritik sowie der Förderung individueller Selbstermächtigung finden. Sie darf weder strukturelle Rahmenbedingungen kritischer Subjektbildung ignorieren, noch das einzelne Subjekt als veränderungs- und gestaltungsfähiges aus dem Blick verlieren. Für diese praktische Herausforderung ist eine kritische Theorie unerlässlich. Zugleich verlangen die realen gesellschaftlichen Widersprüche nach einer Theorie, die in einer selbstkritischen Rückwendung über sich hinaus weist und veränderndes Engagement motiviert: „Wir müssen [...] eine Vorstellung davon haben, wie sich die Theorie zum Prozess der Veränderung verhält, ob Theorie selbst eine verändernde Arbeit ist, zu deren Wirkungen unter anderem die Veränderung gehört.“ (ebd., S. 325)

Diese Veränderung könnte angesichts der Dynamik gesellschaftlicher Widersprüche und der subjektiven Widerspruchserfahrungen durch unterschiedliche politische Akte des Einspruchs initiiert werden. Zugleich muss sich auch jede Artikulation eines Einspruchs ihrer eigenen Partikularität bewußt sein – ohne deswegen schweigen zu müssen. Es begründete vielmehr das Bemühen um eine *bewusste Praxis*:

„Neben der Theorie muss noch etwas geschehen, beispielsweise Einmischungen auf gesellschaftlicher und politischer Ebene, zu denen Aktionen, ausdauernde Bemühungen und institutionalisierte Praxis gehören, die keineswegs dasselbe sind wie die Arbeit an der Theorie. Ich würde jedoch hinzufügen, dass bei allen diesen Praxisformen Theorie vorausgesetzt wird. Inmitten der sozialen Veränderung sind wir alle laienhafte Philosophen, weil wir alle eine Weltsicht voraussetzen, eine Sicht dessen, was richtig ist, was gerecht ist, was abscheulich ist, was menschliches Handeln ist und sein kann, was notwendige und was hinreichende Lebensbedingungen ausmacht.“ (ebd., S. 325f)

Mit Butler lässt sich Koneffkes vielfältig kontextualisiertes Bemühen, pädagogische Arbeit als eine *politische* zu explizieren, um zusätzliche subjektkritische Impulse bereichern. So können neben Ungleichheiten in der Möglichkeit, sich zu und in

gesellschaftlichen Widersprüchen zu positionieren, auch Voraussetzungen und Konsequenzen pädagogisch-politischen Handelns sowie exklusive Praktiken stärker fokussiert werden:³⁴

„Welches Vorgehen ist demnach richtig, welche Innovation hat einen Wert und welche nicht? Die Normen, die wir heranziehen würden, um diese Frage zu beantworten, lassen sich nicht aus der Umdeutung ableiten. Sie müssen aus einer radikal demokratischen Theorie und Praxis gewonnen werden; daher muss die Umdeutung auf diesem Wege kontextualisiert werden. Man muss substantielle Entscheidungen treffen, worin eine weniger gewalttätige Zukunft bestehen wird, wie eine integrativere Bevölkerung aussehen wird, was konkret ausgedrückt dazu verhelfen wird, die Ansprüche auf Universalität und Gerechtigkeit zu erfüllen, die wir in ihrer kulturellen Eigenheit und sozialen Bedeutung zu verstehen versuchen. Wenn wir in diesem Zusammenhang zur Entscheidung über richtige und falsche Vorgehensweisen kommen, ist es wesentlich zu fragen: Welche Formen von Gemeinschaft sind geschaffen worden und durch welche gesellschaftliche Gewalt und Ausschlüsse sind sie geschaffen worden?“ (ebd., S. 355f)

Sowohl Koneffke als auch Butler betonen die Notwendigkeit, theoretische (pädagogische) Betrachtungen zu politisieren und der Verdrängung gesellschaftlicher Widersprüche mit Kritik und Bewusstseinsarbeit zu begegnen, indem ein nachdrückliches *Dennoch* als *Einspruch* gegenüber allen resignativen oder idealisierenden Positionen artikuliert wird.

³⁴ Eine ähnliche Motivation erläutert die Philosophin und Journalistin Carolin Emcke bei ihrer Dankesrede für den Friedenspreis des Deutschen Buchhandels 2016 für ihr Werk *Gegen den Hass*. In ihrer Rede stellt sie „die individuelle Freiheit und die normative Gleichheit“ als Gegenstand der philosophischen und politischen Arbeit „gegen den Hass“ heraus. Die individuelle Freiheit als gesellschaftliche Aufgabe beschreibt sie als die „Freiheit, etwas anders zu glauben, etwas anders auszusehen, etwas anders zu lieben, die Trauer, aus einer bedrohten oder versehrten Gegend zu stammen, den Schmerz der bitteren Gewalterfahrung eines bestimmten Wirs – und die Sehnsucht, schreibend eben all diese Zugehörigkeiten zu überschreiten, die Codes und Kreise in Frage zu stellen und zu öffnen, die Perspektiven zu vielfältigen und immer wieder ein universales Wir zu verteidigen.“ (Emcke 2016, Abs. II)

EINSPRUCH

III.

Bildungstheoretische Einsprüche gegen die Widerspruchslosigkeit

„Nun geht eben alles um Bewußtsein, um das Bewußtsein, in dieser Welt mit allen ihren Widersprüchen als Individuum zu leben und in dieser Welt selber Widerspruch zu sein, wenn denn die Alternative, das bewußtlose Aufgehen in der beruhigenden Wärme der Selbstverständlichkeiten, nicht mehr infrage kommt.“

(Koneffke 2018b [1986], S. 75)

1. Vom Reagieren zum Agieren

„Wo solcher Glaube an die Macht der Pädagogik in einem Restvertrauen in die heilende Kraft pädagogisch geplanter Erziehung und Bildung fortwirkt, hat sich nicht steiler Idealismus eines Besseren besonnen, sondern sich nur zur subjektiven Kümmerform seiner selbst ausgedünnt und ist objektiv zum ideologischen Fluchtort geworden, innerhalb dessen verfügte Pädagogik autonom sein, mit sich selber und der Optimierung unverfügt geglaubter Effizienz spielen darf.“
(Koneffke 2018a [1993], S. 150)

Was Butler in Bezug auf die politische Theoriebildung formuliert, eignet sich ebenso als Fragestellung für eine kritische Bildungstheorie: „Letztlich würde ich fragen, welchen Ort das Denken des Möglichen in der politischen Theoriebildung hat.“ (Butler 2004, S. 347) Diese Frage ähnelt dem Vorhaben Koneffkes, über Bildungstheorie eine „Zeitkritik“ (Koneffke 2018b [1997], S. 170) zu formulieren. Er bezeichnet damit eine theoretisch begründete Kritik, die einerseits gegenwärtige Macht- und Herrschaftsverhältnisse analysiert und andererseits Pädagogik in ihrer aktuellen Gestalt und ihre auch zukünftige gesellschaftliche Rolle selbstkritisch in den Blick nimmt.

Durch diese „Zeitkritik“ wird sich Pädagogik ihrer Gesellschaftlichkeit und Politizität bewusst und kann diese gezielt dazu einsetzen, bestehende Strukturen und Praktiken – auch ihre eigenen – auf ihre immanenten Widersprüche hin zu befragen. Dies begründet nicht nur eine generelle herrschafts- und machtkritische *Haltung* pädagogischen Arbeitens, sondern auch eine konkrete *Aufgabe* kritischer Bildungstheorie im jeweiligen Kontext von Raum und Zeit: „Es dreht sich darum, inmitten ihrer [der bürgerlichen Gesellschaft; K.H.] schlechten Gegenwart diese transparent zu machen für das in ihr wirksame Bessere“ (Koneffke 2018b [2006], S. 210).

Wenn sich Bildung als Kritik versteht, wird ihre Verantwortung für Freiheit und Mündigkeit offenbar (vgl. Koneffke 2018b [2004b], S. 135). Es ist die grundsätzlich „*politische Natur* des Bildungsbegriffs“ (ebd., Hervorh. K.H.), die Koneffke in seinen

Werken stets von Neuem systematisch entfaltet und expliziert. Indem Pädagogik „den ihr unaufhebbar einwohnenden politischen Impuls“ (Koneffke 1967, S. 90) freilegt und sich traut, diesen in Aktion zu setzen, nutzt sie die Offenheit der ihr immanenten Dialektik für Subversivität. Das Wissen um die eigene Widersprüchlichkeit sollte immer wieder motivieren, danach zu fragen, welchen „Ort das Denken des Möglichen“ in der Bildungsarbeit hat und was „Zeitkritik“ im Hinblick auf die zukünftige Entwicklung gegenwärtig bedeuten kann.

Den Widerspruch nicht zu verdrängen, bedeutet Bewusstsein über das Involviertsein der eigenen Praxis in bürgerliche Integrationsprozesse zu erlangen, wodurch zugleich das engagierte Umgehen mit diesem Widerspruch initiiert werden kann: „Wie kann eine Pädagogik, die im Bewusstsein ihrer Widerspruchsverhaftung gründet, ihren Befreiungsauftrag begreifen?“ (Koneffke 2018b [2004a], S. 199) Über das Bewusstsein vom *Widerspruch* können Pädagog*innen Notwendigkeit und Perspektiven vom *Einspruch* erkennen, denn im „Widerspruch ist das Widersprechen, das Widerstehen angelegt, also ein Widerspruch im Widerspruch“ (Euler 2007, S. 56).

Gemeinschaftliche Bildungsarbeit kann idealerweise einen „Aufstand des Bewußtseins“ (Koneffke 2018b [1986], S. 70) anstiften, indem ein reales Bedürfnis nach Artikulation und Einmischung nicht länger aus Unkenntnis, Unsicherheit oder Bequemlichkeit zurückgehalten wird. So entsteht die Chance für eine politische Bewegung, „gleichzeitig hervorgetrieben von den sich vertiefenden Widersprüchen der kapitalistischen Verfassung *und* sich selbst setzend als bewußten Widerspruch gegen die schleichende Vernichtung des Menschen“ (ebd.).

Diese Entwicklung, zunächst den Widerspruch zu erfahren und sich anschließend selbst als Widerspruch zu setzen – Einspruch zu erheben –, beschreibt den Weg, zu dem Koneffkes Texte nicht nur anregen, sondern auch – trotz ihrer inhaltlichen „Zu-mutungen“ an Komplexität und disziplinärer Verunsicherung – den notwendigen Mut zusprechen³⁵. Das Bewusstsein um die eigene „Widerspruchsverhaftung“ bedeutet insbesondere das Wissen um die eigene Involviertheit in systemstabilisierende Praktiken und die integrative Wirkung subversiver Bemühungen.

³⁵ Die doppelte Figur der Zu_mutung entwirft Bärbel Kühner-Stier in ihren bildungstheoretischen Arbeiten zur tutoriellen Lehre (vgl. Kühner-Stier 2015; 2019).

Jede Kritik ist in das Bestehende verstrickt, da sie stets an das gebunden ist, worauf sie sich negativ bezieht. Zudem steht sie in einer *Komplizenschaft* mit dem Kritisierten und kann in ihrer kritischen, subversiven Absicht funktionalisiert und vereinnahmt werden, sodass sie letztlich das Kritisierte befördert (vgl. Herrmann 2016). Kritische Bildung hat immer auch ein Moment „der Affirmation, mit der sie noch in der Kritik in ihren Gegenstand verwickelt ist“ (Koneffke 2018b [2004b], S. 147). Sie kann niemals eine außergesellschaftliche Praxis sein, sondern wird überhaupt erst innerhalb jener Verhältnisse formuliert, auf die sie sich problematisierend bezieht: „Kritik ist [...] als ein Verhältnis zur Macht zu begreifen, das sich innerhalb der Macht bewegt und diese daher nicht als solche, sondern in ihren spezifischen Ausformungen und Unterwerfungsweisen distanziert, problematisiert und teilweise umgeht.“ (Bünger 2013, S. 14)

Als Ausdruck pädagogischen Denkens und Handelns ist Kritik notwendig in das Spannungsverhältnis von Integration und Subversion organisierter Bildung eingebunden. Sie kann deswegen nur als „immanente Bildungskritik“ (Messerschmidt 2009, S. 123) formuliert werden und sollte sich selbst die Frage stellen, „wie Kritik heute spricht und gehört wird“ (Messerschmidt 2016b, S. 2). Denn kritische Praxis verbleibt letztlich in reiner Affirmation, wenn sie nicht auf ihre – notwendige – Verstrickung ins Gegebene reflektiert, sondern unhinterfragt jeglichem widerspenstigen Impuls nachgibt.³⁶ So begründet Kritik auch sein mag, sie bleibt immer gesellschaftlich beeinflusst und Ausdruck der eigenen, eingeschränkten Perspektive: „Noch da, wo wir bereit sind, unser primäres Interesse hintanzustellen, entgehen wir weder der Kontextualität noch der Subjektivität des Blicks“ (Koneffke 2018b [2004a], S. 198).

Dort, wo pädagogische Praktiken unreflektiert bleiben, reagieren sie lediglich „auf gesellschaftliche Skandale oder einschneidende Veränderungen. Sie lassen sich blind dafür einspannen, dem Herrschaftsinteresse in die Tasche zu wirtschaften“ (Koneffke 2018a [1986], S. 190). Kritik kann dann als Mittel der Integration „in ihrer Funktionalität für die Reproduktion eines auf Innovation setzenden Konkurrenzkapitalismus“ (Bünger 2009, S. 182) durch Förderung kreativer Erkenntnisgenerierung instrumentalisiert werden. Kritische, subversive und emanzipatorische Akte können so letztlich zur

³⁶ „Die Suche nach einer nicht-affirmativen kritischen Praxis, die aber zugleich kein Besser-Wissen unter Inanspruchnahme der Kritik entzogener Maßstäbe sein kann, sollte nicht allzu schnell in Zielbestimmungen münden, die Alternativen benennen. Kritik hat vielleicht ihre beste Zeit, solange sie in der Suchbewegung bleibt, Fragen aufwirft und sich traut, negativ zu bleiben.“ (Messerschmidt 2009, S. 131)

Stabilisierung des kapitalistischen Systems beitragen, das sich gerade über die strukturelle Vereinnahmung immanenter Gegenbewegungen in seiner Wettbewerbsfähigkeit erhält: „Emanzipatorische Ansprüche, wie sie durch die sozialen Bewegungen auf unterschiedlichen Feldern entwickelt [...] worden sind, bereiten den Boden für eine kulturelle Fundierung des Kapitalismus und gehen ein in die Nutzenmaximierung der bestehenden Ordnung. Was Kritik an bestehenden Herrschaftsverhältnissen gewesen ist, ist von eben diesen Verhältnissen vereinnahmt worden, weil sich die Praktiken kritischer Bewegungen ausgesprochen gut eignen für modernisierte Herrschaftsformen.“ (Messerschmidt 2007, S. 147)

Subversive Einspruchsbemühungen im Sinne einer „Zeitkritik“ entfalten erst dann ihre überschreitende Wirkung, wenn sie als reflektierte Resultate aus dem kritischen „Denken des Möglichen“ entstanden sind. Es ist die Balance zwischen der „bloß scheinbare[n] Unmittelbarkeit einer Empörung, die, so verständlich ihr Anlaß sein mag, für beliebige politische Interessen verwertbar ist“ (Koneffke 2018b [1986], S. 70), und geistreicher Spontaneität, die dazu führt, dass Kritik durch ihre eigene Involviertheit nicht gehemmt, sondern initiiert wird.

Denn die Verstrickung ist letztlich Ausdruck der Offenheit des Widerspruchs und das Wissen um die Eingebundenheit eröffnet überhaupt erst die Fülle der „Handlungschancen, die der Widerspruch nahe legt“, die ansonsten „der objektiv vorwiegenden Ahnungslosigkeit von Pädagogen und Pädagogikern und damit einer Komplizenschaft, gegen die Pädagogik mit anderer Objektivität sich zugleich sträubt“ (Koneffke 2018b [2004a], S. 198), verfallen würden. Sich der Komplizenschaft der eigenen Subversivität bewusst zu werden, ist folglich nicht Grund für den Verzicht auf eigene kritische Ambitionen, sondern Grundlage für die Wirkmächtigkeit eines reflektierten Handelns. Denn nur aus dem Wissen um die Widersprüchlichkeit gesellschaftlicher Verhältnisse, dem eigenen Erfahren von integrativen Effekten subversiver Bemühungen und subversiver Möglichkeiten innerhalb der Integration „kann mithin bürgerliche Struktur *gegen sich selbst* aktualisiert werden, *außer* uns und *in* uns“ (ebd., S. 201, Hervorh. K.H.).

Die Analyse der Verstrickung von Kritik in das Kritisierte ist deswegen nicht nur Ausdruck der Skepsis, sondern dient auch der selbstkritischen Vergewisserung, dass gerade „das in der Funktion umtreibende herrschaftskritische Wesen“ (Koneffke 2018b [1997], S. 179) eine *notwendige Bedingung* von Kritik ist. „Die Kritik wird dadurch

nicht relativiert oder für unmöglich erklärt, sondern vor Überhebungen geschützt und dadurch in selbstkritischer Weise gestärkt. Diese verlangt das sensible und reflektierte Erkennen und Gewährwerden der Involviertheit in jeweils neue Widerspruchslagen.“ (Euler 2014, S. 50)

Verstrickt in den Gegenstand, im Denken abhängig von habitualisierten Normalitätsvorstellungen und in der Artikulation auf Herrschaftssprache angewiesen zu sein, sind somit die notwendigen Voraussetzungen, um überhaupt begründet Einspruch einlegen zu können. In dem ständigen Bemühen, gesellschaftliche Widersprüche zu analysieren und zu benennen, stellt Koneffkes Bildungstheorie *selbst* ein subversives Vorhaben dar.³⁷ Indem „Koneffkes wissenschaftliche Studien den systematischen Charakter von Bildung“ klären, leisten sie „genau dadurch Widerstand“ (Euler 2007, S. 49).

Doch erst mit dem aus der Analyse gespeisten aktiven *Einspruch* gegenüber unzumutbaren, exkludierenden oder vereinnahmenden Verhältnissen wird dieses kritische Projekt wirksam. Deswegen muss sich pädagogische Praxis immer wieder als ein selbstkritisches, eingreifendes Handeln konstituieren, das „gegen die Resignation den Widerspruch der Herrschaft nutz[t], gegen naiven Optimismus die funktionelle Eingebundenheit der Bildung aufzeig[t]“ (Bierbaum/Bünger 2007, S. 168). Indem das Denken des Widerspruchs immer wieder vor der theoretischen Vereinfachung einer undialektischen Analyse geschützt wird, können einseitige Idealisierungen von Kritik ebenso zurückgewiesen werden wie resignatives Verharren angesichts der Komplizenschaft der Kritik. Das Begreifen der widersprüchlichen Konstitution von Kritik ermöglicht somit erst eine nicht affirmative Pädagogik, die zwar nicht das *Richtige* aufzeigen kann, dafür jedoch ihr kritisch-subversives Potenzial nutzt, um engagiert Missverhältnisse zu benennen, Fragen zu stellen und widerständig-provokativ zu bleiben.

Die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit von Kritik ist von zentraler Bedeutung für eine Bildungsarbeit, die sich theoretisch und praktisch auch angesichts der Komplizenschaft von Kritik nicht in Resignation flüchten will. Euler fordert deswegen in Weiterentwicklung von Koneffkes Bildungstheorie eine „Kritik der Kritik“ –

³⁷ „Den Rückzug auf eine ohnmächtige Position, bei der man sich selbst als Opfer der herrschenden Verhältnisse sehen kann, lässt Koneffke nicht zu. Er besteht auf der Handlungsfähigkeit der Subjekte, nicht in der Form einer pathetischen Anrufung, sondern durch das Festhalten an einer Verantwortung gegenüber sich selbst und anderen. Koneffke bleibt auch hier dem Konzept des Widerspruchs verpflichtet. Das Scheitern von Praxis bedeutet nicht Resignation, sondern die andauernde Reflexion der Bedingungen von möglicher Praxis und praktischer Unmöglichkeit.“ (Messerschmidt 2010, S. 135)

erstmalig vorgetragen bei seiner Habilitation 1997 und dann ausformuliert in seinem Aufsatz *Gesellschaftlicher Wandel oder historische Zäsur? Die „Kritik der Kritik“ als Voraussetzung von Pädagogik und Bildungstheorie* (1998) –, die aus dem Wissen um die eigene Komplizenschaft die Notwendigkeit einer engagierten, selbstreflexiven Kritik begründet. Als Reaktion auf die zunehmende Aufnahme von poststrukturalistischen Theorien in die Pädagogik und deren teils einseitige Reflexion über die Rolle von Selbstkritik in der eigenen Theoriearbeit betont Euler die notwendige Verbindung von Selbstkritik *und* Gesellschaftskritik als Gegenposition zu einer Vernachlässigung Letzterer zugunsten Ersterer: „Die Formel resultiert aus meiner Einsicht, dass aus gesellschaftlichen und theoretischen Gründen die Notwendigkeit von Kritik sich zuspitzt, aber zugleich auch der Kritik selbstkritische Theoriearbeit abverlangt.“ (Euler 2014, S. 28)

Dies enttäuscht nicht nur die Vorstellung von einer rein gesellschaftskritischen Pädagogik, die sich als „bloßen Weg zur Lösung der Probleme“ versteht, sondern identifiziert Pädagogik selbst „als Teil der Probleme“ (Koneffke 2018b [2004a], S. 200):

„Ohne entsprechende kritische Einstellung bleibt auch pädagogische Praxis blind; sie antwortet auf Erfahrungsbrüche im schnellen gesellschaftlichen Wandel mit ohnmächtigen Anpassungsleistungen, überholt schon, bevor sie noch greifen. Im Wege steht der Kritik der nahezu unüberwindliche Glaube an die Kontinuität von Theorie und Praxis. Die Positivität pädagogischen Glaubens versagt sich der Einsicht, dass mit der Struktur bürgerlicher Gesellschaft auch deren Auftrag an die Pädagogik gebrochen ist, beide sich selbst im Wege stehen.“ (ebd., S. 201)

Nach Koneffke und Euler gilt es folglich für eine kritische Pädagogik „den wärmenden Kokon pädagogischen Glaubens zu verlassen“ (ebd.) und „Entstehungs-, Begründungs-, Verwendungs- und Verwertungszusammenhang“ (Euler 2014, S. 49) pädagogischer Praxis stets (selbst-)kritisch zu prüfen. Kritik der Kritik bedeutet dann nicht, kritischen Einspruch gegenüber kritikwürdigen Prozessen und Strukturen zu unterlassen, sondern selbstreflexive Einholung des eigenen Denkens und Handelns mit begründeter Kritik an gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen zu verbinden: „Allemaal kritische Pädagogik [ist] selbst erfasst von den Schüben veränderter

Vergesellschaftung, weshalb für sie *Gesellschaftskritik* und *Selbstkritik* in eine notwendige Wechselbeziehung zu treten haben.“ (Euler 2002, S. 1, Hervorh. K.H.)

Da Pädagogik stets gesellschaftliche Praxis ist, muss sie ihren widersprüchlichen Auftrag ebenso als Gegenstand theoretischer Selbstreflexion wie auch als Politizität ihres praktischen Wirkens verstehen. Durch die Einsicht in die in ihr wirksamen Widersprüche bürgerlicher Mündigkeit entfaltet sich die Dialektik von Integration und Subversion nicht nur erkenntnishaft, sondern auch als Möglichkeit zur Selbstvergewisserung über die politische Verantwortung der Bildungspraxis: „Bildung realisiert sich, wo wir die Gründe der Überwindbarkeit des Systems erfassen und damit der Bedingungen politischer Praxis ansichtig werden können.“ (Koneffke 2018a [1986], S. 190)

In der Pädagogik sind „Selbstkritik und Sozialkritik notwendig verbunden“ (Euler 2003, S. 415). Aus der „doppelte[n] Relation von Bildung und Kritik“ resultiert für Euler als Konsequenz eine Kritik der Kritik, die „Bildung als eine eigene gesellschaftliche“ und deswegen stets unter Kritik stehende Kategorie deutlich macht und zugleich betont, dass „Kritik zur bürgerlichen Funktionalität gehört und daher keineswegs von vornherein das Andere der herrschenden Realität ist“ (Euler 2014, S. 40). Daraus entsteht die Notwendigkeit einer selbstkritischen Gesellschafts- und Bildungskritik, die auch die „radikale Selbstüberprüfung der von der Kritik beanspruchten Vorstellungen“ (ebd.) und die Konfrontation der „beschworene[n]‘ Bildungspotentiale mit der Genesis und Bedingung“ (ebd., S. 50) umfasst.

Es ist die Verantwortung „kritische[r] Intellektuelle[r] und Bildungsarbeiter_innen“ jene gesellschaftlichen und institutionellen „Bedingungen herzustellen“ (Messerschmidt 2016b, S. 2), welche die Kritik aller Akteur*innen hörbar macht. Aus pädagogischer Perspektive stellt sich deswegen die Frage, wie jenen geholfen werden kann, die ihrer eigenen Stimme nicht trauen, die unsicher sind, welche Formen des Sprechens und Schreibens akzeptiert werden, die unter dem Druck des Leistungsdictats kaum mehr wissen, wie sie sich schnell und angemessen artikulieren sollen, die ihre ganze Persönlichkeit verleugnen, um den Ansprüchen des akademischen Gehört- und Gelesenwerdens zu genügen. Insbesondere sollte denjenigen geholfen werden, die sich nicht mehr kritisch auseinandersetzen können, weil sie vom ganzen akademischen Spiel bereits zum Aussetzen gezwungen wurden (vgl. Herrmann 2019).

Die Rollen des Sprechens und Nicht-Sprechens sind in der akademischen Sphäre wirkmächtig und scheinbar selbstverständlich verteilt – ältere, etablierte, oftmals männliche Wissenschaftler*innen übernehmen souverän das Feld der Diskussion, während die jüngeren Nachwuchswissenschaftler*innen – analog der statuszuweisenden Logik familiärer Metaphern – die Rolle des Zuhörens und Dazulernens zugewiesen bekommen. Wie könnte in einer solchen Situation eine subversive Wendung initiiert werden? Antworten auf diese Frage zu finden, ist eine Verantwortung, die gerade aus privilegierten Möglichkeitsspielräumen erwächst und sich in der „Verbindung von politischem Kampf und rationaler Argumentation als die spezifische Verbindung von Bildung und Politik“ (Euler 2014, S. 41) ausdrückt. Es gilt deswegen „ein kritisches Verständnis von Intellektualität“ zurückzugewinnen, „das weder elitär besetzt ist, noch die Verantwortung derer abwehrt, denen durch soziale Absicherung und (Aus-)Bildung Artikulationsmöglichkeiten zur Verfügung stehen“ (Messerschmidt 2016a, S. 172).

Doch wie könnten subversive Positionierungen innerhalb des akademischen Betriebs aussehen, mögen sie zunächst auch noch so marginal wirken? Sicherlich ist es nicht mit individuellen Bekundungen des Dagegen-Seins getan. Um gegen die Individualisierungslogik der egozentrierten Selbstinszenierung wirksam werden zu können, braucht es Zusammenschlüsse jener kritischen Kräfte, die die Problematik eines entpolitisierten Wissenschaftsbetriebs wahrnehmen und diese aufzeigen wollen: „Dies läuft auf ein Verständnis der Selbstbefreiung hinaus, in dem über die individuelle Selbstbefreiung die in ihr Verbundenen einander den Spielraum ihrer Eingriffe sichern. Ein Sinn für Gemeinschaftlichkeit, Solidarität liegt darin“ (Koneffke 2018b [2009], S. 216).

Vielleicht wird es eine der großen Herausforderung der pädagogischen Disziplin sein, Solidarität zu üben. Die These mag provokant und gewagt sein, aber es scheint, als würde der Begriff der Solidarität nicht nur in der theoretischen Behandlung³⁸ wenig Beachtung finden, sondern wäre auch in der gelebten Praxis einer kritischen Wissenschaft angesichts der erdrückenden Wirkung der Alltagszwänge oftmals nur stimmungsvolle Floskel, obwohl Solidarität notwendige Bedingung für eine tatsächliche Repolitisierung von Wissenschaft und Universitäten zu sein scheint.

³⁸ Explizit untersucht u. a. Robert Pfützner den Solidaritätsbegriff für die pädagogische Disziplin (vgl. Pfützner 2017; 2019).

Die subversiven Spielräume, die sich innerhalb des Feldes der akademischen Selbstinszenierung bieten, sind nur durch das konsequente *gemeinsame* Thematisieren der realen Widersprüche, durch das ausdauernde Platzieren der Problematik gerade in jenen etablierten Kreisen und Formaten, die von den integrativen Machtstrukturen am meisten durchzogen sind, wirksam zu nutzen: „Pädagogik in Forschung, Lehre und Praxis hat stets auch Herrschaft bestätigt. Das war und ist unvermeidlich. Aber es ist nicht unvermeidlich alles. Pädagogik muß nicht auch noch mit Herrschaft versöhnen, weder sich noch andere“ (Koneffke 2018a [1990], S. 216).

Mit Koneffke Bildungstheorie zu denken, heißt nicht nur Konstitution und Wesen von Pädagogik systematisch zu verstehen, sondern sich insbesondere der sich hieraus begründenden „genuine[n] Politizität von Pädagogik“ (Euler 2015, S. 75) bewusst zu werden. Die Widersprüche bürgerlicher Gesellschaft und ihres Bildungswesens zu erkennen, wird notwendigerweise dazu führen, das eigene pädagogische Handeln nicht als widerspruchsfreies Unterfangen, sondern als *gesellschaftliche Praxis* wahrzunehmen. Es sollte deswegen zum Ausdruck einer Kritik der Kritik werden und Pädagogik selbst *als* Kritik, als politischen Akt, als „Ort des Denken des Möglichen“ explizieren. Koneffke beschreibt die Politizität des pädagogischen Handelns als den aktiven Wechsel vom Reagieren zum Agieren:

„Organisiert unter dem Bildungsbegriff schlägt pädagogisches Handeln vom Reagieren zum Agieren um. Es läßt sich die Bedingungen des Systems nicht mehr umstandslos vorschreiben, sondern setzt auch eigene Bedingungen. Darin erweisen sich Fähigkeit und Entschlossenheit, an der Befreiung der Menschen von der Verfügtheit zu arbeiten.“
(Koneffke 2018a [1986], S. 191)

Agierend in die Prozesse und Strukturen einzugreifen, die pädagogische Arbeit maßgeblich zu beeinflussen, lenken und funktionalisieren, wird zum entscheidenden Merkmal einer kritischen Praxis, die nicht nur systemkonform auf Debatten und Reformen reagieren möchte. Indem pädagogisches Handeln eigene Bedingungen setzt³⁹, entsteht

³⁹ Feld und Winkler weisen in ihrem Aufsatz *Hochschullehre als gemeinsam verantworteter Bildungsprozess. In Widersprüchen – Denken mit Gernot Koneffke* auf die Politizität von Koneffkes Lehre hin, die als ein Ausdruck des Agierens im Sinne des Eingreifens in bestehende Strukturen dienen kann. Insbesondere sein Engagement für Veranstaltungen wie das autonome studentische Tutorium Pädagogische Begriffsbildung war ein „Einspruch gegen [...] Kontrolle von Bildung durch unreflektiert-hierarchische Strukturen bürgerlicher Herrschaft“ (Feld/Winkler 2007, S. 35).

ein politisches Feld, in dem herrschaftliche Interessen nicht ungeprüft umgesetzt werden. Bildungsarbeit wird dann zur „Zeitkritik“, zur politischen Arbeit an bestehenden Macht- und Herrschaftsverhältnissen und erhält hierdurch einen subversiven, überschreitenden Charakter. Das kann nach Koneffke auch bedeuten, dass Bildung im revolutionären Sinn agiert und bestehende Herrschaft radikal infrage stellt: „Daß [...] die Arbeit der Bildung ohne den politischen Kampf um die Überwindung von Herrschaft nicht sinnvoll gedacht werden kann, heißt, daß der Bildungsprozeß schlüssig nur im Zusammenhang mit der Revolution gedacht werden kann und daß er sich in diesem Sinne revolutionär verstehen muß.“ (Koneffke 2018b [1986], S. 78)

Diese Radikalität ist Ausdruck des spannungsreichen Feldes, in dem die Kämpfe um Bildung geführt werden. Dies erklärt auch die Dynamik des institutionellen Widerspruchs, die ihn „energisch und produktiv“ (Koneffke 2018b [2009], S. 219) macht. Auf subversive Vorstöße folgen von herrschaftlicher Seite integrative Gegenmaßnahmen, sodass sich die Kräfteverhältnisse immer wieder neu formieren. Die Widerspruchsanalyse muss deswegen aus der jeweils konkreten historisch-gesellschaftlichen Gegenwart erfolgen. Pädagogische Arbeit als konkrete Auseinandersetzung mit bestehender Herrschaft zur „Wiederherstellung der Subversivität im Bildungswesen“ erhält folglich die Dynamik des institutionellen Widerspruchs und „erscheint tendenziell als radikale Umwälzung des Autoritätsverhältnisses“ (Koneffke 2018a [1969], S. 146):

„Die Herrschenden verzweifeln am Versuch, den Protest über die Anwendung von Clichés zu lokalisieren; ihrem Arsenal von Zuordnungskategorien entziehen sich die hier wirksamen Identifikationsvorgänge, in deren Umfeld die emanzipatorische Vernunft Gewalt, überflüssige Herrschaft und Unterdrückung auch bei den Konkurrenten des Monopolkapitalismus aufdeckt. Die fortschrittlichsten Gruppen im Bildungswesen stellen die Universalität des bürgerlichen Bildungsprinzips auf neuer geschichtlicher Ebene wieder her, des Prinzips, das mit der Forderung nach dem autonomen, dem freien und seiner selbst gewissen Menschen die Kritik an aller Herrschaft, auch an bürgerlicher, festhielt. Sie verstärken den Druck auf die Herrschenden in aller Welt, das untergründige Zusammenspiel gemeinsamer Interessen an der Erhaltung des Status quo faktisch einzugestehen. Weil dieser Druck Motive und Strategien vielfältiger Herrschaft bloßlegt, verunsichert er die Herrschenden

und macht sie gefährlicher. Aber deren Gegenstrategie kann in dem Grade auf administrative Maßnahmen eingeengt werden, in dem es gelingt, die Formen des Einspruchs an die Formen der Bildungspraxis anzuschließen, die das System um der Selbsterhaltung willen fördern, mindestens dulden muß.“ (ebd.)

Um die integrative „Gegenstrategie“ in eigene subversive Akte umzukehren und sich sogar zunutze zu machen, braucht es Einsicht in die ständigen Kämpfe und konkurrierenden Interessen innerhalb des Bildungswesens. Durch die Analyse der Kräfteverhältnisse können reflektierte Einsprüche im Sinne des Agierens erhoben werden. Eine solche pädagogisch-politische Arbeit versucht, die emanzipatorischen Gestaltungsspielräume zu nutzen, die sich auch innerhalb integrativer Prozesse ergeben, anstatt nur passiv die Durchsetzung herrschaftlicher Interessen zu ertragen. Auch wenn „die Angst vor der Veränderung, die auch im pädagogischen Denken Sicherheit in der dumpfen Enge des Althergebrachten sucht“ (Koneffke 2018a [1967], S. 95), stets gegenwärtig ist, hat Pädagogik eine Verantwortung für die Verwirklichung von Mündigkeit, denn das, „was Bildung zu einer kritischen macht, ist die Mündigkeit“ (Euler 2015, S. 79).

Anstatt sich scheinbar ohnmächtig der Resignation hinzugeben, bedarf es vielmehr des Mutes zu „illusionslosem Eingriff“ (Koneffke 2018b [2004a], S. 201) in die Verhältnisse, denn „Notwendigkeit und Möglichkeit einer radikalen praktischen Kritik [sind] Sache einsichtigen Handelns der Individuen“ (Koneffke 2018a [1993], S. 161). Aus Einsicht kann also rationaler Einspruch resultieren, der sowohl die Subversivität im Bildungswesen virulent hält, als auch zur Verwirklichung einer „Gegengesellschaft“ (Heydorn/Koneffke 1971, S. 389; vgl. Bernhard 2014a, S. 179ff) beiträgt, in der ungerichte, entmündigende und inhumane Prozesse und Strukturen in einen Gegenentwurf umgekehrt werden.

Pädagogische Arbeit ist niemals eine rein individuelle – die Reflexion eigenen Handelns ist stets auch eine Analyse der Gesellschaftlichkeit von pädagogischer Praxis. Bildungsarbeit muss sich deswegen ihre Verantwortung für die Gestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse *durch* individuelle Ermächtigung zu mündigem und solidarischem Engagement bewusst machen. Erst eine *solidarische Praxis* der Pädagogik kann eine Form des Agierens realisieren, die eigene Vorstellungen auch gegen strukturelle oder institutionelle Widerstände verwirklicht.

2. Einblick und Hoffnung – Zur Aktualität pädagogischer Einsprüche

„Das heißt, wir wenden kritische Instrumente an auf die jeweilige Gegenwart und stellen fest, dass es eine ganze Reihe von Vertuschungen, von Verharmlosungen, von Schönrederei gibt. Die zu durchzustoßen, um – pädagogisch gesehen – die eigentlichen Vermittlungsansätze für die junge Generation zu finden, das haben wir gemeinsam“
(Gamm im Gespräch mit Koneffke
zit. n. Cankarpusat/Haueis 2007, S. 18).

Koneffkes widerspruchsbasierte Bildungstheorie zeichnet sich durch ihre Politizität aus, die er durch seine historisch-systematische Analyse der Gegenstände schärft. Pädagogisches Handeln ist seinem Verständnis nach *per se* ein politisches und sein bildungstheoretisches Bemühen zeichnet sich gerade dadurch aus, gegen die Vereinnahmung und Neutralisierung von Pädagogik zu arbeiten. Indem Koneffke immer wieder die subversiven Potenziale aufzeigt, die in integrativen Strukturen und Prozessen angelegt sind, und diese pädagogisch in den Fokus der Bearbeitung rückt, ist seine Bildungstheorie sowohl gegen Affirmation und Resignation gerichtet als auch nachdrückliches Plädoyer für die Politisierung der Gegenstände, die als pädagogische verhandelt werden.

Das dialektische Verhältnis von *Widerspruch* und *Einspruch* enthält eine doppelte Bestimmung pädagogischen Handelns, welche die Vermittlung von *Einsicht* unmittelbar mit dem Moment der *Ermütigung* verbindet. Beide Aspekte sind gleichwertig in ihrer Bedeutung für die pädagogische Beziehung – ohne Einsicht verfällt die ermutigende Handlungsaufforderung zu einer Ideologie des Positiven, die reale Widersprüche folgenreich ausblendet und die Individuen mit der Verantwortung allein lässt, die Dinge ins Gute wenden zu müssen, ohne Einblick darin zu erhalten, wodurch ein gutes Leben strukturell verhindert wird.

Die Einzelnen befinden sich dann in einem Dilemma aus permanenten Erfahrungen des Scheiterns und Leidens und der pädagogischen Anrufung, die individuellen Ressourcen und Handlungskompetenzen nur gelingender zu aktivieren. Die ermüdende Auslobung der Gestaltungskompetenz im Diskurs um Bildung für nachhaltige Entwicklung (vgl. Kehren 2016) oder die Lobpreisung von Resilienz als pädagogische Zauberformel gegen gesellschaftliche Missstände (vgl. Borst 2015) sind aktuelle Beispiele dieser einseitigen Instrumentalisierung von Pädagogik als Instanz der individuellen Mobilisierung.

Doch auch das andere Szenario einseitigen pädagogischen Handelns ist problematisch. Vermittelt Pädagogik ausschließlich Einsicht in bestehende Widerspruchslagen, zeigt auf, inwiefern die Einzelnen systematisch in ihrer Mündigkeit beschnitten werden, lässt die Individuen dann allerdings unbegleitet mit dieser Erkenntnis, so verfehlt die Auseinandersetzung den Kern pädagogischen Handelns: die Entwicklung einer authentischen *pädagogischen Beziehung*, in der die gemeinsame Vermittlung von Selbst- und Weltverhältnissen erst zu vollem Ausdruck kommen kann. Gerade in einer sehr funktional orientierten, stark akademisch geprägten Bildungsarbeit wird die pädagogische *Beziehungsarbeit* in ihrer Bedeutung vernachlässigt.

Die *bürgerliche Kälte*⁴⁰ bildungsinstitutioneller Strukturen friert die notwendige Empathie und Zugewandtheit pädagogischen Miteinanders ein und beschränkt Bildungsarbeit auf reine Wissensvermittlung, die im besten Fall Verstehensprozesse und Einblicke ermöglicht. Das pädagogische Moment der Ermutigung, das Aufzeigen von Möglichkeiten des begründeten Einspruchs, die Vermittlung von Hoffnung werden als Sentimentalitäten aus der Sphäre pädagogischen Handelns verdrängt. Armin Bernhard führt in seinem Einführungswerk in Heydorns kritische Bildungstheorie und Befreiungspädagogik das zentrale doppelte Moment von *Einblick* und *Hoffnung* als konstitutive Bestimmung von Pädagogik an: „Zwei grundlegende Aufgaben der Pädagogik sind zu unterscheiden: 1. die Erschließung der gesellschaftlichen Wirklichkeit und 2. die Ermöglichung einer Perspektive für die individuelle Lebensgeschichte.“ (Bernhard 2014a, S. 182) Und weiter:

⁴⁰ „Als Ausdruck für eine unmoralische Haltung gegenüber dem Leiden und dem Unglück von Menschen erhält Kälte [...] ihre bis heute gültige besondere Bedeutung erst mit der Entfaltung der bürgerlichen Gesellschaft und ihrer Ökonomie, dem Kapitalismus.“ (Gruschka 1994, S. 35)

„In pädagogischen Prozessen muss demzufolge Humanität praktisch erfahrbar werden, in ihrer Persönlichkeit müssen Pädagoginnen und Pädagogen Prinzipien und Verfahren verpflichtet sein, in denen das Ziel der Selbsterkenntnis und der Selbstbestimmung in einer befreiten Gesellschaft zum Ausdruck kommt. Eine grundlegende Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang der Vermittlung von *Hoffnung* zu. Die Ermöglichung von Erkenntnissen über die gesellschaftlich-historische Situation und über den Zustand der Gesellschaft ist eine notwendige, bei weitem aber keine hinreichende Bedingung der Einleitung eines auf Befreiung hin angelegten Bewusstseinsbildungsprozesses. Denn die Resultate dieser Erkenntnisse müssen von Kindern und Jugendlichen auch psychisch verarbeitet werden können. Ein Blick auf die globalen weltgesellschaftlichen Probleme unserer gegenwärtigen geschichtlichen Situation macht schlagartig deutlich, dass diesem pädagogischen Problem mit der Vermittlung einer kritischen Rationalität allein nicht beizukommen ist.“ (ebd., S. 187)

Die aus Einsicht begründete Vermittlung von Hoffnung braucht die gewissenhafte Analyse gegenwärtiger Widerspruchslagen und die hieraus generierte Erkenntnis der Politizität der Gegenstände. Es ist ein pädagogischer Dreiklang, der sich hierfür entfalten sollte: *Analyse und Einsicht* ins Bestehende, anhand der Politizität des Gegenstandes das Aufzeigen der Möglichkeiten des *Einspruchs* und die damit verbundene *Ermunterung und Vermittlung von Hoffnung*.

Um lebendig werden zu lassen, inwiefern durch Koneffkes Bildungstheorie informierte politische Einsprüche Anwendung finden können, werden im Folgenden aktuelle Problematiken der neoliberalen Umgestaltung von Universitäten und insbesondere deren Auswirkungen auf die akademische Bildungsarbeit von Pädagog*innen skizziert und aufgezeigt, inwiefern eine Widerspruchsanalyse im Sinne Koneffkes geeignet erscheint, um eine pädagogische Vermittlung dieser politischen Gegenstände vorzunehmen und – im Sinne Koneffkes – zu versuchen, die subversiven, hoffnungsvollen Potenziale in der Vermittlung zu stärken. Aufgrund komplexer Verhältnisse können hier keine eindeutigen, widerspruchsfreien Handlungsmöglichkeiten eröffnet werden – ein Unterfangen, das sich populistische Bewegungen zu gerne auf die Fahnen schreiben.

Diese Relativierung löst gerade in pädagogischen Kontexten dennoch und zurecht Unmut aus, da Konkretes versprochen wird, in der Umsetzung jedoch nicht geleistet werden kann. Dieses Spannungsverhältnis wird kaum aufzulösen sein, denn das Angebot vermeintlich eindeutiger Lösungswege ist ebenso problematisch wie das Verwehren derselben, um in der Sphäre der Unangreifbarkeit zu verbleiben. Im Folgenden soll deswegen die Balance aus beidem gewagt werden und zumindest das Dilemma, in dem sich pädagogisches Handeln stets bewegt, benannt und für die Bearbeitung greifbar gemacht werden. Werden dann im Sinne Koneffkes subversive Perspektiven hervorgehoben, geschieht das als Ausdruck einer bildungstheoretischen Analyse, die Pädagogik als Instanz der Politisierung und Positionierung versteht und anwendet.

In der aktuellen prekären Lage kritischer Wissenschaft sind subversive Wendungen kaum wahrnehmbar und Resignation und Ohnmacht erscheinen alternativlos. Doch im Eindruck solch ernüchternder Gegenwartsanalysen ruft Koneffkes Perspektive des dialektischen Widerspruchs mit Nachdruck zu Disziplin auf: „Für geboten halte ich eine Weise von Sachlichkeit, welche aus der Reflexion auf die unabweisbare Verstrickung in den Gegenstand resultiert, im Bewußtsein also die Befangenheit *als reflektierte aushält und mit sich führt*“ (Koneffke 2018a [1990], S. 213; Hervorh. K.H.).

Weder die ohnmächtige Resignation angesichts integrativer Totalitätsansprüche noch das naive Vertrauen auf die humane, emanzipatorische Wirkung der eigenen Disziplin werden von ihm geduldet. Vielmehr erhält der*die Lesende aus Koneffkes Texten den Zuspruch, aber auch die nachdrückliche Aufforderung, stets im Widerspruch zu denken, dies *auszuhalten, mit sich zu führen* und als Ausgangspunkt für begründeten *Einspruch* zu nehmen. Daniela Holzer legt in ihrem Aufsatz *sprechen. schweigen. ignorieren. Echokammer-Effekte, Machtmanifestationen und Schweigespiralen in Debatteunkulturen* (Holzer 2018) dar, wie die sich immer weiter verstärkende Ökonomisierung des Wissenschaftssektors die in ihm agierenden Subjekte in eine folgenreiche Spirale von konkurrenzgetriebenem Darstellungszwang und individueller Ohnmächtigkeit treibt.

Die integrativen Anforderungen zeigen sich hier mit aller Wirkkraft und provozieren ein Verhalten, das sich zwecks materieller Absicherung und beruflicher Perspektiventwicklung weitestgehend an die Regeln der „scientific community“ anpassen muss. Freilich bedeutet dies für all jene, deren kritischer Gesellschafts- und

Wissenschaftsanspruch nicht nur ein theoretischer ist, eine quälende innere Zerrissenheit zwischen Anspruch und Realität. Der Widerspruch von Integration und Subversion bleibt hier nicht abstrakt, sondern wird im Subjekt selbst als erdrückende Belastung unmittelbar erfahrbar, „die Herrschaft, statt auf dem Subjekt zu lasten, wandert ins Subjekt ein, der Widerspruch [...] findet seinen Ort im Subjekt“ (Koneffke 2018b [2006], S. 209).

Holzer illustriert diese Zerrissenheit und macht zugleich deutlich: Die integrative Wirkung ist mittlerweile sowohl gesellschaftlich und institutionell als auch individuell so stark ausgeprägt, dass subversive Impulse oftmals der allgemeinen Erschöpfung und Resignation zum Opfer fallen, insbesondere dann, wenn individuelle Versuche, sich anders zu verhalten, aus genannten Gründen isoliert bleiben und keine gemeinsame Wirkkraft erlangen können. Die integrative Funktion des neoliberalen Wissenschaftsbetriebs scheint also Hochkonjunktur zu haben: Der Druck zur akademischen Selbstinszenierung ist allgegenwärtig, Vorträge und Publikationen erfolgen im Akkord, um bloß nicht den Anschluss ans „Zitatenkarussell“ (Gamm, zitiert nach Bernhard 2014b, S. 766) zu verpassen.

Die permanente Selbstdarstellung geschieht unter der Allgegenwart von Wettbewerb und Konkurrenzdruck, selbst bei denen, die sich dem entziehen wollen. Spätestens das nahende Ende des befristeten Vertrags und das routinierte Berechnen des Verhältnisses von ausstehenden Arbeitsschritten für die Qualifikationsarbeit zur verbleibenden Beschäftigungszeit lassen den Leidensdruck, den die Integrationsmechanismen auslösen, sehr präsent werden. Und so finden sich auch die kritischen Wissenschaftler*innen schneller als gewollt in einem destruktiven Kreislauf einer Unkultur wieder, in der perfektionierte Inszenierungen, Schein-Debatten und So-tun-als-ob-Diskussionen zu subtilen persönlichen Verletzungen und einer fatalen akademischen Maskerade führen, die eines folgenreich verhindert: inhaltliche Debatten, die die prekären materiellen Bedingungen der Wissenschaft gerade nicht ausblenden, sondern explizit thematisieren. Diese Ausblendung bewirkt eine Neutralisierung, die nicht nur die wissenschaftliche Erkenntniskultur aushöhlt, sondern auch die realen gesellschaftlichen Widersprüche verschleiert und somit zu einer *systematischen Entpolitisierung* der akademischen Auseinandersetzungen führt.

Angesichts der etablierten und individualisierenden Selbstinszenierung stellt sich nicht nur die Frage, was die Selbstdarstellung auf individueller Ebene mit jenen macht, die diesen Wettkampf nur mit leidvollen Verschleißerfahrungen überstehen, sondern auch, welche strukturellen Folgen die Entpolitisierung nach sich ziehen wird. Gerade Universitäten sind institutionelle Orte, an denen Erkenntnisinteresse, Wissensvermittlung und Bildungsprozesse auf besondere Weise zusammenfallen. Wird das Erkenntnisinteresse der Forschung immer stärker in den Dienst kapitalistischer Gewinninteressen gestellt, hat das unmittelbar Folgen auf Form und Inhalt der universitären Lehre.

Der gegenwärtigen „Austreibung der Bildung“ (vgl. Pongratz 2014) aus der Bildungsinstitution müsste deswegen aus dem Wissen um die gegenwärtige Entwicklung entschieden gegengesteuert werden. Eine Re-Pädagogisierung von Bildungsprozessen an den Universitäten wäre nicht nur ein utopisches Moment pädagogischen Denkens, sondern auch konkreter Gegenstand der Bildungsarbeit. Die Kritik an der gegenwärtigen Neoliberalisierung könnte Ausgangspunkt für einen hoffnungsbegründenden pädagogischen Einspruch im Sinne Koneffkes „Zeitkritik“ sein: Würden Forschung *und* Lehre stärker an den Interessen der studierenden und heranwachsenden Generationen orientiert – statt am kurzfristigen ökonomischen Gewinn –, könnte Pädagogik, entsprechend ihrem ursprünglichen bürgerlichen Auftrag, selbst Instrument der Kritik an der Bildungsinstitution Universität sein. An einem „Ort des Denkens des Möglichen“ entfalten sich Gegenentwürfe zum Bestehenden: Die Qualität der Lehre, „Spitzenforschung“ und die „besten Köpfe“ würden sich daran bemessen, inwiefern sie zur *allgemeinen Beratung über die Verbesserung der menschlichen Dinge*⁴¹ beitragen können. Universitäten würden umfangreich staatlich finanziert und wären deswegen unabhängiger von Forderungen aus Wirtschaft und Industrie. Sie wären nicht dazu angehalten, Gewinn abzuwerfen, sondern jungen Erwachsenen die Erschließung, Erforschung und das Weiterdenken des gesamtgesellschaftlichen, demokratischen Zusammenlebens zu ermöglichen.

Selbstverständlich ließe sich solches Zusammenleben nicht ohne eine humane, aufs Gemeinwohl orientierte Ökonomie denken – wie solche Entwürfe aussehen könnten,

⁴¹ So lautet der Untertitel der „Großen Didaktik“ von Johann Amos Comenius, oder tschesisch Jan Amos Komenský, (1592–1670), dem Nestor neuzeitlicher Pädagogik.

ist jedoch keinesfalls ein utopisches Hirngespinnst,⁴² sondern schon aktuell Forschungsgegenstand kritischer Ökonom*innen.⁴³ Eines muss mit Nachdruck festgestellt werden: Es wird keine von ökonomischen Interessen freie Universität innerhalb einer bürgerlichen Gesellschaft geben, keine widerspruchsfreie Bildungsinstitution innerhalb widersprüchlicher Verhältnisse, keine humane Wissenschaft innerhalb eines inhumanen Kapitalismus. Doch was es geben kann, was wir aber beinah zu denken verlernt haben, weil es die Privilegien des Großteils der westlichen Welt radikal infrage stellen würde, ist eine Verbindung von Politik und Ökonomie, die globale Gerechtigkeit, Menschenwürde und solidarisches Zusammenleben statt Wachstum, Wettbewerb und Konkurrenz anstrebt. Doch inwiefern kann das Denken eines solchen utopischen Allgemeinen das gegenwärtige Handeln im Besonderen leiten?

Die humane Umgestaltung von Gesellschaft, Wissenschaft und Universitäten kann nicht als individuelle Aufgabe gedacht werden, was zugleich jedoch nicht bedeutet, dass individuelle Ohnmacht resultieren muss. Im Gegenteil: Eine gegenwartsbewusste Wissenschaft, die kritisch den Zeitgeist hinterfragt, Zusammenhänge aufzeigt und Alternativen erforscht, muss von mutigen Einzelnen eingefordert werden. Doch diese Einsprüche müssen untereinander verbunden werden, um der individualisierenden Logik des Neoliberalismus wirksam entgegentreten zu können.

Es braucht Pädagog*innen und Studierende, die gemeinsam in Seminaren, Vorlesungen und öffentlichen Veranstaltungen *Einblick* in die gegenwärtige Vereinnahmung *ihrer* Bildungsinstitution eröffnen und zugleich daraus *politische Konsequenzen* fordern: Eine umfassende staatliche Förderung aller Fächer, eine neue Sensibilität im Wissenschaftsbetrieb für reflektierte Denk- und Diskussionsprozesse, die sich über ihre Offenheit und nicht über ihre Exklusivität auszeichnet, Spitzenforschung, die Interdisziplinarität und Internationalität nicht als Wettbewerbsvorteil, sondern als Möglichkeit der Solidarität und der Verständigung über globale gesellschaftliche Probleme und Fragen ansieht sowie die Entwicklung eines politischen und selbstkritischen Verständnisses

⁴² „Die Herrschaft des Werts über die Menschen ist kein gesellschaftliches Naturgesetz, sondern das Resultat eines ganz bestimmten Verhaltens der Menschen, und dieses Verhalten lässt sich – zumindest im Prinzip – auch ändern. Eine Gesellschaft ohne Ware und Geld ist denkbar.“ (Heinrich 2018, S. 74f)

⁴³ Im öffentlichen Diskurs angekommen ist bereits das Konzept der Postwachstumsökonomie, das primär von Niko Paech geprägt wurde. Wenn auch noch lange nicht im Mainstream öffentlicher Debatten etabliert, steigt doch langsam das mediale Interesse an alternativen Wirtschaftsweisen. Aktuelles Beispiel ist die Serie „Wirtschaft, die verbindet“ der *Frankfurter Rundschau* im August 2019, insbesondere der Artikel „Im Prinzip gespalten“ (12.08.2019) von Stephan Kaufmann, der als Wirtschaftsjournalist regelmäßig differenzierte Kritik am Kapitalismus und dessen inhumanen Tendenzen übt.

der gemeinsamen Situation bei Mitarbeitenden, Lehrenden und Studierenden – all dies wären Hoffnungsmomente in der Politisierung dessen, was Bildung und Wissenschaft an utopischen, subversiven Elementen in sich tragen.

3. Ausblick: Solidarische Praxis der Pädagogik als Aufgabe und Ermutigung

*„Pädagogik verläßt sich nicht auf abstrakte Dialektik,
auf einen Verbalfetischismus, über den sich der Mensch
erzeugen soll; sie ist selber Anfang des neuen Menschen,
sie geht davon aus, daß es auch in der Zukunft
nur so viel Menschlichkeit geben kann,
wie wir fähig sind, vorzuleisten.“
(Heydorn/Koneffke 1971, S. 4)*

Die Politizität von Koneffkes Bildungstheorie begründet sich insbesondere aus seinem Verständnis von Pädagogik, die bei ihm auch die Aufgabe hat, zu den strukturellen und materiellen Voraussetzungen von sozialen und gerechten Verhältnissen beizutragen. Deswegen muss „Pädagogik – welchen besonderen Gegenständen sie immer sich zuwendet – auf die Veränderung von Verhältnissen hinwirken, unter denen Herrschaft fortwuchert, Menschen erniedrigt und beleidigt werden“ (Koneffke 2018b [1986], S. 77). Pädagog*innen dürfen sich nicht mit „der bloßen Formalität von Menschenrechtsprinzipien, auf die bürgerliche Herrschaft sich gründet“ (Koneffke 2018a [1969], S. 131), beruhigen, sondern müssen aktiv und kritisch für eine pädagogische Praxis eintreten, die sich für eine Verbesserung der Gesellschaft einsetzt.

Die Verwirklichung von Bedingungen, unter denen sich alle Individuen tatsächlich als freie und anerkannte Subjekte setzen können, bedarf einer pädagogischen Praxis, die sich einerseits der Realität jener zuwendet, „über die eine falsche, an die Anarchie der Kapitalinteressen ausgelieferte Weltgeschichte schon hinweggeschritten ist“ (Koneffke 2018a [1986], S. 194), und andererseits selbstkritisch ihre eigene Beteiligung an struktureller und institutioneller Benachteiligung und Diskriminierung reflektiert und bearbeitet. Dazu muss sie ihre eigene Widerspruchsverhaftung erkennen und *dennoch* nicht aufhören, auf „reale[] Widerspruchsbefreiung“ (Koneffke 2018b [2003], S. 105) hinzuwirken: „Im vollen Bewusstsein der Politizität von Bildung ist und bleibt die gesellschaftskritische Reflexion *Bedingung* pädagogischen Handelns.“ (Euler 2015, S. 88, Hervorh. K.H.)

Über diese Reflexion können Ansatzpunkte für subversive Eingriffe innerhalb des Funktionellen ausgelotet werden, um dadurch den „partiellen Gewinn[] von Spielräumen für Freiheit“ (Koneffke 2018b [2009], S. 217) zu ermöglichen. Es ist die Suche nach Antworten auf die pädagogische „Frage, inwiefern der Widerspruch der Bildung unter Bedingungen radikalierter Vergesellschaftung humanes Potential zu entbinden vermag“ (Euler 2007, S. 47). Dafür bedarf es jedoch nicht nur der theoretischen Problematisierung, sondern auch eines aus der Theorie begründeten Agierens gegenüber herrschaftlichen Verhältnissen. Um der spätkapitalistischen Vereinzelung der Subjekte entgegenzutreten, sollte dieses Agieren ein gemeinschaftliches sein, das nicht wieder nur die Interessen Einzelner artikuliert, sondern aus der „Erkenntnis gemeinsamer Interessen an der Überwindung dessen, was ist“ (Koneffke 2018a [1969], S. 146), gespeist wird: „Dies läuft auf ein Verständnis der Selbstbefreiung hinaus, in dem über die individuelle Selbstbefreiung die in ihr Verbundenen einander den Spielraum ihrer Eingriffe sichern. Ein Sinn für Gemeinschaftlichkeit, Solidarität liegt darin.“ (Koneffke 2018b [2009], S. 216)

In der solidarischen Bündelung subversiver Impulse liegt „ein energisches Moment“ und „eine Sprengkraft, die offensiv und unüberwindlich die Orientierung der Menschen und ihr Denken umpflügt“ (ebd.). Das Eintreten für eine *kollektive* Selbstbefreiung tritt dann den Individualisierungsprozessen des kapitalistischen Konkurrenzkampfs bewusst entgegen. Da Pädagogik „das Problem des Werdens wirklicher Mündigkeit als das deren *allgemeiner* Verwirklichung“ (Koneffke 2018b [1997], S. 167) und gerade nicht als individualistisches Projekt verkörpert, sollten ihre kritischen Einsprüche deswegen in solidarischer Absicht artikuliert werden.

Diese Aufgabe stellt sich insbesondere Pädagog*innen, die darüber nachdenken müssen, wie sie mit Schüler*innen, Studierenden, angehenden Lehrkräften und jungen Wissenschaftler*innen umgehen: „Es ist ja tatsächlich so, dass wir uns die Frage stellen müssen, und zwar grundsätzlich [...]: Wer sind wir eigentlich? Wohin wollen wir in unserer pädagogischen Arbeit nachwachsende Generationen, die in mancher Hinsicht noch abhängig sind, eigentlich bringen?“ (Koneffke zit. n. Cankarpusat/Haueis 2007, S. 18)

Werden junge Menschen dazu ermutigt, ihre eigene Stimme zu finden, zu artikulieren und der Diskussion auszusetzen? An welchem Punkt beginnt die selbstkritische

Reflexion darüber, inwiefern Pädagog*innen ihren Anvertrauten ein Bewusstsein für die Notwendigkeit einer anderen, empathischen und subversiven Weltgestaltung vermitteln können, indem sie sie sensibilisieren für Machtstrukturen, exkludierende Verhaltensweisen und etablierte Bildungsarrangements, in denen die immer gleichen reden und stets die gleichen schweigen, in denen nur um des Sprechens willen die Stimme erhoben wird, in denen das akademische „Bluffen“ perfektioniert und der Konkurrenzkampf erprobt wird? Wie können gerade Schüler*innen und Studierende dazu ermutigt werden, es anders zu machen? Wie können sie darin bestärkt werden, sich nicht den Vereinsamungsprozessen der institutionellen Sphäre hinzugeben, sondern in solidarischer Absicht neue Gesprächsformen und Handlungspraktiken zu entwickeln?

Hieran schließen sich auch unmittelbar didaktische Fragen für die eigene pädagogische Arbeit mit Schüler*innen und Studierenden an: Welche Sprech- und Schreibrituale werden scheinbar selbstverständlich übernommen, obwohl sie ähnliche „Schweigesimalen“ und „Echokammer-Effekte“ provozieren wie eine bereits etablierte „Debatteunkultur“ (vgl. Holzer 2018)? Welche machtgetränkten Prüfungsformate werden scheinbar alternativlos fortgesetzt, obwohl es hier stets Spielräume für kreativere Umdeutungen gäbe?

Wie bereits Koneffke feststellte, ist ein „negatives Kennzeichen des richtigen Weges [...] die Art des wachsenden Widerstandes seitens der Herrschaft“ (Koneffke 2018a [1986], S. 191) – es gälte also, aufkommenden Gegenwind beharrlich zu trotzen und die subversiven Möglichkeiten der Verschiebung von etablierten Formen bereits innerhalb von Schule und Studium zu nutzen, um Schüler*innen und Studierenden innerhalb des engen Korsetts gegenwärtiger institutioneller Rahmenbedingungen Freiräume anzubieten, in denen sie – wie auch die Lehrenden – sich erproben und Mut fassen können, angesichts der allgegenwärtigen Widersprüche, selbst Einspruch einzulegen. Die Etablierung solidarischer pädagogischer Praktiken ist also insbesondere auch auf die institutionellen Lehrstrukturen bezogen, die vom neoliberalen Diktat der Leistungs- und Effizienzsteigerung vereinnahmt wurden. Das bedarf nicht nur der Selbstkritik, sondern ebenso des bedingungslosen Einsetzens für jene, denen all unsere pädagogischen Bemühungen dienen sollen. Gamm beschreibt dieses pädagogische Selbstverständnis im Gespräch mit Koneffke sehr treffend:

„Wir brauchen Kritik uns selbst gegenüber, aber vielleicht noch mehr: die Stabilisierung des Subjekts. Der Einzelne ist angefochten von dem ungeheuren Widersinn, in dem wir leben. Es ist etwas sehr Entscheidendes, [...] dass wir glauben, die Studierenden sollen untereinander sehr früh [...] in stabilisierende Gespräche kommen, um sich selbst zu festigen und ihre grundgesetzliche Freiheit wahrzunehmen“ (Gamm zit. n. Cankarpusat/Haueis 2007, S. 20).

Eine Politisierung der pädagogischen Arbeit braucht also die selbstkritischen Fragen, wer wo und wie sprechen und schreiben darf und warum beispielsweise in etablierten Formaten wie Vorträgen und Aufsätzen so wenig Studierende vertreten sind. Wo ist in den gegenwärtigen Sprech- und Schreibarrangements Raum für Unsicherheit, für eine intuitivere Sprache, fürs Zögern? Was würde sich ändern, wenn sich Lehrende gerade an der Universität viel stärker *als Pädagog*innen* verstehen und entsprechend verhalten würden?

Ohne die disziplinäre Identität als Pädagog*in romantisieren zu wollen – dafür ist Koneffkes Ausweis der Pädagogik als einer die Herrschaft ebenso bestätigenden wie infragestellenden Disziplin allzu präsent –, müsste die Frage nach einer Politisierung von Pädagogik und Bildungsarbeit auch als eine gestellt werden, die in Form wie Inhalt ein kritisches *pädagogisches Selbstverständnis* transportiert. „Die Frage des gemeinsamen Verständnisses – *Wer sind wir und in welcher Situation befinden wir uns gemeinsam?* – ist eine ganz entscheidende Stabilisierungsleistung, die der Universität oder jedenfalls der Pädagogik in ihr aufgetragen ist“ (Koneffke zit. n. ebd., S. 21; Hervorh. K.H.). Was wäre ein pädagogisches Verhalten, das diese gemeinsame Frage ernst nimmt und etablierte Missverhältnisse nachhaltig irritiert? Wäre es vielleicht die Verschiebung des Fokus vom Sprechen und sich Darstellen auf ein wertschätzendes, ermutigendes *Zuhören*⁴⁴ und *Antworten*?

⁴⁴ Maria do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan verweisen in ihrem Aufsatz „Postkolonialer Feminismus und die Kunst der Selbstkritik“ auf den Ansatz des *Subversiven Zuhörens*, „wobei der Akt des Zuhörens einer ist, der die Sprechenden ermächtigt“ (Castro Varela/Dhawan 2003, S. 278). Es müsse nicht nur darum gehen, die „Privilegien des Sprechens und Gehört-werdens zu verlernen, sondern die Subversion des Zuhörens zu praktizieren. Subversives Zuhören bedarf eines selbstbewussten Subjekts, das in der Lage ist, dann zu schweigen, wenn andere Perspektiven zum Vorschein kommen“ (Castro Varela/Dhawan 2003, S. 279).

„[W]ir brauchen die Ermutigung, den Satz, sich des eigenen Verstandes zu bedienen von Kant, zu übersetzen in: ‚Sprich jetzt über das, was Du gesehen hast oder was Du glaubst schon erkannt zu haben, aber stelle es nochmals zur Disposition.‘ Wir müssen das akademische Studium in Hinsicht auf die Freiheitsentwicklung als den entscheidenden Hebel sehen. Die Leute sollen im Studium zur Stellungnahme bewegt werden. Wir müssen sie kritisch herausfordern, sich auch gegen ihre Dozenten auszusprechen, also nicht nur Harmonie zu heucheln. Ich nenne dies: Selbstcouragierung. Sie führt dazu, in der Situation Stand zu halten. ‚Standhalten im Dasein‘ ist eine entscheidende Kategorie, um sich von der Widerläufigkeit der eigenen Umgebung nicht erdrücken zu lassen“ (Gamm zit. n. ebd., S. 22f).

Müssten wir nicht, anstatt den Machtkampf zu lehren, viel eher Solidarität und eine subversive Sensibilität üben? Aus der Erkenntnis, dass die Erfahrung von herrschaftlichen Integrationsprozessen und das Leiden unter widersprüchlichen Verhältnissen die Einzelnen miteinander verbindet, kann innerhalb der allgegenwärtigen Funktionalisierung eine subversive „Bereitschaft zu kollektiver Aktion, die die Schleier des Integrationsprozesses zerreißt“ (Koneffke 2018a [1969], S. 146), entstehen. Das pädagogische Agieren, die Gestaltung neuer und eigener Bedingungen sowie der „produktive Eingriff in die Verhältnisse“ gründen dabei „in der Mündigkeit eines jeden Individuums“ (Koneffke 2018a [1982], S. 179).

Die Verwirklichung allgemeiner Mündigkeit als pädagogischer Auftrag und als Herausforderung bedarf letztlich nicht nur des Bewusstseins, sondern auch des *politischen* Einspruchs und Eingriffs. Aus der Politizität von Bildung können politische Akte für die Konstitution neuer, humanerer Bedingungen und Verhältnisse initiiert werden, die ihre Wirkkräftigkeit gerade aus der Summe vieler einzelner Eingriffe generieren (vgl. Koneffke 2018b [2009], S. 214). Um die Politizität von Bildung in Einspruch umschlagen zu lassen, muss sie „mit politischen Kräften verbunden [werden], die aufnehmen, was der Bildungsprozeß zeitigt“ (Koneffke 2018b [1986], S. 77).

Kritische pädagogische Impulse sind erst in der Vermittlung mit anderen sozialen und politischen Bewegungen in der Lage, etablierten Verhältnissen neue „Orte des Denkens des Möglichen“ entgegenzusetzen. Eine besondere Herausforderung für eine kritische

Bildungsarbeit ist es deswegen, die „im Untergrund des Gesellschaftsprozesses kontingente Solidarität“ (Koneffke 2018b [2009], S. 220) wahrzunehmen, aufzugreifen und für neue subversive Zusammenschlüsse zu mobilisieren und zu aktualisieren. Aus einzelnen widersprechenden Subjekten, die nicht in ihrer Funktionalisierung aufgehen wollen und notwendige Kritik artikulieren, kann so eine gemeinsame Bewegung entstehen, welche die Notwendigkeit von gesellschaftlichen Veränderungen in den Fokus rückt.

Die für diese solidarischen Zusammenschlüsse stets gegenwärtige „Frage nach den Aussichten der Bildung“ (Koneffke 2018b [1986], S. 79) muss ihren Blick sowohl auf sich selbst als auch auf ihr politisierendes Potenzial richten, um gesellschaftliche Einsprüche zu generieren, die bildungstheoretisch begründet sind und zugleich subversive Impulsivität entfalten. Der Widerspruch von Bildung erhält erst über pädagogisch initiierte und politisch artikulierte Einsprüche der Subjekte – und *nur* über sie – seine subversive Potenz. Durch diese Aussicht auf Subversivität bestimmt sich Pädagogik als widersprüchliche Praxis des *Dennoch* – im Spannungsfeld von funktionaler Integration und subversiver Überschreitung bleibt Bildung das entscheidende Moment einer Zumutung, die mutige Einsprüche der Subjekte fordert und ihnen zugleich den Mut dafür zuspricht.

„Hoffnung also? Wir wissen viel zu wenig, um ohne Hoffnung sein zu dürfen und zu viel, um unter Schwärmerei verbucht zu werden“ (Koneffke 2006, S. 7).

Anstatt eines Nachworts: Szenen einer Politisierung⁴⁵

*„Wie soll man anders als kritisch Pädagogik lehren?“
(Koneffke zit. n. Cankarpusat/Haueis 2007, S. 19)*

Mai 2014, Universitätsversammlung der TU Darmstadt. Die Studierenden haben das Wort:

„In den letzten zwei Wochen haben sich für unser Institut einschneidende Entwicklungen ergeben, die erhebliche Folgen für Forschung und Lehre in der Pädagogik haben werden. Schon seit fünf Jahren deckt das Institut mit fünf pädagogischen Zählprofessuren, von denen zwei schon lange nur immer wieder vertreten werden, nicht nur die Lehre für die grundständigen und sehr nachgefragten Studiengänge Bachelor Pädagogik und Master Bildungswissenschaften ab, sondern auch den pädagogischen Anteil der Grundwissenschaften in den Lehramtsstudiengängen. Schon diese Situation führte zu einer chronischen Überlastung der Lehrenden in Bezug auf Lehre, Prüfungen, Abschlussarbeiten und Betreuung. Von realen Möglichkeiten, Forschung zu betreiben, hier ganz zu schweigen.

Unter enormen Zeitdruck wurde unser Institut nun jüngst dazu aufgefordert, der Umwidmung der beiden vakanten Professuren zuzustimmen. Aus einer Berufspädagogik-Professur solle eine Professur für Mode und Ästhetik werden und aus einer Erwachsenenpädagogik-Professur eine

⁴⁵ Dieses Kapitel war in der ursprünglichen Fassung dieser Arbeit, fertiggestellt im September 2019, anstatt „eines Vorworts“ konzipiert. Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung, nun mittlerweile 2022, erscheint es angemessener, die folgenden „Szenen einer Politisierung“ anstelle eines Nachworts zu setzen – und somit die grundlegenden Gedanken zu Koneffkes kritischer Bildungsarbeit in jenem Kontext „ausklingen“ zu lassen, in dem sie vor Jahren praktisch „angeklungen“ sind und eine Politisierung im pädagogischen, universitären Feld hervorgerufen haben. Die nachfolgenden Skizzen sollen keineswegs eine kritiklose Romantisierung einer „Darmstädter Pädagogik“ oder einzelner Personen darin darstellen, sondern vielmehr beispielhaft im Konkreten beleuchten, was im Allgemeinen an vielen Universitäten, Hochschulen und Bildungsorten systematisch nachvollzogen werden kann. Die individuellen Erfahrungen sind hierbei nicht losgelöst von einer vermittelnden Perspektive auf strukturelle Ursachen zu denken und werden deswegen in der Absicht skizziert, die aktuelle Relevanz kritischer Stimmen in Wissenschaft und Gesellschaft zu unterstreichen, die hoffentlich in differenzierten, aufmerksamen, empathisch-sensiblen und kollektiv begründeten Äußerungen auf vielfältige Weise zu Wort kommen – und die dabei zugleich jenen Aufmerksamkeit zukommen lassen, deren Stimmen leiser, zarter und vorsichtiger sind.

Professur für Fachdidaktik der Naturwissenschaften. Dieser Forderung ist das Institut gefolgt, da es keine andere Wahl sah.

Da weder die Kulturwissenschaft Mode und Ästhetik noch die Fachdidaktik pädagogische Lehre anbieten können, verblieben nur mehr drei Pädagogikprofessuren für die Lehre und Forschung bei zunehmenden Studierendenzahlen. Davon abgesehen, dass das Präsidium seine Vorstellungen zur strukturellen Entwicklung des Instituts nicht nennt, erscheint uns bei Umsetzung dieser massiven Stellenkürzungen eine qualitativ hochwertige und pädagogisch-professionelle Forschung und Lehre nicht länger möglich zu sein.

Der in einem Schreiben vom Präsidium genannte Grund für die Umstrukturierung des Instituts ist die Profilierung und Stärkung der Lehramtsstudiengänge, damit die TU Darmstadt im Wettbewerb mit anderen Universitäten im Bereich der Lehramtsausbildung konkurrieren kann. Für uns ist es jedoch fraglich, wie ein um die Hälfte der Pädagogik gekürztes Institut diese Profilierung ermöglichen soll.

Wir Studierenden fordern deswegen vom Präsidium die Darlegung eines Konzeptes, das tatsächlich die Stärkung der Lehramtsstudiengänge und damit eine qualitative und pädagogisch-professionelle Lehre und Forschung sicher stellt und auf die Problemstellungen, die sich durch die genannten Umstrukturierungen ergeben, reagiert. Wir bitten Sie, die Mitglieder der Universitätsversammlung, um einen Zuspruch, dass an dieser Universität grundständige pädagogische Forschung und Lehre in hoher Qualität weiterhin erwünscht ist. Vielen Dank!“

Es war das Frühjahr 2014, das mich die bis dato unmittelbarste Erfahrung der Politisierung hat machen lassen und mich erahnen ließ, wie stark doch die Interessenskämpfe sind, die eine Bildungsinstitution durchziehen. Ich habe den politischen Kampfgeist wahrgenommen, der in den Studierenden erwachsen ist, als wir so deutlich zu spüren bekamen, dass die studentische Beteiligung in den Gremien der Universität zwar formal notwendig ist, real jedoch an allen Ecken und Enden beschnitten wurde. Ich habe zugleich die Ohnmacht gefühlt, von der ich einige Semester zuvor von Theodor W. Adorno in dem Interview *Erziehung zur Mündigkeit* gelesen hatte: „... das gerade im

Eifer des Änderungswillens allzu leicht verdrängt wird, daß Versuche, in irgendeinem partikularen Bereich unsere Welt wirklich eingreifend zu ändern, sofort der *überwältigenden Kraft des Bestehenden* ausgesetzt sind und zur *Ohnmacht verurteilt* erscheinen“ (Adorno 1969, S. 174, Hervorh. K.H.).

Es war in der Tat kräftezehrend wahrzunehmen, wie die Handlungs- und Einflussmöglichkeiten schwinden, wie die eigene Stimme zwar laut wird, im Prozess der Entscheidungen jedoch zur disharmonischen Hintergrundmusik verkommt. Ich habe die Sorge darüber gespürt, welche Bedeutung es für das gesellschaftliche Zusammenleben haben mag, wenn kritische Wissenschaft, die Mündigwerdung junger Erwachsener und die Sensibilität für gesellschaftliche Verantwortung all jener, die entscheidende Positionen innerhalb des akademischen Betriebs innehaben, ersetzt werden durch neoliberales Führungsgebaren und kapitalistisches Profilierungsstreben im vermeintlichen Sachzwang des Wettbewerbs. Wie kann eine 50 Jahre lang bestehende Tradition kritischer Pädagogik und Wissenschaft innerhalb von rund zehn Jahren komplett abgewickelt werden – und das scheinbar problemlos? Wieso ist die Stimme jener Studierenden, die in diesem Zeitraum mehrfach gegen diese Entwicklung protestierten⁴⁶, so wenig wert? Und dies geschah wohlgerneht ausgerechnet an einem Institut für *Pädagogik*, also jener Disziplin, die doch eigentlich die Interessen der Heranwachsenden im Blick haben sollte wie keine andere?

1967 wurde das Pädagogikinstitut von Hans-Jochen Gamm gegründet und in den folgenden Jahren, insbesondere seit der Berufung Gernot Koneffkes 1972, zu einem Ort kritisch-materialistischer Pädagogik entwickelt, die in dieser Form in Deutschland einzigartig war. Von Beginn an war diese Ausrichtung politisch umkämpft (vgl. Hau-eis/Cankarpusat 2007, S. 16), war sich aber zugleich der institutionellen Verankerung sicher. Strukturell und institutspolitisch hat sich im Laufe der 50 Jahre vieles verändert,

⁴⁶ So kam es im Zuge der Diskussionen im Sommer 2014 zu einem Zeitungsartikel im Darmstädter Echo (*Pädagogik-Studenten der TU wünschen sich mehr Professuren*, 05.09.2014) sowie einer Kleinen Anfrage „betreffend der vom Präsidium der TU Darmstadt geplanten Umstrukturierung des Instituts für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik“ im Hessischen Landtag durch die Linken, zu der das Präsidium Rede und Antwort stehen musste. Ende 2018 kam es im Zuge von Diskussionen um die Abschaffung des originären Bachelorstudiengangs Pädagogik erneut zu öffentlichkeitswirksamen Protesten der Studierenden (vgl. Zeitungsartikel im Darmstädter Echo: *Proteste der Darmstädter TU-Studenten*, 12.12.2018).

insbesondere die institutionelle Verankerung als Abwehr politischer Verdrängungsbestrebungen wurde seit den 2000er-Jahren zunehmend aufgelöst.

Ging mit der Umstellung auf die Bachelor- und Masterstudiengänge ab dem Jahr 2008 bereits ein einschneidender Wandel einher, wurde diese Veränderung in den folgenden Jahren weiter verschärft. Die zunehmende Abschaffung pädagogischer Professuren im Rahmen des Profilierungsdiktats des damaligen Präsidiums der „autonomen“ TU Darmstadt hat das Institut an den Rand seiner Leistungsfähigkeit gebracht. Die Abschaffung der Professur für Erwachsenenbildung sowie einer berufspädagogischen Professur zugunsten der Etablierung einer zweiten nicht pädagogischen Professur im Spätsommer 2014 konnte trotz des massiven Engagements der Studierenden sowie einiger Mitarbeiter*innen nicht verhindert werden, da sich letztlich die Institutsvertreter*innen selbst gegen die – zuerst noch befürworteten – Proteste der Studierenden gewendet haben.

Ähnliche Szenen spielten sich im Sommer 2018 ab. Nach einer Vor-Ort-Begehung im Juni wurde im September das Gutachten einer externen Berater*innenkommission vorgelegt, die den Fachbereich Humanwissenschaften und somit auch das Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik evaluierte. Als mittlerweile wissenschaftliche Mitarbeiterin fand ich mich daraufhin inmitten einer internen Diskussion über die Streichung des Bachelorstudiengangs Pädagogik aufgrund der massiven Überlast, die die Institutsmitglieder seit Jahren in der vollkommen unterfinanzierten Lehre abfedern mussten – gestützt wurde diese Argumentation von dem Kommissionsgutachten.

Die Studierenden protestierten daraufhin mehrfach und sehr öffentlichkeitswirksam und wiesen insbesondere auf die zugrunde liegenden strukturellen Ursachen der Unterfinanzierung und der problematischen partikularen Schwerpunktsetzung der TU Darmstadt hin. Unterstützung erhielten die Studierenden diesmal nicht nur institutsübergreifend, sondern auch von Teilen des akademischen Mittelbaus der Pädagogik. Obwohl sich die Mehrheit der Professor*innen gegen die Studierenden stellte, konnte eine Abschaffung zunächst abgewendet werden. Die Chance zu einer grundsätzlichen Politisierung der prekären Lage des Instituts wurde jedoch vonseiten der Institutsvertreter*innen vertan. Zudem wurde mit Verweis auf das Gutachten der Beratungskommission vom Präsidium gefordert, Neuausschreibungen vakanter Professuren am

Themenkomplex der Digitalisierung auszurichten, um – wie sollte es anders sein – die Profilbildung des Fachbereichs und der Universität zu unterstützen.

Als Erstes betroffen von dieser „Empfehlung“ war die Professur für Allgemeine Pädagogik und Pädagogik der Natur- und Umweltwissenschaften von Peter Euler, Schüler und Vertrauter der Institutsgründer Gamm und Koneffke, nachdem dieser im März 2019 seinen Ruhestand angetreten hat. Seine Professur und der dazugehörige Arbeitsbereich, in dem Pädagogik systematisch mit Fragen der Nachhaltigkeit und grundlegender Gesellschaftskritik verbunden wurden, befinden sich seitdem im Abwicklungsprozess, da eine Neuausschreibung in den besagten Profilierungsbereich der Digitalisierung eingepasst werden soll. In Zeiten der globalen Klimaproteste unter dem Slogan *fridays for future* und einer gesamtgesellschaftlich steigenden Wahrnehmung nachhaltigkeitspolitischer Fragen erscheint es beinahe zynisch, dass jene inhaltlichen Schwerpunkte abgeschafft werden, in denen solche Fragen bereits seit 20 Jahren systematischer Gegenstand der kritischen Bearbeitung waren.

Doch zugleich folgt diese Entwicklung passgenau den Bestrebungen des Präsidiums seit 2007: die Verdrängung einer kritischen und somit hochschulpolitisch unbequemen Ausrichtung von Pädagogik zugunsten von anwendungsorientierten Hilfswissenschaften, die den MINT- und ingenieurwissenschaftlichen Fächern zuarbeiten und Lehrexporte anbieten können. Der damalige Präsident selbst verglich die Pädagogik im Gespräch mit Studierenden sowohl 2014 als auch 2018 mit der Dampfmaschine aus frühindustriellen Zeiten. Auch diese sei mittlerweile überholt und man könne nicht nur aus nostalgischem Interesse heraus an allem festhalten, was längst durch innovativere Entwicklungen abgelöst worden wäre.

Abgesehen von der entlarvenden Unkenntnis bei dieser metaphorischen Stilblüte ist es doch interessant anzumerken, dass die Dampfmaschine im 18. Jahrhundert eine Entwicklung industrieller Massenproduktion angestoßen hat, deren scheinbar unaufhaltsamen Folgen wir gegenwärtig im Zuge der Nicht-Nachhaltigkeit kapitalistischer Ausbeutung und Produktionsweise dringend zum Gegenstand gesamtgesellschaftlicher Auseinandersetzung machen müssen. Die Dampfmaschine hat folglich eine radikal umwälzende gesellschaftliche Transformation provoziert – dass der ehemalige Präsident mit seinem Vergleich der Pädagogik eine solche gesellschaftliche Relevanz zuschreiben wollte, ist nicht anzunehmen.

Die Studierenden haben die Pädagogik Ende 2018 symbolisch zu Grabe getragen, um auf die damalige Entwicklung aufmerksam zu machen. War es das nostalgische Schwelgen in der 50-jährigen Geschichte der „Darmstädter Pädagogik“, das die Studierenden immer wieder zu Protesten gegen die Abschaffung motiviert hat? Kann diese junge Generation nur nicht erkennen, welch innovatives Potenzial sich jenseits dieser disziplinären Dampfmaschine verbirgt? Oder lehnen sich diese Studierenden vielleicht viel eher gegen die ignorante Weise auf, in der ein Universitätspräsident mit ihren Sorgen und berechtigten Studienbedürfnissen umging?

Die Studierenden haben damals ihr eigenes Studium als entscheidenden Bildungsprozess begriffen, ernst genommen und eingeklagt. Sie haben kritische Inhalte, geschichtsbewusste Lehre und ein ernsthaftes Interesse an ihrem Studiengang gefordert. Sie haben all jenes getan, was aus pädagogischer Perspektive als Mündigwerdung bezeichnet wird. Und vielleicht ist es gerade diese Haltung der Studierenden, in der Politizität, Empathie und Engagement der Pädagogik Ausdruck finden, die seit jeher das *eigentliche* Merkmal der „Darmstädter Pädagogik“ war. In dem sehr treffend betitelten Interview *Mut zur Kritik*, das die Studierenden Godwin Haueis und Ali Cankarpusat 2001 mit Hans-Jochen Gamm und Gernot Koneffke führten und das seit vielen Jahren in den Eingangsemestern des Pädagogikstudiums gelesen wird, entwickelte sich folgendes Gespräch:

„Sie machen uns vor, wie Gesellschaftskritik leibhaftig aussehen kann. Sie verlieren den Mut nicht, permanent zu kritisieren, trotz der Umstände, über die man resignieren könnte. [...] Was bewegt Sie, das zu tun, was Sie auch hier und jetzt tun?“ (Haueis zit. n. Cankarpusat/Haueis 2007, S. 28)

„Die Frage ist ganz einfach zu beantworten: Das tun die Studenten. [...] Aber solange eine lebendige Beziehung zwischen Studierenden und einem Lehrer da ist, darf man dem überhaupt nicht ausweichen – abgesehen davon, dass es eine Art Glück ist, diese Anforderung immer noch empfinden zu können. Das ist eine schlichte Antwort auf Ihre Frage.“ (Koneffke zit. n. ebd., S. 28f)

Es ist dieses ganz spezifische pädagogische Selbstverständnis, das kompromisslose Eintreten für die Interessen und Bedürfnisse der heranwachsenden Generation, das den

Kern dessen bildet, was als „Darmstädter Pädagogik“ benannt wird. Mit Koneffke lässt sich Pädagogik – nicht aus nostalgischem Interesse, sondern als Ausdruck der politischen Verantwortung – als Gegeninstanz zu dem begreifen, was im Bestehenden Mündigkeit systematisch verhindert. Das Engagement für echte Veränderungen mag immer wieder auf machtvollen Widerstand stoßen und individuelle Resignation und Ohnmacht auslösen. Doch ich habe in meinen ersten Semestern bei Adorno nicht nur von dieser Ohnmacht gelesen, sondern auch, dass diese nicht ein Ende, sondern Gegenstand des Weitermachens sein sollte: „Wer ändern will, kann es wahrscheinlich überhaupt nur, indem er diese Ohnmacht selber und seine eigene Ohnmacht zu einem Moment dessen macht, was er denkt und vielleicht auch was er tut.“ (Adorno 1969, S. 147)

Im Jahr 2019 hat ein Ende begonnen – das Ende einer institutionell verankerten „Darmstädter Pädagogik“ am Darmstädter Pädagogikinstitut. Das, wofür diese Tradition kritischer Pädagogik steht, ernst nehmend, müssen jedoch alle Studierenden und Pädagog*innen, die diese noch nicht zu Ende wissen wollen, kreative Wege politischer Beharrlichkeit finden. Koneffke schreibt in einem unveröffentlichten Brief an Adalbert Rang 2006: „Jetzt habe ich schon Einiges angedeutet zu der von Dir zuletzt gestellten Frage nach der Möglichkeit einer Umkehr der Verhältnisse, daß ‚aus der Kritik an den Herrschaftsverhältnissen der Umschlag, der Übergang von Unterdrückung zur Freiheit gelingen wird‘. In der Tat: ich behalte diese Hoffnung.“ (Koneffke 2006, S. 5)

Koneffke hat trotz der erdrückenden Wirkung gesellschaftlicher Realität, die Hoffnung nicht aufgegeben – vielleicht gerade deswegen, weil er sich so sehr als Pädagoge verstand. Ich verbinde die folgenden Zeilen und die vorliegende Arbeit mit eben jener Hoffnung auf Umschlag, darauf, dass Pädagog*innen ihre eigene Disziplin als gesellschaftliche Gegeninstanz wahrnehmen und in ihrer Vermittlung jene Humanität vorleisten, die es zu realisieren gilt.⁴⁷ Möge in diesen Zeilen Ermutigung und Hoffnung liegen für alle Studierenden und sich zur „Darmstädter Pädagogik“ verbunden Fühlenden, möge diese Arbeit ein kleiner Beitrag zum Einspruch wider das Aufgeben sein und fürs immer wieder Anfangen:

⁴⁷ „Was immer an Veränderungen zu wirklicher Humanität hin geschehen wird, es hängt innerhalb gegebener Bedingungen ausschließlich von einzelnen Menschen ab, die hoffentlich nicht nur gutwillig sind.“ (Koneffke 2006, S. 6)

„Wir können immer wieder anfangen, als Individuen, aber auch als Gesellschaft. Wir können die Verkrustungen wieder aufbrechen, die Strukturen, die uns beengen oder unterdrücken, auflösen, wir können austreten und miteinander suchen nach neuen, anderen Formen. Wir können neu anfangen und die alten Geschichten weiterspinnen wie einen Faden Fesselrest, der herabhängt, wir können anknüpfen oder aufknüpfen, wir können verschiedene Geschichten zusammen weben und eine andere Erzählung erzählen, eine, die offener ist, leiser auch, eine, in der jede und jeder relevant ist.“ (Emcke 2016, Abs. III)

Darmstadt, im September 2019

Literatur

Literatur von Gernot Koneffke

Heydorn, Heinz-Joachim/Koneffke, Gernot (1971): Sozialismus mit menschlichem Gesicht. Sieben Thesen an der Basis eines Erziehungsprozesses. Frankfurter Rundschau, 26. Juni 1971. Feuilleton, S. 4.

Koneffke, Gernot (1973): Zum Aufbau der Vorlesung „Grundbegriffe“. Unveröffentlichtes Manuskript.

Koneffke, Gernot (1995): Konzeption Jahrbuch 1997. Entwurf. Unveröffentlichtes Manuskript.

Koneffke, Gernot (1996): Brief vom 26.10.1996 an Kurt Beutler. Unveröffentlichter Brief.

Koneffke, Gernot (2006): Brief vom 20.10.2006 an Adalbert Rang. Unveröffentlichter Brief.

Koneffke, Gernot (2018a): Widersprüche bürgerlicher Mündigkeit. Materialistische Bildungstheorie als politische Explikation der Pädagogik. Band I: Bildungspolitische Analysen und Einsprüche. Hg. v. Harald Bierbaum & Katharina Herrmann. Baltmannsweiler: Schneider.

Koneffke, Gernot (2018b): Widersprüche bürgerlicher Mündigkeit. Materialistische Bildungstheorie als politische Explikation der Pädagogik. Band II: Bildungstheoretische Begründungen und Positionierungen. Hg. v. Harald Bierbaum & Katharina Herrmann. Baltmannsweiler: Schneider.

Koneffke, Gernot (2018a [1967]): Schulreform in entfremdeter Welt. In: Koneffke 2018a. S. 89–114.

Koneffke, Gernot (2018a [1969]): Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft. In: Koneffke 2018a. S. 115–147.

Koneffke, Gernot (2018a [1982]): Wert und Erziehung. Zum Problem der Normierung des Handelns in der Konstitution bürgerlicher Pädagogik. In: Koneffke 2018a. S. 173–187.

Koneffke, Gernot (2018a [1986]): Dennoch: Bildung als Prinzip. Anmerkungen zu einer Diskussion des Bildungsbegriffs. In: Koneffke 2018a. S. 189–196.

Koneffke, Gernot (2018a [1990]): Auschwitz und die Pädagogik. Zur Auseinandersetzung der Pädagogen über die gegenwärtige Vergangenheit ihrer Disziplin. In: Koneffke 2018a. S. 205–220.

Koneffke, Gernot (2018a [1993]): Bildung und Herrschaft. Überlegungen zur Bildungsreform vor der Jahrhundertwende. In: Koneffke 2018a. S. 149–161.

Koneffke, Gernot (2018b [1986]): Bildung und Politik – Zur Aktualität H. J. Heydorns. In: Koneffke 2018b. S. 67–80.

Koneffke, Gernot (2018b [1987]): Widersprüche im frühbürgerlichen Bildungsbegriff. In: Koneffke 2018b. S. 31–39.

Koneffke, Gernot (2018b [2001]): Fragen an Foucault. In: Koneffke 2018b. S. 183–188.

Koneffke, Gernot (2018b [1994]): Zur Dialektik der Mündigkeit. In: Koneffke 2018b. S. 153–164.

Koneffke, Gernot (2018b [1997]): Erziehung ist der zum gesellschaftlichen Leib gewordene Widerspruch. Zur Begründung der Pädagogik. In: Koneffke 2018b. S. 165–181.

Koneffke, Gernot (2018b [2003]): Über Titz' Versuch, Heydorns Bildungstheorie aus dem Exodusmythos und dem mit diesem verbundenen Bilderverbot zu verstehen. In: Koneffke 2018b. S. 101–134.

Koneffke, Gernot (2018b [2004a]): Globalisierung und Pädagogik – Bemerkungen zu einer alten, vertrackten Beziehung. In: Koneffke 2018b. S. 189–202.

Koneffke, Gernot (2018b [2004b]): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. In: Koneffke 2018b. S. 135–148.

Koneffke, Gernot (2018b [2006]): Einige Bemerkungen über die Begründung materialistischer Pädagogik. In: Koneffke 2018b. S. 203–211.

Koneffke, Gernot (2018b [2009]): Die verzwickte Domestikation der Autonomie. Heydorn weitergedacht. In: Koneffke 2018b. S. 213–223.

Weitere Literatur

Adorno, Theodor W. (1966): Erziehung nach Auschwitz. In: Adorno 1971. S. 88–104.

Adorno, Theodor W. (1969): Erziehung zur Mündigkeit. In: Adorno 1971. S. 133–147.

Adorno, Theodor W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969. Hg. v. Gerd Kadelbach. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Agnoli, Johannes (2014): Die Subversive Theorie. Die Sache selbst und ihre Geschichte. Transkription der Vorlesung vom Wintersemester 1989/90, Freie Universität Berlin. Hg. v. Barbara Görres-Agnoli. Stuttgart: Schmetterling.

Bernhard, Armin (2014a): Bewusstseinsbildung. Einführung in die kritische Bildungstheorie und Befreiungspädagogik Heinz-Joachim Heydorns. Baltmannsweiler: Schneider.

Bernhard, Armin (2014b): Materialistische Pädagogik. Hans-Jochen Gamms erziehungswissenschaftlicher Ansatz eines kritisch-humanistischen Materialismus. Zeitschrift für Pädagogik, 16 (5). S. 764–781.

Bernhard, Armin (2018a): Bildung. In: Bernhard et al. 2018. S. 132–148.

Bernhard, Armin (2018b): Rekonstruktionen und Überschreitung des Bestehenden – Zur Grundlegung einer Sozial- und Ideengeschichte der Pädagogik im Anschluss an Karl Marx. In: Bernhard, Armin/Eble, Lukas/Kunert, Simon (Hg.): Unser Marx. Potenziale und Perspektiven seiner Theorie für die Pädagogik. Weinheim: Beltz Juventa. S. 247–266.

Bernhard, Armin/Rothermel, Lutz/Rühle, Manuel (2018): Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinheim: Beltz Juventa.

Bierbaum, Harald (2013): Verstehen-Lehren. Aufgaben und Probleme der schulischen Vermittlung naturwissenschaftlicher Allgemein-Bildung. Baltmannsweiler: Schneider.

Bierbaum, Harald (2018): Zur Rekonstruktion der Bildungsarbeit Gernot Koneffkes im Wissenschaftlichen Beirat der SJD – Die Falken in den 1950er Jahren. In: Mitteilungen des Archivs der Arbeiterjugendbewegung, 2. S. 10–17.

Bierbaum, Harald (2019): Ein gescheiterter Neuanfang? Zur sozialistischen Bildungsarbeit Gernot Koneffkes in der Ära Adenauer. In: Herrmann/Bierbaum 2019. S. 31–44.

Bierbaum, Harald/Bünger, Carsten (2007): Bildung – Wissenschaft – Engagement. Be(un)ruhigung durch Bildungstheorie? Eine Diskussion via E-Mail. In: Bierbaum et al. 2007. S. 155–171.

Bierbaum, Harald/Euler, Peter/Feld, Katrin/Messerschmidt, Astrid/Zitzelsberger, Olga (2007): Nachdenken in Widersprüchen. Gernot Koneffkes Kritik bürgerlicher Pädagogik. Wetzlar: Büchse der Pandora.

Bierbaum, Harald/Bünger, Carsten/Kehren, Yvonne/Klingovsky, Ulla (2014): Kritik – Bildung – Forschung. Pädagogische Orientierungen in widersprüchlichen Verhältnissen. Opladen: Budrich.

Bierbaum, Harald/Herrmann, Katharina (2018): Zu Gernot Koneffkes politischer Explikation der Mündigkeit. In: Koneffke 2018a. S. 5–17.

Borst, Eva (2015): Zauberworte der Pädagogik: das Beispiel Resilienz. Ein Essay über die Stilllegung pädagogischer Kritik. In: Bernhard, Armin/Bierbaum, Harald/Borst, Eva/Kunert, Simon/Rießland, Matthias/Rühle, Manuel (Hg.): Kritische Pädagogik: Eingriffe und Perspektiven. Heft 2: Pädagogik als konkrete Kritik. Baltmannsweiler: Schneider. S. 59–79.

Bulthaup, Peter (1998): *Das Gesetz der Befreiung und andere Texte*. Hg. v. Gesellschaftswissenschaftlichen Institut Hannover. Lüneburg: zu Klampen.

Bünger, Carsten (2009): *Emanzipation im Widerspruch. Notizen zur Dialektik von Verstrickung und Überschreitung*. In: Bünger et al. 2009. S. 171–190.

Bünger, Carsten (2013): *Bildung und Emanzipation? Perspektiven nach dem Ende ihres selbstverständlichen Zusammenhangs*. In: Christof, Eveline/Ribolits, Erich (Hg.): *Bildung und Emanzipation*. Schulheft 152. Innsbruck: Studienverlag. S. 7–22.

Bünger, Carsten (2019): *Bildungsphilosophie*. In: Bernhard et al. 2018. S. 229–244.

Bünger, Carsten/Euler, Peter/Gruschka, Andreas/Pongratz, Ludwig A. (2009): *Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie*. Paderborn: Schöningh.

Butler, Judith (1997): *The psychic life of power. Theories in subjection*. Stanford: Stanford University Press. Dt. Übers. v. Reiner Ansén (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Butler, Judith (2002): *What is critique? An essay on Foucault's virtue*. Erweiterte Version eines Vortrags, Universität Cambridge, Mai 2000. In: Ingram, David (Hg.): *The political: readings in continental philosophy*. London: Blackwell. S. 212–226. Dt. Übers. v. Jürgen Brenner (2002): *Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend*. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 50. S. 249–265.

Butler, Judith (2004): *Undoing gender*. New York: Routledge. Dt. Übers. v. Karin Würdemann und Martin Stempfhuber (2011): *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Cankarpusat, Ali/Haueis, Godwin (2007): *Mut zur Kritik*. Gernot Koneffke und Hans-Jochen Gamm im Gespräch über die Darmstädter Pädagogik. In: Bierbaum et al. 2007. S. 13–29.

Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2003): *Postkolonialer Feminismus und die Kunst der Selbstkritik*. In: Steyerl, Hito/Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (Hg.): *Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik*. Münster: Unrast. S. 270–290.

Emcke, Carolin (2016): Anfangen. Dankesrede anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels 2016. Online verfügbar unter: <https://t1p.de/1cf2> [Zugriff: 23.01.2021]

Erhardt, Manfred/Meyer-Guckel, Volker/Winde, Mathias (Hg.) (2008): Leitlinien für die deregulierte Hochschule. Kodex guter Führung. Essen: Stifterverband.

Euler, Peter (1989): Pädagogik und Universalienstreit. Zur Bedeutung von F.I. Niethammers pädagogischer „Streitschrift“. Weinheim: Beltz.

Euler, Peter (1998): Gesellschaftlicher Wandel oder historische Zäsur? Die „Kritik der Kritik“ als Voraussetzung von Pädagogik und Bildungstheorie. In: Rützel, Josef/Sesink, Werner (Red.): Jahrbuch für Pädagogik 1998. Bildung nach dem Zeitalter der großen Industrie. Frankfurt a.M.: Lang. S. 217–238.

Euler, Peter (2002): Selbstreflexion kritischer Pädagogik. Zum Verhältnis von Pädagogik und Kritik unter Bedingungen radikalisierter Vergesellschaftung. Unveröffentlichtes Manuskript.

Euler, Peter (2003): Bildung als „kritische“ Kategorie. Zeitschrift für Pädagogik, 49. S. 413–421.

Euler, Peter (2007): Einsicht und Menschlichkeit. Bemerkungen zu Gernot Koneffkes logisch-systematischer Bestimmung der Bildung. In: Bierbaum et al. 2007. S. 47–58.

Euler, Peter (2014): Notizen über die „Kritik der Kritik“ oder: Über das Verhältnis von Substanz und Revision kritischer Bildungstheorie. In: Bierbaum et al. 2014. S. 27–54.

Euler, Peter (2015): Mündigkeit: Bildung im Widerspruch. „Mündigkeit“ unter gesellschaftlichen Bedingungen total werdender Kapitalisierung. In: Gruschka, Andreas/Lastória, Luiz Antônio Calmon Nabuco (Hg.): Zur Lage der Bildung. Kritische Diagnosen aus Deutschland und Brasilien. Opladen: Budrich. S. 73–91.

Euler, Peter (2019a): Das „Institut“: Zur Infrastruktur kritischer Wissenschaft. In: Bierbaum, Harald/Eckert, Gregor/Herrmann, Katharina/Rießland, Matthias (Hg.): 50 Jahre Allgemeine Pädagogik an der TU Darmstadt. 1967–2017. Darmstadt: Selbstverlag. S. 13–33.

Euler, Peter (2019b): Wider die Verdunklung des gesellschaftlichen Wesens der Pädagogik. Zur Relevanz der Einleitungen Koneffkes in der Reihe „Paedagogica“. In: Herrmann/Bierbaum 2019. S. 57–73.

Feld, Katrin/Winkler, Christine (2007): Hochschullehre als gemeinsam verantworteter Bildungsprozess. In Widersprüchen – Denken mit Gernot Koneffke. In: Bierbaum et al. 2007. S. 31–44.

Glöckner, Eckhard (2019): Zu Genesis und Bedeutung der Publikationsreihe „Paedagogica“. In: Herrmann/Bierbaum 2019. S. 45–55.

Gruschka, Andreas (1994): Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Moral in Gesellschaft und Erziehung. Wetzlar: Büchse der Pandora.

Heinrich, Michael (2018): Kritik der politischen Ökonomie. Eine Einführung. Stuttgart: Schmetterling.

Herrmann, Katharina (2016): Zur Komplizenschaft der Kritik. Eine bildungstheoretische Analyse des widersprüchlichen Involviertseins von Kritik. Momentum Quarterly, 5. S. 112-120. Online verfügbar unter: <https://t1p.de/v9yj> [Zugriff: 23.01.2021]

Herrmann, Katharina/Bierbaum, Harald (2019): Genesis und Geltung der materialistischen Bildungstheorie Gernot Koneffkes. Baltmannsweiler: Schneider.

Heydorn, Heinz-Joachim (1970): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.

Holzer, Daniela (2014): Kritische Zwischenräume. Gepflegter Mythos oder gelebte Praxis? Festvortrag bei der Veranstaltung „Bundesinstitut für Erwachsenenbildung. 40 Jahre Kontinuität mit Zukunft“ in St. Wolfgang am 10.1.2014. Online verfügbar unter: <https://t1p.de/nkqj> [Zugriff: 23.01.2021]

Holzer, Daniela (2017a): Ware, Wert und Widerstand. Reflexionen zu Weiterbildung im Kapitalismus, Vortrag bei der Konferenz „150 Jahre ‚Das Kapital‘“ in Graz am 7.5.2017. Online verfügbar unter: <https://t1p.de/jd92> [Zugriff: 23.01.2021]

Holzer, Daniela (2017b): Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung. Bielefeld: transcript.

Holzer, Daniela (2018): sprechen. schweigen. ignorieren. Echokammer-Effekte, Machtmanifestationen und Schweigespiralen in Debattenunkulturen. *Debatte*, 1 (1). S. 57–75.

Holzer, Daniela (2019): Subversion – Dialektik – Kritik. Gernot Koneffkes Töne im Akkord kritischer Bildungstheorie. In: Herrmann/Bierbaum 2019. S. 121–137.

Kehren, Yvonne (2007): Integration und Subversion als Prinzip der Nachhaltigkeit. In: Bierbaum et al. 2007. S. 59–67.

Kehren, Yvonne (2016): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Zur Kritik eines pädagogischen Programms. Baltmannsweiler: Schneider.

Kehren, Yvonne (2019): Nachhaltigkeit im Widerspruch von Integration und Subversion. In: Herrmann/Bierbaum 2019. S. 301–310.

Kehren, Yvonne/Bierbaum, Harald (2018): Pädagogik und Nachhaltigkeit. In: Bernhard et al. 2018. S. 641–654.

Keim, Wolfgang (2019): Gernot Koneffke im Oedelsheimer Kreis: Gesellschaftlicher Kontext, Themen, Erfahrungen. In: Herrmann/Bierbaum 2019. S. 75–98.

Kocka, Jürgen (2008): Bürger und Bürgerlichkeit im Wandel. *APuZ*, 9–10. S. 3–9.

Kofler, Leo (1971): Zur Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft. Versuch einer verstehenden Deutung der Neuzeit. Neuwied: Luchterhand.

Kühner-Stier, Bärbel (2015): Das Studium als Bildungsprozess? Zu _ mutungen tutorieller Lehre. In: Zitzelsberger, Olga/Kühner-Stier, Bärbel/Meuer, Judith/Rößling, Guido/Trebing, Thomas (Hg.): Neue Wege in der tutoriellen Lehre in der Studieneingangsphase. Münster: WTM. S. 65–77.

Kühner-Stier, Bärbel (2019): Zu _ mutungen im „Licht der Dialektik von Bildung und Herrschaft“. Vom Bildungsgehalt tutorieller Lernprozesse. In: Herrmann/Bierbaum 2019. S. 281–290.

Messerschmidt, Astrid (2007): Immanente Gegensätze. Nachdenken über eine selbstkritische Bildungstheorie mit Gernot Koneffke. In: Bierbaum et al. 2007. S. 145–154.

Messerschmidt, Astrid (2008): Integration. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Zertifizierung. Wien: Löcker. 2. Auflage. S. 154–161.

Messerschmidt, Astrid (2009): Verdrängte Dialektik. Zum Umgang mit einer widersprüchlichen Bildungskonzeption in globalisierten Verhältnissen. In: Bünger et al. 2009. S. 121–135.

Messerschmidt, Astrid (2010): Widersprüche der Mündigkeit – Anknüpfungen an Adornos und Beckers Gespräch zu einer „Erziehung zur Mündigkeit“ unter aktuellen Bedingungen neoliberaler Bildungsreformen. In: Ahlheim, Klaus/Heyl, Matthias (Hg.): Kritische Beiträge zur Bildungswissenschaft. Band 3: Adorno revisited. Erziehung nach Auschwitz und Erziehung zur Mündigkeit heute. Hannover: Offizin. S. 126–147.

Messerschmidt, Astrid (2014): Bildung und Forschung im falschen Leben – Kritik an der Universität. In: Bierbaum et al. 2014. S. 57–71.

Messerschmidt, Astrid (2016a): Differenzreflexive Kritik machtkonformer Bildung. In: Müller, Stefan/Mende, Janne (Hg.): Differenz und Identität. Konstellationen der Kritik. Weinheim: Beltz Juventa. S. 166–180.

Messerschmidt, Astrid (2016b): Nach Köln – sprechen über Sexismus und Rassismus. Vortrag, Universität Tübingen, 28. Januar. Online verfügbar unter: <https://t1p.de/wust> [Zugriff: 23.01.2021]

Messerschmidt, Astrid (2018): Bildung und globalisierte Ungleichheit. In: Bernhard et al. 2018. S. 568–581.

Messerschmidt, Astrid (2019): Kritische Erwachsenenbildung im Kontext von Globalisierung und Migration. In: Herrmann/Bierbaum 2019. S. 179–190.

Pfützner, Robert (2017): Solidarität bilden. Sozialistische Pädagogik im langen 19. Jahrhundert. Bielefeld: transcript.

- Pfützner, Robert (2019): Solidarität. Eine vernachlässigte Grundkategorie kritisch-emanzipatorischer Bildungstheorie. In: Herrmann/Bierbaum 2019. S. 203–208.
- Pongratz, Ludwig A. (1986): Bildung und Subjektivität. Historisch-systematische Studien zur Theorie der Bildung. Weinheim: Beltz.
- Pongratz, Ludwig A. (2005): Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Kritik. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Pongratz, Ludwig A. (2007): Glücksritterakademien. Die Anrufung des unternehmerischen Selbst. In: Bierbaum et al. 2007. S. 103–113.
- Pongratz, Ludwig A. (2009): Bildung im Bermuda-Dreieck: Bologna – Lissabon – Berlin. Eine Kritik der Bildungsreform. Paderborn: Schöningh.
- Pongratz, Ludwig A. (2014): Die Austreibung der Bildung aus den Bildungswissenschaften. In: Bierbaum et al. 2014. S. 73–89.
- Pongratz, Ludwig A. (2018): Erwachsenenbildung. In: Bernhard et al. 2018. S. 485–501.
- Probst, Maximilian (2016): Die Erbschleicher. Wie Pegida, AfD und die Neue Rechte versuchen, den Widerstand gegen den Nationalsozialismus zu vereinnahmen. Ein Gespräch. Zeit online, 13.10.2016.
- Rothermel, Lutz (2018): Entwicklungslinien der Pädagogik als Erziehungs- und Bildungswissenschaft. In: Bernhard et al. 2018. S. 65–77.
- Schapfel, Franz (1995): Kritische Rezeption der sowjetischen Tätigkeitstheorie und ihre Anwendung: eine Einführung in theoretische Grundlagen zur Beurteilung von beruflichen Bildungskonzepten. In: Darmstädter Beiträge zur Berufspädagogik, 15. Alsbach: Leuchtturm. Online verfügbar unter: <https://t1p.de/etmv> [Zugriff: 23.01.2021]
- Steffens, Gerd (2019): Geschichte als Denkform – Koneffkes Bildungstheorie und der Oedelsheimer Kreis. In: Herrmann/Bierbaum 2019. S. 99–119.