

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Von der Halbbildung“

verfasst von / submitted by
Sebastian Geutebrueck, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2023 / Vienna 2023

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaften

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Christian Swertz, MA

1. Einleitung	2
2. Der Forschungsstand	4
2.1. Ausgangslage	4
2.2. Forschungslücke	5
2.3. Forschungsfrage	6
3. Die Verfahrensweise	7
3.1. Methodologie	7
3.2. Methode	8
4. Das Bildungsphänomen	11
4.1. Bildungsbegriff	11
4.2. Bildungsprozess	14
4.3. Bildungsversprechen	16
4.4. Bildungsproblematik	18
5. Das Dialektische	21
5.1. Bildungsaporie	22
5.2. Dialektik der Aufklärung	23
5.3. Kulturindustrie	28
5.4. Doppelcharakter	29
6. Theorie der Halbbildung	30
6.1. Verzweckung von Bildung	31
6.2. Funktionsweise der Halbbildung	33
6.3. Exkurs: Halbbildung als Massenphänomen	35
6.4. Renaissance der Halbbildung	37
6.5. Andere Wahrheiten	39
6.6. Neue Halbbildung	41
7. Zeitgenössische Rezeptionen im Überblick	44
7.1. Rezeptiv	44
7.2. Empirische-produktiv	51
7.3. Perspektivisch-produktiv	55
8. Abgrenzung neuer von klassischer Halbbildung	59
9. Schluss und Resümee	63
10. Quellen	65
11. Abstract	79

1. Einleitung

Theodor W. Adorno gilt als größter politischer Philosoph Nachkriegsdeutschlands (vgl. Klein:2019:554). Einen Titel, den er sich nicht wegen, sondern trotz seiner widerständigen Sichtweisen gegen die deutsche Gesellschaft „erarbeitet“ hat (vgl. Niemeyer 2016:64f). Zeit seines Lebens sah er sich mit Ressentiments, Vorurteilen und Ablehnung konfrontiert. Er war sowohl „geistiger Vater der RAF“ und „linker Verführer der Jugend“ als auch „Scheißliberaler“ (Schneider 2019:549). Augenscheinlich hat dies ihn weder verunsichert noch davon abgehalten, immer wieder konsequent seine Sichtweise und Argumente darzulegen (vgl. Müller-Doohm 2001:119f) und sich als philosophische Ikone Nachkriegsdeutschlands zu etablieren. Dennoch überzeugt Adorno die deutsche Nachkriegsgesellschaft nicht nachhaltig (vgl. Klinkisch 2015:160). Er vermag nicht, so sehr er mahnt und rüttelt, kollektives Bewusstsein für die Gefahr des Ungeheuerlichen (vgl. Adorno 1966a:88) zu zeugen und zu verdeutlichen, dass „die Bedingungen fort dauern, die die «Barbarei» ermöglichen“ (Lensch 2022:63). „Ich möchte also davon ausgehen, (...), daß die Voraussetzungen faschistischer Bewegungen trotz des Zusammenbruchs gesellschaftlich, wenn auch nicht unmittelbar politisch, nach wie vor fortbestehen“ (Adorno 2019:1).

Adornos Warnung wird letztendlich vom Mehrheitsdiskurs ignoriert (vgl. Burghardt 2021:215) und kollektiv in den Wind geschlagen (vgl. Eschner 2017:105ff). Enttäuschung und Verzweiflung darüber kommuniziert er übers Radio in die Wohnzimmer seiner Adressaten „Ich kann nicht verstehen, daß man mit ihr bis heute so wenig sich abgegeben hat“ (Adorno 1966a:88). Der Tod überrascht nicht nur Freund und Feind, sondern auch ihn selbst in den Schweizer Bergen. Der Frust ob des vergeblichen Kampfs gegen revanchistische Windmühlen dürfte ihm zugesetzt haben. Nur knapp gelingt die Vollendung seines Hauptwerkes „Negative Dialektik“ (vgl. Breuer 1984:336), seine „Ästhetische Theorie“ wird postum veröffentlicht (vgl. Honneth 2006:81).

Obwohl dem Soziologen und Philosophen Theodor W. Adorno der Pädagoge bisweilen abgesprochen wird (vgl. Rademacher 2014:223), steht außer Frage, dass Erziehung und Bildung zentrale Säulen seines Denkens waren (Prim 2006:53). Die große Frage, wie Auschwitz, Adornos Chiffre für Barbarei (vgl. Burghardt 2021:202), zu verhindern sei, treibt ihn zeitlebens um. Sie führt zur „privaten“ Bildsamkeit und in die Institution Schule, um x“(...) der Wiederholung [von Barbarei] entgegenzuarbeiten, notwendig auf die subjektive Seite abgedrängt”

(Adorno 1970:90), denn das ist die desillusionierte Erkenntnis aus der Dialektik der Aufklärung (vgl. Horkheimer/Adorno 1988:9): ein kollektives Verhindern von Barbarei scheint nicht möglich (vgl. Adorno 1965:5), ohne jedoch alle Hoffnung fahren zu lassen (vgl. Burghardt 2021:211): „Aber daß es Menschen gibt, die unten, eben als Knechte das tun, wodurch sie ihre eigene Knechtschaft verewigen und sich selbst entwürdigen; daß es weiter Bogers und Kaduks gebe, dagegen läßt sich doch durch Erziehung und Aufklärung ein Weniges unternehmen“ (Adorno 1966b:109).

Wenn demnach nur durch die „Wendung aufs Subjekt“ der „Teufelskreis“ aufbrechbar ist (vgl. Lensch 2022:74), also kollektive Barbarei einzig durch pädagogisch angeleitetes, aber letztendlich autonomes Tun des Subjekts vermeidbar ist (vgl. Klinkisch 2015:163), wäre dann nicht naheliegend, gleich das Individuum statt des Kollektivs in Verantwortung zu nehmen? (vgl. Lensch 2022:79). „Ausreden“ wie „Situation“, „Umstände“ und „Verhältnisse“ oder gar „Pflicht“ und „Zwang“ wären dann nicht länger haltbar, denn sie dienten lediglich der Verfestigung und Reproduktion barbarischen Potentials. Wenn das Kollektiv nicht als „legitime Erklärung barbarischer Verhältnisse“ erhalten kann, dann handelt der Einzelne barbarisch. Dann kann und muss stattdessen Barbarei als individuelles Tun interpretiert und mit individueller Verantwortung belegt werden. Aber warum gebärdet sich das „zivilisierte“ (vgl. Schwarte 1997:10) Subjekt dergestalt, das Auschwitz passiert? Was ist schief gelaufen zwischen Sozialisation, Erziehung und Pädagogik des Individuums?

Theodor W. Adorno versucht eine Antwort. Schon 1959, Jahre vor „Nie wieder Auschwitz“ (Adorno 1966a) und „Erziehung - wozu?“ (Adorno 1966b) publiziert er einen kleinen Aufsatz: „Theorie der Halbbildung“ (Adorno 1959), seine „einzige «programmatische» Schrift zum Themenkomplex Bildung“ (Klinkisch 2015:134), „die er in letzter Konsequenz auch für den Nationalsozialismus verantwortlich macht“ (Clemens 2021:10). Darin beschwört er nicht nur das große Versprechen des Bildungsbürgertums und dessen unvermeidliches Scheitern (vgl. Adorno 1959:5) sondern auch eine „Allgegenwart des entfremdeten Geistes“ (Adorno 1959:93) als Verabschieden des Einzelnen von Vernunft und Mündigkeit und damit von Empathie und Humanismus: Der Halbgebildete fixiert sich auf sich selbst und sieht sich nicht mehr zum Menschsein verpflichtet (vgl. Adorno 1959:115).

Siebzig Jahre sind seitdem vergangen. Hilft ein zeitkritisches Werk, das anachronistische Begriffe wie Proletariat und Bildungsbürgertum bemüht bei der Klärung zeitgenössischer Phänomene (vgl. Tischer 1989:6)? Ist Adornos *Theorie der Halbbildung* noch relevant? Was hat die Nachwelt aus seinen Ausführungen gemacht? Ist seine Halbbildung berücksichtigt, rezipiert und weiterentwickelt worden? Wie äußert sich heutzutage Halbbildung? Was ist an ihre Stelle getreten? Lässt sich analog zur Adornoschen Halbbildung (vgl. Adorno 1959:117) auch bei „zeitgenössischer“ Halbbildung ein Konnex zur Barbarei herstellen?

Diese Arbeit möchte die bildungswissenschaftliche Rezeptionsgeschichte der Halbbildung, ausgehend von Adornos Werk bis hin zur Gegenwart, nachzeichnen. Der Fragenkatalog kulminiert in folgender These: „Auch heute noch ist die Theorie der Halbbildung von Relevanz.“

Es folgt die Darstellung des aktuellen Forschungsstands und der hier gewählten Verfahrensweise. Der Ausarbeitung eines Bildungsbegriffes folgt deren Abgleich mit Adornos Bildungsvorstellungen, um dann durch Beschau des Phänomens dessen Bedingungen, Prinzip und Motivation erkennbar und nachvollziehbar zu machen (vgl. Klafik 1971:144). Daran schließt sich die Rekonstruktion neuer Adaptionen, Ideen und Entwicklungen, sozusagen die Systematik Post-Adornoscher Halbbildung an (vgl. Klafik 1971:147). Dergestalt wird die Entwicklung von Adornoscher zu zeitgenössischer Halbbildung nachgezeichnet, die in einem Abgleich von Adornoscher zu zeitgenössischer Halbbildung mündet. Schluss und Resümee beenden die Arbeit.

2. Der Forschungsstand

2.1. Ausgangslage

Der Aufsatz *Theorie der Halbbildung* (Adorno 1959) hat kaum zeitgenössische Beachtung erfahren und fristet ein Nischendasein im Vergleich zu den „großen Werken“ Adornos. Dies bestätigt die überschaubare Menge meist oberflächlicher Rezeptionen. „In der pädagogischen Rezeption sind Adornos Modelle zu Ästhetik und/oder Bildung, bis auf wichtige Ausnahmen, kaum rezipiert worden“ (Burghardt 2021:215). Das „fehlende Positive“ (vgl. Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2015:113) mag eine „Abwehrhaltung“ (vgl. Hügel 2008:69) provozieren, so dass selbst Adornos Bezugnahme zur „Barbarei“, „unter ihrem Bann gravitieren sie, als Verwesende, zum Barbarischen“ (Adorno 1959:94) und seine legendären Radioansprache „Erziehung nach Auschwitz“ (vgl. Adorno

1966a) wenig Reaktion zeugt. „Dies zog freilich in der Pädagogik, die es lieber mit der Ausformulierung von Bildungspostulaten denn mit der empirischen Wirkung von Schule zu tun hat, fast keine Wirkung nach sich“ (Tischer 1989:6). Darüber hinaus mag der vermeintlich fehlende Konnex der *individuellen* Halbbildung zur *kollektiven* Barbarei erklären, dass sich ausnehmend wenig Textbeiträge zeitnah mit der *Theorie der Halbbildung* auseinandersetzen.

Das änderte sich mit dem Aufscheinen der „Wissensgesellschaft“ zum Ende des letzten Jahrhunderts. Dies leitet eine Renaissance der Halbbildung ein (vgl. Schillo 2008:69), die zur Unbildung (vgl. Liessmann 2006) und Post-Bildung (vgl. Dörpinghaus 2014) führt und durch den „Kompetenzbegriff“ weiter befeuert wird (vgl. Hetzelein 2011:11). In letzter Zeit mehrt sich die Zahl der Aufsätze, die sich mit der *Theorie der Halbbildung* auseinandersetzen, exponentiell. Darunter finden sich sogar Monographien (Loer 1996; Hufnagl 2008; Bieri 2013; Danzer 2020). Augenscheinlich leistet die *Theorie der Halbbildung* gute Dienste für das In-Frage-Stellen gegenwärtiger Bildungspraxis aus PISA (vgl. Sattelberger 2009:V), Kompetenz (vgl. Gruschka 2017:262) und Methodenfixierung (vgl. Gruschka 2020:12). „Zahlreiche Passagen Adornos lesen sich heute wie ein Kommentar zur Reformära unserer Zeit – mit «Bologna» als Höhepunkt und Prototyp der Sozialisierung zu Halbbildung“ (Bauer/Bolder/Bremer/Doischat/Kutscha 2014:27). Adornos kleiner Aufsatz aus dem Jahre 1959 gewinnt als Fundament und Argumentationsgrundlage an neuer Bedeutung. Wortkreationen wie „neue Halbbildung“ (vgl. Tischer 1989), „Unbildung“ (vgl. Liessmann 2006), „Post-Bildung“ (vgl. Dörpinghaus 2014) oder „Scheinkompetenz“ (vgl. Gruschka 2020) rechtfertigen eine genauere Betrachtung.

2.2. Forschungslücke

Das Phänomen der Halbbildung scheint hilfreich, um Auschwitz ein Stück weit erklären und vielleicht sogar ein wenig verstehen zu können.

Für die gleiche Zeit gilt aber auch, dass Adorno nicht nur eine «Theorie der Halbbildung» verfasst, die er in letzter Konsequenz auch für den Nationalsozialismus verantwortlich macht, sondern die gleiche Bildung, die gemäß dem hohen Anspruch seiner Theorie in der Praxis vermutlich in den ersten tastenden Schritten in diese Richtung auch mit Halbbildung zusammengehen wird – trotz allem – als Mittel zur Denazifizierung und Stärkung der Demokratie betrachtet. (Clemens 2021:10)

Auschwitz bleibt beispiellos, aber „regionale“ barbarische Ausbrüche sind bis heute beobachtbar. Daher ist das Bedürfnis, dieses Phänomen zu verstehen, nicht nur von persönlichem, sondern von allgemeinem Interesse. Adorno selbst stellt einen Konnex her, „an dieser Explosion von Barbarei (...) läßt viel auch über die diskretere mittlere Halbbildung sich lernen“ (Adorno 1959:112), was als Anlass dient, eine literarisch-theoretische Rekonstruktion der gut sechzigjährigen Rezeptionsgeschichte Theodor W. Adornos *Theorie der Halbbildung* auszuführen, um deren Interpretation und Adaption nachzuzeichnen. Denn es ist zumindest zweifelhaft, ob eine derart „alte Theorie“ zeitgenössische Gesellschaftsphänome verstehbar machen kann (vgl. Gruschka 2020:3). „So faszinierend in den strukturellen Überlegungen Adornos Text geblieben ist, erlaubt er vielleicht keine angemessene Ideologiekritik zur geistigen Situation der heutigen Zeit“ (Tischer 1989:6). Da die zeitnahe wissenschaftliche Relevanz der *Theorie der Halbbildung* augenscheinlich überschaubar blieb (vgl. Lensch 2022:56) ist das Comeback im neuen Jahrtausend umso erstaunlicher. Die neuere Rezeption schenkt dem Begriff „Halbbildung“ sprichwörtlich ein zweites Leben. Ist dies eine Modeerscheinung oder steckt Allgemeingültiges, Zeitloses und Universales dahinter? Mittels der Rezeptionsgeschichte soll geprüft werden, wieviel Adorno in „2000er“ Halbbildung steckt, bzw. wie anschlussfähig „60iger“ Halbbildung an aktuelle Theorien ist (vgl. Hutmacher 2019:69). Oder, wie Tobias Lensch formuliert, „zu analysieren, ob Adornos Konzeption von Halbbildung (...) heute noch Bestand haben kann“ (Lensch 2022:57).

2.3. Forschungsfrage

Der Aufsatz *Theorie der Halbbildung* wurde vor vierundsechzig Jahren geschrieben, nachdem der Autor in seine Heimatstadt zurückgekehrt war, aus der er ungeplant und widerwillig (vgl. Schweppenhäuser 2021:35) vor Hitlers Nazischergeren fliehen musste (vgl. Kramer 2019:12). Die barbarischen Exzesse, die auf die weitgehend akzeptierte Machtergreifung folgen, muss Adorno aus der Ferne ansehen. Diese Erfahrung bestimmt sein weiteres Werk, so auch die *Theorie der Halbbildung*.

Sie dient als weiterer Versuch, das „Land der Täter:innen“ (Schweppenhäuser 2021:51) zu sensibilisieren und gegen seine persönliche Schuld des Davonlaufens anzuschreiben (vgl. Lensch 2022:60). „An den meisten öffentlichen Übeln der neuen Geschichte war wenigstens ebenso sehr wie die Aktivität der Bösen die

Inaktivität der Besseren schuld” (Horkheimer 1952:23). Sein Aufsatz kann neben dem Standardwerk „Dialektik der Aufklärung” (Horkheimer/Adorno 1988) als weiterer Versuch verstanden werden, den Ausbruch von Barbarei zu verstehen und den „Ernstfall Nazideutschland” zu erklären, um das „Folgeprodukt” Nachkriegsdeutschland wach zu rütteln. Denn, so Adornos Befürchtung, Auschwitz könne sich jederzeit wiederholen. „Die Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung. Sie geht so sehr jeglicher anderen voran, daß ich weder glaube, sie begründen zu müssen noch zu sollen” (Adorno 2013:92). Das Herausstellen der deutschen Verantwortung, die im „Nie wieder Auschwitz” kulminiert (vgl. Poth 2020:237) war ihm zeitlebens ein Anliegen. Der Hinweisen auf die Gefahr, die im naiven Glauben des endgültigen Überwindens und Hintersichlassens der Barbarei liegt, war ihm lebenslang ein Bedürfnis. Womit bildungswissenschaftliche Relevanz aufscheint: Wie interpretieren Wissenschaftler des pädagogischen Umfeldes den Begriff „Halbbildung” und die „Theorie”, die Adorno um diesen Begriff spinnt? Welche Erklärungen, Erläuterungen, Konkretisierungen, Adaptionen und Weiterentwicklungen werden geliefert? Spielt der Konnex zur Barbarei, der jederzeit drohende Rückfall in barbarische Verhältnisse, eine Rolle? (vgl. Adorno 1966a:92). Finden sich Phänomene „zeitgenössischer” Barbarei (vgl. Schwarte 1997:14)? Wie werden „modernere” Halbbildungstheorien entworfen und welche „Adornoschen Fundamente” finden sich darin?

3. Die Verfahrensweise

3.1. Methodologie

Die hermeneutische Auseinandersetzung schafft einen Zugang zum augenscheinlich Befremdlichen und vermeintlich Unverständlichen (vgl. Rittelmeyer/Parmentier 2021:14). Dies offenbart sich insbesondere im Text, der als „Protokoll der Wirklichkeit” das Abbild der Welt liefert (vgl. Wernet 2009:11f). Das Auslegen schriftlicher Arbeiten (vgl. Rittelmeyer/Parmentier 2021:1) überträgt den „Sinnzusammenhang aus einer anderen Welt in die eigene” (Ritter 1974:1062). Entsprechend, so Hoffnung und Erwartung, macht erst das Lesen und Interpretieren (vgl. Gadamer 1999:141) der *Theorie der Halbbildung* Adorno als Bildungswissenschaftler erfahrbar und lebendig, um dann im Nachzeichnen der Rezeptionsgeschichte Empathie und Verständnis (vgl. Rittelmeyer/Parmentier 2021:14) für die Halbgebildete in ihrer Zeit zu spüren (vgl.

Rittelmeyer/Parmentier 2021:41). Zumindest dann, wenn sich relevante Rezeptionen finden sollten, die Nachwirkungen der *Theorie der Halbbildung* belegen und dokumentieren. „In diesem Sinne ist «die Methode» nicht ein Werkzeug zur Objektivierung und Beherrschung von etwas, sondern ein Anteilnehmen im Umgang mit den Dingen, mit denen wir uns befassen” (vgl. Rittelmeyer/Parmentier 2021:16).

Der Humboldtsche Bildungsbegriff dient als Ausgangsbasis der Untersuchung, denn dieses Konstrukt ermöglicht überhaupt erst das Phänomen der Halbbildung (vgl. Gruschka 2020:9). Da ist das Erratische und Unvorhersehbare des Auseinandersetzens mit Welt, das im dialektischen Widerspruch zur „automatisierenden” Aufklärungsdiagnostik zu stehen scheint, denn „was dem Maß von Berechenbarkeit und Nützlichkeit sich nicht fügen will, gilt der Aufklärung für verdächtig” (Horkheimer/Adorno 1988:18). Da ist die Notwendigkeit des begrifflichen Korrelats gegen jenes Phänomen, das es hier zu untersuchen gilt, denn „sie [die Bildung] hat aber keine andere Möglichkeit des Überlebens als die kritische Selbstreflexion auf die Halbbildung, zu der sie notwendig wurde (Adorno 1959:121). Das Aporetische des Humboldtschen Bildungsbegriffs bietet offensichtlich hinreichend Raum und Perspektive (vgl. Gadamer 1990:307) für eine argumentative Auseinandersetzung mit dem Quellenmaterial.

3.2. Methode

Adorno schreibt seine *Theorie der Halbbildung* in der „Post-Auschwitz-Welt”. Dies ist seine Lebenswirklichkeit, gegen die er anzuschreiben versucht. Die auf den Trümmern Nazideutschlands errichtete Bundesrepublik Deutschland ist der Reibe- und Bezugspunkt seiner gesellschafts- und bildungswissenschaftlichen Auseinandersetzung. Um diesem Umstand Rechnung zu tragen, werden ausschließlich Autoren berücksichtigt, die sich mit derselben Lebenswirklichkeit konfrontiert sahen bzw. sehen.

Damit bilden deutschsprachige Aufsätze und Monographien, die das Wort Halbbildung zumindest mittelbar verwenden und nach der *Theorie der Halbbildung*, also in den letzten gut sechzig Jahren veröffentlicht wurden, das Quellenmaterial. Das Schlüsselwort Halbbildung muss in relevanten Arbeiten aufscheinen und mit Hilfe einer Volltextsuche auffindbar sein. Arbeiten, bei denen das Schlüsselwort nicht gefunden wird, sind nur dann relevant, wenn in anderen als bedeutsam deklarierten Werken auf sie verwiesen wird. Auf diesem Wege hat sich beispielsweise die Monographie „Rückfall in die Barbarei” von Johannes

Schwarte ([Schwarte 1997](#)) qualifiziert. Somit ist jede deutschsprachige in Textform veröffentlichte bildungswissenschaftliche Arbeit, die Bezüge auf die *Theorie der Halbbildung* entwickelt, Forschungsgegenstand.

Das Auffinden des bildungswissenschaftlichen Textmaterials erfolgt einerseits digital, also mit Hilfe des Internets und der Digitalisierung analogen Textmaterials und andererseits abduktiv, also erratisch und zufällig ([vgl. Rohr 2016:8](#)). Ausgangspunkt der Recherche ist der digitale Katalog „u:search“ der Universität Wien ([usearch.uaccess.univie.ac.at](#)). Daran schließt sich die Prüfung „klassischer“ über u:search erreichbarer bildungswissenschaftlicher Literaturdatenbanken wie BASE ([base-search.net](#)), Deutscher Bildungsserver ([bildungsserver.de](#)), ERIC ([proquest.com](#)), Fachportal Pädagogik ([fachportal-paedagogik.de](#)) und JSTOR ([jstor.org](#)) an. Darüberhinaus wird „ziellos“ im Internet nach einem „Entdeckungszusammenhang“ ([Rohr 2016:86](#)) gegoogelt, vorzugsweise unter Hinzunahme des Suchbegriffs „pdf“, um Textmaterial zu fixieren.

Die Metadaten der Literaturdatenbanken werden mit Hilfe des Schlüsselwortes sowie der Variante „halbgebildet“ und Adaptionen wie „Unbildung“, „Nichtbildung“, „Post-Bildung“ und „Scheinbildung“ durchsucht. Weiters werden Wortkombinationen aus der *Theorie der Halbbildung* zusammen mit der Bezugnahme auf den Autor versucht, etwa „Verfall von Bildung“, „gegenwärtiges Bewusstsein“, „subjektive Zueignung“, „Bildungsbürgertum“, „Entzauberung der Welt“, „Prinzip der Bildung“, „Dialektik der Bildung“ usw. usf.

Hinweisen auf relevantes Textmaterial wird gezielt nachgegangen, bis idealerweise das entsprechende Werk in digitaler Form, vorzugsweise im pdf-Format, verfügbar ist. Alternativ wird auf analoge Verfügbarkeit an der Universität Wien geprüft. Bei Erfolg wird das Textmaterial ausgeliehen und mit Hilfe uni-interner Kopierstationen ([u:print](#)) digitalisiert. Ist ein Text weder digital über das Internet noch analog über die Universität Wien verfügbar, so ist er nicht relevant. Jede verfügbare Textquelle wird auf Verweise - Quellen, Anmerkungen, Literaturverzeichnis - geprüft, um weitere Hinweise auf mehr potentiell Forschungsmaterial zu entdecken. Das Vorgehen hat etwas Unsystematisches und Zufälliges, erweist sich aber als ergiebig und erfolgreich.

Wenn Textmaterial das Schlüsselwort lediglich als Verweis auf Adornos *Theorie der Halbbildung* im Literaturverzeichnis liefert, so wird die Quelle als nicht relevant aussortiert. Das restliche Material wird mittels Volltextsuche wie folgt auf Relevanz geschätzt: Scheint das Schlüsselwort in einer Überschrift oder gar im

Titel auf, so erhöht dies die Relevanz. Ebenso erhöht das mehrfache Aufkommen des Schlüsselwortes die Relevanz. Auch Bildungs- und Aufklärungskontext machen den Text relevanter. Dies wird anhand des Aufscheinens von Wortvarianten der Ausdrücke „Bildung“, „Subjekt“, „Aufklärung“, „Pädagogik“ und „Erziehung“ ermittelt. Auch hier zählen Titel und Überschrift mehr als „normaler“ Text. Darüberhinaus wertet Adorno-Bezug einen Text auf. Dieser wird mittels „Adorno-Wörter“ wie „Mündigkeit“, „Bewusstsein“, „Vernunft“, „Kultur“, „Barbarei“ oder „Dialektik“ identifiziert.

Die Wortzählung provoziert eine Unterscheidung von Monographie und Aufsatz. Erstere ist grob zehnmal so umfangreich und müsste daher eine „zehnfache Häufigkeit“ aufweisen, um gleiche Relevanz zu erlangen. In manchen Monographien findet sich das Schlüsselwort nur in einem Kapitel, das für sich genommen einem Aufsatz ähnlich sieht. Es finden sich aber auch Monographien, die durch Titel, Überschriften und Worthäufungen eine vollumfängliche Auseinandersetzung mit der *Theorie der Halbbildung* andeuten, beispielsweise entdeckt man in „Die Abschaffung der Zeit: Wie man Bildung erfolgreich verhindert“ (Dörpinghaus/Uphoff 2012) vielfachen Konnex zu „Halbbildung ist eine Schwäche zur Zeit“ (Adornos 1959:114).

Es findet sich eine gut dreistellige Anzahl an Textbeiträgen, denen Relevanz zugestanden wird. Die Anzahl variiert im Laufe der Untersuchung geringfügig, da einerseits weiteres relevantes Material gefunden und andererseits Aufsätze beim weiteren Vorgehen als doch nicht relevant eingeschätzt werden. Letztendlich finden 180 Textbeiträge Eingang in diese Arbeit. Die zeitliche Einordnung des Materials liefert ein überraschendes Ergebnis: Erst in den letzten Jahren wurden die weitaus meisten Arbeiten verfasst, während unmittelbar nach der Veröffentlichung kaum Bezug genommen wurde (vgl. Peukert 2015:22f). So finden sich aus den sechziger und siebziger Jahren lediglich eine Handvoll Aufsätze, während in den letzten fünf Jahren über dreißig und in diesem Jahrtausend fast achtzig Arbeiten veröffentlicht wurden. Es scheint, als würde gegenwärtig so viel über Halbbildung geschrieben werden, wie nie zuvor.

Die chronologische Häufung kann systematische Fehler beinhalten. Einerseits wurden früher vermutlich allgemein weniger bildungswissenschaftliche Arbeiten veröffentlicht als heute und andererseits könnte die digitale Herangehensweise zeitgenössische Werke bevorzugen. Es dürfte aber auch ein „Stimmungswechsel“

zum Ausdruck kommen, der einer „vergessenen Theorie“ neue Relevanz beschert (vgl. Schillo 2008:69).

Mittels einer ersten oberflächlichen Draufsicht auf Thema, Inhalt und Argumentation lässt sich nach der formalen auch eine erste quantitative Relevanz herausarbeiten. Setzt sich ein Aufsatz explizit und dediziert mit der *Theorie der Halbbildung* auseinander, so ist er normal relevant. Nimmt die *Theorie der Halbbildung* lediglich eine Nebenrolle bei anderen Themenbereichen ein, so ist der Text mäßig relevant. Monographien, die sich in einem Kapitel mit Halbbildung auseinandersetzen, werden dem normal relevanten Aufsatz gleichgestellt. Monographien, die sich vollumfänglich mit Halbbildung bzw. der *Theorie der Halbbildung* auseinandersetzen, werden als „außerordentlich relevant“ gesetzt. Diese Qualifikation können zumindest der Wiener Philosoph Konrad Paul Liessmann mit seiner „Theorie der Unbildung“ (Liessmann 2006) und der Münchner Dozent Krassimir Stojanov mit „Bildung gegen Populismus?! Über antidemokratische Halbbildung und ihre Alternativen“ (Stojanov 2022) für sich beanspruchen. Letztlich dient die Relevanz-Abgrenzung aber nur als grober Hinweis für die intendierte Intensität der Auseinandersetzung. Denn auch hier bestimmt letztlich das natürlich-abduktiv Zufällige über den weiteren Ablauf.

Die zweite Draufsicht sucht Idee und Motiv der Autoren (vgl. Rittelmeyer/Parmentier 2021:46). Das Textmaterial wird dazu in „rezeptiv“ und „produktiv“ unterschieden. Wenn ein Aufsatz Adornos *Theorie der Halbbildung* erklären, begründen, rechtfertigen und belegen will, dann ist er rezeptiv. Produktiv ist eine Arbeit dann, wenn sie ausgehend von der *Theorie der Halbbildung* ein eigenes Konzept verfolgt, eine eigenständige These formuliert oder gar eine neue Theorie entwickelt, wie dies als „Post-Bildung“ (Dörpinghaus 2014) oder „Scheinbildung“ (Danzer 2020) anklingt. Dieses Einschätzen bedarf aber des genauen Lesens und Auslegens (vgl. Rittelmeyer/Parmentier 2021:54). Da jede Arbeit ein bisschen rezeptiv und ein wenig produktiv ist, lässt sich keine eindeutige Abgrenzung herausarbeiten. Dennoch funktioniert die Unterscheidung in ein „Mit-Adorno“ und ein „Nach-Adorno“ recht gut.

4. Das Bildungsphänomen

4.1. Bildungsbegriff

Die „Bildung“ im Titel der *Theorie der Halbbildung* bringt es zum Ausdruck: Bildung drängt sich als zentraler Begriff der weiteren Untersuchung auf.

Als Bezugspunkt dient hier ein Bildungsverständnis, das aufbauend auf dem Menschenbild nach Kant (vgl. Kant 1900) die Wechselwirkung von Ich und Welt im Sinne Humboldts (vgl. Humboldt 1793) in den Mittelpunkt rückt (vgl. Borst 2016:61). Danach verfügt der Mensch über eine a priori Vernunft, die sich durch „nicht zu dämpfende Begierde, durchaus über die Grenze der Erfahrung hinaus irgendwo festen Fuß zu fassen“ (Kant 1900:574) äußert. Beim Ausleben dieser reinen Vernunft braucht der menschliche Verstand für den „spekulativen Gebrauch“ (Kant 1900:575) eine Welt außer sich. „Der Verstand sucht seine Totalität in der Welt und kennt keine andern Grenzen“ (Humboldt 1797:64).

Zuvor bedarf es jedoch der Pflege, Versorgung und Sozialisation durch Andere, denn die Neugeborene ist zuallererst hilflos und bedürftig. Das Potential der Bildsamkeit und ein Drängen zur Selbsttätigkeit ist da, muss aber durch erzieherische und pädagogische Intervention aktiviert, angeregt und stimuliert werden (vgl. Benner 2012:74). Erst das Interagieren im pädagogischen Denken und Handeln konstituiert das Subjekt (vgl. Benner 2012:58ff) als selbsttätiges „Innen“, das dem „Aussen“ nur mittels Wechselwirkung (vgl. Humboldt 1793:285) sichtbar wird. Dann etabliert sich ein „sich selbst“, das der Anderen verborgen und unzugänglich bleibt, das zu Autonomie und Freiheit, autarker Entscheiderin, eigener Meinung und selbstbestimmtem Handeln führt (vgl. Ricken 2006:211). „Denn alle Bildung hat ihren Ursprung allein in dem Innern der Seele und kann durch äußere Veranstaltungen nur veranlaßt, nie hervorgebracht werden“ (vgl. Humboldt 1792:156).

Bildsamkeit ist somit das prozessuale innerliche Entwickeln (vgl. Swertz 2021:6) eines „Ichs“ mittels „proportionale[r] Entfaltung aller Kräfte“ (von Humboldt 1793:285), das ein „subjektiv bestes“ Denken und Handeln versucht (vgl. Humboldt 1793:283). „Bildung ist nach dieser Auffassung ein Prozess, der sich auf der subjektiven Seite im Innern des Individuums selbständig ereignet und nicht vermittelbar ist“ (Borst 2016:47), also ein individuell-privat-persönliches Phänomen. „Bildung ist etwas, das Menschen mit sich und für sich machen: Man bildet sich“ (Bieri 2017:7). Ein derartiger Ansatz, „etwas Geistiges an sich herankommen zu lassen und es produktiv ins eigene Bewußtsein aufzunehmen“ (Adorno 1962:41), scheint kompatibel mit Adornos Bildungsverständnis (vgl. Gelhard 2018:395): „Die Individuen, die selbst für sich zu sorgen haben, entwickeln das Ich als die Instanz des reflektierenden Vor- und Überblicks (...)“ (Horkheimer/Adorno 1988:106).

Die Unersättliche Neugier (vgl. Bieri 2017:8) beim „denken lernen“ (Riecken 2006:212) ist dabei die Triebkraft, die dem Prozess des Bildens etwas Absolutes verleiht (vgl. Humboldt 1797:62). „Positiv ausgedrückt heißt dies aber, daß das Bildungsstreben im Menschen ein Unbedingtes, Nichtableitbares ist und daher allen Überlegungen als solches vorausgesetzt werden muß“ (Schelsky 1962:208).

Doch die „Lernfähigkeit“ des Menschen (Wiersing 2015:215) bedarf des Gegenstandes. „Da jedoch die bloße Kraft einen Gegenstand braucht, an dem sie sich üben, und die bloße Form, der reine Gedanke, einen Stoff, in dem sie, sich darin ausprägend, fort dauern könne, so bedarf auch der Mensch einer Welt ausser sich“ (Humboldt 1793:283). Glücklicherweise sieht sich das bildungsgetriebene Subjekt (vgl. Tenorth 2020:38) einer Welt gegenüber, die als fremd und vertraut, freundlich und abweisend, anregend und aufregend, zum Spielball gereicht. Alles, was „Nicht-Ich“ ist, eignet sich als Gegenstand des Bildens. Eine Spezifizierung in „Umstände“, „Kultur“, „Kunst“ oder „Unterricht“ stellt nur auf graduelle Unterschiede ab. Es mag Inhalte geben, die besser oder schlechter für den Prozess des Bildens geeignet sind, doch „alles“ kann die Neugier sättigen und die innere Unruhe befrieden. Bildung ist „inhaltsabhängig“.

Das innere Selbst nutzt alles Äußere als Mittel seiner Zwecke (vgl. Humboldt 1793:287). Die Mannigfaltigkeit der Welt (vgl. Humboldt 1797:64) liefert Substanz für endlose Denkalternativen und Handlungsoptionen (vgl. Borst 2016:56), womit unvorhersehbares, unbestimmtes und vielfältiges Verhalten beobachtbar ist (vgl. Humboldt 1797:400). Das resultiert in einer intransparenten Beliebigkeit aus philanthropischen, aufgeklärten und barbarischen Handlungen.

Das Wechselwirken des inneren Ichs mit äußerer Welt (vgl. Humboldt 1793:283) bietet dem „Nicht-Ich“ Gelegenheit und Möglichkeit der aktiven Einflussnahme (vgl. Wiersing 2015:1044). Den proaktiven Eingriff in den Bildungsprozess nennt man pädagogisches Handeln und deren theoretische Vorüberlegungen pädagogisches Denken (vgl. Benner 2014:18). Dabei offenbart Bilden als mysteriös, intransparent und unsichtbar. Einerseits fördert ein methodisches, also intentionales und zielgerichtetes Vorgehen den Prozess des Bildens, andererseits „passiert“ Bilden plötzlich, unvermittelt und unerwartet, dass „(...) blitzartig eine neue Erkenntnis in uns erwacht, ein geistiger Gehalt uns packt, uns plötzlich »ein Licht aufgeht«“ (Agostini 2016:251). Rückschlüsse auf den erfolgten Prozess erweisen sich als schwierig bis unmöglich. Der Bildungserfolg entzieht sich dem Methodenzusammenhang. „Methoden können ihn vorbereiten, aber dann -

ereignet er sich oder bleibt aus“ (Türcke 2014:138). Man kann vage Aussagen eines „Methode hilft“ treffen, doch es lässt sich nicht recht bestimmen, welche Anwendung aus dem Methodenpool unnütz, nicht notwendig, hilfreich oder zwingend erforderlich war. Bilden ist ein intransparentes, kaum kontrollierbares und schwerlich messbares Phänomen (vgl. Dammer 2015:54).

Pädagogisches Denken und Handeln liefert im „positiv-idealistischen“ Sinne Hilfestellung beim Zurechtfinden in der vorgegebenen Welt (vgl. Benner 2012:70ff) und steuert im „negativ-fatalistischen“ Sinne das Subjekt zum nützlichen Glied der Gesellschaft, das die gegebenen Verhältnisse stärkt und reproduziert (vgl. Borst 2016:111). Das aktive und absichtsvolle Eingreifen ins innere Bewusstsein (vgl. Wiersing 2015:282) grenzt Ausbilden als Fremdbilden von Bilden als Selbstbildung ab. „Ausbilden können uns andere, bilden kann sich jeder nur selbst“ (Bieri 2017:7). Das Ausbilden kann als Voraussetzung des Mitmachens - wenn du hier mit uns zusammen in einer funktionierenden Gemeinschaft leben möchtest, dann hast du Ausbildung zu vollziehen - verstanden werden, denn „der Mensch als soziales Wesen bleibt in seiner Lebensführung auf gewisse Formen der «Geselligkeit» angewiesen, durch die erst die Selbstbildung möglich wird“ (Heimlich 2017:175). Das selektive Verweigern ist zwar möglich, doch dem Ausbildungsdruck im Ganzen kann sich das Subjekt nicht entziehen (vgl. Manhart 2008:181). Dies entspräche einem Verzicht auf „Auseinandersetzung mit Welt“ und würde damit dem Bilden selbst ein Ende setzen (vgl. Schelsky 1962:204f). Ausbildung ist sozusagen Handwerkszeug und Katalysator zukünftiger Bildung (vgl. Wiersing 2015:1047) bzw. „Bildungsmittel“ (vgl. Schelsky 1962:195). „Das ist kein bloßes Wortspiel. Sich zu bilden, ist tatsächlich etwas ganz anderes, als ausgebildet zu werden“ (Tenorth 2020:173). Ausbildung ist Voraussetzung und Bedingung für Bildung. Sie ist zeitlich vorgelagert und wird durch die äußere Welt bzw. die Gesellschaft determiniert (vgl. Wiersing 2015:1048).

4.2. Bildungsprozess

Das Intransparent-Unsichtbare des Sich-Bildens erschwert Planung und Ausführung. „Sie [die Bildung] hat keinen festsetzbaren Anfang und kein bestimmbares Ende, denn sie ist ein anarchisches, ein anfangslos und voraussetzungslos geschehendes Ereignis“ (Gerber 2010:136f). Weder Pädagogin noch Zögling können den Prozess bestimmen oder vorhersehen, ja nicht einmal recht steuern. Die Pädagogin kümmert sich ohne erkennbaren Fortschritt Tage, Wochen und Monate um Vermittlung des Bildungsinhalts. Der Zögling müht und

übt sich erfolglos im Verstehen (vgl. Brinkmann 2008:283f). Dann plötzlich, nach vielfältigen Versuchens und Variierens, macht es „klick“ im Zögling und der Bildungserfolg ist da (vgl. Heimlich 2017:173). „Plötzlich“ findet Erkenntnis statt und Bilden wird vollzogen (vgl. Zirfas 2013:370). Es lässt sich weder im Vorhinein noch im Nachhinein bestimmen, was der Auslöser dessen war. „Den Trick“, an dem der Übergang von nichtgebildet zu gebildet festgemacht werden könnte, gibt es nicht bzw. ist bildungswissenschaftlich nicht erkennbar. (vgl. Thompson/Weiss 2008:14). So bleibt nur geduldiges Versuchen, denn Bilden lässt sich nicht zwingen und ist im Ergebnis unbestimmt. Wartenkönnen (vgl. Dörpinghaus 2011:143) ist essentieller Bestandteil der Bildungspraxis. „Bildung ist ohne diese Art der Verzögerung nicht zu denken (vgl. Dörpinghaus 2015:477). Warten macht Bildung und Ungeduld verunmöglicht sie: „Wer sie berechenbar machen will, der vertreibt sie“ (Frost 2010:57). Doch dieses Wartenmüssen ist eine gewaltige Hypothek für die Pädagogik (vgl. Gobl-Kralovics 2021:166), denn das Beharren und Versuchen bei Einsatz von Unnötigen und Unwirksamen macht angreifbar (vgl. Frost 2010:47). Absichtsloses Wechselwirken und zielloses Interagieren (vgl. Borst 2016:137) lässt sich weder effizient planen noch wirksam kontrollieren (vgl. Rühle 2016:164), womit die wissenschaftlich geforderte Kausalkette von Ursache und Wirkung negiert wird (vgl. Gobl-Kralovics 2021:170). „Die Pädagogik stellt sich als eine »Wissenschaft des Unmöglichen« dar“ (Thompson/Weiss 2008:15). Sie scheint erratisch, unkoordiniert und willkürlich zu agieren, so dass sie unökonomisch und verschwenderisch daherkommt (vgl. Frost 2010:56) und „stets mit der Vermutung leben muss, der Ressourceneinsatz in den Bildungsinstitutionen sei ineffizient“ (Tenorth 2020:497). Der Bildungsprozess steht zur Disposition (vgl. Hoffmann 1999:25) und der Verdacht der „Ressourcenverschwendung“ kann nicht entkräftet werden (vgl. Hoffmann 1999:163). Denn das lässt sich einer auf Effizienz und Mittelloptimierung getrimmten Gesellschaft schwer vermitteln (vgl. Adorno 1959:100), da das Offensichtliche auf der Hand liegt: Das Ziel muss sich mit weniger Aufwand an Zeit und Mitteln herstellen lassen, so dass Bilden der gesellschaftlichen Forderung nach effizienter Nutzung knapper Ressourcen genügt (vgl. Frost 2010:53). „Respekt gegenüber der Bedeutung von Bildung als selbstbestimmte Aufgabe des Menschen und als bestimmender Leitgedanke des Handelns ist keine Option“ (Gobl-Kralovics 2021:168), denn das Verschwenden wertvoller Ressourcen und Verplempern kostbarer Zeit habe zu unterbleiben (vgl. Agostini 2016:250).

Dies zwingt die Pädagogin zum Zweckbündnis mit dem Zögling: Der vermeintliche Leerlauf muss vor Dritten verheimlicht werden, um die gemeinsame Mission nicht zu gefährden. Die „Gesellschaft da draußen“ wird zum natürlichen Feind des pädagogischen Arbeitsbündnisses (vgl. Seichter 2014:231). Die Schule als „Ort der Bildsamkeit“ (vgl. Wiersing 2015:970) versucht sich als eigenständige autonome Welt (vgl. Wiersing 2015:964), die sich einerseits gegen die übrige Welt stellt und andererseits ihr Inneres vor Dieser zu verstecken sucht (Frost 2010:58): „Fragen nach Effektivität und Effizienz gelten als ungehörig in der Welt der Bildung“ (Tenorth 2020:503).

4.3. Bildungsversprechen

Der Mensch ist ein soziales Wesen, das nur unter seinesgleichen überleben kann (vgl. Kerstin 2008:10), „ein Wesen, das auf seine Weise unfertig, imperfekt ist, der Praxis bedürftig und fähig“ (Benner 2012:55). Er kann in „seiner ersten Natur gar nicht überleben“ (Benner et al. 2015:26) und ist auf eine Sozialisation in seine Umgebung (vgl. Benner 1980:486) durch körperliche und geistige Interaktion angewiesen. Erst die aktive Annahme durch die Andere ermöglicht das Fassonieren zum sich-bildenden Menschen (vgl. Borst 2016:22). „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht“ (Kant 1974:29).

Daraus resultiert dann ein Potential sprichwörtlich grenzenloser Bildsamkeit. Der menschliche Verstand nimmt beliebige Mengen Wissen auf, kombiniert sie zu Erkenntnis, verbindet sie zur Konklusion und kumuliert sie zum Verstehen (vgl. Junga 2011:209). Selbsttätig, permanent und natürlich sammelt und verarbeitet er Welt ausser sich.

Daraus leitet Kant die Pflicht des mündigen Gebrauchs ab.

Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschliebung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. »Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!« ist also der Wahlspruch der Aufklärung. (Kant 1784:1)

Ein mündiges Subjekt nutzt mutig den eigenen Verstand, statt billig und opportunistisch fremde Meinung unreflektiert zu übernehmen (vgl. Scholz

2018:62). Es kann gegebene Prinzipien und bestehende Verhältnisse erkennen, in Frage stellen (vgl. **Lehmann-Rommel 2008:124**) und „bessere“ Zukunftsvisionen einer „Überwindung der Welt in einem personalen Vollkommenheitsstreben“ (**Schelsky 1962:203**) imaginieren. „Der Pädagogik geht es also aus moderner Sicht um einen Widerstand gegen soziale Integrationsbemühungen“ (**Thompson/Weiss 2008:14**). Bilden hat revolutionäres Potential, das herrschende Verhältnisse und reaktionären Status Quo in Frage stellt (vgl. **Freire 1973:53f**).

Das Mündig-werden macht dem Subjekt das eigene Selbst bewusst. Es erkennt sich als eigenständiges Wesen, das sich von Anderen unterscheidet und von der Umwelt abgrenzt. Bildsamkeit offenbart sich als Selbsterkenntnis (vgl. **Wulf/Zirfas 2014:241**), die das Anerkennen innerer Vergänglichkeit und endlicher Möglichkeit beinhaltet; ein selbstermächtigendes Auf-sich-selbst-Zurückkommen (vgl. **Peukert 2015:227**). „Ihre »Stunde« hat [die Bildungsidee] in dem sich geschichtlich verändernden Verhältnis von Individuum und Gesellschaft“ (**Schelsky 1962:202**), dem Herausfinden, wer ich bin und was ich nicht bin. Dazu gehört auch das ständige Infragestellen: „Könnte es nicht auch anders sein?“. Dabei dient die äußere Andere als wertvolle Referenz, da „Menschen sich von Anderen her verstehen“ (**Thompson/Weiss 2008:13**). Das gebildete Subjekt versucht die Differenz, den Unterschied zwischen Ich und Welt bzw. Selbst und Andere zu begreifen und auf gesellschaftliche Umstände und soziale Folgen hin abzuwägen (vgl. **Borst 2016:63**). Das eigene Ich stellt sich in den großen weltlichen Kontext (vgl. **Kokemohr 2017:190**).

Das bedingt ein Erkennen des Besonderen und Einzigartigen (vgl. **Ebert/Pastoors 2017:39**) des Menschseins in der Anderen (vgl. **Seichter 2014:234**). Auch sie durchlebt ähnliche Empfindungen, Möglichkeiten und Widrigkeiten wie ich. Sie ist mir ebenbürtig (vgl. **Keller 2005:150**). „Aus einem selbsterkennenden Selbstbewusstsein speist sich so notwendig Respekt anderen gegenüber“ (**Junga 2011:311**). Ich kann mich in sie hineinversetzen und ihr Denken und Handeln imaginieren (vgl. **Borst 2016:188**). Ich empfinde mit ihr, weil ich ihren Schmerz und ihr Glück nachzufühlen vermag. Daher darf nicht nur mir, sondern auch ihr nichts angetan werden (vgl. **Junga 2011:303**). „Die autonome Moral beruht auf der Fähigkeit zur wechselseitigen Perspektivenübernahme und ist das Produkt gemeinsamer Handlungen, die nicht durch Zwang bestimmt sind“ (**Keller 2005:151**). So zeugt Bildsamkeit eine Art universale Solidarität (vgl. **Peukert**

2015:41f), die sowohl persönliche Freiheit als auch kollektive Gleichheit ermöglicht (vgl. Andresen 2005:122).

Dies kulminiert im großen normativen Versprechen an Individuum und Gesellschaft (vgl. Junga 2011:301): „Bildung ist Vernunft bzw. Vernunftserwerb und Vernunftgebrauch“ (Hoffmann, 1999:20). Das „Bildungssubjekt“ (Boenicke 2021:88) ist ein Vernünftiges (vgl. Manhart 2008:167) im Sinne eines „altruistischen“ Verhaltens, das „Egoismus“ hinten anstellt (vgl. Peukert 2015:24); benannt auch als „Moral“ (vgl. Thompson/Weiss 2008:166f) oder „Sittlichkeit“ (vgl. Tenorth 2020:164). Das Bildungssubjekt verhalte sich so, dass sein Gebaren als zugleich dem normativen Ideal entspreche (vgl. Tenorth 2020:12f), wie es im „Handle so, wie du dir wünschst, das die Andere handelt“ des kategorischen Imperativs (vgl. Kant 2016:38f) zum Ausdruck kommt. Dies würde einen konstruktiven und kollegialen Umgang miteinander sicherstellen (vgl. Hénaff 2018:166).

4.4. Bildungsproblematik

Versprochen ist, dass nicht nur jede zur Bildung befähigt ist, sondern ihr auch Bildung ermöglicht wird und sie somit zum sich Bilden aufgefordert ist. „Der Mensch als solcher ist für Bildung und Erziehung geboren“ (Oelkers 2005:93). Um diese Verheißung zu verwirklichen, ist ein „Universalitätsprinzip der Pädagogik“ (Oelkers 2005:93) bzw. „Bildung für Alle“ (vgl. Liessmann 2006:9) vonnöten. „Es gibt schlechterdings gewisse Kenntnisse, die allgemein sein müssen, und noch mehr eine gewisse Bildung der Gesinnungen und des Charakters, die keinem fehlen darf“ (Humboldt 1809a:176). Die menschliche Gemeinschaft ist gefordert, einerseits allgemeine und nur des sich-Bildens verpflichtete Möglichkeiten anzubieten und andererseits deren Nutzung durch die Individuen einzufordern. Dies legitimiert den formal-institutionellen Unterricht, wie er seit Jahrhunderten weitgehend unverändert praktiziert wird (vgl. Weimer/Jacobi 1992:152f). „Die geschichtliche Lösung dieses Problems ist die Institution Schule“ (Frost 2010:50) als pragmatische Antwort zur Herstellung individueller Bildsamkeit: Möglichst alle Mitglieder der Gesellschaft bzw. Bürger des Staates werden während eines wohldefinierten Teil ihres Lebens zum Zögling, der obligatorisch an turnusmäßigen Veranstaltungen teilzunehmen hat.

Der Erfolg ist trotz allen Bemühens keineswegs garantiert. Das Ergebnis dieser Praxis bleibt nebulös und ungewiss, so dass die „pädagogische Fortschrittsversprechen drohen, Gestalt und Gehalt einer mythologischen

Erzählung anzunehmen" (Pollak 2019:126). Dem steht die ökonomische Forderung, messbare Ergebnisse durch effiziente Methoden hervorzubringen, entgegen (vgl. Adorno 1962: 30). Sie schwebt wie ein Damoklesschwert über alltäglicher Schulpraxis. „Solange jedoch das Berechtigungswesen Schule nicht auf seine objektive Determination durch den kapitalistischen Markt reflektiert, bleiben alle derartigen Versuche Ausdruck der Hilflosigkeit und sind damit zum Scheitern verurteilt" (Tischer 1989:20). Bei allem echten und redlichen Bemühen (vgl. Schäfer 2004:10) kann sich die Institution Schule dem „Vorherrschen der Produktion als gesellschaftliches und anthropologisches Leitmodell" (Frost 2010:50) nicht entziehen. Gibt aber Schule der ökonomischen Forderung nach, so wird sie zur Chimäre, die das Subjekt täuscht und betrügt (vgl. Lohmann 2002:96). Sich, statt Widerständigkeit und Reflexion zu provozieren, den herrschenden Verhältnisse anzudienen, ist nicht hilfreich für die Herstellung „echter" Bildung und „wirklicher" Selbsttätigkeit. „Die Schule der Gegenwart droht immer mehr den Charakter des pädagogischen Schutzraumes zu verlieren, der Bildung ermöglichte" (Frost 2010:55). Damit verkommt Bildung zur Schein-Bildung (vgl. Schäfer 2015:59), die mittels systemischer Strukturen, formaler Abläufe und plakativer Zertifizierungen dem Subjekt ein Gefühl von „gebildet" und „aufgeklärt" vermittelt, ohne es „wirklich" zu bilden (vgl. Tenorth 2020:196).

Das institutionalisierte „schwarz auf weiß"-Bestätigen des formalen Vollzugs mit Hilfe ökonomisch verwertbarer Bescheide (vgl. Tenorth 2020:15f) ist inkompatibel zur Humboldtschen Idee autonomer, nicht von außen bestimmbarer Selbstbildung (vgl. Gobl-Kralovics 2021:165). und kann als „verzweifelte" Reaktion der Institution Schule ob des gesellschaftlichen Drucks interpretiert werden.

Eine weitere Determinante des Selbst-Bildens ist Kultur. Gemeint ist das Ergebnis vergangener stattgefundenen Auseinandersetzungen mit Welt, sozusagen das, was Menschen durch Bildsamkeit geschaffen haben (vgl. Peukert 2015:72). Das Subjekt wird in eine vorgegebene Kultur hineingeboren, in dieser sozialisiert, erzogen und ausgebildet und muss sich zu ihr verhalten (vgl. Hetzelein 2011:3); ein Prozess aus Abhängigkeit und Autonomie, Hinnahme und Selbsttätigkeit, Anpassung und Widerstand, Resignation und Revolution (vgl. Klein/Dungs 2010:28). Kultur bedarf des persistenten Infrage-Stellens durch das Bildungssubjekt und wird durch den Bildungsprozess immerfort adaptiert, verändert und erneuert (vgl. Schweppenhäuser 2019:1098). Das macht sie zum idealen Bildungsgegenstand.

„Die Kulturfähigkeit des Menschen ist zugleich seine Erziehungsfähigkeit und Erziehungsbedürftigkeit“ (Peukert 2015:71). Wenn auch alles als Bildungsinhalt taugt, so qualifiziert sich doch Kultur als besonders geeignet (vgl. Thomson 2009:85), denn Ästhetik, Schönheit und Form des Kulturgutes vermitteln eine „lebendige Erfahrung lebendiger Menschen“ (Schäfer 2014:318). Einzigartigkeit, Offenheit und Unabgeschlossenheit des Kulturellen garantieren mannigfaltige und endlose Auseinandersetzung und korrespondieren wunderbar mit zielloser Bildsamkeit. Doch ebenso wie Bildsamkeit wird auch Kultur von der Effizienzforderung konterkariert (vgl. Müller-Doohm 1997:388). Kultur provoziert die individuelle Auseinandersetzung mit Unvorhersehbaren und Überraschenden (vgl. Hindrichs 2017:61), was schlecht vereinbar mit der Forderung des ökonomischen Prinzips nach Planung und Kontrolle ist (vgl. Müller-Doohm 1997:388). Sie scheint wie Bildung inkompatibel mit dem ökonomischen Prinzip zu sein (vgl. Schweppenhäuser 2019:1088) und verliert durch systematische, rationale und automatisierte Herstellung ihren eigenwilligen und einzigartigen Charakter (vgl. Hinrichs 2017:62).

Nicht nur mittelbar über die Institution Schule und den Bildungsgegenstand Kultur, sondern auch unmittelbar über das Subjekt selbst bestimmt das ökonomische Prinzip die Umstände des sich-Bildens. „Autonomie - als Grundbedingung von Bildung - kann nicht mehr vorausgesetzt werden“ (Klinkisch 2015:144), denn sich Bilden kann das Subjekt erst dann, wenn der tägliche Existenzkampf des Überlebens dafür Ressourcen übrig lässt (vgl. Borst 2016:30). Erst dann stellt sich der Mensch „andere Fragen“, widmet sich ungelösten Problemstellungen und setzt sich mit „neuen Welten“ auseinander (vgl. Borst 2016:28). „Die Bedingungen der Reproduktion, denen die meisten Menschen unterworfen sind, verunmöglichen die Rezeption der Bildungsinhalte, die die Bildung dem Anspruch nach verlangt“ (Tischer 1989:5). Sich Bilden bedarf persönlicher, intentionaler und auch widerständiger Anstrengung gegen die gesellschaftliche Forderung nach effizienten Ressourceneinsatz (vgl. Adorno 1965:12).

Somit schmälert der allgemeine „Effizienzdruck“ (vgl. Rühle 2016:163) und darüber hinaus die persönlichen ökonomischen Verhältnisse das Bildungspotential und die Bildungsmöglichkeiten des Subjekts. Die „Schule der Gebildeten“ wird mehrheitlich vom „Bildungsbürgertum“ besucht (vgl. Tenorth

2020:15), weil die sich solchen „Luxus“ als ökonomisch besser gestellte Gruppe leisten kann und will.

Zynischer formulieren Horkheimer und Adorno in ihrem Standardwerk diese Unbill: „Anpassung an die Realität wird für den Einzelnen vernünftiger als die Vernunft“ (Horkheimer/Adorno 1988:248).

Nichtsdestotrotz muss im Sinne Adornos am Humboldtschen Bildungsbegriff festgehalten werden, der ökonomische, kapitalistische und Effizienz-Restriktionen nicht berücksichtigt.

Taugt jedoch als Antithese zur sozialisierten Halbbildung kein anderer als der traditionelle Bildungsbegriff, der selber zur Kritik steht, so drückt das die Not einer Situation aus, die über kein besseres Kriterium verfügt als jenes fragwürdige, weil sie ihre Möglichkeit versäumte. (Adorno 1959:101)

Die sich bildende Handlungsmacht des Subjekts bleibt trotz belastender Umstände Referenz der weiteren Betrachtung. Dem widmet Adorno besondere Aufmerksamkeit. Er erkennt Zwiespältiges und Ambivalentes.

5. Das Dialektische

Adorno sieht in dem des Bildens innewohnenden Emanzipatorischen auch „negatives“ Potential (vgl. Pollak 2019:124). Die „automatische“ Übereinstimmung von „persönlichem selbsttätigen Leben“ und „kollektivem guten Handeln“ sei nicht gegeben, so Adorno (vgl. Horkheimer/Adorno 1988:105) und widerspricht der Kantischen Idee, dass Bildsamkeit Mündigkeit inkludiere. „Die Wurzel des kantischen Optimismus, nach dem moralisches Handeln auch dort vernünftig sei, wo das niederträchtige gute Aussicht habe, ist das Entsetzen vor dem Rückfall in die Barbarei“ (Horkheimer/Adorno 1988:105). Das dank Bildung autonome Subjekt orientiere sich keineswegs „reflexhaft“ am kategorischen Imperativ, sondern entwickle bisweilen eine zwanghaft-machtvolle Zerstörungsgewalt (vgl. Horkheimer/Adorno 1988:106), die pädagogisches Handeln grundlegend in Frage stelle (vgl. Peukert 2015:35f). So fragt etwa ein konsternierter Alfred Andersch eingedenk des „Bildungsbürgers“ Heinrich Himmler: „Schützt Humanismus denn vor gar nichts?“ (Andersch 1980:74), während Max Horkheimer seine Studenten warnt:

Die sogenannte Bildung der Persönlichkeit, die Verinnerlichung, die Rückwendung des gestaltenden Willens auf sich selbst, so viel Positives sie auch gewirkt haben mögen, trugen sie doch zweifellos zur Verhärtung der

einzelnen Menschen, zum Hochmut, zum Privilegbewußtsein und der Verdüsterung der Welt bei. (Horkheimer 1952:19)

Das hier dargestellte Zweiseitige bzw. Zweiseitige bezeichnet Adorno als „Dialektisch“ (vgl. Adorno 1966:15) und deren Unauflösbarkeit als „Aporetisch“ (vgl. Schäfer 2004a:36).

5.1. Bildungsaporie

Bildung verstrickt sich in ein ambivalentes Gut und Böse (vgl. Pollak 2019:129), sodass sich Adorno genötigt sieht, „negative“ Pädagogik zu fordern (vgl. Vogt 2019:188), die sich auf die Vermeidung drohender Gefahren fixiert (vgl. Pollak 2019:149). „Es war die Barbarei, gegen die alle Erziehung geht“ (Adorno 1966a:91). Schule muss eine „Verteidigungsstrategie“ entwickeln, um das Zerstörerische des Selbsttätigen zu bannen, denn ein „Zurück auf Start“ sei nicht möglich, da sich gebildete Subjekt nicht wieder „unbilden“ kann (vgl. Pollak 2019:128).

Mit Auschwitz verfügt die Menschheit über eine historische Erfahrung, die aufzeigt, welch maßloses Potential dem gebildeten Subjekt innewohnt. „Wenn die Universalität von Auschwitz als vollendete Negativität nun aber wirklich «alles» affiziert, auch den Geist, bleibt eigentlich nur noch das Denken in Aporien, ein Denken, das um die Vergeblichkeit seines Tuns weiß“ (Poth 2020:244). Da pädagogisches Handeln dieses Potential zeugt, ist es mitverantwortlich für seine zerstörerische Kraft (vgl. Pollak 2019:127). „Weil und insofern die neuzeitliche Pädagogik aber Kind der Aufklärung ist, ist vielmehr zu vermuten, dass sie Auschwitz nicht nur nicht verhindern konnte, sondern sogar beförderte“ (Pollak 2019:142). Das redlich bemühte gut gemeinte Schulwesen hat dazu beigetragen, menschengemachte Barbarei nie gekannten Ausmaßes hervorzubringen (vgl. Adorno 1970:126f), woraus die offensichtliche und selbstverständliche Pflicht resultiert, zukünftige Barbarei zu verhindern. „Das Pathos der Schule heute, ihr moralischer Ernst ist, daß inmitten des Bestehenden nur sie, wenn sie sich dessen bewußt ist, unmittelbar auf die Entbarbarisierung der Menschheit hinzuarbeiten vermag“ (Adorno 1965a:87). Aber dies findet bisher nicht statt (vgl. Adorno 1966a:88). Stattdessen wird „das Ereignis“ Auschwitz als einmaliger Ausrutscher abgetan, um baldmöglichst zur Tagesordnung zurückkehren zu können (vgl. Schillo 2008:69).

Ein ignorant-unbeteiligtes Getäuscht-worden-sein wird vorgeschoben: Auschwitz hat nichts mit einem selbst zu tun und ist daher zum vergessen, so die Argumentation Nachkriegsdeutschlands (vgl. Adorno 1959a:10). Adorno

diagnostiziert eine Objektivierung subjektiver Schuld: Statt der gewissenhaften Aufarbeitung werden Umstände und Kollektivmächtiges vorgeschoben. Eigenverantwortung und Selbstreflexion werden nicht praktiziert (vgl. Adorno 1959a:11f). Aber, so Adorno, einzig die persönliche reflektive Auseinandersetzung kann die Gefahr bannen und dies setzt nun mal Bildung und Erziehung voraus (vgl. Adorno 1959a:28). „Aber zugleich gibt es zur Erziehung anthropologisch keine Alternative: Was sollte eine Wiederholung von Auschwitz verhindern, wenn nicht Erziehung?“ (Pollak 2019:142).

Das Aporetische ist offensichtlich. Einerseits verschafft Pädagogik dem Subjekt erst Macht und Möglichkeit, barbarisch zu handeln, andererseits ist sie die Option, barbarisches Handeln zu verhindern: ein dialektische Changieren zwischen abstrakter Ermöglichung und konkreter Vermeidung, denn „der Bezugspunkt der Bildungstheorie liegt nicht im über sich selbst wie die Welt verfügenden (abstrakten) Subjekt, sondern im (konkreten) Individuum“ (Schäfer 2004:314). Pädagogisches Handeln will und soll autonome und mündige Subjekte erschaffen. Gleichzeitig muss sie als Prävention gegen barbarisches Handeln deren Selbsttätigkeit ausbremsen und Freiheit beschneiden. „Diese [die Bildung] kann somit nicht reine Privatsache sein“ (Klinkisch 2015:111). Das Eine ist nicht ohne das Andere zu haben. Man kann nicht „richtig“ handeln, ohne zugleich auch „falsch“ zu handeln (vgl. Pollak 2019:127). Man kann nicht „gut“ sein, ohne zugleich auch „böse“ zu sein. Man kann nicht „unschuldig“ bleiben, ohne sich „schuldig“ zu machen (vgl. Müller-Doohm 1997:392).

Die paradoxe Direktive pädagogischen Denkens und Handelns (vgl. Pollak 2019:128) macht Pädagogik per se „schuldig“. Sie kann nur in der vagen Hoffnung gelungener „Schuldmischung“ Trost finden, könnte man Adornos aporetische Bildungsanalyse zusammenfassen.

Das „Unangenehme“ des mit pädagogischen Handelns einhergehenden Schuldpotentials mag erklären, warum Adorno wenig Wohlwollen im zeitgenössischen Bildungsdiskurs erfuhr (vgl. Pollak 2019:121), obwohl dies unmittelbare Folge aufklärerischer Dialektik ist.

5.2. Dialektik der Aufklärung

In den dreißiger Jahren des letzten Jahrhunderts wurden Theodor W. Adorno und sein kongenialer Partner Max Horkheimer in ihrer Heimat existenziell bedroht und mussten fliehen. Im Exil rätseln sie darüber, was in ihrem geliebten Vaterland passiert: Wie ist es möglich, dass ein zivilisiertes und aufgeklärtes Deutschland

sich in wenigen Jahren derart wandelt und hemmungslos barbarisch gebärdet, wie nie zuvor etwas Menschengemachtes (vgl. Adorno 1961:226)? Sie diagnostizieren einen Rückfall in voraufklärerische Mythologie (vgl. Horkheimer/Adorno 1988:6), die Mittel der Aufklärung nutzt, um weit zerstörerischer und effizienter „zurück zu schlagen“, als Naturgewalt oder Gotteszorn das je gekonnt hätten (vgl. Adorno 1966:130). „Was wir uns vorgesetzt hatten, war tatsächlich nicht weniger als die Erkenntnis, warum die Menschheit, anstatt in einen wahrhaft menschlichen Zustand einzutreten, in eine neue Art von Barbarei versinkt“ (Horkheimer/Adorno 1988:7). Ihr Versuch, Aufklärung aufzuklären, offenbart das Dialektische. Methode, Mittel und Ergebnis fließen gewissermaßen ineinander, verschwimmen und verschmelzen, verweigern gleichsam Position und Grenze. „Aufklärung unterliegt wahrhaft der Dialektik“ (Adorno 1966a:310). Ein traditionell-seriös-wissenschaftliches Vorgehen, dessen sich die Autoren bewusst, ist weder gewollt noch möglich. „Die Aporie, der wir uns bei unserer Arbeit gegenüber fanden, erwies sich somit als der erste Gegenstand, den wir zu untersuchen hatten: die Selbstzerstörung der Aufklärung,“ (Horkheimer/Adorno 1988:9). „Gute“ Aufklärung richtet sich gegen sich selbst und verwandelt sich in „böse“ Aufklärung (vgl. Klinkisch 2015:114). Je weißer etwas scheint, desto schwärzer kann es sich offenbaren. Das Dialektische birgt die ständige Gefahr der Verkehrung. „Jeder Versuch, den Naturzwang zu brechen, indem Natur gebrochen wird, gerät nur um so tiefer in den Naturzwang hinein (Horkheimer/Adorno 1988:26).

„Die Dialektik der Aufklärung ist ungleich bekannter als die Aufklärung“ (Scholz 2018:68) schreibt Oliver R. Scholz über das Standardwerk des kongenialen Frankfurter Duos. Das mag übertrieben sein, doch nicht nur Bildungsaporie, sondern auch Adornos Idee der Halbbildung folgt aus „Jahrhundertbuch“ (Scholz 2018:54) heraus (vgl. Gelhard 2018:318).

Adornos Kritik an der Halbbildung geht auf den ganzheitlichen Bildungsbegriff von Wilhelm von Humboldt zurück und analysiert das Versagen der humanistisch-zweckfreien Bildung mit den theoretischen Grundannahmen der Dialektik der Aufklärung. (Clemens 2020:204)

Ursächlich war Aufklärung „nur“ der historische Versuch, mittelalterlich religionsfixierte Strukturen mittels Reflexion zu überwinden und das Selbstverständnis des natürlich-theologischen Weltbildes in Frage zu stellen (vgl. Tenorth 2020:36). „Die Geschichte der Aufklärung beginnt mit der Distanz des

Subjekts zum Objekt, mit der Herauslösung des Menschen aus den mythischen Zusammenhängen" (Schäfer 2004a:70). Gott und Natur genügten nicht mehr als Begründung unerwarteter Ereignisse. Das Umfallen des Baumes war nicht länger gottgewollt und urgewaltig, sondern verlangte Geschichte, Erklärung und Begründung (vgl. Breinbauer/Krause 2013:10). „Den Kampf angesagt hat sie [die Aufklärung] den dunklen und verworrenen Vorstellungen, den Vorurteilen, dem Aberglauben, der Schwärmerei und dem Fanatismus" (Scholz 2018:62). Das selbsttätige Nachdenken und eigenständige Schlussfolgern etabliert ein aktives Handeln „gegen" Naturgewalt und Gott. „Als Erben Gottes sind es vor allem oder besser: ausschließlich die menschlichen Akteure, die, glaubt man den Verheißungen der Aufklärung, bestimmen, welchen Weg ihre Lebensbahn nehmen soll" (Reichert 2010:32). Der menschliche Geist wird dank der Wechselwirkung mit äußerer Welt zur neuen Handlungsmaxime (vgl. Humboldt 1793:284). „Vormals traditional unhinterfragte Lebenszusammenhänge werden von nun an reflektiert, ein Prozess zunehmender Selbst-Bewusstwerdung bestimmt die modernisierende Kraft" (Klinkisch 2015:140). Die bisherige ontologisch-mystische Beschränkung wird durch aktive Wissensaneignung aufgehoben (vgl. Wiersing 2015:45) und Zukunft versteht sich als Veränderung statt Sicherung der Lebensverhältnisse (vgl. Schäfer/Thompson 2011:8). Dieses Erkennen, Entdecken und Gestalten der Umstände befriedigt, beglückt und euphorisiert. Es macht süchtig nach mehr (vgl. Reitemeyer 2016:18): Was aufklärbar ist, wird aufgeklärt. „Lieber soll das Ende aller Dinge kommen, als daß die Menschheit der Verdinglichung ein Ende machte" (Adorno, 1963:14). Adorno schreibt von „Verdinglichung", um dem Verlust der Aura des Sagenhaften und Undurchschaubaren Ausdruck zu verleihen. Das „Wunder des Lebens" und die „Schönheit der Natur" sind durchschaut, verstanden und manipuliert. „Das Programm der Aufklärung war die Entzauberung der Welt" (Horkheimer/Adorno 1988:15).

Damit aber offenbart sich Aufklärung zusehends als Selbstzweck denn als Emanzipation von „fremden Mächten" (vgl. Horkheimer/Adorno 1988:71). „Die Menschen hatten immer zu wählen zwischen ihrer Unterwerfung unter Natur oder Natur unter das Selbst" (Horkheimer/Adorno 1988:47). Im dialektischen Umschlagen vom „guten" Aufklären ins „schlechte" Dominieren diagnostiziert Adorno eine dreistufige Abfolge der Naturbeherrschung: Erst macht sich das

Aufklären die äußere, dann die andere und zuletzt die innere Natur zu eigen (vgl. [Horkheimer/Adorno 1988:72](#)).

Natur ist chaotisch und unvorhersehbar. Sie peinigt den Menschen mit Unglück, Katastrophen und Schicksalschlägen bis hin zur existenziellen Bedrohung. Der sich aufklärende Mensch weiß sich nicht nur durch Erkennen und Verstehen zu wehren, sondern auch durch Verändern und Gestalten. So verliert die Umwelt nicht nur ihren „unaufgeklärten Schrecken“ des Ursprünglichen und Unberührten (vgl. [Wiersing 2015:632](#)) sondern spielt darüber hinaus als Mittel menschlicher Zwecke den „nützlichen Idioten“. Ist die äußere Natur hinreichend aufgeklärt und domestiziert, so bedarf menschliche Neugier eines neuen Betätigungsfeldes. „Was die Menschen von der Natur lernen wollen, ist, sie anzuwenden, um sie und die Menschen vollends zu beherrschen“ ([Horkheimer/Adorno 1988:16](#)). Das menschliche Gegenüber birgt neues Aufklärungsmaterial. Dessen Mysterium mittels intensiver Beobachtung, logischen Denkens und plausibler Schlußfolgerung zu entschlüsseln ist die zweite Stufe aufklärender Naturbeherrschung. Wie tickt die Andere? Was denkt sie sich? Warum handelt sie so und nicht anders? Wie erklärt sich ihre unerwartete Reaktion?

Die Auseinandersetzung des Menschen mit der Natur, wie sie die Tendenz der Naturbeherrschung hervorbringt, die sich dann in der Beherrschung von Menschen durch andere Menschen fortsetzt, tritt im Untergang des Abendlandes nicht ins Blickfeld. ([Adorno 1963:61](#))

Das Aufklären nimmt dem anderen das „Erratische“ des „Innen“ und zerstört in letzter Konsequenz dessen „Ich“ (vgl. [Horkheimer/Adorno 1988:22](#)). Die dritte Stufe der Naturbeherrschung betrifft dann das eigene innere Selbst, die „Bändigung des animalischen Menschen“ ([Schäfer 2004:37](#)). „Von nun an soll die Materie endlich ohne Illusion waltender oder innewohnender Kräfte, verborgener Eigenschaften beherrscht werden“ ([Horkheimer/Adorno 1988:18](#)). Es geht darum sich des eigenen Inneren bewusst zu werden, um dem chaotische Gefühlsdurcheinander aus Erfahrungen, Erlebnissen und Empfindungen Herr zu werden, es steuern und kontrollieren zu können. Damit ist aber das „erratische Innere“ zerstört. Der Mensch ist kein selbsttätig autonomes Subjekt mehr. „Rücksichtslos gegen sich selbst hat die Aufklärung noch den letzten Rest ihres eigenen Selbstbewußtseins ausgebrannt“ ([Horkheimer/Adorno 1988:16](#)). Damit finalisiert das Aufklären die vollumfängliche Beherrschung von allem. „Die

Herrschaft über die äußere Natur bezahlt der Mensch schließlich mit der Unterdrückung seiner eigenen Natur” (Schroer 2019:333).

Aus dem sicheren Exil realisiert Adorno den aufklärerischen Exzess „seines Volkes”, den er in der Dialektik der Aufklärung (Horkheimer/Adorno 1988) verarbeitet und später, zurück in Frankfurt, in die *Theorie der Halbbildung* fortführt.

In dem Augenblick, in dem der Mensch das Bewußtsein seiner selbst als Natur sich abschneidet, werden alle die Zwecke, für die er sich am Leben erhält, der gesellschaftliche Fortschritt, die Steigerung aller materiellen und geistigen Kräfte, ja Bewußtsein selber, nichtig, und die Inthronisierung des Mittels als Zweck, die im späten Kapitalismus den Charakter des offenen Wahnsinns annimmt, ist schon in der Urgeschichte der Subjektivität wahrnehmbar. (Horkheimer/Adorno 1988:71)

Die totale Naturbeherrschung legt den ambivalenten Charakter des Aufklärens bloß. „Die verhaßte übermächtige Lockung, in die Natur zurückzufallen, ganz ausrotten, das ist die Grausamkeit, die der mißlungenen Zivilisation entspringt, Barbarei, die andere Seite der Kultur” (Horkheimer/Adorno 1988:136). Auschwitz ist für Adorno nichts weiter als das logische Resultat totaler Aufklärung (vgl. Horkheimer/Adorno 1988:9f), die wirklich gewordene „aufgeklärte Naturkatastrophe”, benannt als Barbarei. „Panik bricht nach Jahrtausenden von Aufklärung wieder herein über eine Menschheit, deren Herrschaft über Natur als Herrschaft über Menschen an Grauen hinter sich läßt, was je Menschen von Natur zu fürchten hatten.” (Adorno 1947:463). In seiner Totalität gebärdet sich Aufklärung nicht anders als sein „vermeintlicher Gegner” (vgl. Borst 2016:117). „Schon der Mythos ist Aufklärung, und: Aufklärung schlägt in Mythologie zurück” (Horkheimer/Adorno 1988:13). Da ist das dialektische Umschlagen ins Gegenteil: Aufklärung wird zur neuen Märchengeschichte (vgl. Pollak 2019:130).

Statt den Menschen aus den Fesseln der Naturgewalten zu befreien, treibt der Prozess gesellschaftlicher Rationalisierung den Einzelnen in einen nicht enden wollenden Kreislauf von Selbstbehauptung und Selbstverleugnung hinein, der schließlich wieder zum Ausgangspunkt führt. (Schroer 2019:333)

Das Verhältnis von Kultur, Aufklärung und Bildung verdient namentliche Beachtung.

5.3. Kulturindustrie

Wie zuvor gezeigt, ist Kultur der idealer „Sparringspartner“ der Bildsamkeit (vgl. Borst 2016:121) und daher von herausragender Bedeutung für den Prozess des Bildens. Adorno widmet dem in der Dialektik der Aufklärung ein ganzes Kapitel. Er führt den Begriff der „Kulturindustrie“ (vgl. Horkheimer/Adorno 1988:147) als Produktionsverfahren, das durch totale Wiederholung (vgl. Horkheimer/Adorno 1988:165) das Einzigartige und Besondere der Kultur liquidiert (vgl. Horkheimer/Adorno 1988:152), ein. Solch „unmenschliche“ Kultur, „fremd ist den Menschen das Menschliche an der Kultur geworden“ (Adorno 1945a:276), eignet sich nicht mehr als Bildungsgegenstand. Aus der Auseinandersetzung nach allen Seiten (vgl. Humboldt 1809a:153) wird ein bequemes und gemütliches Konsumieren, das den Anspruch des Selbstbildens nicht mehr erfüllt (vgl. Horkheimer/Adorno 1988:166). Kultur ist eine „paradoxe Ware“ (Horkheimer/Adorno 1988:197).

Das Konzept der „Kulturindustrie“ als Konkursverwalterin der dahinschwindenden „echten“ Kultur (vgl. Schweppenhäuser 2019:1079) wird von der Bildungswissenschaft dankbar als System, das „globale Ausmaße angenommen hat“ (Müller-Doohm 2001:208), aufgenommen, rezipiert und verarbeitet (vgl. Edgar 2016:20f). „Daher spricht auch einiges dafür, Adornos Analyse der Kulturindustrie als Antizipation eines Zustands zu lesen, der erst Jahrzehnte später eingetreten ist“ (Schweppenhäuser 2021:127). Die strukturell-formale Verfasstheit macht aus einzigartiger Kultur massenhafte Kultur-Ware (vgl. Hendel/Lathan/Trümpler 2019:1160), die das Subjekt auf ein „Abziehbild eines jeden Anderen“ (Borst 2016:119) reduziert.

Das Einzigartige, das zuvor Kultur und Bildung miteinander verband, geht im Methodischen und Regelhaften der ökonomischen Herstellung verloren (vgl. Schäfer 2004:48f); „Vermarktung von Kultur als Verunmöglichung des Versprechens der Bildung“ (Vogel/Dammer 2015:8). Das Subjekt glaubt zwar noch, sich eigenwillig mit „echter“ Kultur auseinanderzusetzen (vgl. Schäfer 2015:152), doch wird in Wirklichkeit durch Kulturindustrie manipuliert und gesteuert (vgl. Paetzel 2001:39f), so dass ein kritisches Bewusstsein verunmöglicht ist (vgl. Schäfer 2015:122). Dergestalt entfernt sich das Subjekt von sich selbst, „das also gar nicht mehr um seine Entfremdung weiß und deshalb ein »glückliches Bewußtsein« aufweist“ (Gmünder 1985:56), verliert sein inneres „Sich-selbst“ und verwirklicht gewissermaßen die dritte Stufe totaler Aufklärung (vgl. Schäfer

2004:37). „Auf diese Weise degeneriert er selbst zur Ware, er wird zu einem Ding, er verdinglicht“ (Borst 2016:114). Ökonomisierung bzw. Kapitalisierung liquidiert Kultur zur Kulturindustrie und entzieht Bildung den natürlichen Bildungsgegenstand (vgl. Schäfer 2015:112).

Das Dialektische entpuppt sich zusehends als allgemein, in allem und überall beobachtbares Phänomen.

5.4. Doppelcharakter

Das Changieren zwischen Polen spielt in Adornos Welt eine überragende Rolle. Er erkennt in jeder Gegebenheit die ambivalente Charakteristik, also das „sowohl als auch“ oder „das Eine aber auch das Andere“, sei es Aufklärung vs Mythologie, Kultur vs Natur, Vernunft vs Unvernunft, Rationalität vs Irrationalität, Ordnung vs Unordnung, Wildheit vs Zivilisiertheit (vgl. Borst 2016:116). Sogar das Subjekt selbst ist von dialektischer Struktur (vgl. Kerkhoff 1975:158).

Daher ist der »Prozeß der theoretischen Neugierde« gerade auf der Höhe seiner Entfaltung besonders gefährdet, den Augenblick der Befriedigung ins Unendliche auszudehnen bzw. diesen Augenblick der Selbstgewißheit in eine imaginäre Totalität des Wissens zu überführen. (Reitemeyer 2016:18)

Jeder Denkprozess erweist sich bei genauerem Hinschauen als zweischneidig und zwiespältig, vermag „gegen sich selbst zu denken, ohne sich preiszugeben“ (Adorno 1966:142). Da ist kein Wesen oder Erscheinen (vgl. Adorno 1966:167), das „nur gut“, „nur hell“ oder „nur weiß“ ist. Immer findet sich auch das Gegensätzliche, ein „schlecht“, „dunkel“ oder „schwarz“, darin (vgl. Müller-Doohm 1997:392f). Das gilt gleichermaßen für vermeintlich „Negatives“. Etwas „Böses“ ist niemals nur „böse“ sondern auch „lieb“, das Schlechte ist auch gut und das Schwarze ist auch Weiß.

Der aufklärende Mensch will vereinfachen, weil das Aufzuklärende zu groß, komplex und undurchschaubar ist. Er verdinglicht, um Berechenbarkeit und Vorhersehbarkeit herzustellen (vgl. Adorno 1966:231f) und präferiert das Verlässliche der absoluten Einschätzung und eindeutigen Positionierung. Einem Phänomen wird daher die eine, nicht aber auch deren andere Seite zugestanden. Diesem vereinfachend-einseitigen Auflösen stellt sich dialektisches Denken im Sinne Adornos entgegen. „Dialektisches Denken »verabschiedet« nicht den Begriff der Totalität“ (Gelhard 2018:320) sondern will ob der totalitären Einseitigkeit

sensibilisieren und Bewusstsein für die Gefahr des „dialektischen Zurückschlagens“ zeugen.

Bilden und Aufklären lässt sich nicht zurücknehmen. Es entpuppt sich als Selbstläufer. Einmal begonnen ist es nicht zu stoppen. Ein Zurück in voraufklärerische Mythologie des Unerlebten und Unerfahrenen ist unmöglich (vgl. Horkheimer/Adorno 1988:18). Das Subjekt kann sich nicht „unbilden“ und wieder „dumm“ machen (vgl. Pollak 2019:136). Daher kann das „maßlose Potential“ aufgeklärter Totalität nur im reflektierten Bewusstsein jeder Einzelnen gebannt werden (vgl. Adorno 1966a:93). Aufklären nicht bis zum Äußersten treiben, absichtsvolle und willentliche Rücknahme sowie gesitteter und angemessener Umgang mit Natur (vgl. Kreis 2017:148) muss „dialektisches Ausschlagen“ einhegen (vgl. Adorno 1966a:104). Dies bezeichnet Adorno als Selbstreflexion der Aufklärung (vgl. Brunkhorst 1999:2). „Selbstreflexion der Aufklärung ist nicht deren Widerruf“ (Adorno 1964:160). Adorno findet sozusagen über den Umweg der Selbstreflexion zur Kantischen Mündigkeit zurück. „Die einzig wahrhafte Kraft gegen das Prinzip von Auschwitz wäre Autonomie, wenn ich den Kantischen Ausdruck verwenden darf; die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen“ (Adorno 1966a:93).

Verwirklicht das Subjekt die von Adorno geforderte Selbstreflexion, so ist es nicht nur gebildet im Adornoschen Sinne, sondern darüber hinaus vernünftig gemäß des Kategorischen Imperativs. Unterbleibt Selbstreflexion, so etabliert sich stattdessen „Halbbildungspotential“, das dialektisch bis ins Barbarische ausschlägt.

6. Theorie der Halbbildung

Der Begriff Halbbildung ist keine Erfindung Adornos (vgl. Tenorth 2020:215). Er nutzt den Begriff lediglich, um das von ihm diagnostizierte Phänomen zu benennen und eine Theorie oder doch zumindest eine Hypothese zu entwickeln. „Daß Halbbildung, aller Aufklärung und verbreiteten Information zum Trotz und mit ihrer Hilfe, zur herrschenden Form des gegenwärtigen Bewußtseins wird - eben das erheischt weiter ausgreifende Theorie“ (Adorno 1959:94). Dies tut er angesichts und eingedenk von Auschwitz im Land der Täter, denn dort, so seine Vermutung, finden sich „ideale“ Voraussetzungen und Bedingungen (vgl. Burghardt 2021:211).

Adorno argumentiert, stark vereinfacht, wie folgt: Bildung ist idealtypisch, ganz im Sinne des hier entwickelten Bildungsbegriffs „Geisteskultur als Selbstzweck“ (Adorno 1959:95; vgl. Adorno 1959:97). Wird Bildung verzweckt, also als Mittel

fremder Zwecke genutzt, so mutiert sie zur Halbbildung (vgl. Adorno 1959:94; vgl. Adorno 1959:105f).

Die *Theorie der Halbbildung* (Adorno 1959) ist nur 30 Seiten stark, verzichtet auf eine Literaturliste und verweist in Fußnoten lediglich auf eine Handvoll Quellen. Adornos Aufsatz beginnt als soziologisch-empirischen Bestandsaufnahme die sich in Schlagworten wie „allerorten bemerkbaren Symptomen des Verfalls der Bildung“, „Unzulänglichkeiten des Erziehungssystems“ und „Nachlassen des geistigen Anspruchs“ erschöpft. Dank der allgegenwärtigen Augenscheinlichkeit bedürfe es weder Beleg noch Ausführung (vgl. Bierbaum 2003:2). Die „Sedimentierung“ dessen wird daraufhin als „sozialisierte Halbbildung“ diagnostiziert, der Bildung als Ausgangsbasis und Kontrapunkt dient. „Das Halbverstandene und Halberfahrene ist nicht die Vorstufe der Bildung sondern ihr Todfeind“ (Adorno 1959:121). Halbbildung folge „nach Genesis und Sinn“ der Bildung, sei nicht der halbe Weg von Unbildung zur „Vollbildung“ sondern „Nachbildung“ (vgl. Adorno 1959:93). „Bildung, welche davon [frei von Zwecken] absieht, sich selbst setzt und verabsolutiert, ist schon Halbbildung geworden“ (Adorno 1959:95). Adorno skizziert verzweckte Bildung als eigenständiges Phänomen, das den „Traum der Bildung“ für gesellschaftliche Zwänge und ökonomische Notwendigkeiten missbraucht (vgl. Adorno 1959:97). Die derart deklarierte Halbbildung versieht Adorno mit allerlei negativen Attributen. So ist sie „gereizt und böse“, „destruktiv“ und „defensiv“, eine „Schwäche der Zeit“, „geistig präventiös und barbarisch anti-intellektuell in eins“ (vgl. Adorno 1959). Erst gegen Ende des Aufsatzes wird eine Perspektive angeboten. „Die Kraft dazu aber wächst dem Geist nirgendwoher zu als aus dem, was einmal Bildung war“ (Adorno 1959:119). Einzig Bildung ist, trotz ihrer aporetisch-dialektischen Verstrickung, die einzige Chance, Halbbildung Einhalt zu gebieten und den erneuten „Rückfall in die Barbarei“ abzuwenden (vgl. Adorno 1959:119). „Das Grundargument des Textes besteht dabei darin, den Umschlag von Bildung in Halbbildung auf den antinomischen Charakter des Bildungsbegriffs selbst zurückzuführen. Das klingt nach dialektischem Denken“ (Gelhard 2018:318). Das Verzwecken von Bildung ist demnach die Keimzelle Adornoscher Halbbildung.

6.1. Verzweckung von Bildung

Adorno erwähnt in seinem kleinen Aufsatz (Adorno 1959) die Grundannahmen seiner Theorie nur schlagwortartig. Ausführliche Hinweise der Substantiierung

finden sich eher in der Dialektik der Aufklärung (vgl. Keppler 2019:308), doch erst die Rezeption führt genauer aus, welche Bedingungen das Phänomen der Halbbildung im Sinne Adornos induzieren (vgl. Lensch 2022:55f). „Das Neue an Adornos Halbbildungsbegriff ist vor allem seine ökonomische und sozialpsychologische Fundierung“ (Burghardt 2021:209).

Bildung geht begrifflich mit Aufklärung einher. „Bildung ist als neuzeitlicher Grundbegriff Ergebnis der Aufklärung und zugleich Antwort auf sie“ (Koselleck 1990:19). Sich Bilden klärt auf. Das Subjekt erkennt und versteht durch den Bildungsprozess „Welt außer sich“. Dies zeugt Potential für aufklärerische Naturbeherrschung. Das Verwirklichen dieses Potentials durch Verzweckung von Natur und Anderer befreit von lebensweltlichen Notwendigkeiten und schafft dergestalt neuen Denk- und Handlungsspielraum für weitere Auseinandersetzung mit Welt. Bilden befördert Aufklärung und Aufklären ermöglicht Bilden, scheint die naheliegende und triviale Schlussfolgerung zu sein. Doch der hier unterstellte Bildungsbegriff verlangt ein zweckfreies Bilden (vgl. Sarweh 2006:1f). Das Bildungsideal stellt sich sozusagen seiner Nutzung entgegen.

Fraglos ist in der Idee der Bildung notwendig die eines Zustands der Menschheit ohne Status und Übervorteilung postuliert, und sobald sie davon etwas sich abmarkten läßt und sich in die Praxis der als gesellschaftlich nützliche Arbeit honorierten partikularen Zwecke verstrickt, frevelt sie an sich selbst. (Adorno 1959:96)

Fabian Hutmacher formuliert das Dilemma aus Sicht des Subjekts.

Wer Bildungsgüter konsumiert oder wer sich ihre Inhalte aneignet, um sich damit einen sozialen oder ökonomischen Wettbewerbsvorteil zu verschaffen, der hat sich Bildung nicht angenähert, sondern ganz im Gegenteil den Sinn und Zweck von Bildung grotesk verkannt. (Hutmacher 2019:67)

Das Bildungsideal hat ein Problem mit den Folgen und Pfründen des Aufklärens.

„Deshalb ist die forcierte Beschleunigung in Form des schnellen Aufnehmens und wieder Verwerfens, das dem warenförmigen Reproduktionsprozess der Gesellschaft entspricht, der Bildung feindlich gesinnt“ (Borst 2016:131).

Beide sind abhängig und widersprüchlich ineinander verstrickt; als „gleichsam aporetisches Verhältnis“ (Schäfer 2015:123). Einerseits stellt sich der „zweckmäßige“ Mitteleinsatz (vgl. Schroer 2019:333) einem „echten“ Bilden entgegen und andererseits kann man ihn nicht wegdenken. „Der vom

(begrifflichen) Zweckdenken infizierte Geist, wird diese Begriffe nicht einfach durch den Zusatz von zweckfreier Bildung wieder los" (Clemens 2020:209).

„Der Prozeß der Bildung ist in den der Verarbeitung umgeschlagen" (Horkheimer 1952:16) deklamiert Adornos kongenialer Partner „gewissermaßen als Vorarbeit zu der 1959 erschienenen *Theorie der Halbbildung*" (Borst 2016:123).

Erfährt Bildung sozial-ökonomische Aufwertung, so ist Adornosche Halbbildung ante portas.

6.2. Funktionsweise der Halbbildung

Bildung produziert „versehentlich und nebenbei" Anerkennung (vgl. Hutmacher 2019:67). Die Gebildete erfährt Bewunderung und Ehrfurcht der Anderen. Sie gewinnt an gesellschaftlichem Prestige, sozialen Respekt und gesellschaftlichem Renommee. Gebildet zu sein erhöht die eigene soziale Stellung, macht „höherklassig" (vgl. Borst 2016:112f). Diese „Begleiterscheinung" verleiht Bildsamkeit etwas Warenförmiges. Eine ökonomische Nutzung ist möglich und liegt nahe. Ein „unerwünschter Umstand", der Chance und Gelegenheit für Missbrauch liefert: Anerkennung kann auch direkt und unmittelbar erlangt werden. Es bedarf dazu nicht des beschwerlichen Umwegs aufwendiger und ressourcenintensiver Bildungsaneignung. Für das Subjekt, das statt wirklich bildsam zu werden lediglich die „Begleiterscheinung" ernten möchte, bietet sich eine einfachere Option: Bildung zu simulieren statt zu praktizieren. Halbbildung ist genau das: man tue so, als sei man gebildet, obwohl man es nicht ist. Man spielt Bildung, täuscht die Andere und erntet dergestalt Anerkennung (vgl. Tischer 1989:6). Das Gegenüber hat eine Vorstellung davon, wie sich eine Gebildete gebärdet, sich äußert und verhält (vgl. Hutmacher 2019:69). „Der Halbgebildete lebt davon, dass die anderen ihm sein Illusionstheater abnehmen" (Hutmacher 2019:69). Trifft das Vorgespielte diese Vorstellung, so wird das Gebildetsein geglaubt und mit Anerkennung honoriert.

Ist nur diese das Ziel, so ist das Plagiat dem Original überlegen. Sie hat einen „Wettbewerbsvorteil" gegenüber Bildung (vgl. Bierbaum 2003:12). „Halbbildung vernichtet Bildung unter dem Deckmantel der Bildung" (Klinkisch 2015:146). Oder, wie Adorno selbst in einem Kommentar zu seine *Theorie der Halbbildung* formuliert: „Gesellschaftlich nützlicher, verwertbarer ist die Halbbildung, der vom Fetischcharakter der Ware ergriffene Geist" (Adorno 1960:610).

Die erfolgreiche Simulation euphorisiert das Subjekt (vgl. Stojanovic 2022:55) und vermittelt den Eindruck, wirklich gebildet zu sein. „Der Halbgebildete lebt in einer

narzisstischen Scheinwelt. Sich selbst und allen anderen gegenüber muss er beständig seine Großartigkeit vorführen” (Hutmacher 2019:68). Glaubt die Andere die gespielte Bildung, so steigt man in den erlauchten Kreis der Gebildeten auf. Man wird respektiert, ist bedeutsam und als Experte anerkannt (vgl. Tischer 1989:9). „Halbbildung hat das geheime Königreich zu dem aller gemacht” (Adorno 1959:113). Die Halbgebildete gehört dazu, redet mit und bestimmt den Diskurs. Dies führt dazu, dass sie der eigenen Simulation glaubt, sich sozusagen selbst täuscht. „Der Halbgebildete sieht seinen eigenen Bildungsprozess als formal gelungen an” (Lensch 2022:96). Die Unzulänglichkeit des Nicht-Gebildetseins wird nicht nur vor der Anderen, sondern auch vor sich selbst verheimlicht. „Halbbildung wird ausgelegt als eine Praxis, der es darum geht, individuell internalisierte und empfundene Unzulänglichkeiten durch intellektuelle Souveränisierung auszugleichen” (Biemüller 2022:242). Halbgebildetes Tun ist reaktiv und situativ. Sie bedarf sowohl der geeigneten Adressatin als auch des tauglichen Moments. Erst dann kann die Halbgebildete mit „guter” Reaktion auf den „richtigen” Umstand beeindrucken. Halbbildung hat als „ist” statt „werden” weder Vergangenheit noch Zukunft (vgl. Clemens 2020:217). „Damit kann Halbbildung auch als eine weitreichende Unfähigkeit, Erfahrungen zu machen, charakterisiert werden” (Rühle 2016:160). Einer Maschine gleich ist sie eindimensional und stereotyp im Antworten verhaftet; als dedizierte Erwiderung auf etwas Vorhergehendes, als getriggertes Abspulen einer programmierten Ablaufsteuerung (vgl. Meder 2015:5f) .

Die Differenz zwischen geistiger Erfahrung und maschineller Rationalität beschreibt die erkenntnistheoretische Voraussetzung der Unterscheidung zwischen einem sachlich vermittelten Erkenntnisprozess – also Bildung – und der methodischen Aktivität des verdinglichten Bewusstseins – also Halbbildung. (Biemüller 2022:243)

Der nächste Moment fordert eine neue Reaktion. „Er [die Halbgebildete] schwebt in der ständigen Gefahr, dass seine Täuschung auffliegt” (Hutmacher 2019:69). Anerkennung durch Halbbildung ist immer gefährdet durch den nächsten Moment. Die Gefahr des augenblicklichen Scheiterns nährt die permanente Angst, durchschaut zu werden. Das ständige reaktive Tun verunmöglicht die Entwicklung einer eigenen autonomen und selbsttätigen Identität (vgl. Tischer 1989:6). Der Halbgebildeten fehlt das Selbst-Bewusstsein, sich von der Situation zu emanzipieren (vgl. Schäfer 2004:53). Doch ein unablässiges, situatives Reagieren

wird einer komplexen und unverständlichen Welt auf Dauer nicht gerecht (vgl. **Klinkisch 2015:159**). So treibt die Halbgebildete von Moment zu Moment, bar jeder Handlungsmacht; von den Umständen gegängelt, von der Anderen genötigt, von der Welt gequält, vom nächsten Moment verfolgt. „Gerade das halbgebildete Bewusstsein tendiert dazu, sich durch die ritualhafte Beschwörung einer auf Dauer gestellten Kritik gegen Selbstkritik zu immunisieren“ (**Zenkert 2015:156**). Die Notwendigkeit des Reagierens lässt kein Innehalten zu und der antwortende Charakter entfernt die Halbgebildete immer weiter vom rettenden Ausgang der Autonomie und Selbsttätigkeit (vgl. **Hutmacher 2019:59**).

Nichtsdestotrotz braucht der „Parasit“ Halbbildung den „Wirt“ Bildung. „Sie [die Halbbildung] labt sich parasitär an der Idee der Bildung“ (**Lensch 2022:69**). So wie ein Schmarotzer seinen Wirtsorganismus benötigt, um leben und überleben zu können, braucht Halbbildung Bildung, um bestehen und reüssieren zu können. „Ohne Bildung als Kriterium dürfte aber auch die Halbbildung bald ihre Wertigkeit verlieren“ (**Gruschka 2001:629**). Bildung ist die Geschäftsgrundlage der Halbbildung (vgl. **Gruschka 2001:631**). Dies illustriert bereits Adorno durch die zeitliche und logische Reihung der vorgängigen Bildung und nachfolgenden Halbbildung (vgl. **Adorno 1959:93**). Der endgültige Übergang von Bildung zur Halbbildung exemplifiziert sich in der Aufgabe des Selbstzwecks. „Wenn Bildung sich darin erschöpft, an Kulturgütern zu partizipieren, ohne noch an ihr dereinstiges humanistisches Postulat anzuschließen, dann ist Bildung ihrem Begriff nach zur Halbbildung geworden“ (**Borst 2016:114**).

Die barbarischen Auswüchse Nazideutschlands lassen sich gegebenenfalls als Spezialvariante Adornoscher Halbbildung interpretieren, was im folgenden Exkurs geprüft wird.

6.3. Exkurs: Halbbildung als Massenphänomen

Spätestens im „zivilisierten Faschismus“ Nazideutschlands offenbart sich die Massentauglichkeit der Halbbildung (vgl. **Lensch 2022:72**). „Jeder kann sein wie die allmächtige Gesellschaft, jeder kann glücklich werden, wenn er sich nur mit Haut und Haaren ausliefert, den Glücksanspruch zediert“ (**Horkheimer/Adorno 1988:187**). Augenscheinlich lässt sich das Phänomen eines reaktiven Dabeiseins derart konzentrieren und steigern, dass ganze Gesellschaften einmütig und überzeugt derselben Vorlage, sozusagen dem gebildeten Leitbild, folgen. „Dieses Totalitäre, das Alles-Vereinnahmende ist ebenso eine weitere Eigenschaft von Halbbildung, die mit anderen Eigenschaften zusammen ihre Wesenszüge bildet

([Lensch 2022:97](#)). Halbbildung reduziert sich nicht auf den pädagogischen oder bildungsspezifischen Bereich, sondern wird zur gesamtgesellschaftlichen Frage des „Wahns“ bis hin zum Rückfall in die kollektive Barbarei ([vgl. Burghardt 2021:209f](#)).

Adorno benennt dies als „kollektive Wahnsysteme“ mit „Tendenz zur Personalisierung“ ([Adorno 1959:116](#)). Demnach kann ein einziges Individuum von der kollektiven Masse als Repräsentant der allgemeinen Umstände und objektiven Verhältnisse hochstilisiert werden. Es wird sozusagen zur Metapher objektiven Wissens und absoluter Wahrheit ([vgl. Tischer 1998:42](#)); eine einzelne Person als unerreichbares Rolemodel, das vergöttert, dem geglaubt und getraut wird. „Der Halbgebildete betreibt Personenkult par excellence“ ([Hufnagl 2008:49](#)). Das klassisch-halbgebildete Simulieren dieses Unerreichbaren ist natürlich schwerlich möglich, so dass nur Folgen und Identifizieren mittels Hörigkeit, Gleichmachen und Nachmachen bleibt. Die Bedingungen für faschistoide Tendenzen wie „Führerprinzip“, „wissenschaftliche Objektivität“ und Totalität ([vgl. Nolte 1962:375f](#)) sind aber in der Welt der Halbgebildeten bereitet: das „besondere Subjekt“ als Geschäftsgrundlage für „Massenhalbbildung“.

Das Folgen und Identifizieren geht mit Selbstaufgabe, also dem Verzicht auf Autonomie und Selbsttätigkeit, einher ([vgl. Klinkisch 2015:145](#)). Die Selbstaufgabe erfasst gar das Leitbild, das dem selbstgeschaffenen Erwartungsdruck gerecht werden muss. „Im Übrigen sind Opfer von Halbbildung vor allem ihre Träger selbst, da sie dazu neigen, ihre eigene Individualität in von ihnen konstruierten homogenen und amorphen Kollektiven aufzulösen“ ([Stojanov 2022:35](#)). Die Halbgebildeten scheinen als geschlossenes Kollektiv, das zusammen zu Höherem strebt und durch ihr Tun das „besondere Subjekt“ überhaupt erst schafft und etabliert ([vgl. Klinkisch 2015:133](#)).

Kollektiver Narzißmus läuft darauf hinaus, daß Menschen das bis in ihre individuellen Triebkonstellationen hineinreichende Bewußtsein ihrer sozialen Ohnmacht, und zugleich das Gefühl der Schuld, weil sie das nicht sind und tun, was sie dem eigenen Begriff nach sein und tun sollten, dadurch kompensieren, daß sie, real oder bloß in der Imagination, sich zu Gliedern eines Höheren, Umfassenden machen, dem sie die Attribute alles dessen zusprechen, was ihnen selbst fehlt, und von dem sie stellvertretend etwas wie Teilhabe an jenen Qualitäten zurückempfangen. ([Adorno 1959:113](#))

Das kollektive Folgen erlaubt eine narzisstische Selbstidentifizierung durch die potentielle Bereitschaft faschistoid zu reagieren (vgl. Müller-Doohm 2001:86), denn die eigene Bedeutungslosigkeit gewinnt durch die Kraft und Gewalt der Masse ungeahnte Geltung und Relevanz, „der Sieg des Es über das Ich“ (Adorno 1972:78). Man ist wer, da sich die Machtfülle der Gemeinschaft auf das Individuum überträgt, zumindest als „halbgebildetes Gefühl“. „Diese Ideologie der Selbstaufopferung des persönlichen Glücks zugunsten der Gemeinschaft findet in der faschistischen Rhetorik ihren Höhepunkt“ (Müller-Doohm 2001:102). Massenhafte Halbbildung mag kein per se faschistoides Prinzip darstellen, doch sie begünstigt deren Etablierung und Entwicklung.

Wenn die gesamte Gemeinschaft demselben Vorbild nachstrebt, so ist ein ähnliches gar einheitliches Verhalten zu erwarten. „Die Menschen bezahlen die Vermehrung ihrer Macht mit der Entfremdung von dem, worüber sie die Macht ausüben“ (Horkheimer/Adorno 1998:21f). Das Denken und Handeln der Einzelnen unterscheidet sich nicht von dem der Anderen. Eine gleichartige Masse konstituiert sich, die dem einen „besonderen Subjekt“ folgt und sich von diesem Subjekt steuerbar und manipulierbar zeigt (vgl. Müller-Doohm 2001:114). Die massenhafte Halbbildung radiert Unterscheidung und Andersartigkeit aus und kumuliert in kommandierter Kollektivität. „Die Auflösung des Besonderen in einem abstrakten Allgemeinen [ist] das zentrale Merkmal von Halbbildung nach Adorno“ (Stojanovic 2022:55). Die Nicht-Halbgebildete fällt durch ihr Benehmen, sonderbares und uneinheitliches Denken und Handeln, auf und heraus. Das erinnert an das Nichtidentische bei Adorno (vgl. Klinkisch 2015:194) als notwendige Einlassung für den Ausbruch aus sozialisierter Halbbildung (vgl. Rühle 2016:166). Der Prozess des klar und deutlich bestimmbar Abgrenzbaren mündet in nationalistischen und faschistoiden Tendenzen, was sich in Begriffen wie Massengesellschaft und Volksgemeinschaft manifestiert.

Das empirische Vollziehen dessen scheint mit dem Zusammenbruch Nazideutschlands vollzogen und beendet. Das “Nachkriegsphänomen” Halbbildung wird erst Jahrzehnte später heftig und intensiv rezipiert.

6.4. Renaissance der Halbbildung

Adorno reflektiert in einem Thesenpapier (vgl. Adorno 1960), dass Bildung bereits von „sozialisierter Halbbildung“ (Adorno 1959:94) abgelöst worden sei. Sie offenbart sich somit als allgemeines gesellschaftliches Prinzip unserer Zeit (vgl. Hutmacher 2019:69). Aus Kultur wird Massengeschmack (vgl. Pollak 2019:147),

aus Teilhabe wird Information und aus Geist wird Interesse (vgl. Adorno 1960:608). „Halbbildung ist der manipulierte Geist der Ausgeschlossenen“ kommentiert Adorno (Adorno 1960:610), doch seine zeitgenössischen Kollegen interessieren sich wenig für solche gesellschaftlich-pädagogischen Diagnosen. „Ein bedeutsamer Grund für die Nichtrezeption Adornos in der Pädagogik liege, so wurde eingangs gesagt, darin, dass bei Adorno positive Perspektiven vermisst werden“ (Schäfer 2004:129). Dies trifft insbesondere die *Theorie der Halbbildung* (vgl. Pollak 2019:127).

Fünzig Jahre später erfährt die „Theorie von gestern“ (Schillo 2008:69) neue Popularität. Das Bedürfnis, die *Theorie der Halbbildung* im allgemeinpädagogischen Kontext zu rezipieren und zu verarbeiten, erwacht.

Dies erstaunt und verwundert, da zugleich, so der zeitgenössische Tenor, die Bezugnahme auf klassische humanistische Bildung längst verloren ist (vgl. Schäfer 2012:74).

Offen bleibt, ob das von Adorno eingeforderte kritische Insistieren auf dem bildenden Gehalt der Auseinandersetzung mit Kultur überhaupt noch ein adäquates Mittel der Reflexion sein kann, wenn kaum noch damit gerechnet werden kann, dass sich die Handlungssubjekte auf Bildung im Sinne eines emphatischen Bildungsdenkens verpflichten lassen, nachdem die Gesellschaft ihr die Basis entzogen hat (Bauer et al. 2014:27)

„In der Vergangenheit hatte die Ware Halbbildung einen hohen Tauschwert“ (Tischer 1989:10), erlaubte sie doch, zum „erlauchten Kreis“ der Gebildeten bzw. des sogenannten Bildungsbürgertum (vgl. Schelsky 1962:201) dazuzugehören. Dies verschaffte Anerkennung und Bewunderung. „Voraussetzung für die weite Verbreitung der alten Halbbildung war das Bewusstsein von der Wertigkeit der Geisteskultur“ (Gruschka 2001:632). Diese Exklusivität lässt sich mit einem „Bildung für Alle“ - Prinzip eigentlich nicht aufrechterhalten (vgl. Hoffmann 1999:20). Da nunmehr jede zum Bilden aufgefordert und verpflichtet ist (vgl. Pollak 2019:143f), verliert Bildung ihren auserlesenen Charakter (vgl. Tischer 1998:124) Die Aura des Besonderen verliert an Kraft (vgl. Tischer 1989:11) und verkommt zur alltäglichen Selbstverständlichkeit (vgl. Tischer 1989:12). „Sozial fragwürdig geworden, scheint das Kraftfeld der Bildung zum leeren Versprechen zu werden“ (Schäfer 2012:74).

Adorno sieht diese Transformation bereits kommen. „Es berührt ihn [den Geist] in seiner innersten Zusammensetzung, daß Bildung nicht mehr im Ernst erwartet, nicht mehr gesellschaftlich honoriert wird“ (Adorno 1960:610).

Damit kommt aber der Halbbildung das zentrale Motiv abhanden (vgl. Tischer 1989:9). Der Fetisch, Geist zur Ware zu machen (vgl. Adorno 1960:107) funktioniert nicht mehr. Adornosche Halbbildung kann ohne gesellschaftlicher Bildungsrelevanz nicht existieren, denn deren Daseinsberechtigung bestand ja gerade darin, aus der Exklusivität der Gebildeten Bildungsanerkennung zu schöpfen. Ein Widerspruch, den Adorno nicht sah oder sehen wollte, aber von der neuzeitlichen Rezeption vielfach ausformuliert wird. „Konnte der Halbgebildete im Sinne Adornos noch so tun, als sei er im Besitz des Steins der Weisen, steht ihm dieser Ausweg heute nicht mehr offen“ (Hutmacher 2019:69). Die Bezugnahme auf den „erlauchten Kreis der Gebildeten“ fruchtet nicht mehr (vgl. Gruschka 2001:631). „Der Verkauf von Halbbildung funktionierte, solange er die Selektionsfunktion von Schule legitimierte“ (Tischer 1989:20). Adornosche Halbbildung kann im „Post-Bildungsbürgertum-Zeitalter“ gar nicht mehr funktionieren (vgl. Bilstein 2004:425). „Es ist nicht mehr eindeutig, «wie viel» Bildung ein anerkennungssichernder Status bedarf“ (Klinkisch 2015:207).

Daher fragt Fabian Hutmacher, ob eine *Theorie der Halbbildung* „überhaupt auf die Gegenwart passt und nicht bloß die Analyse einer abgeschlossenen Vergangenheit darstellt“ (Hutmacher 2019:69). Dennoch wird die *Theorie der Halbbildung* häufiger rezipiert, intensiver diskutiert und ausführlicher referenziert als je zuvor (vgl. Tischer 1989:6). Das Phänomen sei weiterhin beobachtbar (vgl. Schillo 2008), unverändert von Relevanz (vgl. Clemens 2021) und werde zur neuen Mode (vgl. Liebau 1987:3).

„Die Halbbildung zieht ihren Anspruch, den sie immer schon selbst boykottierte, die Idee eines systemtranszendierenden Besseren, ein und schöpft daraus die Lust zum Weitermachen“ (Tischer 1989:16).

Die Rezeption beschreibt eine Halbbildung, die ohne Bezugnahme auf die Gebildete auskommt, was paradox wirkt. Halbbildung erfährt ein Comeback, obwohl sie gar nicht mehr reüssieren kann. Ein kurzer Blick auf den Wahrheitsbegriff kann beim Verstehen dessen helfen.

6.5. Andere Wahrheiten

Aufklärung ist nicht zuletzt der Versuch, im gemeinschaftlichen Austausch von Erklärung und Erkenntnis „kollektive“ Wahrheiten zu finden. „Selbstdeutungen

sind nicht nur immer zugleich auch Weltdeutungen, sondern verweisen auf zwischenmenschlichen Austausch und damit auf ein Verhältnis zu tradierten bzw. gemeinsam geteilten Sinn-Horizonten" (Bünger 2013:78). Auch wenn es eine absolut objektive Wahrheit nicht gibt, so sucht die Gebildete dennoch konsensfähige Gemeinsamkeit als „übersubjektive Wahrheit" (Bünger 2017:35), genährt von der Hoffnung, das sich Realität näherungsweise auf allgemeine und objektive Art beschreiben (vgl. Schmitt 2020:114) und sich „richtigere gesellschaftliche Wirklichkeit"(Schmitt 2020:105) finden lässt. Dazu muss „eine irgendwie geartete Übereinstimmung bzw. Korrespondenz von Geist und Welt" hergestellt werden (Lensch 2022:105). Allerdings bedingt Komplexität und Vielschichtigkeit dieser Aufgabenstellung inneren Widerspruch und verweigert dem Subjekt ein einfaches Orientieren, womit „Wahrheit ein problematisches Kriterium geworden ist" (Hutmacher 2019:70). Das Subjekt ist gezwungen, sich zurechtzufinden; als anstrengender und schmerzhafter Prozess (vgl. Tischer 1989:10) im dialektischen Changieren zwischen subjektiv-persönlichen und objektiv-kollektivem Pol. „Irgendwann muss man zu einem Urteil kommen, was Tatsache sei und wie es zu bewerten ist" (Schnädelbach 2009:32).

Adornosche Halbbildung respektiert wegen der Bezugnahme auf seinen Wirt Bildung das Suchen und Formulieren kollektiver Wahrheiten. Da ist Ehrfurcht und Bewunderung, ob des ehrenwerten Versuchs. „Die die Bildung anerkennende Halbbildung muss deshalb aufgewertet werden, gerade weil sie an der Idee festhält, dass es ein verbindliches Wissen gibt, das sich jenseits der wohlfeilen Statussymbole befindet" (Clemens 2021:7).

Zeitgenössisch wird jedoch das objektivierende Potenzial kollektiver Wahrheiten verneint, „weil es Wahrheit angeblich sowieso nicht gibt" (Tischer 1989:12). Die „neue" Halbgebildete sucht eine „bequeme" Position als subjektive Wahrheit aus (vgl. Lensch 2022:103) und hält an dieser trotzig fest, „pseudoselbstbewußt ist sein [ihr] ästhetisches Empfinden ganz und gar subjektiv" (Tischer 1989:10). „Die neue Halbbildung hat keinen Maßstab mehr" (Tischer 1989:16). Die Wahl der eingenommenen Position hat etwas Zufälliges und Erratisches, da eine aufgeklärt-bildsame Suche nach Perspektive und Standpunkt unterbleibt. „Dem Mangel an Bereitschaft zur geistigen Durchdringung der Dinge korrespondiert die Beliebigkeit der Inhalte" (Tischer 1989:13). Das erspart die „kulturelle Bewältigung der modernen Wissenschaft und ihrer Folgen" (Schelsky 1962:196) und den anstrengenden und bisweilen schmerzhaften „transindividuellen" Diskurs um

kollektive Wahrheit (vgl. Schelsky 1962:195). Stattdessen wird die eigene subjektive Wahrheit als objektiv, absolut und nichthinterfragbar deklariert. Die „Standpunktphilosophie“ (Adorno 1955:325) kann den anderen Standpunkt nicht tolerieren, denn die diskursive Auseinandersetzung würde das wohlige Gefühl des fixen Standpunkts konterkarieren (vgl. Bünger 2017:35), die Praxis des „entwirklichten Denkens“ (Arendt 2017:345) diskreditieren, auf unangenehm-unbekanntes Terrain nötigen und die verlässliche Sicherheit der unverrückbaren Perspektive unterminieren. „Angesichts solcher subjektiven Vorbedingungen scheint eine objektive Betrachtung der Dinge gänzlich unmöglich zu sein, und genau dieser Verdacht wird in der Regel mit «Alles ist Ansichtssache» ausgedrückt“ (Schnädelbach 2009:31). Das Billigen kollektiver Wahrheit würde das Scheitern bisheriger Praxis bloßstellen und ein schmerzhaftes und anstrengendes Aneignen nach sich ziehen. „Ist es möglich, dass sich die (Selbst-)Täuschung derart verselbständigt und als geschlossene Weltanschauung durch- bzw. über alle Fakten hinwegsetzt?“ (Bünger 2017:41). Die neue Halbgebildete weicht der potentiellen Peinlichkeit und des drohenden Schmerzes aus, indem sie die bewusste Konfrontation mit kollektiver Wahrheit meidet und wegzugignieren versucht (vgl. Lensch 2022:98). „Die Ausblendung oder gezielte Leugnung von Fakten ist in diesem Sinne als eine Form der Entgrenzung des Politischen zu verstehen“ (Bünger 2017:39).

Die neue Halbgebildete durchschaut die Abhängigkeit vom klassischen Bildungsmotiv und emanzipiert sich mit ironischer Distanzierung (vgl. Bünger 2017:36). Der kollektive Diskurs wird zum müßigen Aufwand und kollektiver Konsens zur naiven Utopie degradiert (vgl. Danzer 2020:30). „Wollten die 68er die bürgerliche Kultur auf den Misthaufen werfen, gehen die Jugendlichen heute davon aus, daß sie sich dort bereits befindet“ (Tischer 1989:8).

Die Form neuer Wahrheitsfindung begründet die Belanglosigkeit der klassischen Gebildeten. Sie hat keine subjektive Geltung. Das macht, wie bereits angedeutet, zeitgenössische Halbbildung zu etwas Anderem.

6.6. Neue Halbbildung

Die Unterscheidung von „klassischer“ Adornoscher und „neuer“ zeitgenössischer Halbbildung ist nicht nur naheliegend, sondern notwendig. Nur deren Abgrenzung kann erklären, warum Halbbildung fröhliche Urstände feiert, obwohl ihr längst die Daseinsberechtigung genommen ist. Zeitgenössische Halbbildung ist ein neues Phänomen, das anders funktioniert. „Es geht ihm wie dem Halbgebildeten

Adornos um Erfolg in der Gesellschaft, nur dass Bildung für ihn - anders als für den Halbgebildeten - kein Mittel mehr ist, um diesen Erfolg sicherzustellen" (Hutmacher 2019:71).

Beide Phänomene verbindet das Motiv, heller zu scheinen, als man leuchtet, und das Mittel, die Andere zu täuschen.

Neu ist die Methode. Die klassische Halbgebildete nutzt den Umweg über inhaltliche Relevanz. Sie versucht im kommunikativen Diskurs zu reüssieren, um Anerkennung des Gegenübers zu ernten. Sie muss so tun, als sei sie gebildet, also „echte“ Bildung simulieren. Dies birgt Spielraum für Einsicht und Identifikation, Auseinandersetzung und Interpretation.

Die „postmoderne Halbgebildete" (Hutmacher 2019:70) macht es sich einfacher. Sie weiß, dass mit Bildungssimulation kein Blumentopf mehr zu gewinnen ist (vgl. Tischer 1989:11) und ändert die Strategie. „Formte die bewußte Inszenierung eigener Halbbildung noch soziale Identität und Sozialcharakter, wird heute augenzwinkernd die Eitelkeit durchschaut“ (Tischer 1989, S. 12). Sie verzichtet auf den kommunikativen Diskurs und versucht stattdessen mit bildhafter Aufmerksamkeit zu reüssieren. Das öffentliche Zurschaustellen bringt nunmehr Anerkennung. „Schriebe Adorno heute seine «Theorie der Halbbildung», so würde er wohl nicht mehr das Quiz-Wissen aus zweiter Hand in den Mittelpunkt stellen, sondern den Zirkus und die Zirkus-Wahrnehmungen, die zum Zentrum vieler Kulturveranstaltungen avanciert sind" (Liebau 1987:3). Das Performativ-Simulative klassischer Halbbildung reduziert sich zum Darstellend-Präsentierenden eines Bildes. Die neue Halbgebildete möchte nicht mehr angesehen, geachtet und gerühmt werden, sondern bekannt, prominent und namhaft sein. Dazu wird präsentiert statt simuliert. „Das kann so weit gehen, dass die Behandlung der Inhalte letztlich ausfällt" (Gruschka 2001:633).

Der „photographische“ Fokus aufs äußerliche oberflächlich Sichtbare ist hinreichend. Das Anziehen des Kostüms genügt, auf das Bewegen darin wird verzichtet. Die neue Halbgebildete reduziert sich auf ästhetische Selbstinszenierung (vgl. Schäfer 2012:75); Oberfläche statt Körper, Kostümierung statt Performance, Verkleidung statt Spiel (vgl. Liebau 1987:3). „Viele junge Leute haben gelernt, *wie sie sich* vor anderen darstellen können" (Gruschka 2001:633). Das Präsentieren obsiegt über das Simulieren. „Kommunikation selbst ist den meisten Menschen heute wesentlich wichtiger als die übersendeten Informationen" (Schmitt 2020:170). Die „richtige Verkleidung“ zeugt Relevanz

und Bedeutung und drängt (Bildungs-)Inhalt in den Hintergrund (vgl. Schmitt 2020:171). Die Aufmerksamkeitsfokussierung der neuen Halbbildung scheint derart erfolgreich, dass sich der diskursive Austausch dem unterordnet. „Wer in einem solchen Klima ein substanzielles Bildungsinteresse in ein Projekt einbringt, der schreckt Macher, Verbreiter und das Publikum ab“ (Gruschka 2001:631).

Das Ausführen neuer Halbbildung ist situativ und augenblicklich. Anders als beim bildsamen Nachdenken klassischer Halbbildung lässt die gestellte Inszenierung keine Reaktionszeit zu. Diese würde Irritation und Verunsicherung bei der Absenderin und dann auch bei der Adressatin hervorrufen. Der Vollzug der Anerkennung hat unmittelbar und sofort zu erfolgen. Handlung, Adaption und Reaktion geschehen sozusagen zeitgleich. Dieses Phänomen der Aufwertung von Gegenwart gegenüber Zukunft, das sich in neuer Halbbildung manifestiert, bezeichnet Tischer als „Have-fun-Prinzip“ (vgl. Tischer 1989:20). Unmittelbares Vergnügen und sofortiger Genuss werden gegenüber Längerfristigem und Prozesshaftem priorisiert. „Der Übergang von Bildung im Medium des Begriffs zu Bildung als Information und Methode hat sich real bereits vollzogen und stellt als zweite Natur der Bildung den idealistischen und neuhumanistischen Bildungsbegriff grundlegend infrage“ (Biemüller 2022:240). Wollen Kultur- und Bildungsinhalte wahrgenommen werden, so müssen sie um gegenwärtige Aufmerksamkeit buhlen und können nur dann reüssieren, wenn sie unverzüglich Mehrwert versprechen. Sich dem „Have-fun-Prinzip“ unterzuordnen scheint die einzige Hoffnung, etwas wie „Bildung“ am Leben zu halten (vgl. Tischer 1998:129f). Nur mittels Anpassung an das neue Klientel kann ein „ökonomisches Überleben“ der hier entwickelten Bildungsidee gelingen (vgl. Bierbaum 2003:9). Sie muss einem Panoptikum gleich als Sensation und Amüsement angepriesen werden (vgl. Liebau 1987:3). „Weil er sich einen bildenden Sinn seines Unterrichts selbst nicht mehr zutraut, präsentiert er seiner Kundschaft einen reduzierten Sinn zu herabgesetzten Preisen, der nun erst recht keiner mehr ist“ (Tischer 1998:130).

Der zeitgenössische Paradigmenwechsel ist deutlich geworden. „Die Kraft des ästhetischen Lebens hat sich ohnehin verbraucht bzw. ist bereits so weit umgesetzt, dass sie sich nicht weiter im Hinblick auf eine authentische Bildung verfeinern lässt“ (Clemens 2020:225). Die fehlende Wertschätzung des Humboldtschen Bildungsideals (vgl. Clemens 2021:8) rechtfertigt das Abgrenzen

Neuer von klassischer Halbbildung, obwohl dies rezeptionsgeschichtlich nicht in dieser Deutlichkeit herausgearbeitet wurde.

7. Zeitgenössische Rezeptionen im Überblick

Es folgt ein knapper Abriss der relevanten bildungswissenschaftlichen Arbeiten. In Anlehnung der im methodischen Teil entwickelten Abgrenzung werden drei Abteilungen unterschieden: Beiträge, die „Adorno als Pädagogen“ analysieren, solche, die Bezugnahmen zur zeitgenössischen Bildungspraxis herstellen und solche, die neue Perspektiven suchen. Entsprechend erfolgt eine Unterscheidung in Rezeptiv, Empirisch-produktiv und Perspektivisch-produktiv.

7.1. Rezeptiv

Die Monographie *Rückfall in die Barbarei* (Schwarte 1997) von Johannes Schwarte fällt hier aus dem Rahmen, da der Ausdruck „Halbbildung“ nicht einmal auf dreihundertsiebzig Seiten aufscheint. Dennoch stellt nicht zuletzt Adornos Kassandrarufer als Titel der Arbeit den Bezug zur Halbbildung her: So wie Adorno sieht auch Schwarte einen zeitgenössischen „Trend zur Rebarbarisierung“ (Schwarte 1997:329). Die erneut zunehmende Gewalttätigkeit sei ein ernstes gesellschaftliches Problem (vgl. Schwarte 1997:10), dessen Ursache keineswegs in Ausländerfeindlichkeit und Neonazismus sondern Sozialisationsmängeln liege. „Anstatt ihre «politischen» Äußerungen zum Nennwert zu nehmen, kommt es darauf an, sich mit den erschreckenden Formen einer neuen Barbarei zu beschäftigen, die sich in den Gewalttaten äußert“ (Schwarte 1997:14). Daher müsse ganz im Duktus Adornos Erziehung in den Fokus gerückt werden (vgl. Schwarte 1997:10), denn das Umschlagen ins Barbarische ist nicht zuletzt die Folge sozialisierter Halbbildung (vgl. Adorno 1959:93). „Die kollektiven Wahnsysteme der Halbbildung vereinen das Unvereinbare“ (Adorno 1959:116). Das Absolute, das der unverrückbaren subjektiven Positionierung der Halbgebildeten innewohne, löse sich in Barbarei auf (vgl. Schäfer 2004:322). „Eine vollzogene Aufhebung der Differenz von Ausdrücken und Ausdruck, von Sagen und Gesagtem, ist schlicht nicht vorstellbar“ (Schäfer 2004:323). Dem müsse mit einer antiautoritären Erziehung, die eine normative Grundorientierung beinhalte, begegnet werden, so Schwarte (vgl. Schwarte 1997:120). Das entspricht dem Motiv Adornos, das Erziehung zur Selbstreflexion die einzige Option ist, Auschwitz zu verhindern (vgl. Adorno 1966a:91). Unisono

konzedieren Beide, das dies bisher leider nicht stattfindet (vgl. Schwarte 1997:97; vgl. Adorno 1966a:88).

Thomas Loer nutzt „Halbbildung“ bereits im Titel seiner umfangreichen Monographie. Im Rahmen der Fallanalyse *Halbbildung und Autonomie: Über Struktureigenschaften der Rezeption bildender Kunst* (Loer 1996) konstatiert der Autor eine kultursoziologisch „selbstgenügsame Systembasterei“ seiner Probanden, die Trivialitäten produziere (Loer 1996:7). Er erfragt im Museum die Rezeption von Besuchern zu bestimmten Gemälden und entdeckt bei der nachfolgenden Analyse „Adornos Dreieck von Gebildetem, Halbgebildetem und Ungebildetem“ (Loer 1996:331), die „Trias von Unbildung/Naivetät, Halbbildung und Bildung“ (Gruschka 2013:207). Gebildete und Ungebildete verfügen über einen autonomen Habitus, der sich von lebendigen Erfahrungen speist (vgl. Loer 1996:330), während die Halbgebildete lebendige Erfahrungen meidet und daher einen eigenen „subsumtionslogischen“ Habitus entwickelt (vgl. Loer 1996:320). Der Vollständigkeit halber kennzeichnet Loer eine Ungebildete mit subsumtionslogischen Habitus als „bornierte Ungebildete“ (Loer 1996:331).

Ähnlich ergeht es Jakob Sattelberger in seiner Diplomarbeit *Bildung von Humboldt bis Pisa - Kritische Reflexionen am Beispiel des Faches Mathematik* (Sattelberger 2009). Er stolpert beim Abgleich der „für PISA definierten Bildungsbegriffe“ (vgl. Sattelberger 2009:V) mit dem Humboldtschen Bildungsverständnis förmlich in Adornos *Theorie der Halbbildung*. Der Objektivierungsversuch der „PISA-Messung“ stelle Methode über Inhalt (vgl. Sattelberger 2009:112), bedinge die Verdinglichung von Bildung und offenbare den halbbildenden Charakter (vgl. Sattelberger 2009:113). Statt sich-bilden, werde trainiert, um den von PISA geforderten „Halbbildungsstandards“ (Sattelberger 2009:114) gerecht zu werden. Es genüge, sich „Halbverstandenes“ und „Halbwissen“ anzueignen und mit Geschick und Intuition die richtige Lösung der konstruierten Aufgabenstellung bestmöglich zu erraten (vgl. Sattelberger 2009:116f). Verstehen werde nicht verlangt (vgl. Gruschka 2013), statt dessen genüge „Bulimielernen“ um eine „narzisstische Kränkung“ der Nation beim nächsten internationalen Vergleich zu vermeiden (vgl. Gruschka 2020:5). Das sei wertloses „Prüfungswissen“ (vgl. Ricken 2006:333), das keine Rendite abwerfe (vgl. Lensch 2022:119). Darüber hinaus diagnostiziert der Autor in diesem Phänomen nicht nur die Verwirklichung, sondern auch die Gefährlichkeit der Halbbildung: Ganz in Adorno-Diktion ist der Zugang zu „echter“ Bildung durch

das gezielte und zweckorientierte PISA-Training unwiderruflich versperrt (vgl. Sattelberger 2009:118).

Habe ich als Mensch meine Möglichkeiten hinreichend genutzt und keine Chance fahrlässig verabsäumt (vgl. Sanders 2009:119f), fragt Olaf Sanders in seinem Aufsatz *In die Schamlosigkeit pendeln – ein durch Adorno inspirierter Versuch über Entwicklungen in Nahverkehr und Universität* (Sanders 2009) und erinnert an Adornos Schriften aus den 1940er Jahren (vgl. Sanders 2009:121). „Sein Ausdruck an Dingen ist die Scham, die den Nachgeborenen im Angesicht der früheren Möglichkeit ergreift, der er zum Leben zu helfen versäumte“ (Adorno 1945:163f). Die Sorge, der Verantwortung für nachwachsende Generationen nicht gerecht zu werden, resultiere in Scham und dieses Schamgefühl, so Sanders, zwinge „die Dummheit zum Denken“ (vgl. Sanders 2009:120). „Scham bleibt ein guter Indikator für die Zugehörigkeit zu den Gebildeteren unter den Wissenschaftlern“ (Sanders 2009:140). Doch auch der Halbgebildeten ist das Gefühl der Scham nicht fremd, denn „Halbbildung weiß noch um ihre eigene Deformation“ (Dörpinghaus/Uphoff 2012:149). Doch heutzutage löse die Scham, ein Mensch zu sein, sich in einer zusehends schamlosen Gesellschaft auf (vgl. Sanders 2009:120), womit das individuelle Regulativ verloren gehe (vgl. Sanders 2009:122). Wenn Studierende Adornos Aufsatz *Theorie der Halbbildung* (Adorno 1959) für unlesbar halten, so sei dies „in ihrer Unbescheidenheit schamlos“ (vgl. Sanders 2009:133).

Das einzige, was sich verantworten läßt, ist, den ideologischen Mißbrauch der eigenen Existenz sich zu versagen und im übrigen privat so bescheiden, unscheinbar und unprätentiös sich zu benehmen, wie es längst nicht mehr die gute Erziehung, wohl aber die Scham darüber gebietet, daß einem in der Hölle noch die Luft zum Atmen bleibt. (Adorno 1944:33)

Durch Meidung der bildenden aber eben auch schmerzhaften Auseinandersetzung entledigt man sich der Scham und verliert seine Menschlichkeit (vgl. Sanders 2009:140). Während die klassische Halbbildung bei aller Erfahrungslosigkeit noch etwas wie begriffliches Denken ermöglicht, macht dies heutige Informiertheit unmöglich (vgl. Sanders 2009:140). „Information ist so viel weniger als Wissen, nämlich bloß Abwesenheit von Rauschen, und Wissen so viel weniger als Bildung, nämlich frei von ethischen Implikationen und daraus folgender Praxis“ (Sanders 2009:140).

Weiters fragt Michael Tischer „schamlos“: *Ist der Gebildete moralisch?* (Tischer 2014). Denn die Halbgebildete ist dies offenbar nicht. „Darum ist Halbbildung gereizt und böse“ (Adorno 1959:114). Tischer prüft den Umkehrschluss: Glückt Bildung, also das Zeugen einer Gebildeten statt Halbgebildeten, ist Diese dann gut und moralisch? (vgl. Tischer 2014:143). Als Beispiel des „gebildeten Barbaren“ nennt der Autor Adolf Hitler (vgl. Tischer 2014:144), da dieser exemplarisch und beispielhaft im krassen Widerspruch zur „Verknüpfung von Wissen mit Moral“ des klassischen Bildungsideals steht (vgl. Tischer 2014:145). Die *Theorie der Halbbildung*, so Tischer, liefere die Auflösung des Widerspruchs. Bildung sei per se moralisch, während sich Unmoral durch Halbbildung äußere (vgl. Tischer 2014:147). Adolf Hitler war zwar „gebildeter Wagnerianer“ (Tischer 2014:144), aber wegen seiner „Bösartigkeit“ trotzdem nur halbgebildet, müsste Adorno nach Tischer argumentieren (vgl. Tischer 2014:145). Tischer widerspricht (vgl. Tischer 2014:147) indem er Adornos Zitat umformuliert: „Der Halbgebildete ist böse und barbarisch, der Gebildete nicht selten aber auch“ (Tischer 2014:147). Dieses empirisch belegbare Phänomen stelle das Paradigma der Halbbildung als „böse“ Abgrenzung von „guter“ Bildung in Frage. Wenn das Ideal gelingender Bildung eh keine Moral leiste, dann mache es keinen Unterschied mehr, ob jemand ganz, halb- oder ungebildet ist, so Tischers desillusionierte Konklusion (vgl. Tischer 2014:147). Dies habe auch Adorno erkannt, konzidiert Tischer an anderer Stelle: „Der Theoretiker Adorno war klüger als der Privatmann und hat das Dilemma erkannt, allerdings auch nicht bewältigt“ (vgl. Tischer 2014:146).

Den Vorwurf des Nicht-Bewältigens macht Helmut Bremer in seinem Aufsatz *Vom Gelingen wissenschaftlicher Kritik an misslingender Praxis* (Bremer 2014) nicht Adorno, sondern seinen Kollegen. Adornos Text sei zwar rezeptiv verwendet worden, habe aber trotz seiner pädagogischen Tiefe kaum Wirkung erzielt (vgl. Bremer 2014:37). Dies liege an einer falschen Lesart.

Der Text wurde weder buchstäblich noch dem Geiste nach gelesen, sondern nur in seinen Aussagen ausgelegt, um ihn in der Pädagogik verwenden zu können! Bestenfalls lautete das pädagogische Programm: „Wir müssen alles tun, um Halbbildung zu verhindern!“ Dabei ist doch die Schule selbst höchstwahrscheinlich jener gesellschaftliche Ort, an dem Halbbildung stattfindet. (Bremer 2014:38)

Die dialektische Verstrickung werde von der Sekundärliteratur nicht angemessen berücksichtigt (vgl. Thompson 2009:99) und die *Theorie der*

Halbbildung aufs Nominelle reduziert, statt deren gesellschaftliche Tragweite zu erfassen (vgl. Thompson 2009:100). Entsprechend genüge die formale Aufnahme der „Erziehung zur Kritikfähigkeit“ (Bremer 2014:39) ins Curriculum, um Halbbildung den Garaus zu machen. Die Rezipienten selbst liefern damit ein anschauliches Beispiel für Halbbildung, denn statt echter Auseinandersetzung und Reflexion werde inhaltsleer nachgeplappert. „Halbbildung in nuce vollzieht sich in der erziehungswissenschaftlichen Rezeption selbst“ (Bremer 2014:39).

Georg Zenkert führt die Kritik wieder zum Ausgangspunkt zurück, indem sich sein Aufsatz *Bildung im Zeitalter der Halbbildung? Zur Differenz von Bildungstheorie und Bildungskritik* (Zenkert 2015) mit dem der *Theorie der Halbbildung* zugrunde liegenden Bildungskonzept auseinandersetzt. Dies bleibe abstrakt und „unterbestimmt“ (vgl. Zenkert 2015:155). Adornos negative Konnotation der Verdinglichung und Entfremdung vernachlässige das positive Potential der Auseinandersetzung mit Welt (vgl. Zenkert 2015:152) für die Entwicklung des Selbst (vgl. Zenkert 2015:152). „Ein konsistenter Begriff der Bildung lässt sich in dieser Perspektive nicht rekonstruieren“ (Zenkert 2015:152). Das Festhalten an Bildung sei keineswegs ein Anachronismus, „wie Adorno vorschlägt oder zumindest für sich in Anspruch nimmt“ (Zenkert 2015:156), sondern stichhaltig, um überhaupt auf und gegen Halbbildung reflektieren zu können (vgl. Zenkert 2015:156). Wenn man nicht an subjektiver Handlungsmacht festhalte (vgl. Zenkert 2015:155), dann werde der „streng systematische[n] Anspruch“ (Zenkert 2015:145), die unveränderlich gegebenen gesellschaftlichen Verhältnisse (vgl. Zenkert 2015:157), die „Unmöglichkeit der Bildung“ (Zenkert 2015:156) und die „Totalität der Diagnose“ (Zenkert 2015:145) zur Zirkeltheorie (Zenkert 2015:144). Nichtsdestotrotz misst Zenkert Adornos Aufsatz zeitgenössische Bedeutung bei; aber eben als essayistische Kritik und nicht als theoretisches Konzept (vgl. Zenkert 2015:157). „Adornos Essay über Halbbildung, demonstrativ als Theorie titulierte, setzt in seiner Verbindung aus analytischem Anspruch und polemischer Absicht den Maßstab aller neueren Bildungskritik (Zenkert 2015:143).

Dagegen sieht Manuel Rühle das von Adorno diagnostizierte Phänomen der sozialisierten Halbbildung (vgl. Adorno 1959:122) bestätigt. *Sozialisierte Halbbildung und kulturindustrielle Pädagogik* (Rühle 2016) stellt darüber hinaus einen expliziten Bezug zur Kulturindustrie her. Dass der gesellschaftlichen Ökonomisierung das industrielle Vereinheitlichen von Kulturgütern folgt, ist nicht

zuletzt seit der Dialektik der Aufklärung bekannt (vgl. Horkheimer/Adorno 1998:146). Daran schließe sich „unvermeidlich“ (vgl. Schumm 2006:47) sozialisierte Halbbildung an (vgl. Rühle 2016:158). „Ausgegangen wird von der These, das Bildung heute zur sozialisierten Halbbildung geworden ist“ (Adorno 1959:122). Doch, wendet Rühle ein, das „Kulturindustrie restlos und in unmittelbarer Weise gesellschaftlich funktional“ (Rühle 2016:158) keinerlei Raum mehr für eine „«Auszeit» vom Alltag“ (Rühle 2016:158) zulasse, sei ein zeitgenössisches Phänomen. Erst in den „gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnissen“ komme der Kulturindustrie jene Evidenz zu, die Adorno ihr zwar zugewiesen, sie aber zu seinen „Lebzeiten“ noch nicht hatte (vgl. Rühle 2016:161). Insbesondere die kulturindustrielle Pädagogik verbreite Halbbildung gewollt und intendiert (vgl. Gruschka 2020:12) in alle Gesellschaftsbereiche (vgl. Rühle 2016:161), indem Methode über Inhalt gestellt und Form und Effekt priorisiert werde (vgl. Rühle 2016:164).

Ähnliches erkennt Eike Wolf bei der Prüfung des Adorno-Zitats „Denn Bildung ist nichts anderes als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung“ (Adorno 1959:94) in seinem Beitrag *Bildung als Imagerie* (Wolf 2017). Dies passe eigentlich gar nicht zur „Bildungsunmöglichkeit der Halbbildung“ (vgl. Adorno 1959:101), so Wolf (vgl. Wolf 2017:132). Wie erkläre sich, dass Adorno sein optimistisch-offenes Bild im nächsten Moment krachend scheitern lasse, wie es in einer unvermeidbar um sich greifenden „sozialisierten Halbbildung“ (vgl. Adorno 1959:122) zum Ausdruck komme? Verstehbar werde dieser Widerspruch, wenn das Konzept der Imagerie angewendet werde: Es meint die „Interdependenz eines abstrakten und eines konkreten Bildes“ (Wolf 2017:140), um Ambivalenzen zu beschreiben (vgl. Wolf 2017:136). Imagerie zeugt „zwei Formen der Bezugnahme auf den Bildungsbegriff“ (Wolf 2017:135), den Empirisch-historischen und den Theoretisch-philosophischen (vgl. Wolf 2017:135), so das ein beliebiges Changieren dazwischen der Bildung eine unantastbare Aura verleiht. „Die Uneindeutigkeit ist in den Begriff selbst eingeschrieben, diffus und zeitgeistaffirmativ, seine Resilienz operiert auf der Ebene der auratischen Imagerie, die gleichsam nicht ablehnbar ist, es sei denn hinter vorgehaltener Hand“ (Wolf 2017:144). Bildung mache sich nebulös und unangreifbar (vgl. Wolf 2017:145). „Der Imagerie-Begriff betont die Diffusität seines Gegenstands als eben z.B. „heterogen und heteronom“ zugleich oder „veraltet und doch zählebig“ bzw. schlicht: in jeder Hinsicht vieldeutig“ (Wolf 2017:146). Das lässt zeitgleich eine

fatalistische Perspektive als sozialisierte Halbbildung und euphorische Auslegung als grenzenlosen Möglichkeitsraum zu.

Ähnlich argumentiert Ludwig Pongratz in seinem Aufsatz *Unmögliche Möglichkeiten. Bildungsphilosophische Grenzgänge* (Pongratz 2017). Die aktuelle pädagogische Rhetorik vollziehe den Übergang von der aufklärerisch-emanzipatorischen Selbstbestimmung der Sechziger zur konstruktivistisch-systemtheoretischen Selbststeuerung der Jetzt-Zeit (vgl. Pongratz 2017:313). Da man aber auf die „Aura des Versprechens“ klassischer Bildung nicht verzichten wolle (vgl. Pongratz 2017:314), brauche es „unmögliche Möglichkeiten“ (Pongratz 2017:313) durch unauflösbare Differenz von Wirklichkeit und Möglichkeit (vgl. Schäfer 2012:75). Aber dann versuche selbstgesteuerte Pädagogik (vgl. Pongratz 2017:313) mittels Optimierung hin zu „totaler Qualität“ diese Differenz zu schließen (vgl. Pongratz 2017:315). Eine derartige „Trivialisierung“ aber zerstöre jene „sakralisierte Möglichkeitsräume“ (Schäfer 2012:47), die Grundlage des klassischen Bildungsversprechens sind (vgl. Pongratz 2017:315). Bildung degeneriere zur Rück-Bildung und Halbbildung ist dessen „Schwundform“ (vgl. Pongratz 2017:317f). Wenn Adorno der um sich greifenden sozialisierten Halbbildung dann den Humboldtschen Bildungsbegriff entgegen stellt (vgl. Adorno 1959:103) - so sei jene unmögliche Möglichkeit der unlösbaren Differenz sein persönlicher Rettungsanker (vgl. Pongratz 2017:321). Sozusagen als tollkühnes Unterfangen, „das Unmögliche als Möglichkeit vorzuführen“ (Pongratz 2017:322) und trotz des Unmöglichen nicht nachlassen, sich dem Fatalismus sozialisierter Halbbildung entgegenzustellen (vgl. Pongratz 2017:321).

Fabian Hutmacher prüft in *Der Umgang mit Dummheit und Halbbildung oder die Aktualität Robert Musils und Theodor W. Adornos* (Hutmacher 2019) den Begriff der Dummheit an der *Theorie der Halbbildung*. Klar sei, dass die Einzelne die wachsenden Massen an Wissen nicht mehr alleine verarbeiten könne. „Die Zeit des Universalgelehrten ist endgültig vorbei“ (Hutmacher 2019:56). Daher heiße Bilden nicht mehr, dem außer Atem hinterherzulaufen (vgl. Hutmacher 2019:56/Bieri 2017:9), sondern erfolgreich mit der Wissens-Fragmentierung der modernen Welt umzugehen (vgl. Hutmacher 2019:56). Aber „wie geht man eingedenk der modernen Welt mit der mutmaßlich erschwerten Erkennbarkeit der Wahrheit um?“ (Hutmacher 2019:57). Diese scheine heutzutage weder zeitlos noch objektiv zu sein und gebärde sich als zweifelhaft und nicht erkennbar (vgl.

Hutmacher 2019:57). Hutmacher sucht über die „Schattenseite des Bildungsideals“ (vgl. Hutmacher:2019 59) nach Antwort und entdeckt in Adornos Abgrenzung von Un- und Halbbildung (vgl. Adorno 1959:105) und Musils Unterscheidung von ehrlicher und höherer Dummheit (vgl. Musil 1938:52) nicht nur dasselbe Motiv, sondern auch deren Gefährlichkeit (vgl. Hutmacher 2019:71). „Die damit angesprochene Dummheit ist keine Geisteskrankheit, und doch ist sie die lebensgefährlichste, die dem Leben selbst gefährliche Krankheit des Geistes“ (Musil 1937:53f). Diese Gefährlichkeit gelte in zeitgenössischer Komplexität mehr denn je, so Hutmacher, und verpflichte die Gebildete zu einem kritischen Bewusstsein, realisiert durch Bescheidenheit, Selbstironie und Genauigkeit (vgl. Hutmacher 2019:73), „und zwar nicht als selbstgefälliger Wahlspruch, sondern als gelebter Modus des Denkens“ (Hutmacher 2019:73). Dies sei weniger eine politische als vielmehr eine moralische Pflicht eingedenk der Gefährlichkeit der Halbbildung bzw. höheren Dummheit (vgl. Hutmacher 2019:73).

7.2. Empirische-produktiv

Dietrich Schwanitz listet in *Alles was man wissen muss* (Schwanitz 1999) das Wissen und Können auf, das hinreiche, um gebildet zu sein (vgl. Schwanitz 1999:10). Das Lesen seiner Monographie ermögliche das „kulturellen Wissen zu bereichern und ins Gespräch der Zivilisation einzutreten“. „Für sie [die bisher nicht Gebildeten] ist dieses Handbuch geschrieben“, um „ein lebendiges Verhältnis zu unserem Bildungswissen zu gewinnen“ und zu „unserer Selbsterkenntnis“ beizutragen (vgl. Schwanitz 1999:8f).

Der Autor suggeriert der Leserin, fünfhundert Seiten Text könnten mehrjährige sekundäre Schulbildung ersetzen. Andreas Gruschka sieht in seinem Aufsatz *Bildung: unvermeidbar und überholt, ohnmächtig und rettend* (Gruschka 2001) im Erfolg des Buches keinesfalls viralen Nutzwert klassischer Halbbildung, da die Anschlussfähigkeit des alten Bildungsgedankens an den zeitgenössischen „Ungeist der Kenntnisse und Fertigkeiten“ längst nicht mehr gegeben sei (vgl. Gruschka 2001:622). Stattdessen sei mittlerweile das Versprechen auf Bildungsprivilegierung durch den „Scheinwert der Schulbildung“ gebrochen (vgl. Gruschka 2001:625) und ihre Vorbildfunktion endgültig historisch musealisiert (vgl. Gruschka 2001:626). „Der Gebildete taugt also nicht mehr als Leitfigur für den Bildungsanspruch“ (vgl. Gruschka 2001:629). Das, so Gruschka weiter, befreie Bildung von ihrer gesellschaftlichen Verpflichtung und erlaube ihr zum zweckbefreiten Ursprung der klassisch-humboldtschen Bildungsidee

zurückzukehren (vgl. Kirchhöfer 1999:159): „Die Bildung wird tendenziell damit wieder zu dem, was sie in den Augen ihrer neuhumanistischen Ausleger immer sein sollte: Eine von bloß utilitären Zwecksetzungen befreite «Thätigkeit»“ (Gruschka 2001:625). Das schlägt auf Halbbildung durch: „Sie [die Bildung] enthält nicht einmal mehr das Potenzial der Kritik der [klassischen] Halbbildung“ (Dörpinghaus/Uphoff 2012:149). Das Prinzip Anerkennung durch Bildungssimulation funktioniere nicht mehr. „Wer stolz auf seine (Halb-)Bildung ist, sie zum allgemeinen Maßstab erhebt, erntet zunehmend Achselzucken“ (Gruschka 2001:631). Stattdessen wuchere heute Naivität (vgl. Gruschka 2001:632), die sich in „gelangweilter Informiertheit“ und „selbstsicherer Ignoranz“ äußere (vgl. Gruschka 2001:632) und als vorweggenommenes Eh-schon-Wissens keiner weiteren Auseinandersetzung bedürfe. Die hier unterstellte Naivität unterscheide sich von Adornos „Nichtwissen“ (Adorno 1959:105), das wenigstens eine offen-staunende Distanz zur Halbbildung bewahrt (vgl. Gruschka 2001:631f). „In verstellter Naivität kokettiert der alerte Wissenschaftler mit diesem Gestus der Evidenz: «Was ich der Sache weder ansehen noch unmittelbar an ihr verstehen kann, sollen mir die Zahlen über sie verraten – sonst glaube ich nichts»“ (Bremer-Leser 2014:39). Eingedenk dieser Entwicklung wünscht sich Gruschka klassische Halbbildung zurück, denn diese halte immerhin den historischen Bildungsanspruch am Leben (vgl. Gruschka 2001:638).

Diesem Motiv folgt auch Manuel Clemens, wenn er in *Ornamente in der Masse. Zur Verteidigung der Halbbildung* (Clemens 2021) eine „Neubestimmung der Halbbildung“ (Clemens 2021:2) wünscht. Er hinterfragt die Adornoschen Terminologie, dass Halbbildung der Bildung nachfolgt (vgl. Adorno 1959:93) und diese verunmöglicht (vgl. Adorno 1959:121). Halbbildung könne auch als Vorstufe, Scharnier und Übergang zur Bildung gesehen werden (vgl. Clemens 2021:2). „Der Heuchelei wohnt ja etwas Vernünftiges inne“ (Clemens 2021:3), denn sie nehme immerhin noch Bezug auf das Vorbild der Bildung und machen sie zur angestrebten Norm (vgl. Clemens 2021:7). Und folgert weiter: Den Luxus, auf „halbgebildete Heuchelei“ zu verzichten, könne sich die Golfspielerin und Briefmarkensammlerin leisten, denn die müsse niemanden überzeugen (vgl. Clemens 2021:5). Doch dort, wo die gesicherte Grundlage fehle (vgl. Clemens 2021:6), könne Halbbildung eine Bindung zum gemeinsamen Diskurs herstellen. „Die die Bildung anerkennende Halbbildung muss deshalb aufgewertet werden, gerade weil sie an der Idee festhält, dass es ein verbindliches Wissen gibt, das sich

jenseits der wohlfeilen Statussymbole befindet” (Clemens 2021:7). So produziere die klassische Halbbildung ein gesellschaftliches Umfeld, das Bildungsrelevanz zeuge und Bildung stärke (vgl. Clemens 2021:10). „In Wirklichkeit ist Bildung jedoch schon im «Mehr oder Weniger» der Halbbildung erfolgreich” (Clemens 2021:9), was ein Hoffen auf „echte” Bildung rechtfertige. „Mag er auch über eine Bildung verfügen, die Adorno kritisiert hätte, so gibt es aber dennoch einen Abstand zu einer falschen Welt” (Clemens 2020:215). Mit dem Zugeständnis, etwas „bildend Positives” in Halbbildung entdecken zu können, argumentiert Clemens letztlich gegen Adorno, dem derartige „Zugeständnisse” nicht in den Sinn gekommen wären. Das klassische Halbbildung sogar als „Bollwerk gegen Barbarei” taue (vgl. Clemens 2021:9) erinnert wiederum an eine negative Pädagogik im Sinne einer Adornoschen „Vermeidungspädagogik” (vgl. Pollak 2019).

Den pessimistischen Blick auf die neue Halbbildung im Unterschied zur klassisch-Adornoschen teilt Clemens mit anderen Rezipienten: Heutige Bildungsrichtlinien, schreibt Christoph Türcke in *Kompetenzwahn* (Türcke 2014), verbuchen alles unter „Kompetenz”, die als allgemeines Synonym für jegliche Fähigkeit und Fertigkeit herhalte (vgl. Türcke 2014:136). Dies habe einerseits den Charme des Messbaren und ermögliche andererseits den Beleg mittels Vorführung (vgl. Türcke 2014:141). Doch im vorführenden So-tun-als-ob zähle nicht die wirkliche Fähigkeit, sondern dessen plakative Zur-Schau-Stellung. Dies werde durch Aufbauschen noch der armseligsten Fähigkeit und einer „hemmungslosen Beschönigung” (vgl. Türcke 2014:136) gefördert und verstärkt. Die vollumfängliche Umstellung auf Kompetenzen gehe auf Kosten der Lernstoffe, die zu „blutleeren Inhalten” (Türcke 2014:139) verkommen. Statt des Rückgriffs auf Fundus und Erfahrung zähle die antrainierte Kombination und Synthese vorgegebener Elemente (vgl. Türcke 2014:140). Das „fruchtbare Moment” (Türcke 2014:138) der Bildsamkeit bleibe auf der Strecke. Der „Glücksfall der Klugheit” (vgl. Türcke 2014:141) werde die nötige Zeit und Muße zur Entwicklung vorenthalten. Die „Genese der Dummheit” (Türcke 2014:141) beerdige, ganz im Adornoschen Duktus, das Bildende. „Wer zu früh zu tief verwundet wurde, kann kaum mehr klug werden” (Türcke 2014:141). Doch der Zögling durchschaut den Schwindel und erkennt die Heuchelei des permanenten Lobs (vgl. Türcke 2014:136), der ihn regelrecht eine „neue” Halbbildung nötigt, um erfolgreich zu reüssieren.

Ganz ähnlich argumentiert Harald Bierbaum in seinem Aufsatz *Über das herrschende Des-/Interesse am schulischen Nicht-Verstehen* (Bierbaum 2015). Da sei eine Diskrepanz zwischen Norm und Wirklichkeit (vgl. Bierbaum 2015:128), die sich durch schulisches Nicht-Verstehen bzw. unterrichtspraktisches Scheitern seit Jahrzehnten beobachten lasse (vgl. Bierbaum 2015:131). Das Ergebnis dieses Vorgangs sei das lebenslange unverstandene Eingeschüchtert-Sein der Adressaten. Damit handle es sich um ein gesellschaftlich-politisches Problem (vgl. Bierbaum 2015:132), denn ungeachtet der Gründe des Scheiterns werden Schüler institutionell und systematisch zu Halbgebildeten sozialisiert. Das „genetische Moment“ (Bierbaum 2015:138), Bierbaum meint damit die Bildsamkeit des Zöglings, werde im schulischen Unterricht missachtet, da alles auf das unmittelbar Messbare und Machbare reduziert werde (vgl. Bierbaum 2015:137). Das Ersetzen von Erfahrung durch Informiertheit vollziehe den Prozess hausgemachter Halbbildung (vgl. Bierbaum 2015:138).

Den Bildungsprozess dazu untersucht Eva-Maria Klinkisch in ihrer Monographie *Halbbildung oder Anerkennung?: Perspektiven kritischer Bildung in der Gegenwart* (Klinkisch 2015). Sie folgt dabei der Anerkennungstheorie Axel Honneths (vgl. Honneth 1994). Bildung sei auch als Anpassungsleistung an die bestehende Verhältnisse zu verstehen, so Klinkisch, und weiter: „Damit trägt Anerkennung immer zu einem Teil Halbbildung in sich“ (Klinkisch 2015:224). Die Bildungsexpansion der Nachkriegsära bringe einerseits mehr Schulzeit und Bildungsteilhabe für alle (vgl. Klinkisch 2015:198) und andererseits eine Mehrung institutionalisierter Anerkennungsformen (vgl. Klinkisch 2015:199) durch formal verbrieft Zertifizierungen (vgl. Klinkisch 2015:201). Die individuelle Gesamtbildungszeit (vgl. Klinkisch 2015:203) biete eigentlich wunderbare Gelegenheiten zur „Selbstverwirklichung im Sinne der Anerkennungstheorie“, gehe jedoch mit „gleichzeitigem Verfall“ (Klinkisch 2015:207) der dazu notwendigen prozessualen Auseinandersetzung einher. Das der formalen Bestätigung des Bildungsprozesses zugrundeliegende Versprechen der Anerkennungserfahrung werde daher nicht erfüllt (vgl. Klinkisch 2015:218). Die „institutionalisierten Bildungspraxen“ seien durch inhaltliche Entleerung, kollektive Gleichmacherei und das Fehlen von Erfahren und Erleben erkaufte (vgl. Klinkisch 2015:201). Dies bestätige einen halbgebildeten Konnex (vgl. Klinkisch 2015:202). „Gleichzeitig erweisen sich diese Bildungspraxen als Halbbildung, da das Spannungsverhältnis zwischen Allgemeinem und Besonderem zusehends

abgeflacht wird” (Klinkisch 2015:207). Der allgemeine Bildungszugang erreiche somit das Gegenteil dessen, was er zu erreichen vorgibt: Statt „Anerkennung durch Teilhabe” finde „Mißachtung durch Teilhabe” statt. Der Zugang zu „echter” Bildung bleibt verwehrt (vgl. Klinkisch 2015:214).

Dies passt gut zu dem Begriff „Scheinkompetenz”, den Andreas Gruschka in seinem Aufsatz *Neoliberalismus, Bildungsreform, Halbbildung* (Gruschka 2020) nutzt. Durch Adaptieren der „Propagandaformel” zeitgenössischer Bildungsreformen - „früher haben Lehrer vergeblich versucht, Bildungswissen zu vermitteln, nun werden sie erfolgreich Kompetenzen vermitteln! - (vgl. Gruschka 2020:7), treffe das, was in der Schulen stattfindet, nicht einmal mehr den Begriff der Halbbildung (vgl. Gruschka 2020:3). Stattdessen sei das neue Zauberwort zeitgenössischer Pädagogik „Literacy”; die Fähigkeit, mit beschränktem Basiswissen alltägliche Probleme zu lösen (vgl. Gobl-Kralovics 2021:163). Und dies bedürfe eben allgemein-abstrakter Kompetenzen statt geistigen Inhalts und fachliches Könnens (vgl. Gruschka 2020:5f). Instrumentelles schlage materiales Wissen, womit klassischer Halbbildung die Grundlage entzogen und durch etwas Neues ersetzt werde (vgl. Gruschka 2020:7f). „Diese Leute zeigen dem «Volk» wie schön es sein kann, auf alles zu verzichten, was zur Bildung und Halbbildung gehört” (Gruschka 2020:10). So wie Kompetenz mit Bildung und Inkompetenz mit Nicht-Bildung korrespondiere (vgl. Gruschka 2020:10) denaturiere Halbbildung dank Methodenverkünstlichung zur Scheinbildung (vgl. Gruschka 2020:12). Der Glaube, man sei kompetent, werde durch reproduzierende Beschäftigungstherapie kultiviert; als Methodik getarnte Inkompetenz (Gruschka 2020:12), die in einem „so-sein-als-ob” resultiert, bei dem man die eigene Unfähigkeit nicht einmal mehr bemerkt (vgl. Gruschka 2020:12). Kompetenz werde nachgeäfft und vorgetäuscht. „Diese «Scheinkompetenz» ist gleichwohl genauso Feind jener Kompetenz, wie es die Halbbildung mit der Bildung hielt” (Gruschka 2020:12). „Es [das Scheinverstehen] steigert sich zum Wahn, dass das, was man verstanden zu haben glaubt, die Sache trifft” (Gruschka 2017:141).

7.3. Perspektivisch-produktiv

Konrad Paul Liessmann traut sich, dem Phänomen der neuen Halbbildung einen eigenen Namen zu geben und titelt seine Monographie mit *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft* (Liessmann 2006). Die Analogie zur *Theorie der Halbbildung* ist ohne Zweifel beabsichtigt. Liessmann meint, die Ökonomisierung bzw. Kapitalisierung des Wissens habe Halbbildung

institutionalisiert (vgl. Liessmann 2006:69) und damit dem humanistischen Bildungsideal endgültig den Garaus ausgemacht (vgl. Liessmann 2006:66). Die Idee der Bildung taue nicht mehr, normative oder regulative Funktionen zu erfüllen (vgl. Liessmann 2006:69), so dass die Gebildete zur Karikatur ihrer selbst verkomme (vgl. Liessmann 2006:8). Dies sei, so Liessmann, die zeitgenössische Radikalisierung Adornoscher Halbbildung. „Nicht Halbbildung ist das Problem unserer Epoche, sondern die Abwesenheit jeder normativen Idee von Bildung, an der sich so etwas wie Halbbildung noch ablesen ließe“ (Liessmann 2006:9). Liessmann gibt dieser neuen bzw. anderen Form von Halbbildung die Bezeichnung „Unbildung“. „Unbildung meint dabei nicht die schlichte Abwesenheit von Wissen, auch nicht eine bestimmte Form von Unkultiviertheit, sondern den mitunter durchaus intensiven Umgang mit Wissen jenseits jeder Idee von Bildung“ (Liessmann 2006:10). „Unbildung“ nach Liessmann ist also nicht „bloße Naivetät“ (Adorno 1959:104) und Vorstufe von Bildung wie noch bei Adorno, sondern ein „neuer Todfeind“ (vgl. Adorno 1960:610). Das Nutzen von Wissen ohne Kontext, Bezugnahme und Erfahrung ist der Halb- und Unbildung gemein, doch die Ungebildete erhebt nicht einmal mehr den „Anspruch auf ein angemessenes Verstehen“ (Liessmann 2006:17). Sie will und darf gar nicht mehr verstehen (vgl. Liessmann 2006:71). Das „zeitgenössische Bildungsbürgertum“ (vgl. Liessmann 2006:64) sei ein Unaufgeklärtes und Ungebildetes (vgl. Liessmann 2006:27): Datenflut, Kurzlebigkeit und Enthierarchisierung entfache eine Wissensunendlichkeit, die das Subjekt regelrecht in die Unbildung nötige (vgl. Liessmann 2006:29). „Das, was sich im Wissen der Wissensgesellschaft realisiert, ist die selbstbewußt gewordene Bildungslosigkeit“ (Liessmann 2006:72). Da finde eine „Gegenaufklärung“ (Liessmann 2006:144) statt, die mittels PISA, Evaluation, Bologna und das „Diktat des Rankings“ (Liessmann 2006:128) Wissenschaftlerin, Bildungsexpertin und Pädagogin „die Rolle des Priesters“ (Liessmann 2006:144) zuweise (vgl. Liessmann 2006:143), die Wissen durch „Verzicht auf Wahrheit“ filtern solle (vgl. Liessmann 2006:154). Damit transformiere Halbbildung zur Unbildung (vgl. Liessmann 2006:152). „Unbildung ist die authentische Ausdrucksform der Wissensgesellschaft, sie nistet mittlerweile in deren Zentren, sie frißt am Geist überhaupt“ (vgl. Liessmann 2006:177). Das Anachronistische und Randständige „einer wissenschaftlichen Bildung“ (Dörpinghaus 2014:37) findet auch Andreas Dörpinghaus im zeitgenössischen Bildungsbetrieb vor, so der Tenor seines Aufsatz *Post-Bildung - Vom Unort der*

Wissenschaft (Dörpinghaus 2014). „Bildung und Lernen werden in der Post-Bildung nicht mehr als Prozess begriffen, sondern nur noch als Ergebnis, als Outcome, das nach Standards formal bewertet wird“ (Dörpinghaus 2014:42). Da zähle ausschließlich das Resultat. Dem Prozess werde keine Bedeutung beigemessen, so dass ein zeitgenössisches Adaptieren klassischer Bildungsideen als kostspieliger, ineffizienter, langweiliger und letztlich vergeblicher Versuch abzulehnen sei (vgl. Danzer 2020:30). Bildung reduziere sich auf geschichtslose Verwaltung und fotografische Kontrolle (vgl. Dörpinghaus 2014:37). Post-Bildung nach Dörpinghaus ist das extrinsische Auffordern statt intrinsisches Motivieren (vgl. Dörpinghaus 2014:38). „Diese Post-Bildung ist dabei gänzlich wertfrei, ethisch uninteressiert, inhaltslos, reflexionsneutral, orientierungslos und partikular, dafür leistungsorientiert, kontrollbesessen und extrem evaluativ“ (Dörpinghaus 2014:38). Die Orientierung am Kompetenz- statt Bildungsbegriff (vgl. Gruschka 2020:5) mache aus Halbbildung Post-Bildung und konstituiere eine Kontrollgesellschaft (vgl. Sanders 2009:138), die zu Selbstverbesserung (vgl. Dörpinghaus 2014:39) und Selbstmanagement (vgl. Hoffmann 1999:40) nötigt und der „konstitutives Moment“ (Dörpinghaus 2014:39) und „dialektischer Widerstreit“ (Dörpinghaus 2014:40) abgehe.

Gegen diese fatalistische Perspektive schreibt Dirk Michel-Schertges in seinem Aufsatz *Sprache und Halbbildung. Zur gegenwärtigen Lage wissenschaftlicher Produktion* (Michel-Schertges 2020) an. Sprache sei in Analogie zum kapitalistischen Warentausch ein kommunikativer Informationsaustausch, der zur Konstitution der Sache ebenso notwendig sei, wie die Sache selbst (vgl. Michel-Schertges 2020:227). Dies kapitalisiere den verbalen Austausch und mache Logos zu einem Machtmittel (vgl. Michel-Schertges 2020:227). „Die Welt der Ware richtet sich in der Sprache ein und beherrscht sie, ohne sie zu verstümmeln“ (Lefebvre zitiert nach Michel-Schertges 2020:227). Somit verkomme Sprachproduktion zum ökonomischen Gerede (vgl. Michel-Schertges 2020:229). Einzig im Essay werde die Dominanz der Form über Inhalt noch in Frage gestellt (vgl. Müller-Doohm 2006:43). Nur dieser halte das dialektische Verhältnis aus Form und Inhalt und berge daher kritisches Potential. Er bedürfe keiner bestimmten Struktur, ordne sich keiner objektiv-hegemonialen Ordnung unter und folge eigener Logiken (vgl. Michel-Schertges 2020:230). „Er ist nicht unlogisch; gehorcht selber logischen Kriterien insofern, als die Gesamtheit seiner Sätze sich stimmig zusammenfügen muß“ (Michel-Schertges 2020:229).

Die essayistische Form (...) ist durch ihre Affinität zum Denken in Paradoxien, Antinomien und Diskontinuitäten höchst aktuell, weil sie es erlaubt, die geschichtliche Realität mit all ihren Widersprüchen, Unstimmigkeiten und konflikthaften Erscheinungen so zu thematisieren, dass die Antagonismen nicht bereinigt werden. (Müller-Doohm 2006:44)

Im Widerstandspotential des Essays finde sich ein Bildungsmoment wider halbgebildeter Anpassung und Selbstzensur (vgl. Michel-Schertges 2020:230).

Auch Manuel Clemens versucht in seinem Beitrag *Politische und ästhetische Bildung. Zu Adornos Theorie der Halbbildung* (Clemens 2020) die Bildungsidee durch eine Abstraktion zu retten. Die *Theorie der Halbbildung* beschreibe das „Versagen der humanistisch-zweckfreien Bildung“ (Clemens 2020:205) und das Nichteinlösen des Aufklärungsversprechens (vgl. Clemens 2020:208). Doch jenseits dieses Scheiterns gebe es im Traum einen „geglückten Bildungsbeginn“ (Clemens 2020:205), denn der kreierte einen Abstand zur Welt (vgl. Clemens 2020:216), bei dem die erzieherische Trennung von gut und böse noch nicht erfolgt sei (vgl. Clemens 2020:221). „Was bleibt, ist nur die Schutzzone (...) des Traums, in der die Größe der Bildung nicht gefährdet ist“ (Clemens 2020:224). Obwohl auch der Traum von verführerischer Halbbildung kolonialisiert werde (vgl. Clemens 2020:222), bleibe er doch als Reflexionsraum ein Hoffnungsträger (vgl. Clemens 2020:226). Dies lässt sich mit Adorno bestätigen: „Weil kaum mehr ein Junge sich träumt, einmal ein großer Dichter oder Komponist zu werden, darum gibt es wahrscheinlich, übertreibend gesagt, unter den Erwachsenen keine großen ökonomischen Theoretiker, am Ende keine wahrhafte politische Spontaneität mehr“ (Adorno 1959:105).

Ein ganz anderes Moment entwickelt Krassimir Stojanov: Er meint in seiner Monographie *Bildung gegen Populismus?! Über antidemokratische Halbbildung und ihre Alternativen* (Stojanov 2022), dass sich Halbbildung ausnehmend gut eigne, um die „Ideologie des Populismus“ und die „Denkmuster des Kulturalismus“ zu beschreiben (vgl. Stojanov 2022:3). Unter Populismus versteht der Autor die gezielte und systematische Verbreitung eigener Vorstellungen und Kulturalismus als dessen ideologischer Unterbau (vgl. Stojanov 2022:54). Der Kulturalismus missachte die individuelle Besonderheit des Subjekts. Das werde als Repräsentantin vorgegebener Zuschreibungen festgelegt und bestätige nachfolgend „automatisch“ das Unterstellte (vgl. Stojanov 2022:54). Der Anderen werde im „populistischen Kulturalismus“ nicht nur eine Anschauung zugewiesen,

sondern auch noch unterstellt, sie könne sich nicht mittels subjektiven Selbst-Bildens davon emanzipieren. Derartige statisch-prozesslose Denkmuster entlarven die Zuschreiberin als halbgebildet (vgl. Stojanov 2022:35), so Stojanov weiter. Es sei der weitest verbreitete „Sonderfall von Halbbildung“ (Stojanov 2022:55) und „ist zugleich als eine gewisse Modifizierung und Re-Aktualisierung von Adornos Theorie der Halbbildung zu verstehen“ (Stojanov 2022:3), denn ökonomisch-soziale Faktoren im Sinne Adornos (vgl. Stojanov 2022:4) reichen als Erklärung populistisch-kulturalistischer Allgegenwärtigkeit nicht hin (Stojanov 2022:36). „In diesem Sinne wird die Verbreitung von Populismus durch Halbbildung getragen und ermöglicht“ (Stojanov 2022:35f). Die pädagogische Rahmung spiele dabei eine wesentliche Rolle, denn ausgerechnet im schulischen und bildungspolitischen Umfeld werde Kulturalismus gelebt, praktiziert, toleriert und akzeptiert (vgl. Stojanov 2022:78). Der „Fremden“ werde deterministisch auf Basis gegebener „Äußerlichkeiten“ Bildungsferne und „eine Art vererbte Lernbehinderung“ (Stojanov 2022:83) zugeschrieben (vgl. Stojanovic 2022:91). Die Pädagogin verwirkliche eine halbgebildete Ideologie (vgl. Stojanovic 2022:68), statt ergebnisoffene Bildungserfahrungen zu ermöglichen (vgl. Stojanovic 2022:85).

Die Argumentationsstruktur aller Rezipienten ähnelt sich: Halbbildung findet statt. Sie ist ein relevantes und virales Phänomen. Doch die Bezugnahme auf das klassische Bildungsideal ist beim Übergang ins Zeitgenössische „irgendwie“ verloren gegangen. Der „Irgendwie-Verlust“ wird im nächsten Kapitel beleuchtet.

8. Abgrenzung neuer von klassischer Halbbildung

Halbbildung findet heutzutage nicht (mehr) so statt, wie Adorno sich das vorgestellt hat, könnte man die Rezeptionsgeschichte vereinfacht zusammenfassen. Dabei ist die zeitgenössische Adaption maßgeblich, so dass kaum mehr von (klassischer) Halbbildung die Rede sein kann. Es präsentiert sich ein neues Phänomen, das wegen Gemeinsamkeiten mit Adornscher Halbbildung von der Autorenschaft vereinfachend als Halbbildung benannt, aber besser, in Abgrenzung zur „klassischen“ Halbbildung, als „neue“ Halbbildung bezeichnet werden sollte. Somit finden sich zwei unterscheidbare Phänomene, die beide unter dem Begriff „Halbbildung“ firmieren.

Als Anlass und Motivation, sich mit neuer Halbbildung auseinanderzusetzen, ist Adornos Aufsatz über klassische Halbbildung zweckdienlich und hilfreich.

Es ist wiederum erstaunlich, dass jener Text, mit dem Adorno am tiefsten in die Domäne der Pädagogik eingedrungen ist, zwar dort auch gerne rezipiert wurde, aber kaum eine Wirkung hatte, die seinem Ansatz und seiner Aussage gerecht würde. (Bremer 2014:37)

Dabei nimmt der rezipierte Rückblick bisweilen verklärend bewundernde Züge an, „dass er [Adorno] an bescheidenen, fast beschaulichen Anfängen aus der Mitte des 20. Jahrhunderts mit prophetischer Sicherheit die Entwicklungsrichtung von Bildung und Kultur abgelesen hat, die erst der heutige Zeitgenosse mit voller Wucht erlebt“ (Schillo 2008:69), testiert gesellschaftliche Relevanz, „Halbbildung ist eine Konsequenz aus dem Scheitern der Aufklärung an dem Projekt, eine Gesellschaft freier und gleicher Menschen hervorzubringen“ (Hutmacher 2019:73), kondiziert zeitgenössische Omnipräsenz, „keine Frage, daß die Spuren von Halbbildung, wie Adorno sie diagnostizierte, noch überall zu sehen sind“ (Liessmann 2019:68) und prognostiziert Perspektive, „vollwertige Bildung kann nur entstehen, indem die vorhandene Halbbildung thematisiert, problematisiert und bearbeitet wird (Sarweh 2006:2).

Adorno argumentiert, dass erst der Rückgriff auf den Humboldtschen Bildungsbegriff Halbbildung überhaupt möglich macht. „Die Kraft [der Halbbildung] dazu aber wächst dem Geist nirgendwoher zu als aus dem, was einmal Bildung war“ (Adorno 1959:120). Um gleichzeitig die Chancenlosigkeit des klassischen Bildungsideals zu konzедieren (vgl. Adorno 1953:9). „Daher gibt es in dem Augenblick, in dem es Bildung gibt, sie eigentlich schon nicht mehr. In ihrem Ursprung ist ihr Zerfall ideologisch bereits gesetzt“ (Adorno 1959:104). Begründet ist dies im Fehlen einer notwendigen Vorbedingung, denn „das Apriori des eigentlich bürgerlichen Bildungsbegriffs jedoch, die Autonomie, hat keine Zeit gehabt, sich zu formieren“ (Adorno 1959:99). Diese Aporie schwächt die Argumentationslogik „spätbürgerlicher Halbbildung“ (Biemüller 2022:154) und erklärt die „dünne“ Rezeptionsgeschichte.

Mit Ende des letzten Jahrtausends wird die Idee der Halbbildung lebendig und etabliert sich zur anerkannten bildungswissenschaftlichen Diskursgrundlage. Zumindest dann, wenn man das Maß der schriftlichen Auseinandersetzung als Beurteilungsgrundlage hernimmt. Dabei wird deutlich, dass ein Phänomen beschrieben wird, das zwar an Adornos Halbbildung erinnert, aber anders geartet ist.

„Die Anerkennungsnormen werden zunehmend unklar - Halbbildung ist einfallsreich“ (Klinkisch 2015:201). „Die Selbstverständlichkeiten traditioneller Vorstellungen von «Bildung» oder «Gebildetheit» sind unwiderruflich dahin“ (Liebau 1987:5). Die Gebildete aus dem Bildungsbürgertum, die Adorno so plastisch vorschwebt (vgl. Clemens 2020:208) widerfährt nicht nur keine Anerkennung mehr (vgl. Gruschka 2001:626f) sondern wird verachtet und verlacht (vgl. Tischer 1988:11). Damit taugt sie nicht mehr als Orientierung und Vorbild. „Das Plädoyer für die Bildung - die historisch-kritische und wissenschaftsorientierte ebenso wie die wertrestaurative - vereidigt die Schüler auf ein Ideal, dessen Antiquiertheit sie in ihrer mediengesättigten Alltagswelt alltäglich erfahren“ (Tischer 1989:20). Ihre Simulation bringt es nicht mehr (vgl. Hutmacher 2019:69).

Die neue Halbgebildete sucht ein anderes Ideal (vgl. Hutmacher 2019:70), denn „es geht ihm [der neuen Halbgebildeten] wie dem Halbgebildeten Adornos um Erfolg in der Gesellschaft, nur dass Bildung für ihn – anders als für den [Adornoschen] Halbgebildeten – kein Mittel mehr ist, um diesen Erfolg sicherzustellen“ (Hutmacher 2019:70). Die Protagonistin, die dank spektakulärer Verkleidung, auffälliger Verpackung und gelungener Inszenierung die Aufmerksamkeit der Anderen erregt, eignet sich als neuer Maßstab. Die Präsentierende, die provoziert und auffällt, das meiste Gerede erzeugt und den höchsten Bekanntheitsgrad erreicht, gereicht zum neuen Vorbild (vgl. Gruschka 2001:628). Sie erfährt Anerkennung der Anderen. Daher versucht die neue Halbgebildete diese zu kopieren. Mit gleicher Verkleidung und ähnlicher Verpackung ebenso aufzufallen taugt als neues Geschäftsmodell (vgl. Tischer 1988:70). Neue Halbbildung meint das bestmögliche Verkörpern der konkreten Anderen (vgl. Tischer 1998:39). Die Gebildete, das abstrakte Leitbild klassischer Halbbildung, muss simuliert und gespielt werden, während die Präsentierende, das konkrete Vorbild neuer Halbbildung, kopiert und gezeigt gehört (vgl. Tischer 1998:40f). Mit diesem Übergang geht ein Methodenwechsel vom Simulieren zum Präsentieren einher (vgl. Schäfer 2012:75; vgl. Gruschka 2001:633).

Nichtsdestotrotz finden sich Analogien zur klassischen Halbbildung, die eine Namensverwandtschaft rechtfertigen. Das Täuschende der Methode, das Imaginieren des Größeren, das Motiv der Handlung und das Ausrichten an einem Leit- bzw. Vorbild gleichen sich. Die Halbgebildete will in bewusster Täuschungsabsicht Anerkennung einheimsen. Sie möchte mehr scheinen als sie ist

und will bei der Anderen den Eindruck erwecken, sie sei größer, wichtiger, bedeutsamer oder eben gebildeter. Sie orientiert sich an einem Ideal, das Ziel und Handlung vorgibt. Wenn der Halbgebildeten glückt, dem Ideal „gleich zu scheinen“, dann ist sie erfolgreich. Wenn das Gegenüber Verdacht schöpft, da sei ein Unterschied zwischen Original und Kopie, dann scheitert sie. Die Halbgebildete spielt der Welt mittels eines „so-tun-als-ob“ bzw. „so-sein-als-ob“ das Leitbild vor. Gewollt unauthentisch versucht sie sich in Mimesis, der Kunst des Nachmachens. Sie praktiziert wissentliche Täuschungsmanöver in betrügerischer Absicht.

Der Leitbildwechsel bringt einen Paradigmenwechsel mit sich, der erst auf den zweiten Blick sichtbar wird. Die Gebildete ist authentisch und ichbezogen. Sie ist nur sich selbst verpflichtet und bleibt unabhängig vom Wohlwollen und Meinen der Anderen (vgl. Clemens 2020:207). Die Präsentierende kann dagegen nur im Blick der Anderen reüssieren und ist unabdingbar von wohlwollender Reaktion abhängig. Ihr Erfolg entscheidet sich erst durch das Urteil des Gegenübers. Da sie das Reagieren des Gegenübers adaptieren muss, geht ihr Authentizität und Autonomie ab. Sie ist selbst im Prinzip der Halbbildung gefangen. „Vertritt sie [die Halbbildung] nichts mehr, sondern nur noch sich selbst, wird ihre Angeberei unzweideutig“ (Gruschka 2001:629). Das Vorbild macht dasselbe wie die Halbgebildete, nur erfolgreicher und effizienter. „Seine Kritik am kollektiven Narzißmus des halbgebildeten Kultur-Kults könnte er [Adorno] aufrechterhalten, vielleicht zur Kritik am «Mitspielen» erweitern“ (Liebau 1987:3). Damit ist das Vorbild neuer Halbbildung im Grunde ebenso halbgebildet wie das „Nachbild“. Die qualitative Verschiedenheit von Vorbild und „Nachbild“, entscheidendes Charakteristikum klassischer Halbbildung, fehlt bei neuer Halbbildung. Jede versucht jeder etwas zu präsentieren, was nicht ist. Da ist keine Bezugnahme nach bzw. von außen. Die Welt neuer Halbbildung funktioniert in sich selbst (vgl. Tischer 1989:7). Ist dies erfolgreich, so könnte es ganze Gesellschaften in Geiselschaft nehmen (vgl. Boenicke 2021:288). Damit offenbart sich nicht nur aus Bildungsperspektive zeitgenössische Halbbildung weitaus problematischer als klassisch-Adornosche (vgl. Gruschka 2001:638). „Ja, erst über Halbbildung – so kann man es jetzt auch wenden – entsteht eine gestärkte Bildung“ (Clemens 2021:10).

Der mit neuer Halbbildung einhergehende „Vorbildwechsel“ vom Humboldtschen Bildungsideal zum Zeigend-Präsentierenden scheint erhebliche pädagogische,

gesellschaftliche und soziale Implikationen mit sich zu bringen. Deren Erörterung ist nicht Bestandteil dieser Arbeit.

9. Schluss und Resümee

Ende des letzten Jahrtausends verlassen Adornos Betrachtungen zum Bildungsbegriff ihr Nischendasein (vgl. Lensch 2022:116), um mit erstaunlicher Intensität in den bildungswissenschaftlichen Diskurs einzugehen. Doch der für Adorno essentielle Bezug zum klassisch-humanistischen Bildungsvorbild ist längst verloren (vgl. Schäfer 2012:74). Zumindest als „Geschäftsgrundlage“ der Halbbildung taugt das Humboldtsche Bildungsideal nicht mehr (vgl. Tischer 1989:10ff). Neue Halbbildung als „Fortsetzung der Halbbildung mit anderen Mitteln“ (Dörpinghaus/Uphoff 2012:149) orientiert sich an gar nichts mehr und verliert Maß und Relation (vgl. Gruschka 2001:631). Dennoch oder gerade deswegen feiert das Phänomen der Halbbildung als „neue Halbbildung“ ein Comeback (vgl. Schillo 2008:69). Dies wird von den Rezipienten wahlweise mit Kompetenz, PISA, Wissensgesellschaft, Kulturalismus, Anerkennung, Unbildung oder Post-Bildung kontextualisiert.

Das Motiv, stereotyp und unreflektiert einem unhinterfragten Vorbild nachzustellen, gilt wie vor sechzig Jahren. Ebenso bleibt das Täuschen ob der Anerkennung willen der natürliche und logische Plan. Doch der Leitbildwechsel und die daraus resultierende Neuorientierung auf performatives Präsentieren statt spielenden Simulierens macht zeitgenössische Halbbildung zu etwas Neuem.

Adornosche Halbbildung kann nur in solchen Zeiten reüssieren, in denen der Gebildeten gesellschaftliche Relevanz widerfährt (vgl. Tenorth 2020:220). Dies ist zumindest heutzutage nicht mehr gegeben (vgl. Bilstein 2004:425). Sie ist daher weder zeitlos noch allgemeingültig (vgl. Bauer et al. 2014:27).

Neue Halbbildung, glaubt man der Rezeptionsgeschichte, folgt dem Zeitgeist und liegt im Trend (vgl. Stock 2017:120). „An die Stelle der weihevollen Auferbauung am Kulturgut tritt das have some fun Prinzip“ (Tischer 1989:18). Gesellschaftliche Anerkennung erlangt man heutzutage durch „Erregungsproduktion“ (Stock 2017:102), den schockierend-beeindruckenden Showeffekt, und nicht durch Simulieren (vgl. Gruschka 2001:628). Methode siegt über den Inhalt (vgl. Gruschka 2007:275) und wird zum Selbstzweck (vgl. Loer 1996:134). „Es entsteht eine geschäftige Beflissenheit, die die Teilnehmer zum Urteil, wenn nicht zum Wahn verführt, sie seien mit ihnen kompetent“ (Gruschka 2020:12).

Indessen ist nicht der Erfolg, sondern das Handeln der Halbgebildeten „tatsächlich“ und schafft Wirklichkeit. Die Präsentation ist keine Schau abseits der Realität. Die Requisite ist echt und kein Vorhang trennt die gezeigte Performance vom wirklichen Umstand. Wenn die russische Militärangestellte im Bemühen, eine gute Soldatin darzustellen, Bomben auf Kindergärten wirft, dann ist das nachfolgende Sterben echt. Das Bewusstmachen für die Authentizität der Folgen scheint der Repräsentantin abzugehen. Denn, so möchte man rhetorisch fragen, welcher Mensch tut tatsächlich, bewusst und wirklich derartiges? Womit sich ein neuer Erklärungsansatz für zeitgenössische Barbarei aufdrängt. Nicht als (kollektiver) Ausbruch der inneren Natur, wie dies im symbolischen „Auschwitz“ Adornos zum Ausdruck kommt, sondern als „totales“ Präsentieren, den Bezug zur Realität verlierend. Als fehlendes Selbst-Bewusstsein für die Differenz vom „so-sein-als-ob“ und „sein“ . Als Verstellung, dessen Wirksamkeit der Teilnehmerin nicht klar, dessen Konsequenz ihr nicht bewusst, dessen Realität ihr nicht vermittelt ist (vgl. Schäfer 2004:322). Bedenkt man, das „besser-gleiche“ Handeln so erscheint neue Halbbildung als in sich geschlossener Zirkel, das keiner äußeren Bezugnahme bedarf, nicht extrinsisch erreichbar und in letzter Konsequenz Bildsamkeit, Mündigkeit und Selbsttätigkeit und damit auch Widerstand verunmöglicht (vgl. Lensch 2022:128). Sollte, könnte man weiter folgern, neue Halbbildung gänzlich um sich greifen, so gäbe es mangels „bildend-kollektiver“ Wahrheitssuche eine Welt individuell konzeptionierter Wirklichkeiten (vgl. Hoffmann 1999:40) „unter Ausklammerung der Frage, wer unter diesen Umständen über den jeweils Anderen verfügt“ (Hoffmann 1999:40). Krysmanski beschreibt dies, begünstigt durch „kybernetisch-algorithmische Produktionsmittel“ als „Simulationskultur“, die Grenzen zwischen Realität und Spiegelwelt einreißt (vgl. Krysmanski 2002:320).

In diesem Sinne sieht Manuel Clemens im Gegensatz zu Adorno in klassischer Halbbildung eine Chance, das klassische Bildungsverständnis zu retten (vgl. Clemens 2021:10), um dem Phänomen zeitgenössischer Barbarei entgegenzutreten. „Man braucht unzählige [halbgebildete] Stadion-Massen als Bollwerk gegen die Barbarei“ (Clemens 2021:11).

Auch wenn damit die Beantwortung Forschungsfragen geglückt zu sein scheint, so wirft die entwickelte Perspektive neue Fragen in den Raum: Kann neue Halbbildung tatsächlich derart um sich greifen und mittels Verbreitung Gesellschaft und Menschheitsgeschichte grundlegend verändern oder bleibt sie

wie die klassische Halbbildung nur ein temporäres Phänomen? Ist da ein übergeordneten Prinzip, wie Michael Wimmer dies andeutet, „Sich für einen Gebildeten zu halten, ist so gesehen per se ein Wahn, nicht nur in Zeiten der „Halbbildung“ (Adorno) oder der „Unbildung“ (Liessmann)” (Wimmer 2014:292), oder ist das Humboldtsche Bildungsideal doch nicht so wertlos (vgl. Bilstein 2004:428) und klassische Halbbildung nicht völlig „aus der Welt gefallen“.

Das birgt Potential für weitere Forschung.

10. Quellen

- Adorno, T. W. (1944). *Antithese*. In Adorno, T.W. (2001 Minima Moralia - Reflexionen aus dem beschädigten Leben, 30-33. Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (1945). *Stammbaumforschung*. In Adorno, T.W. (2001). Minima Moralia - Reflexionen aus dem beschädigten Leben, 160-164. Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (1945a). *Januspalast*. In Adorno, T.W. (2001 Minima Moralia - Reflexionen aus dem beschädigten Leben, 276-279. Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (1947). *Thesen gegen den Okkultismus*. In Adorno, T.W. (2001). Minima Moralia - Reflexionen aus dem beschädigten Leben, 462-474. Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (1953). *Über Technik und Humanismus*. Vortrag zum Dies academicus der TH Karlsruhe vom 10.11.1953. In: In Adorno, T.W. (1997). Gesammelte Schriften in zwanzig Bänden, Bd. 20.2, 310-317. Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (1955). *Zum Verhältnis von Soziologie und Psychologie*. In: Adorno, T. W. (1972). Soziologische Schriften 41-83. Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (1955). *Zum Studium der Philosophie* In: Adorno, T.W. (1997 Gesammelte Schriften in zwanzig Bänden, Bd. 20.2, 318-326. Suhrkamp.
- Adorno, T. & Dirks, W. (Hrsg.). (1956). *Soziologische Exkurse. Nach Vorträgen und Diskussionen*. Europäische Verlagsanstalt.
- Adorno, T.W. (1959). *Theorie der Halbbildung*. In: Adorno, T. W. (1972). Soziologische Schriften 93-121. Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (1959a). *Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit*. In: Kadelbach, G. (Hrsg.) (1970). Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 bis 1969, 10-28. Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (1960 Einleitung zu einer Diskussion über die »Theorie der Halbbildung« In: Adorno, T. W. (1972). Soziologische Schriften 1, 607-610, Suhrkamp.

- Adorno, T. W. (1961). *Über Statik und Dynamik als soziologische Kategorien*. In: Adorno, T. W. (1972). *Soziologische Schriften I* (GS 8), 214-234. Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (1962). *Philosophie und Lehrer*. In: Kadelbach, G. (Hrsg.) (1970). *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 bis 1969*, 29-49. Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (1963). *Prismen. Kulturkritik und Gesellschaft*. dtv.
- Adorno, T. W. (1964). *Jargon der Eigentlichkeit: zur deutschen Ideologie*. Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (1965). *Gesellschaft (I)*. In: Adorno, T. W. (1972). *Soziologische Schriften 1*, 9-19. Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (1965a). *Tabus über den Lehrberuf*. In: Kadelbach, G. (Hrsg.) (1970). *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 bis 1969*, 70-87. Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (1966). *Negative Dialektik*. Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (1966a). *Erziehung nach Auschwitz*. In: Kadelbach, G. (Hrsg.) (1970). *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 bis 1969*, 88-104. Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (1966b). *Erziehung - wozu?*. In: Kadelbach, G. (Hrsg.) (1970). *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 bis 1969*, 105-120. Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (2019). *Aspekte des neuen Rechtsradikalismus: Ein Vortrag*. Suhrkamp Verlag.
- Agostini, E. (2016). *Lernen im Spannungsfeld von Finden und Erfinden. Zur schöpferischen Genese von Sinn im Vollzug der Erfahrung*. Ferdinand Schöningh.
- Andersch, A. (1980). *Der Vater eines Mörders. Eine Schulgeschichte*. Diogenes.
- Andresen, S. (2005). *Spannungsfelder der Geschlechtsdifferenz und ihre Bedeutung für das Verhältnis von Pädagogik und Ethik*. In: Horster, D. & Oelkers, N. (Hrsg.). *Pädagogik und Ethik*, 109-132. Springer.
- Arendt, H. (2012). *In der Gegenwart: Übungen zum politischen Denken II*. Piper.
- Bauer, U., Bolder, A., Bremer, H., Dobischat, R. & Kutscha, G. (2014). *Bildungsexpansion zwischen Emanzipationsanspruch, staatlicher Reformpolitik und Hegemonie des Marktes: Widersprüche im Prozess der Re-Strukturierung der Klassengesellschaft*. In: Bauer, U., Bolder, A., Bremer,

- H., Dobischat, R. & Kutscha, G. (Hrsg.). *Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung?*, 9-36. Springer.
- Benner, D. (1980). *Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns*. In: Zeitschrift für Pädagogik 26.4., 485-497.
- Benner, D., von Oettingen, A., Peng, Z., & Stepkowski, D. (2015). *Bildung - Moral - Demokratie. Theorien und Konzepte moralischer Erziehung und Bildung und ihre Beziehungen zu Ethik und Politik*. Ferdinand Schöningh.
- Benner, D. (2012). *Allgemeine Pädagogik*. Beltz Juventa.
- Biemüller, R. (2022). *Das hinzutretende Dritte: Über das Somatische in der Bildungstheorie Theodor W. Adornos*. Transcript.
- Bierbaum, H. (2003). *Die Theorie der Halbbildung Adornos -- ein soziologischer Text* (R. Schmiede (Hrsg.)) [Hausarbeit im Rahmen des Seminars „Texte zur Gesellschaftstheorie Adornos“]. TU Darmstadt.
- Bierbaum, H. (2015). *Über das herrschende Des-/Interesse am schulischen Nicht-Verstehen*. In: Dammer, K.-H., Vogel, T. & Wehr, H. (Hrsg.). *Zur Aktualität der Kritischen Theorie für die Pädagogik*, 127-143. Springer.
- Bieri, P. (2017). *Wie wäre es, gebildet zu sein?* Komplett-Media GmbH.
- Bilstein, J. (2004). *Bildung: Über einen altehrwürdigen Grundbegriff und seinen anhaltenden Charme*. In: *Bildung und Erziehung*, 57, 415-431.
- Boenicke, R. (2021). *Transformationen des Bildungsbegriffs*. Transcript.
- Borst, E. (2016). *Theorie der Bildung. Eine Einführung*. Schneider.
- Breinbauer, I. & Krause, S. (2013). *Im Raum der Gründe. Herausbildung und Legitimation normativer Ordnungen in Bildungswissenschaft und Bildungspolitik*. In: Fuchs, T., Jehle, M. & Krause, S. (Hrsg.). *Normativität und Normative (in) der Pädagogik*, 9-26. Königshausen & Neumann.
- Bremer, R. (2014). *Vom Gelingen wissenschaftlicher Kritik an misslingender Praxis*. In: Leser, C., Pflugmacher, T., Pollmanns, M., Rosch, J. & Twardella, J. (Hrsg.). *Zueignung: Pädagogik und Widerspruch*, 25-52. Budrich.
- Brinkmann, M. (2008). *Üben - elementares Lernen. Überlegungen zur Phänomenologie, Theorie und Didaktik der pädagogischen Übung*. In: Mitgutsch, K. (Hrsg.). *Dem Lernen auf der Spur: die pädagogische Perspektive*, 278-294. Klett-Cotta.

- Brunkhorst, H. (1999). Über die gegenwärtige Bedeutung der Philosophie Theodor W. Adornos. *Mitteilungen des Instituts für Wissenschaft und Kunst*, 54(4), 2/814/21/27.
- Bünger, C. (2017). *Bildungstheorie in „postfaktischen Zeiten“?*. In: Thompson, C. & Schenk, S. (Hrsg.). *Zwischenwelten der Pädagogik*, 19-32. Ferdinand Schöningh.
- Bünger, C. (2013). *Die offene Frage der Mündigkeit: Studien zur Politizität der Bildung*. Ferdinand Schöningh.
- Burghardt, D. (2021). *Ästhetik nach Auschwitz. Theodor W. Adornos negative Konstellation der ästhetischen Bildung*. In: Zirfas, J. (Hrsg.). *Geschichte der Ästhetischen Bildung*, 201-218. Ferdinand Schöningh.
- Clemens, M. (2020). *Politische und ästhetische Bildung. Zu Adornos Theorie der Halbbildung*. In: Kozlarek, O. (Hrsg.). *Vielfalt und Einheit der Kritischen Theorie - Kulturwissenschaftliche Perspektiven*, 205-230. Springer.
- Clemens, M. (2021). *Ornamente in der Masse. Zur Verteidigung der Halbbildung*. In: *bildungsforschung*, 2021/2, 1-12.
- Dammer, K.-H. (2015). *Herrschen durch Messen – ein wissenschaftsgeschichtlicher Blick auf empirische Bildungsforschung aus der Perspektive kritischer Theorie*. In: Dammer, K.-H., Vogel, T. & Wehr, H. (Hrsg.). *Zur Aktualität der Kritischen Theorie für die Pädagogik*, 53-84. Springer.
- Danzer, G. (2020). *Wie wäre es, ein Mensch zu sein?: Über das Humane für eine Welt von morgen*. Springer, Wiesbaden.
- Dörpinghaus, A. (2011). *Bildung. Plädoyer wider die Verdummung*. In: *Topologik*, 10(6), 136-145.
- Dörpinghaus, A. (2014). *Post-Bildung: Vom Unort der Wissenschaft*. In: Deutscher Hochschulverband (Hrsg.), *Glanzlichter der Wissenschaft* (S. 37–42). Walter de Gruyter.
- Dörpinghaus, A. (2015). *Theorie der Bildung: Versuch einer „unzureichenden“ Grundlegung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(4), 464-480.
- Dörpinghaus, A. & Uphoff, I. K. (2012). *Die Abschaffung der Zeit: Wie man Bildung erfolgreich verhindert*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Duarte, R. (2017). *Deplatzierungen*. Springer.
- Ebert, H. & Pastoors, S. (2017). *Respekt: Wie wir durch Empathie und wertschätzende Kommunikation im Leben gewinnen*. Springer.

- Edgar, W. (2016). *Die postmodernistische Diskreditierung der Idee der Mündigkeit und die Aktualität Kritischer Theorie*. In: Jahrbuch für Pädagogik, 19–32.
- Freire, P. (1973). *Pädagogik der Unterdrückten: Bildung als Praxis der Freiheit*. Rowohlt.
- Frost, U. (2008). Frost, U. (2010). *Bildung als pädagogischer Grundbegriff*. In: Mertens, G. & Frost, U. (Hrsg.). Handbuch der Erziehungswissenschaft, 297-312. Ferdinand Schöningh.
- Frost, U. (2010). *Muße – Prüfstein für eine freie Bildung*. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 86(1), 46-59.
- Gadamer, H.-G. (1990). *Wahrheit und Methode. Hermeneutik I, Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Mohr Siebeck.
- Gadamer, H.-G. (1999). *Nietzsche und die Metaphysik*. In: Gadamer, H.-G. (2000). Hermeneutische Entwürfe. Vorträge und Aufsätze, 134-144. Mohr Siebeck.
- Gerber, U. (2010). *Der ›Bildungsplan‹ der Bildungs-Standardisierung und sein Anderes*. In: Klein, R. & Dungs, S. (Hrsg.). Standardisierung der Bildung: Zwischen Subjekt und Kultur, 133-146. Springer.
- Gelhard, A. (2018). *Skeptische Bildung: Prüfungsprozesse als philosophisches Problem*. Diaphanes.
- Gobl-Kralovics, J. (2021). *Zeit in der Bildung zwischen Anthropozentrik und Verzweckung von Wissen: Eine Analyse historischer, bildungstheoretischer und sozioökonomischer Entwicklung*. Springer.
- Gmünder, U. (1985). *Kritische Theorie: Horkheimer, Adorno, Marcuse, Habermas*. J.B. Metzler.
- Gruschka, A. (2001). *Bildung: unvermeidbar und überholt, ohnmächtig und rettend*. In: Zeitschrift für Pädagogik, 47(5), 621–639.
- Gruschka, A. (2013). *Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*. Budrich.
- Gruschka, A. (2017). *Die Sache der Bildung im realen Unterricht*. In: Thompson, C., Casale, R. & Ricken, N. (Hrsg.). Die Sache(n) der Bildung, 127-142. Brill.
- Gruschka, A. (2020). *Neoliberalismus, Bildungsreform, Halbbildung*. In: Revista Electronica de Educacao, 14.1.
- Heimlich, U. (2017). *Inklusive Momente im Bildungsprozess*. In: Pädagogische Rundschau, 71(1), 171-186.

- Hénaff, M. (2018). *Welches Aufklärungsprojekt? Sade und Kant in der Dialektik der Aufklärung*. In: Lavaert, S. & Schröder, W. (Hrsg.). *Aufklärungs-Kritik und Aufklärungs-Mythen. Horkheimer und Adorno in philosophiehistorischer Perspektive*, 1143-178. De Gruyter.
- Hendel, S., Lathan, M. & Trümpler, D. (2019). *Der individuelle Ausdruck der Kulturindustrie*. In: Bittlingmayer, U. H., Demirović, A. & Freytag, T. (Hrsg.). *Handbuch Kritische Theorie*, 1157-1170. Springer.
- Hetzelein, J. (2011). *Adornos Bildungstheorie mit Blick auf die Kompetenzwende im deutschen Schulsystem* [Seminararbeit]. Freie Universität Berlin.
- Hoffmann, D. (1999). *Bildung - Halbbildung - Unbildung. Der Verfall eines pädagogischen Sachverhalts*. In: Hoffmann, D. (Hrsg.). *Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs. Vorschläge zu seiner Modernisierung*. Deutscher Studien Verlag, 15-48.
- Honneth, A. (1994). *Kampf um Anerkennung: zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Suhrkamp.
- Horkheimer, M. (1952). *Begriff der Bildung*. In: *Akademisches Studium - Begriff der Bildung - Fragen des Hochschulunterrichts*. Frankfurter Universitätsreden, Heft 8, 14-23.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (1988). *Dialektik der Aufklärung: philosophische Fragmente*. Fischer.
- Hufnagl, U. M. (2008). *Halbbildung und die Rezeption von Kunst* [Magister]. (Univ.-Prof.. Dr. Schirlbauer, A. (Adv.). Universität Wien.
- von Humboldt, W. (1792). *Sokrates und Platon über die Gottheit, über die Vorsehung und Unsterblichkeit*. In: A. Leitzmann (Hrsg.) (1903). *Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften. Band I. Erste Abteilung. Werke I. Erster Band 1785-1795; Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften*, 1-44. Behr's Verlag.
- von Humboldt, W. (1792). *Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*. In: A. Leitzmann (Hrsg.) (1903). *Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften. Band I. Erste Abteilung. Werke I. Erster Band 1785-1795; Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften*, 97-254. Behr's Verlag.
- von Humboldt, W. (1793). *Theorie der Bildung des Menschen*. In: Leitzmann, A. (Hrsg.) (1903). *Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften. Band I. Erste*

- Abteilung. Werke I. Erster Band 1785-1795; Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften, 282-287. Behr's Verlag.
- von Humboldt, W. (1795). *Plan einer vergleichenden Anthropologie*. In: Leitzmann, A. (Hrsg.) (1903). Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften. Band I. Erste Abteilung. Werke I. Erster Band 1785-1795; Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften, 377-410. Behr's Verlag.
- von Humboldt, W. (1797). *Über den Geist der Menschheit*. In: Lauer, G. (Hrsg.) (2017). Schriften zur Bildung, 61-75. Reclam.
- von Humboldt, W. (1808). *Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin*. In: Lauer, G. (Hrsg.) (2017). Schriften zur Bildung, 52-75. Reclam.
- von Humboldt, W. (1809). *Der Königsberger und der Litauische Lehrplan*. In: Lauer, G. (Hrsg.) (2017). Schriften zur Bildung, 110-142. Reclam.
- von Humboldt, W. (1809a). *Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts*. In: Lauer, G. (Hrsg.) (2017). Schriften zur Bildung, 168-200. Reclam.
- Hutmacher, F. (2019). *Vom Umgang mit Dummheit und Halbbildung oder Die Aktualität Robert Musils und Theodor W. Adornos*. In: Pädagogische Korrespondenz 59(19), 57-74.
- Junga, K. (2011). *Wissen – Glauben – Bilden. Ein bildungsphilosophischer Blick auf Kant, Schleiermacher und Wilhelm von Humboldt*. Ferdinand Schöningh.
- Kant, I. (1784). *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* In: Menzer, P. (Hrsg.) Kants Populäre Schriften (1911), 225-236. Georg Reimer.
- Kant, I. (1900). *Kritik der reinen Vernunft*. Georg Reimer. (Originalquelle veröffentlicht in 1787)
- Kant, I. (1974). *Über Pädagogik*. In: Holstein, H. (Hrsg.). Immanuel Kant. Über Pädagogik, 27-85. Ferdinand Kamp.
- Kant, I. (2016). *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Felix Meiner.
- Keller, M. J. (2005). *Moralentwicklung und moralische Sozialisation*. In: Horster, D. & Oelkers, N. (Hrsg.). Pädagogik und Ethik, 149-172. Springer.
- Keppler, A. (2019). *Ambivalenzen der Kulturindustrie*. In: Klein, R., Kreuzer, J. & Müller-Dooch, S. (Hrsg.). Adorno-Handbuch: Leben - Werk - Wirkung, 307-315. Springer.
- Kerkhoff, M. (1975). *Die Rettung des Nicht-Identischen: Zur Philosophie Theodor W. Adornos. Teil 3+4*. In: Philosophische Rundschau, 20(3/4), 150-178.

- Kersting, W. (Hrsg.). (2008). *Leviathan oder Stoff, Form und Gewalt eines kirchlichen und bürgerlichen Staates*. Akademie Verlag.
- Kirchhöfer, D. (1999). *Bildung als Ware*. In: Hoffmann, D. (Hrsg.). *Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs. Vorschläge zu seiner Modernisierung*, 141-160. Deutscher Studien Verlag.
- Klafki, W. (1971). *Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft*. In: Rittelmeyer, C. & Parmentier, M. (2021). *Einführung in die pädagogische Hermeneutik*, 125-161. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Klein, R. (2010). *Fest-Stellungen: zur Entsorgung von Reflexivität durch Kultur- und Bildungsstandards*. In: Klein, R. & Dungs, S. (Hrsg.). *Standardisierung der Bildung: Zwischen Subjekt und Kultur*, 29-54. Springer.
- Klein, R. (2019). *Deutschland II: Philosophische plus politische Resonanz*. In: Klein, R., Kreuzer, J. & Müller-Dooch, S. (Hrsg.). *Adorno-Handbuch: Leben - Werk - Wirkung*, 554-568. Springer.
- Klinkisch, E.-M. (2015). *Halbbildung oder Anerkennung?: Perspektiven kritischer Bildung in der Gegenwart*. Beltz Juventa.
- Kokemohr, R. (2017). *Der Bildungsvorhalt im Bildungsprozess*. In: Thompson, C. & Schenk, S. (Hrsg.). *Zwischenwelten der Pädagogik*, 173-198. Ferdinand Schöningh.
- Koselleck, R. (1990). *Einleitung - Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung*. In: Koselleck, R. (Hrsg.). *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert, Teil 2: Bildungsgüter und Bildungswissen*, Stuttgart. Zitiert nach Borst, E. (2016). *Theorie der Bildung. Eine Einführung*. Schneider.
- Kramer, S. (2019). *Im Exil*. In: Klein, R., Kreuzer, J. & Müller-Dooch, S. (Hrsg.). *Adorno-Handbuch: Leben - Werk - Wirkung*, 12-18. Springer.
- Kreis, G. (2017). *Die Dialektik in der Dialektik der Aufklärung. Die Spur Hegels*. In: Hindrichs, G. (Hrsg.). *Max Horkheimer/Theodor W. Adorno: Dialektik der Aufklärung*, 131-150. De Gruyter.
- Krysmanski, H.-J. (2002). *Cyber-Genossenschaften oder: Die Assoziation freier Produzenten*. In: Lohmann, I. & Rilling, R. (Hrsg.) *Die verkaufte Bildung: Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft*, 315-328. Springer.
- Lange, E. (1971). *Einführung*. In: Freire, P. (1973). *Pädagogik der Unterdrückten: Bildung als Praxis der Freiheit*, 9-24. Rowohlt.

- Lehmann-Rommel, R. (2008). *Experimentelle Erfahrung - eine Alternative zum epistemologischen Repräsentationsmodell. Implikationen für erziehungswissenschaftliche Forschung und Bildungstheorie*. In: Thompson, C. & Weiss, G. (Hrsg.). *Bildende Widerstände - widerständige Bildung: Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie*, 121-144. Transcript.
- Lensch, T. (2022). *Bildungsphilosophie und Kritische Theorie. Die Frankfurter Schule und der Begriff der Bildung*. Academia.
- Lichtenstein, E. (1968). *Bildung*. In: *Archiv für Begriffsgeschichte*, 12, 7-29.
- Liebau, E. (1987). *Die Bildungswende? Anmerkungen zur Kultur-Konjunktur aus pädagogischer Sicht*. In: *Zeitschrift für Entwicklungspädagogik*, 10 (4), 2-6.
- Liessmann, K. P. (2006). *Theorie der Unbildung: Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Zsolnay.
- Loer, T. (1996). *Halbbildung und Autonomie: Über Struktureigenschaften der Rezeption bildender Kunst*. Springer.
- Lohmann, I. (2002). *After Neoliberalism - Können nationale Bildungssysteme den ‚freien Markt‘ überleben?* In: Lohmann, I. & Rilling, R. (Hrsg.) *Die verkaufte Bildung: Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft*, 89-108. Springer.
- Manhart, S. (2008). *Im Begriffsgeflecht. Zur Entstehung der Bildungssemantik um 1800 zwischen Selbstorganisation, Leben, Mensch und Markt*. In: Thompson, C. & Weiss, G. (Hrsg.). *Bildende Widerstände - widerständige Bildung: Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie*, 121-144. Transcript.
- Meder, N. (2015). *Neue Technologien und Erziehung/Bildung*. *Medienimpulse*, 53(1), 1-24.
- Mertens, G. & Frost, U. (2008). *Handbuch der Erziehungswissenschaft*. Ferdinand Schöningh.
- Michel-Schertges, D. (2020). *Sprache und Halbbildung*. In: Stederoth, D., Novkovic, D. & Thole, W. (Hrsg.). *Die Befähigung des Menschen zum Menschen: Heinz-Joachim Heydorns kritische Bildungstheorie*, 219-232. Springer.
- Müller-Doohm, S. (1997). *Denken im Niemandsland: Theodor W. Adornos bürgerliche Antibürgerlichkeit*. In: *Leviathan*, 25(3), 381-395.
- Müller-Doohm, S. (2001). *Die Soziologie Theodor Adornos. Eine Einführung*. Campus.

- Müller-Doohm, S. (2006). *Der Essay als Form*. In: Honneth, A. (Hrsg.). Schlüsseltexte der Kritischen Theorie, 43-45. Springer.
- Musil, R. (1937). *Über die Dummheit*. Vortrag auf Einladung des österreichischen Werkbunds, Wien. Gehalten am 17. März 1937 in Wien.
- Nolte, E. (1962). *Zur Phänomenologie des Faschismus*. In: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte, 10. Jahrgang (4.Heft), 373–407.
- Oelkers, J. (2005). *Glaubensbekenntnisse und Doppelmoral: Einige Verlegenheiten der Pädagogik*. In: Horster, D. & Oelkers, N. (Hrsg.). Pädagogik und Ethik, 93-108. Springer.
- Oelkers, J. (2010). *Vernunft, Bildung, Kritik. Anmerkungen zur Dialektik der Aufklärung*. In: Gaus, D. & Drieschner, E. (Hrsg.). ›Bildung‹ jenseits pädagogischer Theoriebildung? Fragen zu Sinn, Zweck und Funktion der Allgemeinen Pädagogik, 35-66. Springer.
- Paetzel, U. (2001). *Kunst und Kulturindustrie bei Adorno und Habermas: Perspektiven kritischer Theorie*. Springer.
- Peukert, H. (2015). *Bildung in gesellschaftlicher Transformation*. Ferdinand Schöningh.
- Piecha, D. & Zedler, P.(2013). *Die Erinnerung erziehen. Negative Dialektik und Erziehungswissenschaften*. In: Naeher, J. (Hrsg.). Die Negative Dialektik Adornos: Einführung - Dialog, 330-358. Springer.
- Pongratz, L. A. (2017). *Unmögliche Möglichkeiten. Bildungsphilosophische Grenzgänge*. In: Thompson, C. & Schenk, S. (Hrsg.). Zwischenwelten der Pädagogik, 313-326. Ferdinand Schöningh.
- Pollak, G. (2019). *Negative Pädagogik nach Adorno. Probleme der erziehungswissenschaftlichen Rezeption von Adornos Motiv der ›Negativität‹*. In: Lischewski, A. (Hrsg.), Negativität als Bildungsimpuls?: Über die pädagogische Bedeutung von Krisen, Konflikten und Katastrophen, 121-155. Ferdinand Schöningh.
- Poth, P. (2020). *Sichtbarkeit. Überlegungen zu einer kritischen Menschenrechtsbildung nach Adorno*. In: Pädagogische Rundschau, 74(2), 233–250.
- Prim, R. (2006). *Schülersubjekt und Schulorganisation*. In: Rihm, T. (Hrsg.). Schulentwicklung: Vom Subjektstandpunkt Ausgehen, 41-68. Springer.

- Reichert, J. (2010). *Das sinnhaft handelnde Subjekt als historisch gewachsene Formation des Menschen*. In: Gries, B. (Hrsg.). *Subjekt - Identität - Person? Reflexionen der Biographieforschung*, 21-48. Springer.
- Reitemeyer, U. (2008). *Bildung und Kritik*. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 84(1), 111–130.
- Reitemeyer, U. (2016). *Hans Blumenberg (1920-1996) - ein Grußwort*. In: Ragutt, F. & Zumhof, T. (Hrsg.). *Hans Blumenberg: Pädagogische Lektüren*. Springer.
- Ricken, N. (2006). *Die Ordnung der Bildung: Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. Springer.
- Rohr, S. (2016). *Über die Schönheit des Findens: Die Binnenstruktur menschlichen Verstehens nach Charles S. Peirce: Abduktionslogik und Kreativität*. M&P Schriftenreihe. Springer.
- Ritter, J. (Hrsg.). (1974). *Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 3*. Schwabe & Co.
- Rittelmeyer, C. & Parmentier, M. (2021). *Einführung in die pädagogische Hermeneutik*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Rühle, M. (2016). *Sozialisierte Halbbildung*. In: *Jahrbuch für Pädagogik*, 157–170.
- Sanders, O. (2009). *In die Schamlosigkeit pendeln – ein durch Adorno inspirierter Versuch über Entwicklungen in Nahverkehr und Universität*. In: Schäfer, A. & Thompson, C. (Hrsg.). *Scham*, 119-142. Ferdinand Schöningh.
- Sarweh, J. (2006). *Trägt das Studium zur Reproduktion von Halbbildung bei* [Bachelor-Arbeit]. Georg-August-Universität Göttingen.
- Sattelberger, J. (2009). *Bildung von Humboldt bis Pisa - Kritische Reflexionen am Beispiel des Faches Mathematik* (U.-P. M. D. Humenberger (Hrsg.)) [Diplomarbeit]. Universität Wien.
- Sattler, E. (2008). *Souveränität und Subjektivität riskieren. Zu aktuellen (Trans-)Formationen von Bildung und Erziehung*. In: Thompson, C. & Weiss, G. (Hrsg.). *Bildende Widerstände - widerständige Bildung: Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie*, 21-42. Transcript.
- Schäfer, A. (2004). *Bildende Erfahrung und sozialisierte Selbstbehauptung*. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 80(2-3), 312-325.
- Schäfer, A. (2004a). *Theodor W. Adorno: ein pädagogisches Porträt*. Beltz Juventa.
- Schäfer, A. & Thompson, C. (2011). *Wissen - eine Einleitung*. In: Schäfer, A. & Thompson, C. (Hrsg.). *Wissen*, 7-34. Ferdinand Schöningh.

- Schäfer, A. (2012). *Das Versprechen der Bildung*. Ferdinand Schöningh.
- Schäfer, A. (2015). *(HALB-)BILDUNGSRÄUME. Zwischen Kulturkritik und ,modernem Hedonismus‘*. In: Dammer, K.-H., Vogel, T. & Wehr, H. (Hrsg.). *Zur Aktualität der Kritischen Theorie für die Pädagogik*, 109-126. Springer.
- Schelsky, V. H. (1962). *Bildung in der wissenschaftlichen Zivilisation*. In: *Soziale Welt*, 13. Jahrgang(3/4), 193-208.
- Schillo, J. (2008). *Die Popularität der Halbbildung. Aktuelle Materialien zu einer Theorie von gestern*. In: *Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis*, 2008(2), 69-72.
- Schleiermacher, F. (1849). *Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826 (Nachschriften)*. In: Platz C. (Hrsg.). *Erziehungslehre. Aus Schleiermacher's handschriftlichem Nachlasse und nachgeschriebenen Vorlesungen*, 1-524. Georg Reimer.
- Schmitt, P. (2020). *Medienkritik zwischen Anthropologie und Gesellschaftstheorie Zur Aktualität von Günther Anders und Theodor W. Adorno*. Fink.
- Schnädelbach, H. (2009). *Was ist Philosophie? Über das Handwerk der Philosophen*. In: König, B. (Hrsg.). *Was können wir wissen, was sollen wir tun? Zwölf philosophische Antworten*, 9-29. Rowohlt.
- Scholz, O. R. (2018). *Nachgedanken zu Nachtgedanken: Die Dialektik der Aufklärung im Rückblick*. In: Lavaert, S. & Schröder, W. (Hrsg.). *Aufklärungs-Kritik und Aufklärungs-Mythen. Horkheimer und Adorno in philosophiehistorischer Perspektive*, 53-82. De Gruyter.
- Schumm, W. (2006). *Theorie der Halbbildung*. In: Honneth, A. (Hrsg.). *Schlüsseltexthe der Kritischen Theorie*, 46-49. Springer.
- Schroer, M. (2019). *Ende des Individuums*. In: Klein, R., Kreuzer, J. & Müller-Doohm, S. (Hrsg.). *Adorno-Handbuch: Leben - Werk - Wirkung*, 332-337. Springer.
- Schwarte, J. (1997). *Rückfall in die Barbarei. Die Folgen öffentlicher Erziehungsvergessenheit. Plädoyer für eine gesamtgesellschaftliche Erziehungsverantwortung*. Springer.
- Schweppenhäuser, G. (2019). *Kulturindustrie*. In: Bittlingmayer, U. H., Demirović, A. & Freytag, T. (Hrsg.). *Handbuch Kritische Theorie*, 1079-1104. Springer.
- Schweppenhäuser, G. (2021). *Adorno und die Folgen*. J.B. Metzler.
- Seichter, S. (2014). *Pädagogische Beziehungsformen*. In: Wulf, C. & Zirfas, J. (Hrsg.). *Handbuch Pädagogische Anthropologie*, 227-236. Springer.

- Swertz, C. (2021). *Bildung, Verantwortung und digitale Daten*. Medienimpulse, 59(3), 1-40.
- Stederoth, D., Novkovic, D. & Thole, W. (2020). *Einleitung*. In: Stederoth, D., Novkovic, D. & Thole, W. (Hrsg.). *Die Befähigung des Menschen zum Menschen: Heinz-Joachim Heydorns kritische Bildungstheorie*, 1-8. Springer.
- Stock, S. (2017). *Gebildet: Eine Studie zum Bildungsdiskurs am Beispiel der Kanondebatte von 1995 bis 2015*. Springer.
- Stojanov, K. (2022). *Bildung gegen Populismus?! Über antidemokratische Halbbildung und ihre Alternativen*. Springer.
- Tenorth, H.-E. (2020). *Die Rede von Bildung: Tradition, Praxis, Geltung - Beobachtungen aus der Distanz*. J.B. Metzler.
- Thompson, C. (2009). *Bildung und die Grenzen der Erfahrung: Randgänge der Bildungsphilosophie*. Ferdinand Schöningh.
- Thompson, C. & Weiss, G. (2008). *Zur Widerständigkeit des Pädagogischen. Eine Skizze*. In: Thompson, C. & Weiss, G. (Hrsg.). *Bildende Widerstände - widerständige Bildung: Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie*, 7-20. Transcript.
- Tischer, M. (1989). *Veraltet die Halbbildung? Überlegungen beim Versuch, die Theorie der Halbbildung zu aktualisieren*. In: *Pädagogische Korrespondenz*, 6, 5-21.
- Tischer, M. (1998). *Pädagogik macht dumm. Zur Kritik einer gesellschaftlich mächtigen Instanz*. Oktober Verlag.
- Tischer, M. (2014). *Ist der Gebildete moralisch? Beobachtungen zur „Theorie der Halbbildung“ in provokativer Absicht*. In: Leser, C., Pflugmacher, T., Pollmanns, M., Rosch, J. & Twardella, J. (Hrsg.). *Pädagogik und Widerspruch*, 143-150. Budrich.
- Türcke, C. (2014). *Kompetenzwahn*. In: Leser, C., Pflugmacher, T., Pollmanns, M., Rosch, J. & Twardella, J. (Hrsg.). *Zueignung: Pädagogik und Widerspruch*, 135-142. Budrich.
- Vogel, T. & Dammer, K.-H. (2015). *Fragen zur Aktualität Kritischer Theorie – Eine Einleitung*. In: Dammer, K.-H., Vogel, T. & Wehr, H. (Hrsg.). *Zur Aktualität der Kritischen Theorie für die Pädagogik*, 1-14. Springer.
- Vogt, J. (2019). *Musikpädagogik nach 1945*. In: Klein, R., Kreuzer, J. & Müller-Doohm, S. (Hrsg.). *Adorno-Handbuch: Leben - Werk - Wirkung*, 187-193. Springer.

- Weimer, H. & Jacobi, J. (1992). *Geschichte der Pädagogik*. Walter de Gruyter.
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Springer.
- Wiersing, E. (2015). *Theorie der Bildung: eine humanwissenschaftliche Grundlegung*. Ferdinand Schöningh.
- Wimmer, M. (2014). *Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen. Bildungsphilosophische Interventionen*. Ferdinand Schöningh.
- Wolf, E. (2017). *Bildung als Imagerie*. Sozialer Sinn, 18(1), 131–152.
- Wulf, C. & Zirfas, J. (2014). *Gemeinschaft und Gesellschaft*. In: Wulf, C. & Zirfas, J. (Hrsg.). *Handbuch Pädagogische Anthropologie*, 237-246. Springer.
- Zenkert, G. (2015). *Bildung im Zeitalter der Halbbildung? Zur Differenz von Bildungstheorie und Bildungskritik*. In: Dammer, K.-H., Vogel, T. & Wehr, H. (Hrsg.). *Zur Aktualität der Kritischen Theorie für die Pädagogik*, 144-159. Springer.
- Zirfas, J. (2014). *Gegenwart*. In: Wulf, C. & Zirfas, J. (Hrsg.). *Handbuch Pädagogische Anthropologie*, 363-374. Springer.

11. Abstract

1959 veröffentlicht Theodor W. Adorno einen kleinen Aufsatz, den er *Theorie der Halbbildung* titelt. Der Beitrag erntet wenig Zuneigung und Beachtung bildungswissenschaftlicher Kollegen und reiht sich nahtlos in die Serie verzweifelter „Nie wieder Auschwitz“-Kassandra-Rufe ein.

Fünfundzwanzig Jahre nach seinem Tod wird die *Theorie der Halbbildung* „plötzlich“ lebendig und rückt in den Mittelpunkt bildungswissenschaftlicher Diskurse. Dies dient als Anlass, ausgehend vom Humboldtschen Bildungsideal und Adornoscher Bildungsaporie die *Theorie der Halbbildung* zu rekonstruieren und ihre Rezeptionsgeschichte nachzuzeichnen um zeitgenössische bildungswissenschaftliche Relevanz herauszuarbeiten. Dabei zeigt sich, dass eine Abgrenzung in klassisch-Adornosche und zeitgenössisch-neue Halbbildung sinnvoll scheint.

In 1959, Theodor W. Adorno published a short essay entitled *Theorie der Halbbildung*. This article received little goodwill and attention from other educational scientists. It fits seamlessly into the series of fruitless “Never again Auschwitz” cassyndras.

Twenty-five years after his death, the *Theorie der Halbbildung* “suddenly” comes to life and moves into focus of the educational discourse. This causes the opportunity to reconstruct the *Theorie der Halbbildung* based on Humboldt's *Bildungsideal* and Adorno's *Bildungsaporie* and to track the reception history to identify today's educational relevance. It turns out that a distinction between classical-Adorno-*Halbbildung* and contemporary-New-*Halbbildung* is needed.