

#### Literatur:

- A. Bernhard (2001): *Bildung und Erziehung: Grundlagen emanzipativer Subjektwerdung*. Beiträge zur kritischen Bildungstheorie und Pädagogik. Kiel/Köln
- A. Bernhard (2006): *Pädagogisches Denken*. Einführung in allgemeine Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Baltmannsweiler
- A. Bernhard, A. Kremer, F. Rieß (Hrsg.) (2003): *Kritische Erziehungswissenschaft und Bildungsreform*. Bde 1+2, Baltmannsweiler
- B. Hafeneger, P. Henkenborg, A. Scherr (Hrsg.) (2002): *Pädagogik der Anerkennung*. Schwalbach/Ts.
- D. Kiesel, A. Scherr, W. Thole (Hrsg.) (1998): *Standortbestimmung Jugendarbeit*. Theoretische Orientierungen und empirische Befunde. Schwalbach/Ts.
- E. Meueler (1993): *Die Türen des Käfigs*. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung. Stuttgart
- A. Scherr (1997): *Subjektorientierte Jugendarbeit*. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik. Weinheim/München
- I. Zimmermann, J. Rüter, B. Wiebel, A. Pilenko, F. Bettinger (2013): *Anatomie des Ausschlusses*. Theorie und Praxis einer Kritischen Sozialen Arbeit. Wiesbaden

#### **Erziehung nach Auschwitz [Th. W. Adorno, 1966]**

Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die aller erste an Erziehung. Sie geht so sehr jeglicher anderen voran, dass ich weder glaube, sie begründen zu müssen noch zu sollen. (...) Sie zu begründen hätte etwas Ungeheuerliches angesichts des Ungeheuerlichen, das sich zutrug.

Dass man aber die Forderung, und was sie an Fragen aufwirft, so wenig sich bewusst macht, zeugt, dass das Ungeheuerliche nicht in die Menschen eingedrungen ist, Symptom dessen, dass die Möglichkeit der Wiederholung, was den Bewusstseins- und Unbewusstseinsstand der Menschen anlangt, fortbesteht.

Jede Debatte über Erziehungsideale ist wichtig und gleichgültig, diesem einen gegenüber, dass Auschwitz nicht sich wiederhole. Es war die Barbarei, gegen die alle Erziehung geht. Man spricht vom drohenden Rückfall in die Barbarei. Aber er droht nicht, sondern Auschwitz *war* er; Barbarei besteht fort, solange die Bedingungen, die jenen Rückfall zeitigten, wesentlich fort dauern.

Das ist das ganze Grauen. Der gesellschaftliche Druck lastet weiter, trotz aller Unsichtbarkeit der Not heute. Er treibt die Menschen zu dem Unsäglichen, das in Auschwitz nach weltgeschichtlichem Maß kulminierte.

Unter den Einsichten von Freud, die wahrhaft auch in Kultur und Soziologie hineinreichen, scheint mir eine der tiefsten die, dass die Zivilisation ihrerseits das Antizivilisatorische hervorbringt und es zunehmend verstärkt.

(...) Wenn im Zivilisationsprozess selbst die Barbarei angelegt ist, dann hat es etwas Desperates, dagegen aufzubegehren.

(...) Nötig ist, was ich unter diesem Aspekt einmal die Wendung aufs Subjekt genannt habe. Man muss die Mechanismen erkennen, die die Menschen so machen, dass sie solcher Taten fähig werden, muss ihnen selbst diese Mechanismen aufzeigen und zu verhindern trachten, dass sie abermals so werden, indem man ein allgemeines Bewusstsein jener Mechanismen erweckt.

(...) Schuldig sind allein die, welche besinnungslos ihren Hass und ihre Angriffswut an ihnen [den Opfern] ausgelassen haben. Solcher Besinnungslosigkeit ist entgegenzuarbeiten, die Menschen sind davon abzubringen, ohne Reflexion auf sich selbst nach außen zu schlagen. Erziehung wäre sinnvoll überhaupt nur als eine zu kritischer Selbstreflexivität.

Da aber die Charaktere insgesamt, auch die, welche im späteren Leben die Untaten verübten, nach den Kenntnissen der Tiefenpsychologie schon in der frühen Kindheit sich bilden, so hat Erziehung, welche die Wiederholung verhindern will, auf die frühe Kindheit sich zu konzentrieren.

Ein Schema, das in der Geschichte aller Verfolgungen sich bestätigt hat, ist, dass die Wut gegen die Schwachen sich richtet, vor allem gegen die, welche man als gesellschaftlich schwach und zugleich – mit Recht oder Unrecht – als glücklich empfindet. Soziologisch möchte ich wagen, dem hinzuzufügen, dass unsere Gesellschaft, während sie immer mehr sich integriert, zugleich Zerfallstendenzen ausbrütet. Diese Zerfallstendenzen sind, dicht unter der Oberfläche des geordneten, zivilisatorischen Lebens, äußerst weit fortgeschritten.

Der Druck des herrschenden Allgemeinen auf alles Besondere, die einzelnen Menschen und die einzelnen Institutionen, hat eine Tendenz, das Besondere und Einzelne samt seiner Widerstandskraft zu zertrümmern.

Mit ihrer Identität und mit ihrer Widerstandskraft büßen die Menschen auch die Qualitäten ein, kraft deren sie es vermöchten, dem sich entgegenzustemmen, was zu irgendeiner Zeit wieder zur Untat lockt. Vielleicht sind sie kaum noch fähig zu widerstehen, wenn ihnen von etablierten Mächten befohlen wird, dass sie es abermals tun, solange es nur im Namen irgendwelcher halb oder gar nicht geglaubter Ideale geschieht.

Spreche ich von der Erziehung nach Auschwitz, so meine ich zwei Bereiche: einmal Erziehung in der Kindheit, zumal der frühen; dann allgemeine Aufklärung, die ein geistiges, kulturelles und gesellschaftliches Klima schafft, das eine Wiederholung nicht zulässt, ein Klima also, in dem die Motive, die zu dem Grauen geführt haben, einigermaßen bewusst werden.

Ich kann mir selbstverständlich nicht anmaßen, den Plan einer solchen Erziehung auch nur im Umriss zu entwerfen. Aber ich möchte wenigstens einige Nervenpunkte bezeichnen. Vielleicht hat man – etwa in Amerika – den autoritätsgläubigen deutschen Geist für den Nationalsozialismus und auch für Auschwitz verantwortlich gemacht. Ich halte diese Erklärung für zu oberflächlich, obwohl bei uns, wie in vielen anderen europäischen Ländern, autoritäre Verhaltensweisen und blinde Autorität viel zäher überdauern, als man es unter Bedingungen formaler Demokratie gern Wort hat.

Eher ist anzunehmen, dass der Faschismus und das Entsetzen, das er bereitete, damit zusammenhängen, dass die alten, etablierten Autoritäten des Kaiserreichs zer-

fallen, gestürzt waren, nicht aber die Menschen psychologisch schon bereit, sich selbst zu bestimmen. Sie zeigten der Freiheit, die ihnen in den Schoß fiel, nicht sich gewachsen. Darum haben dann die Autoritätsstrukturen jene destruktive und – wenn ich so sagen darf – irre Dimension angenommen, die sie vorher nicht hatten, jedenfalls nicht offenbarten. (...)

Ich möchte aber nachdrücklich betonen, dass die Wiederkehr oder Nichtwiederkehr des Faschismus im Entscheidenden keine psychologische, sondern eine gesellschaftliche Frage ist.

Gerade die Bereitschaft, mit der Macht es zu halten und äußerlich dem, was stärker ist, als Norm sich zu beugen, ist aber die Sinnesart der Quälgeister, die nicht mehr aufkommen soll. (...)

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.

(...) Was Auschwitz hervorbringt, die für die Welt von Auschwitz charakteristischen Typen, sind vermutlich ein Neues. Sie bezeichnen auf der einen Seite die blinde Identifikation mit dem Kollektiv. Auf der anderen sind sie danach zugeschnitten, Massen, Kollektive zu manipulieren (...)

Für das Allerwichtigste gegenüber der Gefahr einer Wiederholung halte ich, der blinden Vormacht aller Kollektive entgegenzuarbeiten, den Widerstand gegen sie dadurch zu steigern, dass man das Problem der Kollektivierung ins Licht rückt.

(...) Menschen, die blind in Kollektive sich einordnen, machen sich selber schon zu etwas wie Material, löschen sich als selbstbestimmte Wesen aus. Dazu passt die Bereitschaft, andere als amorphe (gestaltlose) Masse zu behandeln. Ich habe die, welche sich so verhalten (...) den manipulativen Charakter genannt. (...)

Der manipulative Charakter (...) zeichnet sich aus durch Organisationswut, durch Unfähigkeit, überhaupt unmittelbare menschliche Erfahrungen zu machen, durch eine gewisse Art von Emotionslosigkeit, durch überwertigen Realismus. Er will um jeden Preis angebliche, wenn auch wahnhaftige Realpolitik betreiben. (...)

Hätte ich diesen Typus des manipulativen Charakters auf eine Formel zu bringen (...), so würde ich ihn den Typus des *verdinglichten Bewusstseins* nennen. Erst haben die Menschen, die so geartet sind, sich selber gewissermaßen den Dingen gleichgemacht. Dann machen sie, wenn es ihnen möglich ist, die anderen den Dingen gleich.

Bei Versuchen, der Wiederholung von Auschwitz entgegenzuwirken, schiene es mir wesentlich, zunächst Klarheit darüber zu schaffen, wie der manipulative Charakter zustande kommt, um dann durch Veränderung der Bedingungen sein Entstehen, so gut es geht, zu verhindern.

(...) Kennt man aber einmal die inneren und äußeren Bedingungen, die sie so machten (...), dann lassen sich möglicherweise doch praktische Folgerungen ziehen, dass es nicht noch einmal so werde.

(...) Man muss sich vergegenwärtigen, dass aus derlei Bedingungen Menschen nicht automatisch erklärt werden können. Unter gleichen Bedingungen wurden manche so und manche ganz anders. Trotzdem wäre es der Mühe wert.

(...) Es gehört zu dem unheilvollen Bewusstseins- und Unbewusstseinszustand, dass man sein So-Sein – dass man so und nicht anders ist – fälschlich für Natur, für ein unabänderlich Gegebenes hält und nicht für ein Gewordenes.

Wenn irgendetwas helfen kann gegen Kälte als Bedingung des Unheils, dann die Einsicht in ihre eigenen Bedingungen und der Versuch, vorwegnehmend im individuellen Bereich diesen ihren Bedingungen entgegenzuarbeiten. (...)

Das erste wäre darum, der Kälte zum Bewusstsein ihrer selbst zu verhelfen, der Gründe, warum sie wurde.

Lassen Sie mich zum Ende nur noch mit wenigen Worten eingehen auf einige Möglichkeiten der Bewusstmachung der subjektiven Mechanismen überhaupt, ohne die Auschwitz kaum wäre. (...) Wer heute noch sagt, es sei nicht so oder nicht ganz so schlimm gewesen, der verteidigt bereits, was geschah, und wäre fraglos bereit zuzusehen oder mitzutun, wenn es wieder geschieht.

Wenn rationale Aufklärung auch (...) nicht geradewegs die unbewussten Mechanismen auflöst, so kräftigt sie wenigstens im Vorbewusstsein gewisse Gegeninstanzen und hilft ein Klima bereiten, das dem Äußersten ungünstig ist.

Würde wirklich das gesamte kulturelle Bewusstsein durchdrungen von der Ahnung des pathogenen Charakters der Züge, die in Auschwitz zu dem Ihren kamen, so würden die Menschen jene Züge vielleicht besser kontrollieren.

(...) Morgen kann eine andere Gruppe drankommen als die Juden, etwa die Alten, die ja im Dritten Reich gerade eben noch verschont wurden, oder die Intellektuellen, oder einfach abweichende Gruppen.

(...) Schlechterdings jeder Mensch, der nicht gerade zu der verfolgenden Gruppe dazugehört, kann ereilt werden; es gibt also ein drastisches egoistisches Interesse, an das sich appellieren ließe.

Aller politischer Unterricht sollte zentriert sein darin, dass Auschwitz nicht sich wiederhole. (...) Dazu müsste er in Soziologie sich verwandeln, also über das gesellschaftliche Kräftespiel belehren, das hinter der Oberfläche der politischen Formen seinen Ort hat.

### **Prinzipien Kritischer Pädagogik [Armin Bernhard]**

„Kritische Pädagogik subsumiert unter ihren Begriff Modelle, die sich einer radikalen Gesellschaftskritik verschrieben, ebenso wie Ansätze, in denen der Fokus nur noch auf Anerkennungs- und kommunikativen Vorgängen lag“ (Bernhard 2008, in: BHP, 246)

Kritische Theorie, aus deren theoretischem Arsenal heraus erziehungswissenschaftliche Ansätze ihr Prinzip der Kritik im Wesentlichen entwickelten, begründet ein grundlegend kritisches Verhältnis zur bestehenden Gesellschaft. Dieser spricht sie die Fähigkeit ab, den Subjekten humane Bedingungen der Menschwerdung zur Verfügung stellen zu können. Menschwerdung und Subjektentwicklung sind vielmehr durchdrungen von Prozessen der Entfremdung, der Verdinglichung, der Entmensch-

lichung und der Identitätsverhinderung. Die Gesellschaft ist nach Prinzipien organisiert, die die menschliche Selbstverwirklichung unterbinden und eine emanzipative Subjektentwicklung unterlaufen. (Bernhard 2008, in: BHP, 247)

Der Grundcharakter einer Gesellschaft, in der außermenschliche Maßstäbe das gesellschaftliche Handeln bestimmen, macht eine fundamental un-versöhnliche Haltung Kritischer Theorie gegenüber den Strukturen und Mechanismen gesellschaftlicher Produktion und Reproduktion erforderlich. (Bernhard 2008, in: BHP, 247)

Da der Begriff der Kritik durch seine Popularisierung einen erheblichen Bedeutungsverlust und zugleich eine Bedeutungsverschiebung durchlaufen hat, ist es angesagt, die ursprüngliche Aufgabe von Kritik wieder in Erinnerung zu rufen. Kritik - aus dem Griechischen *kritiké* hergeleitet - bedeutet zunächst nicht anderes als *Kunst der Beurteilung*. Wir können dem Begriff der Kritik die Wörter Überprüfung, Beurteilung, Begutachtung zuordnen, aber auch das Wort der Beanstandung. In einem aufklärerisch-neuzeitlichen Verständnis von Kritik wird die Vernunft zum obersten Kriterium der Kritik: Vor der Vernunft hat sich das Bestehende erst zu rechtfertigen. Das Bestehende in Form von gesellschaftlichen Ordnungen, Sitten, Regeln, Vereinbarungen, Handlungsnormen usw. steht unter dem Anspruch, sich als vernünftig ausweisen zu müssen. Was unvernünftig ist, verfällt damit der Kritik, verliert seine Legitimation. Kritische Theorie nach dem Zweiten Weltkrieg lässt sich von einem Vernunftbegriff leiten, der der *Dialektik der Aufklärung* Rechnung trägt: Ihre Kritik an einer instrumentellen, verkürzten Rationalität impliziert eine Auffassung von Vernunft, die als humane, reflektierte Rationalität bezeichnet werden kann, eine Rationalität, die einem menschlichen, menschheitlichen und ökologischen Maßstab folgt. Kritik entsteht auf der Grundlage einer wahrgenommenen Unstimmigkeit, einer fehlenden Übereinstimmung eines Anspruchs mit der Wirklichkeit, des Widerspruchs zwischen der »Idee

einer vernünftigen Gesellschaft« und der hoch irrationalen Wirklichkeit der bürgerlich-kapitalistischen Zivilisation. Basis der Kritik ist also die Differenz zwischen einem postulierten vernünftigen Zustand und einer als mangelhaft empfundenen menschlichen Praxis. Kritik meint die begründete Beanstandung dieser Praxis, aus der neue Praxis hervorgehen soll, die höhere Grade der Realisierung vernünftiger Zustände enthält. Es handelt sich im Rahmen dieser kritischen Sozialphilosophie um eine Radikalisierung und Vertiefung des neuzeitlich-aufklärerischen Begriffes von Kritik. Gegenüber der Philosophie der Aufklärung gerät das Prinzip der Kritik hier unter dem Einfluss der Marxschen Gesellschaftstheorie zur grundlegenden Beanstandung der Gesellschaft. (Bernhard 2008, in: BHP, 247/248)

Kritik der Gesellschaft bedeutet, dass der »Geltungsanspruch der Gesellschaft« in Frage gestellt wird (Wulf 1983, S. 169), d. h. ihr Selbstverständnis, ihre Leitbilder, ihre Strukturprinzipien werden der systematischen Überprüfung unterworfen. Als Gesellschaftskritik richtet sich Kritik nicht auf Einzelphänomene oder Einzelprobleme, sondern auf die Gesellschaft in ihrer Gesamtheit, in ihrer strukturellen Verfasstheit. (Bernhard 2008, in: BHP, 248)

Der systematischen Beanstandung der Gesellschaft in ihrer Gesamtheit liegt das begründete Misstrauen gegenüber einer spezifischen Form der Organisation menschlicher Lebensverhältnisse zugrunde: der begründete Zweifel an der Vernünftigkeit und der Richtigkeit dieser Verhältnisse, das Unbehagen an den Lebensverhältnissen, wie

sie sich real vollziehen. Der Maßstab der Kritik erschließt sich aus der gesellschaftlichen Erfahrung des Widerspruchs: zwischen dem Streben des Menschen nach Selbstbestimmung und einer Realität, die diese Selbstbestimmung verweigert (...).(Bernhard 2008, in: BHP 248)

Maßstab der Kritik ist eine utopische Dimension (...) Es ist ein *normativ-ethischer Bezugspunkt*, der den Maßstab der Kritik zur Verfügung stellt. (Bernhard 2008, in: BHP 248)

Kritischer Theorie geht es demzufolge darum, »alle Verhältnisse umzuwerfen, in denen der Mensch ein erniedrigtes, ein geknechtetes, ein verlassenes, ein verächtliches Wesen ist« (Marx, MEW 1, S. 385). Kritische Theorie will dem Leiden in und an der Gesellschaft eine Stimme geben, sie soll dieses Leiden artikulationsfähig machen, und sie vermag dies nur, indem sie sie im Kontext des gesellschaftlichen Totalitätszusammenhangs sprechen lässt. (Bernhard 2008, in: BHP 248/249)

Nach der Erfahrung des Faschismus ist Kritik auch negativ moralisch legitimiert, denn diese hat den Menschen »im Stande ihrer Unfreiheit einen neuen kategorischen Imperativ aufgezwungen«: »**ihr Denken und Handeln so einzurichten, dass Auschwitz nicht sich wiederhole**« (Adorno 1982, S. 358). Es sollen die widerständigen intellektuellen, sozialen und emotionalen Potenziale entfaltet werden, die der Wiederkehr der Barbarei entgegenwirken können. Diese moralische Selbstverpflichtung gilt auch für eine kritische Erziehungswissenschaft in dieser Tradition. Ihr Programm einer *permanenten Emanzipation* zielt auf die Aufhebung beschädigender Lebensverhältnisse und auf die rationale Selbstermächtigung von Kindern und Jugendlichen.

Ihr Zentrum hat diese Form der Gesellschaftskritik in der systematischen Beanstandung der Ökonomie des kapitalistischen Gesellschaftsmodells, auf dem die bürgerliche Gesellschaft aufruht. Denn die Wirtschaftsstruktur dieses Gesellschaftsmodells bewirkt in Folge des Widerspruchs zwischen gesellschaftlichem Charakter der Produktion und der privaten Aneignung des in der Arbeit produzierten materiellen Reichtums die Herausbildung gesellschaftlicher Strukturen sozialer Ungleichheit, die die demokratische Partizipation der Menschen an der Gestaltung der Lebensverhältnisse unterlaufen. (Bernhard 2008, in: BHP 249)

[Kritische Erziehungswissenschaft] fragt nach den materiellen, politischen und kulturellen Grundbedingungen der Gesellschaft, in denen Erziehungs- und Bildungsprozesse angelegt sind. (Bernhard 2008, in: BHP 249)

Pädagogisches Denken in dieser Position ist demgemäß untrennbar und von vornherein mit kritischer Gesellschaftstheorie verknüpft, die rein pädagogische Analyse greift zu kurz, um Phänomene der Erziehung und Bildung begreifen zu können. Kritik meint die begründete Beanstandung der Gesellschaft im Hinblick auf ihre Gestaltung von Erziehungs- und Bildungsprozessen, die systematische Überprüfung der gesellschaftlich-politischen Voraussetzungen, denen sowohl die Praxis der Erziehung als auch die Bildungs- und Erziehungswissenschaft unterliegen. Da Pädagogik es grundlegend mit gesellschaftlichem Bewusstsein zu tun hat, ist ihr Ausgangspunkt die Kritik dieses Bewusstseins sowie die Rekonstruktion seines Entwicklungsweges. Die Beanstandung richtet sich auf diejenigen gesellschaftlichen Bedingungen, die die Entfaltung von Bewusstsein einschränken oder verhindern. Maßstab der Kritik in der Pädagogik ist die höchstmögliche Mündigkeit der Menschen, die sich in Bildungs-

und Erziehungsprozessen befinden, also die Emanzipation der sich bildenden Subjekte: die Aufhebung ihrer Fremdbestimmung durch die Entwicklung von Potenzialen der Eigenverfügung und Autonomie: *emanzipative Subjektwerdung*. (Bernhard 2008, in: BHP 250)

[Es wird] deutlich, dass Kritische Pädagogik ihre Arbeit von einem parteilichen Standpunkt aus organisiert: Ihr zentrales Motiv ist das emanzipative Erkenntnisinteresse, das sich auf Individuen und Gesellschaft gleichermaßen auslegen lässt. (Bernhard 2008, in: BHP 250)

Es geht darum, den Einfluss hegemonialer Gesellschaftsgruppen sowohl auf die pädagogische Theorie als auch auf das Arrangement der Erziehungswirklichkeit zu bestimmen. (Bernhard 2008, in: BHP 250)

Die kritische Beanstandung der Gesellschaft im Kontext Kritischer Sozialphilosophie vollzieht sich im Medium einer kritisch-beurteilenden Auseinandersetzung mit Ideologien als stützenden Teilen kultureller Hegemonie. (...) Ideologien sollen bewusst die Unwahrheit über soziale Tatbestände verbreiten, um bestimmte soziale Gegebenheiten abzusichern, zu rechtfertigen oder aufzuwerten. [Rechtfertigungslehre des Neoliberalismus] (Bernhard 2008, in: BHP 251)

Ideologiekritik bedeutet, den Geltungsanspruch von Aussagen und ihren Zusammenhang mit gesellschaftlichen Motiven zu überprüfen, ihre Aufgabe ist die »Identifikation der Ideologie als falsches Bewusstsein durch Aufdeckung der Gründe für die Bewusstseinsverzerrung.« (Blankertz 1975, S. 303) (Bernhard 2008, in: BHP 251)

Erst über eine Wiederaufnahme der Ideologiekritik ist Erziehungswissenschaft in den Stand gesetzt, die gesellschaftlichen Interessen im Feld der Erziehung und Bildung zu identifizieren. [...und Diskursanalyse, F. B.]

Ideologien im Erziehungsfeld sind Rechtfertigungen von pädagogischen Begründungen von Erziehungszielen, von Erziehungsmethoden, die von Herrschaftsinteressen gesteuert werden und keinem Wahrheitsanspruch folgen (Wulf 1983, S. 191 ff; Klafki 1978, S. 146 ff.). Damit das pädagogische Handeln diesen Ideologien nicht aufsitzt, müssen sie identifiziert und der Kritik unterzogen werden. Erziehungswissenschaftliche Ideologiekritik zielt also auf die Ermittlung der verschleierte Macht- und Herrschaftsansprüche im Feld der Erziehung und Bildung. (Bernhard 2008, in: BHP 252)

Die dritte Dimension von Kritik können wir als *Erkenntnis- und Wissenschaftskritik* charakterisieren. Sie betrifft sowohl die Kritik kritischer Wissenschaft am Wissenschaftsverständnis anderer Theoriepositionen als auch die Kritik an der eigenen Theorieposition (*wissenschaftliche Selbstkritik*). (...) Eine Wissenschaft, die den Anspruch der Kritik einlösen will, muss sich selbst gegenüber ebenso kritisch verhalten wie gegenüber der Gesellschaft (...) (Bernhard 2008, in: BHP 252)

Wissenschaft muss demzufolge ihren *gesellschaftlichen Verwendungszweck* reflektieren, sie muss ihre eigenen Erkenntnisinteressen transparent machen und einer permanenten Überprüfung unterziehen. (Bernhard 2008, in: BHP 253)

Die begründete Beanstandung der Wirklichkeit der gesellschaftlichen Verhältnisse bezieht sich aber auch - und darin liegt die vierte Dimension des Kritikbegriffes - auf

die gesellschaftlichen Beziehungsverhältnisse, also auf diejenigen zwischenmenschlichen Umgangsformen, die sich auf der Grundlage der bestehenden Sozialstrukturen herausbilden. (...) Kritik (...) ist insofern notwendiger Bestandteil Kritischer Theorie, als in einer Gesellschaft, die auf sozialer Ungleichheit basiert, und in der der abstrakte Tausch die sozialen Verhältnisse mehr oder weniger schlecht reguliert, die Beziehungen zwischen Menschen nicht nach den Prinzipien der wechselseitigen Anerkennung, der Toleranz, der Solidarität organisiert sein können. (Bernhard 2008, in: BHP 253)

Die Kommunikationsprozesse entbehren also einer egalitären Basis, sie sind durch ungleiche Machtausstattung, durch strategisches Vorteilsstreben, durch Konkurrenz- und Wettbewerbsprinzipien elementar verzerrt. (...) Die Kritik an den Beziehungs- und Kommunikationsstrukturen richtet sich auf die Unterentwicklung menschlicher Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeiten, auf das »Zurückbleiben der Realität hinter den in ihr enthaltenen Möglichkeiten« (Wulf 1983, S.Z 71). Diese Gesellschaftsdiagnose setzt voraus, dass wir über Potenziale für eine hoch entwickelte emanzipative Kommunikation prinzipiell verfügen, diese jedoch nur punktuell das Niveau instrumenteller Rationalität zu überschreiten in der Lage sind. (Bernhard 2008, in: BHP 253/254)

Eine herausragende Rolle kommt im Rahmen einer Kritischen Pädagogik der Kritik des Subjektes zu. Kritik heißt immer auch Kritik des Subjekts, Kritik des vergesellschafteten Subjekts, das sich über die Bewusstwerdung zum selbstbestimmten Handeln ermächtigen soll. Kritische Pädagogik zielt auf die »Erweiterung und Erhaltung der Verfügung (des Menschen; A. B.) über sich selbst« (Lempert 1971, S. 26). Diese wachsende leiblich-intellektuelle Verfügung des Menschen über sich selbst setzt voraus, dass der Mensch in die Lage versetzt ist, seine eigene Befangenheit in gesellschaftlichen Ideologien, Verhaltensfixierungen und Bornierungen zu erkennen, zu bearbeiten und letztlich zu überwinden. Kritik des Subjektes heißt die Herausarbeitung derjenigen undurchschaute Zwänge und Abhängigkeiten, denen die Subjektwerdung unterliegt und durch deren nicht bewusste Reproduktion der Mensch Gesellschaft als eine »innere herrschaftliche Besatzungsmacht« (Gamm 1988, S. 9) in seine Identität integriert. Die emanzipative Perspektive dieser Kritik ist es, die Verstrickungen des Individuums in diese Abhängigkeitsstrukturen aufzudecken. Sie dient der Bewusstmachung der fundamentalen Abhängigkeitsstrukturen, in denen Menschen sich befinden und zielt damit auf ein »neues Selbst- und Weltverständnis des Menschen« (Wulf 1983, S. 170), auf einen tief greifenden Prozess seiner Selbstermächtigung. (Bernhard 2008, in: BHP 254)

Erst wenn sich der Mensch durch Kritik dieser unmündigen Strukturen bewusst wird, kann er ein neues Verständnis von der Gesellschaft, von seinen Beziehungen zu anderen Menschen, letztlich aber auch von sich selbst, von seiner eigenen Identität, aufbauen. Dies schließt eine elementare pädagogische Komponente ein. Denn angesichts der Expansion undurchschaute Abhängigkeiten (Kulturindustrie, Warenästhetik, performativer Charakter sozialer Beziehungen usw.) muss Kritik auf immer komplexere und grundlegendere Bildungsprozesse setzen. Wir befinden uns nicht mehr in erster Linie in Abhängigkeiten von Personen, sondern in strukturellen Abhängigkeiten vom Markt, von der Kulturindustrie, von Konsum, von Werbestrategien, die unser Bewusstsein einfangen, und auf diese Abhängigkeiten hat sich Kritik primär zu richten. Es geht also längst nicht mehr nur um die Loslösung von personaler Auto-



rität, sondern es geht um die Emanzipation aus dem eng gestrickten Netzwerk raffinierter gesellschaftlicher Verführungstechniken. (Bernhard 2008, in: BHP 254)

Kritik richtet sich in erster Linie auf die subtilen Verführungsmechanismen, die im gesellschaftlichen Alltag installiert sind. Es geht um die Loslösung von den zirkulierenden Ideologien, von der Penetranz der Kulturindustrie, von den falschen Versprechungen des Konsums, von den Verführungen ästhetisch frisierter Waren. (Bernhard 2008, in: BHP 254)

Da Mündigkeit keinen fixierbaren Punkt in der Entwicklung von Kindern darstellt, sondern sich im gesamten Lebenslauf immer wieder von neuem zu bewähren hat, bleibt Emanzipation ein prinzipiell unabschließbarer Prozess. Kritik ist der Motor dieser Emanzipation, sie muss also zu einer *praktischen Fähigkeit des Subjektes*, sozusagen zu einer *Subjekteigenschaft* des Menschen werden, um ihn zu befähigen, den potenzierten alltäglichen Verführungs- und Manipulationsmechanismen standzuhalten. (Bernhard 2008, in: BHP 254/255)

Kritische Pädagogik recurriert auf eine in der Theorie von Marx verankerte, zutiefst humanistische Dimension, die gerade für pädagogisches Denken und Handeln konstitutiv ist. Denn ein leitendes Motiv der Marxschen Theorie liegt in der Aufhebung eines unwürdigen Zustandes des Menschen, der weit hinter seinen Möglichkeiten zurückbleibt, der Überwindung des geschichtlichen Skandals der Unterwerfung des Menschen unter einen fremden Zweck, der sein humanes Entwicklungspotenzial blockiert. Dieser Skandal provoziert die Impulse einer emanzipativen Veränderung der Gesellschaft, um das allseitige Wesen des Menschen zu verwirklichen: einen radikalen Humanismus mit pädagogischer Dimension. Die Freisetzung der Entwicklungsmöglichkeiten einer Gesellschaft bedarf nicht nur einer politischen Emanzipation, sie bedarf der Veränderung des menschlichen Selbst- und Weltverständnisses, ein Vorgang, der tiefer ansetzt als jede politische Maßnahme. Damit ist das Problem einer *permanenten Emanzipation* auf die Agenda Kritischer Erziehungswissenschaft gesetzt. Da Mündigkeit keinen fixierbaren Punkt in der Entwicklung von Kindern darstellt, sondern sich im gesamten Lebenslauf immer wieder von neuem zu bewähren, gegen ihre eigene Anfechtung zu wehren hat, bleibt Emanzipation ein prinzipiell unabschließbarer Prozess: Die Konstitution einer *postbürgerlichen Mündigkeit* ist auf Permanenz gestellt. Zu eng gefasst sind der Autoritätsbegriff der 1960er Jahre und das Emanzipationskonzept antiautoritärer Erziehung, in dem es primär darum ging, die Entwicklung eines autoritären Sozialcharakters zu verhindern.

Das Projekt einer permanenten Emanzipation ist auf die pädagogische Vermittlung von Kritik als einer *Eigenschaft des Subjekts*, als *einer zu habitulisierenden Lebenshaltung* angewiesen: Diese sichert erst die »Erweiterung und Erhaltung der Verfügung« des Menschen »über sich selbst«, die permanent *gegen* irrationale Herrschaft, *gegen* hegemoniale Ideologien, *gegen* den kulturindustriell betriebenen Massenbetrug organisiert werden muss. (Bernhard 2008, in: BHP 256)

Kritik bleibt auch im Bereich praktischer Pädagogik ein grundlegender Bezugspunkt, doch reicht sie alleine nicht hin, um das Subjekt zu einem selbstbestimmenden Handeln zu befähigen. Kritik allein führt zu Ohnmacht oder Verzweiflung. (...)Die Reduktion pädagogischen Handelns auf die Vermittlung der Subjekteigenschaft Kritik würde dem pädagogischen Auftrag nicht gerecht. (Bernhard 2008, in: BHP 257)

Eine Pädagogik der Verzweiflung ist ein Widerspruch in sich. Denn wenn das für das Überleben erforderliche Weltvertrauen nicht aufgebaut werden kann, bleibt der soziale Optimismus auf der Strecke, der das Subjekt erst instand setzte, in der Gesellschaft handlungsfähig zu werden. (Bernhard 2008, in: BHP 257)

[Zu konstatieren ist] Differenz der Pädagogik zum Bereich des Politischen. Pädagogisches Handeln steht unter dem Zwang, Humanität sofort auf den Weg bringen zu müssen, es ist gehalten, die Heranwachsenden im Hier und Jetzt zum Ertragen und Aushalten der Grundzerrissenheit einer Welt zu befähigen, in der die *immoralische Größe* des Kapitals die beherrschende Macht ist. Das Warten auf die großen Entwürfe gesellschaftlicher Veränderung kann daher nicht die Sache der Pädagogik sein. Die Revolution, die sie zustande bringen kann, liegt einzig in der Selbstermächtigung des heranwachsenden Menschen (...)

Erziehung steht damit - ungeachtet ihrer gesellschaftlichen Funktion - in der Perspektive *prinzipieller Hoffnung* (...). Wann immer es gelingt, einen Heranwachsenden auf die Spur der Mündigkeit zu setzen, hat Pädagogik ein Stück weit Humanität realisiert, eine Revolution vollbracht. (Bernhard 2008, in: BHP 258)

## **Kritische Pädagogik**

### **Zusammenfassung aus „Pädagogisches Denken“ (Armin Bernhard)**

#### *Was ist das Ziel erziehungswissenschaftlicher Ausbildung?*

Das Ziel ist, die (sozial)pädagogische Profession mit einem eigenen Selbstverständnis, einem eigenständigen Problembewusstsein, einem eigenständigen Begriffs- und Erklärungsrepertoire auszustatten, kurzum: eine erziehungswissenschaftliche Handlungskompetenz zu vermitteln, die den Auszubildenden in der Praxis eine pädagogische Handlungsfähigkeit zur Verfügung stellt, die einen unmittelbaren Pragmatismus vermeidet, sie vielmehr ermächtigt, die Bedingungen pädagogischen Handelns zu reflektieren, ohne handlungsunfähig zu werden.

#### *Der Zusammenhang von Pädagogik und Gesellschaft*

(Sozial)pädagogisches Denken zeichnet sich aus durch den Bezug auf Erziehung und Bildung, Vorgänge in der Subjektwerdung, die deshalb so komplex sind, weil sie sich im Zusammenhang gesellschaftlicher Prozesse vollziehen und daher nicht losgelöst von konkreten gesellschaftlichen Verhältnissen analysiert werden können.

#### *Theorie und Praxis – Erziehungswissenschaft und Pädagogik*

- Erziehungswissenschaftliche Handlungskompetenz meint keine praktische Fähigkeit, sondern bezieht sich auf die Zueignung von Theoriewissen, das das pädagogische Handeln in einen größeren historischen und gesellschaftlichen Kontext zu stellen vermag.
- Erziehungswissenschaftliche Handlungskompetenz fördert die Analyse und Reflexion pädagogischer Prozesse vor dem Hintergrund des widerspruchsvollen Verhältnisses von Gesellschaft und Erziehung.

- Erziehungswissenschaftliche Handlungskompetenz zielt auf die kritische Aufklärung der Bedingungen pädagogischen Handelns und soll so einer verkürzten pädagogischen Betriebsamkeit Einhalt gebieten.
- Erziehungswissenschaftliche Handlungskompetenz trägt als theoretisches Vermögen dazu bei, die Phänomene der Erziehungswirklichkeit in einen Bewusstseinshorizont zu führen, in dem die Erscheinungen von Bildung und Erziehung auf gesellschaftlich-historische Entwicklungstendenzen und ihre Widersprüche und Probleme hin reflektiert werden können.
- Erziehungswissenschaftliche Handlungskompetenz enthält Theorie- und Reflexionswissen als grundlegende Bestandteile; - Pädagogik als Handlungswissenschaft ist in besonderem Maße auf Theorie und Reflexion angewiesen.

Pädagogik ist fundamental auf Theorie angewiesen: Weil Pädagogik stets in eine gesellschaftlich vermittelte pädagogische Praxis eingreift, muss gerade sie sich dessen bewusst sein, was sie tut, in wessen Auftrag sie handelt, und welches die Konsequenzen ihres eigenen Handelns sind.

Als verantwortlich kann pädagogisches Handeln erst dann eingestuft werden, wenn es sich nicht auf den sogenannten gesunden pädagogischen Menschenverstand verlässt, sondern eben dessen naiven Blick auf die pädagogischen Verhältnisse durchbricht.

Theorien stehen dabei in einer gewissen kritischen Distanz zur Realität, sie sollen durch ihre begriffliche Ordnung und ihre systematische Verdichtung der Erfahrungen in dieser Wirklichkeit orientieren. – Theorien stellen eine kritische Distanz gegenüber den Zwängen der pädagogischen Alltagsarbeit dar, sie sollen aufklären über die Voraussetzungen und Bedingungen pädagogischen Handelns, d.h. sie stellen eine Art Kompass in einer komplizierten Erziehungswirklichkeit dar.

Pädagogische Theorien helfen also nicht unmittelbar bei der Lösung pädagogischer Probleme, sie stellen keine Regeln oder Rezepte für die pädagogische Praxis auf, sie systematisieren und ordnen lediglich die pädagogischen Erfahrungen.

Pädagogik als Begriff enthält sowohl die Theorie wie die Praxis der Erziehung und Bildung. Pädagogik ist auf die wissenschaftliche wie auf die Erfahrungsebene, auf Theorie wie Praxis gleichermaßen bezogen. – Während der Begriff der Pädagogik sich auf die Gesamtheit von Theorie und Praxis der Erziehung und Bildung bezieht, konzentriert sich die Kategorie der Erziehungswissenschaft auf die Ebene der wissenschaftlich-theoretischen Erforschung der gesellschaftlichen Wirklichkeit von Bildung und Erziehung.

### *Was ist Kritische Pädagogik?*

Kritische Pädagogik bezeichnet eine grundlegende erziehungswissenschaftliche Theorieposition, deren Spezifikum in der sozialkritischen Reflexion der Bedingungen von Bildung und Erziehung in der Gesellschaft besteht.

Kritische Pädagogik tritt Ende der 1960er, Anfang der 1970er Jahre in die erziehungswissenschaftliche Landschaft ein. Sie entsteht in diesem Zeitraum insbesondere durch die gewaltige Schubkraft der studentischen Protestbewegung.

### *Was ist das besondere gesellschaftskritischer Ansätze?*

Die gesellschaftskritischen Ansätze der Erziehungswissenschaft gehen von einem spezifischen Wissenschafts- und Theorieverständnis aus. Leitend ist dabei die Unterscheidung zwischen *traditioneller* und *kritischer* Theorie. Der Vorwurf kritischer Erziehungswissenschaft gegenüber traditionellen Theoriemodellen besteht in dem Umstand, dass diese ihre Forschungspraxis weitgehend losgelöst von den jeweiligen gesellschaftlich-historischen Verhältnissen und ihren politischen Interessenkonstellationen entwickelte, also beispielsweise das pädagogische Interaktionsverhältnis als eine relativ autonome Beziehung zwischen Erzieher und Zögling beschrieb und ihre Bemühungen auf die Optimierung dieses pädagogischen Interaktionsverhältnisses und damit auf das Gelingen der Erziehung anlegte. Ausgeblendet wurde in diesen Theorietypen allerdings der Umstand, dass die pädagogischen Beziehungen in ihrer Qualität von Bedingungen abhängig sind, die nicht im pädagogischen Verhältnis selbst, sondern in den gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen begründet sind. – Weder wird so ein Zugriff auf die Herrschaftsdimension und damit auch die emanzipationsfeindlichen Tendenzen im Bildungsprozess zugelassen, noch werden die gesellschaftlichen Interessen im Bildungsprozess identifiziert bzw. der politische Charakter von Erziehung herausgestellt.

Das Modell Kritischer Erziehungswissenschaft dagegen orientiert auf die Ermittlung von Widersprüchen und Zwängen im Feld der Erziehung. Sie fragt nach den gesellschaftlichen Reproduktionsbedingungen, in denen alle pädagogischen Beziehungen und Prozesse angelegt sind. Kritische Erziehungswissenschaft stellt den Schlüssel zum Verständnis von Bildung und Erziehung zur Verfügung; ohne diese systematische Analyse können pädagogische Handlungsperspektiven nicht entwickelt werden.

Im Rahmen der Kritischen Erziehungswissenschaft werden also Gesellschaft, Macht und Herrschaft zu zentralen Kategorien, mit denen Bildungsprozesse analysiert werden können:

- Welche Bedingungen stellt die Gesellschaft Kindern und Jugendlichen zur Verfügung?
- Welche Interessen schlagen sich im Bildungsprozess nieder?
- Welchen Verwertungsbedürfnissen sind pädagogische Vorgänge unterworfen?

### *Was bedeutet „Kritik“?*

Kritik meint die begründete Beanstandung der Gesellschaft im Hinblick auf die Gestaltung von Erziehungs- und Bildungsprozessen.

Kritik ist auf die systematische Überprüfung der gesellschaftlich-politischen Voraussetzungen angelegt, denen sowohl die Praxis der Erziehung wie die Erziehungs- und Bildungswissenschaft unterworfen sind. Diese Kritik ist keineswegs willkürlich gesetzt:

Maßstab der Kritik in der Pädagogik ist der Grad der Realisierung individueller und kollektiver Mündigkeit – zwei Ebenen, die untrennbar miteinander verknüpft sind.

Im Hinblick auf die Gesellschaft intendiert Kritische Pädagogik eine radikale Demokratisierung und Zivilisierung der gesellschaftlichen Beziehungsverhältnisse, deren

Ideal in der Zukunft einer vernünftig organisierten Gesellschaft besteht – jenseits der gesellschaftlichen Beschränkung des Menschen auf seine Funktion als privater Warenbesitzer.

Mit Blick auf die Subjektwerdung ist Kritische Pädagogik orientiert an den Leitideen der Emanzipation, der Mündigkeit, der Autonomie, die je nach gesellschaftlicher Situation und ihren Erfordernissen immer wieder konkret bestimmt werden müssen.

Jede sich als neutral verstehende pädagogische Forschung (und Praxis) verkennt den politisch-gesellschaftlichen Charakter von Bildung und Erziehung und dient der Verteidigung einer schlechten Wirklichkeit.

## **ERZIEHUNG**

Erziehung ist zunächst als ein anthropologischer Sachverhalt auszuweisen, als ein Sachverhalt, der mit dem Wesen der menschlichen Natur grundlegend verknüpft ist: Um als Mensch zu überleben, bedürfen wir der Erziehung. Erziehung ist darüber hinaus ein gesellschaftlicher Grundtatbestand: Um als Gesellschaft zu überleben, ist die Sozialformation auf Erziehung grundlegend angewiesen.

### Der Erziehungsbegriff der *Geisteswissenschaftlichen Pädagogik*

Die geisteswissenschaftliche Pädagogik kennzeichnet das erste erziehungswissenschaftliche Modell, das sich nach der Emanzipation der Pädagogik aus Theologie und Philosophie etablierte und die Entwicklung der Erziehungswissenschaft von Beginn des 20. Jahrhunderts bis weit in die 1960er Jahre hinein bestimmte.

Von Beginn an beschränkt sich die geisteswissenschaftliche Pädagogik auf die Erforschung von Geistes- und Kulturgeschichte und vernachlässigt in der Folge dieser theoretischen Reduktion die sozialgeschichtlichen und sozialstrukturellen Dimensionen von Erziehungs- und Bildungsprozessen.

Die traditionelle Erziehungswissenschaft – vorneweg die geisteswissenschaftliche Pädagogik – hat Erziehung noch weit bis in die 1960er Jahre hinein als personale Interaktion aufgefasst und damit dem Vorurteil Vorschub geleistet, der Kern der Erziehung sei in einem personalen Beziehungsgeflecht zu sehen. Ausgangspunkt einer solchen Pädagogik, in deren Mittelpunkt das „pädagogische Verhältnis“ bzw. der „pädagogische Bezug“ steht, ist die Beschreibung des Verhältnisses zwischen Erzieher und Zögling. Folgende Strukturmerkmale eines solchen pädagogischen Verständnisses lassen sich identifizieren:

- Grundlage aller Erziehung ist „das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen“ (NOHL). Demnach besitzt der Zögling ein Eigenrecht auf Entwicklung und Selbstverwirklichung, das der Erzieher gegen ungerechtfertigte Ansprüche und Zumutungen außerpädagogischer Mächte, also der Gesellschaft, der Wirtschaft, der Politik, verteidigen muss. Gleichzeitig muss der Erzieher dem Zögling helfen, die berechtigten Anforderungen, die an ihn gestellt werden, zu meistern. – Das leidenschaftliche

Verhältnis des Erziehers zum Zögling muss also durch „pädagogische Verantwortung“ bestimmt sein.

- Die „Erziehungswirklichkeit“ kann nur als geschichtliche begriffen werden, so dass es sich in der Pädagogik verbietet, überzeitlich gültige Erziehungsziele festzulegen; Erziehungsziele unterliegen dem geschichtlichen Wandel, sie können also nicht überzeitlich bestimmt werden.

(Erst über ein Studium der Geschichte, des geschichtlichen Wandels, können Erziehungsziele identifiziert und bestimmt werden. Die Begründung von Erziehungszielen im Raum des pädagogischen Verhältnisses und die Legitimation pädagogisch verantwortlichen Handelns ergeben sich als Resultat des jeweils konkreten Studiums des gesellschaftlich-historischen Wandels und müssen daher immer wieder neu vorgenommen werden.

- Das pädagogische Verhältnis ist ein Interaktionsverhältnis: Der Zögling ist nicht nur Objekt erzieherischer Einflüsse, sondern prinzipiell dazu berechtigt, das pädagogische Verhältnis mitzugestalten (partnerschaftliches Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling). Dennoch: beim „pädagogischen Verhältnis“ handelt es sich um ein *asymmetrisches Interaktionsverhältnis*, da die größere Lebenserfahrung des Erziehers seine Autorität und Überlegenheit begründet.
- Die im pädagogischen Verhältnis bestehende „Bindung des jungen Menschen an einen Erwachsenen“ ist vorläufiger Natur; es muss dazu tendieren, diese Bindungen von beiden Seiten her aufzulösen. So ist in der Erziehung jeweils neu darüber nachgedacht werden, in welcher Weise das pädagogische Problem von Bindung und Emanzipation nach Maßgabe höherer Grade von Autonomie beim Zögling gestaltet werden kann.
- Die Theorie des pädagogischen Bezuges hat die Tatsache ignoriert, dass Erziehung und Bildung sich immer in gesellschaftlichen Rahmenverhältnissen abspielen, und dass daher auch die Subjektentwicklung immer in ihrem gesellschaftlich-historischen Kontext reflektiert werden muss. – Wenngleich die geisteswissenschaftliche Pädagogik das Prinzip der Geschichtlichkeit von Erziehung und Erziehungszielen hervorgehoben hat (s. erster Punkt in dieser Aufzählung), so reduzierte sie ihre Anlagen in fahrlässiger Weise auf die Erforschung sogenannter Geistesgeschichte und klammerte die gesamtgesellschaftlichen Strukturen aus, denen alle Erziehungs- und Bildungsprozesse unterliegen.

#### *Kritik an der Theorie des pädagogischen Bezugs*

- Das pädagogische Verhältnis unterliegt gesellschaftlichen Zwängen und Notwendigkeiten und ist daher keineswegs nach dem Prinzip der Freiwilligkeit organisiert. Die Frage, wie die erzieherische Beziehung geregelt wird, fällt weder in den Entscheidungshorizont des Erwachsenen noch des Heranwachsenden. Erziehung vollzieht sich vor dem Hintergrund institutioneller, politischer und gesellschaftlicher Vorgaben, die in das interpersonale Verhältnis verzerrend hineinwirken.
- Das pädagogische Verhältnis ist keine ideale Erziehungsgemeinschaft, sondern ein hierarchisches Beziehungsverhältnis. Damit gehen Machtbeziehungen in das pädagogische Verhältnis ein, die von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik verschleiert werden, wenn sie mit dem Begriff der „Erziehungsgemeinschaft“ suggeriert, bei der Erziehung handele es sich um ein weitgehend gleichberechtigtes Verhältnis zweier Personen.
- Der subjektive Charakter des Erziehungsgeschehens wird im geisteswissenschaftlichen Erziehungsbegriff gegenüber dem objektiven Moment überbetont;

das Ziel der Erziehung wird von den gesellschaftlichen Funktionen der Erziehung in einer bestimmten historisch-gesellschaftlichen Situation abgekoppelt. Diese geisteswissenschaftlich verkürzte Perspektive lässt fundamentale Faktoren der menschlichen Subjektwerdung außer Acht: etwa die institutionellen Strukturen, in denen sich Bildungsprozesse vollziehen; oder den zentralen Einfluss der Massenmedien auf die Subjektwerdung; oder aber die Sozialisationserfahrungen, die Jugendliche in Gleichaltrigengruppen sammeln können. Alle diese Einflüsse, die die Subjektwerdung des Menschen grundlegend beeinflussen, wurden in dem geisteswissenschaftlich verengten Blick der damaligen Pädagogik systematisch ignoriert.

### Der Erziehungsbegriff der empirisch-analytischen Pädagogik

Die empirische Erziehungswissenschaft etabliert sich Mitte der 1960er Jahre. Gegenüber der geisteswissenschaftlichen Pädagogik sollte Erziehungswissenschaft nun auf eine erfahrungswissenschaftliche Grundlage gestellt werden, um die „realen“ Bedingungen von Bildung und Erziehung ermitteln zu können.

So hat Wolfgang BREZINKA zum ersten Mal eine sozialwissenschaftliche Definition von Erziehung vorgelegt, die dem geisteswissenschaftlichen Erziehungsbegriff insofern entgegengesetzt ist, als hier Erziehung in einem rationalistischen Sinne zu bestimmen versucht. Demnach

„werden unter Erziehung Handlungen verstanden, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Komponenten zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten“ (BREZINKA).

*Was wird damit zum Ausdruck gebracht?*

In diesen Handlungen (Erziehung) wird ein Erziehungsobjekt gesetzt. Es wird unmissverständlich deutlich, dass es sich bei Erziehung um einen systematischen Eingriff in den Prozess der Subjektwerdung handelt.

### *Kritik an diesem Erziehungsverständnis*

- Ein zentrales Problem der Definition liegt in der fehlenden Ermittlung von Erziehungszielen.
- Es wird nicht näher bestimmt, von wem und auf welche Art Erziehungsziele bestimmt werden. Die Frage, welche Dispositionen entwickelt werden sollen, welche als wertvoll beurteilt werden können, welche verhindert werden sollen, wird nicht einer pädagogischen Legitimation unterzogen.
- Erziehung erscheint als eine Technologie in der Hand der Erzieher, die nicht legitimiert werden muss.
- Das gesellschaftliche Interessengefüge, das in das Erziehungsfeld massiv hineinwirkt, findet in dieser Definition kaum Berücksichtigung. D.h., dass Erziehung unter den Direktiven gesellschaftlicher Reproduktionsprozesse sich vollzieht und demzufolge Herrschaftsansprüchen unterworfen ist, die einen

einengenden, behindernden Einfluss auf die Subjektwerdung ausüben können, kennzeichnet einen Grundsachverhalt, der in dieses Erziehungsverständnis nicht eingeht.

- Letztlich wird Erziehung als intentionale Handlung vorgestellt, die „linear“ gedacht ist, nämlich vom Erzieher zum Zögling gehend. Eine eigene Vernunft, ein eigener Wille wird in diesem linear angelegten Prozess den zu Erziehenden nicht zugebracht.

### Erziehung im Kontext einer Kritischen Pädagogik

In der Lebensgeschichte des Individuums ist Erziehung wesentlich durch die persönliche Beziehung zu Vater und Mutter bestimmt.

Erziehung aber ist darüber hinaus und vor allem **ein gesellschaftliches Verhältnis**. Erziehung steht in größeren gesellschaftlichen und politischen Zusammenhängen, die sich dem voreingenommenen lebensgeschichtlichen Blick entziehen.

Erziehung ist also einerseits ein privat-personales Verhältnis; doch sie repräsentiert immer auch ein gesellschaftliches Beziehungsverhältnis; denn: keine Gesellschaft ist in der Lage, ohne Erziehung ihren Bestand und ihre Weiterentwicklung zu sichern.

Erziehung ist zuständig für die Übermittlung der historischen Erfahrungen von einer Generation zur nächsten; ohne Erziehung ist weder ein Erfahrungstransfer denkbar, noch die durch Tradition gestiftete Weiterentwicklung der menschlichen Gattung.

Erziehung ist ein Vorgang, der den Entwicklungsprozess des heranwachsenden Menschen einleitet, begleitet und fortführt; Erziehung ist zu verstehen als eine zielgerichtete, bewusst geplante, intentionale, mit Absicht vollzogene Handlung

Meint „Sozialisation“ die gesamten Einflüsse der Lebensumstände auf die Subjektwerdung, so bezieht sich der Begriff der Erziehung lediglich auf ein Teilmoment dieser Gesamtheit.

Erziehung als zielorientiertes gesellschaftliches Handeln ist der Versuch, bewusst gestaltend in das Gesamtfeld der Sozialisation einzugreifen.

Erziehung und Manipulation, Förderung und negative Beeinflussung liegen jedoch nahe beieinander. Der Übergang von Erziehung in Manipulation kann fließend sein.

Die Aufgabe von Erziehung aus der Perspektive einer kritischen Pädagogik formulierte Herwig Blankertz:

Thema der Pädagogik ist die Erziehung, die den Menschen im Zustand der Unmündigkeit antrifft. Erziehung muss diesen Zustand verändern, aber nicht beliebig, sondern orientiert an einer unbedingten Zwecksetzung, an der Mündigkeit des Menschen.

Die geplanten Einflussnahmen auf die Persönlichkeitsentwicklung sind nur dann als Erziehung zu bezeichnen, wenn sie in pädagogischer Verantwortung stehen, wenn



sie also auf die **Verminderung von Fremdbestimmung** und damit auf die **Erhöhung von Autonomie des Subjekts** angelegt sind.

Erziehung meint also soziale Handlungen, die aus pädagogischer Verantwortung heraus organisiert werden mit dem Ziel des Aufbaus und der Erweiterung des Handlungsspektrums des Kindes.

Erziehung im Kontext einer Kritischen Pädagogik besteht also nicht einfach darin, die Heranwachsenden nach bestimmten Wertmaßstäben (der Erwachsenen) zu fördern, sondern sie systematisch an die Schwelle zur Mündigkeit zu führen.

### *Die Ambivalenz: Erziehung zwischen Freiheit und Zwang*

Wenn Erziehung ein systematischer Eingriff in die kindliche Entwicklung ist, dann muss sie notwendigerweise Zwänge beinhalten. Erziehung ist notwendig mit Zwang verknüpft.

Erziehung ist durch ihre gesellschaftliche Integrationsfunktion gekennzeichnet. Sie intendiert die Einpassung der Heranwachsenden in einen vorgegebenen gesellschaftlichen Kontext.

Selbst wenn Erziehung auf die Entfaltung des kindlichen Subjektvermögens zielt, ist sie immer auch ein Stück weit Formung: Sie bringt das Subjektvermögen des Kindes in eine bestimmte gesellschaftliche Form; denn wir können Kinder nicht einfach dem Strom ungerichteter Sozialisations- und Lebensverhältnisse überlassen. Erst über Erziehung können wir die mangelnde Instinktausstattung ausgleichen und unsere Überlebensfähigkeit aufbauen.

Andererseits resultieren diese Zwänge aus der Schutzfunktion der Erziehung: Erziehung beinhaltet Schutz, Protektion des Kindes vor unkontrollierten Sozialisationsinflüssen der Gesellschaft. Erziehung ist damit eine wesentliche Voraussetzung gelingender Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen.

Die Legitimation von Erziehung geht wesentlich aus dem Sachverhalt der „Selbstgefährdung“ von Kindern hervor. Die Selbstgefährdung von Kindern muss der Maßstab einer protektiv angelegten Erziehung sein. – Damit ist das Prinzip der pädagogischen Verantwortung zunächst **negativ** bestimmt: sie dient der Abwehr von Entwicklungs- und Sozialisationsgefährdungen.

Pädagogische Verantwortung ist jedoch nicht nur negativ im Sinne der Abwehr von Entwicklungsgefährdungen des Kindes anzulegen, viel mehr ist sie auch auf eine **positive** Aufgabenbestimmung hin angelegt. Die konkrete Form der Erziehung entscheidet nämlich wesentlich über den weiteren Verlauf der Subjektentwicklung mit. – So hat Erziehung die konstruktive Entwicklungsaufgabe, die eigensinnigen Subjektvermögen von Kindern zu erweitern und zu entfalten.

So kann Erziehung zur Anwältin des Kindes werden, wenn sie darauf hinzielt, den kindlichen Fähigkeiten im Kontext jeweils konkreter gesellschaftlicher Erfahrungszusammenhänge zur Entfaltung zu verhelfen.

Erziehung ist Mittlerin zwischen Kindes-Entwicklung und Gesellschaft:

Erziehung ist weder bloße Formung des Menschen (technizistisches Erziehungsverständnis) noch bloße Freilegung seiner naturhaften Anlagen (naturalistisches Erziehungsverständnis). Erziehung gestaltet vielmehr den Prozess der Vermittlung zwischen heranwachsenden Menschen und Gesellschaft, indem sie dessen Entwicklungspotentiale mit den gesellschaftlichen Anforderungen verknüpft. – Dieser Prozess der Vermittlung zwischen kindlichem Entwicklungsprozess und Gesellschaft heißt Erziehung.

Dieser Prozess der Vermittlung zwischen kindlichem Entwicklungsprozess und Gesellschaft, den wir Erziehung nennen, steht unter der pädagogischen Verantwortung der **Gewährleistung von Autonomie!**

Erziehung ist eine Gratwanderung zwischen kindlichen Entwicklungsbedürfnissen und gesellschaftlichen Anforderungen, sie ist mit Zwang verknüpft, aber zugleich auf die Autonomie des Kindes hin orientiert. Je weiter wir in der Entwicklung des menschlichen Subjekts zurückgehen, umso stärker ist der formende Einfluss der Erziehung. – Von Beginn an ist also der Erziehungsprozess in ein Machtverhältnis eingelagert.

Dies ist die Hypothek, die der Erziehung wesenseigen ist: ein **Grundmuster der Unterwerfung**, unter die Machtansprüche der primären Bezugspersonen. Die Gesellschaft übt mit Erziehung einen massiven Einfluss auf die Subjektwerdung aus, weil die noch plastische, die noch formbare Subjektivität der Heranwachsenden kaum Widerstand gegen die Erziehungsmaßnahmen zu leisten in der Lage ist.

Und dennoch gilt:

1. ungeachtet dieser totalitären Tendenz ist der Zwang erforderlich, da er sich aus der Selbstgefährdung von Kindern begründet;
2. Ohne diese Fremdbestimmung durch den Erwachsenen gibt es keine Loslösung, gibt es keine Autonomie.
3. Ohne die Herstellung von Sozialität durch Erziehung würden die zivilen Grundlagen des gesellschaftlichen Zusammenlebens ebenso untergraben, wie die Entwicklung selbstbestimmter Handlungsperspektiven des Menschen.

Erziehung muss so angelegt werden, dass die Überleitung von anfänglicher Fremdbestimmung in Selbstbestimmung prinzipiell ermöglicht wird. Nur von dieser Perspektive her ist Erziehung zu legitimieren! **Erziehung ist damit eine Form humanen Zwanges, der für die Entbindung von Autonomie unerlässlich ist.**

*Wir können von einer **dialektischen Verknüpfung** von Zwang und Autonomie sprechen:*

Erziehung ist ein Vorgang, der den Menschen nicht nur zu einem bestimmten Zustand hin „zieht“, sondern ihn auch „herausführen“ kann aus Zuständen der Abhängigkeit und Unterwerfung.

## Bildung – Grundbegriff der Erziehungs- und Bildungswissenschaft

### *Ein erstes Grundverständnis über Bildung:*

- **Bildung ist ein kritischer, ja ein politischer Begriff!** – Fragen der Bildung sind immer Gesellschaftsfragen; Fragen der Bildung sind immer Machtfragen!
- Die Diskussion über Probleme und Perspektiven der Bildung ist an gesellschaftliche Interessen rückgebunden und wird durch die jeweils herrschenden **Machtverhältnisse** mitbestimmt.
- Bildung ist immer ein umkämpftes Feld, in dem die verschiedensten gesellschaftlichen Interessen zum Ausdruck kommen.

### *Ein eingeschränktes Verständnis von Bildung:*

Im Alltagsverstand unserer Gesellschaft hat sich über einen langen historischen Zeitraum ein Vorurteil hinsichtlich Bildung hartnäckig und scheinbar unüberwindlich gehalten: die Auffassung nämlich, dass Bildung mit einem Höchstmaß an angehäuften Wissen identisch sei.

### *Zur terminologischen Differenzierung von Bildung und Erziehung*

Erziehung und Bildung meinen nicht dasselbe, - obwohl sie in der Alltagssprache oftmals synonym verwendet werden.

Erziehung und Bildung charakterisieren gestaltende Prozesse in der Subjektwerdung, die wechselseitig aufeinander bezogen sind, die jeweils konkret miteinander vermischt sind:

Sie greifen im Prozess der Subjektwerdung ineinander und können aufgrund dieser wechselseitigen Verschränkung lediglich zu analytischen Zwecken begrifflich voneinander getrennt werden.

Zwei Grundaufgaben von Erziehung und Bildung lassen sich heraus arbeiten:

1. Sie dienen der Regeneration gesellschaftlicher Erfahrung; sie sollen in allen neugeborenen Individuen diejenigen Grundlagen herstellen, die die Gesellschaft zum Zwecke ihrer Reproduktion benötigt.
2. Sie sind systematisch auf den Aufbau und die Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit bezogen, gestalten also die Herausformung und Freisetzung des individuellen Subjektvermögens.

Beide Aufgaben von Bildung und Erziehung sind als widerspruchsvolle Momente untrennbar aufeinander verwiesen.

Allerdings:

Im Verlauf der Subjektwerdung treten die **strukturellen Unterschiede zwischen Erziehung und Bildung** immer deutlicher hervor. Diese strukturellen Unterschiede beziehen sich auf mehrere Dimensionen:

- Der **erste Unterschied** bezieht sich auf den *Subjektstatus*: Mit Erziehung werden gesellschaftliche Handlungen bezeichnet, in denen das Kind weitgehend Objektstatus hat. Erziehung meint dem gemäß „transitive Leistungen“, die von außen, von den Erziehungspersonen vorgenommen werden. – Der Bildungsvorgang hingegen zeichnet sich durch eine zunehmende Verwirklichung des Subjektstaus des heranwachsenden Menschen aus. Eine Mitbeteiligung des Subjektes ist die Grundbedingung für das Wirksamwerden von Bildung!
- Der **zweite Unterschied** ist mit Blick auf die *Grundtendenz* festzustellen: Erziehung bezieht sich auf die Integration des Kindes in die Gesellschaft. Sie ist elementare Vorbereitung auf das Leben in einem Sozialverband und geht von ihrem Begriff her nicht über die Aufgabe der Eingliederung hinaus. Sie bleibt in den gesellschaftlichen Zwängen gehalten. – Zwar ist auch Bildung in der Perspektive gesellschaftlicher Reproduktion auf die Integration der nachwachsenden Generation bezogen, sie geht in dieser Funktion jedoch nicht auf. Potentiell ist sie auf selbstbestimmtes Handeln und damit auf die Möglichkeit einer selbstbestimmten Gestaltung der eigenen Lebensverhältnisse hin angelegt.
- Ein **dritter Unterschied** zwischen Erziehung und Bildung ergibt sich aus ihrem *unterschiedlichen Verhältnis zur Tradition*. Erziehung zielt auf die Übernahme der Normen, Werte und Verhaltensstandards einer Gesellschaft. Der Inhalt der Integrationsfunktion von Erziehung besteht darin, dass das Kind die sozialen Regeln des Zusammenlebens und die kulturell-moralischen Grundlagen kennen lernen und einüben soll. – Gegenüber diesem affirmativen Verhältnis zu überlieferten Normen, Werten, Verhaltensstandards kann in der Bildung ein kritisches Verhältnis des heranwachsenden Individuums zu den bereits internalisierten Erfahrungsbeständen der Gesellschaft gestiftet werden.
- Ein **vierter Unterschied** betrifft die *Subjektvermögen*. Erziehung ist noch weitgehend bezogen auf vorbereitete Vorgänge; sie schließt Rituale, restriktive Vorstrukturierungen und Konditionierungen ein. Erziehung bezieht sich auf basale Entwicklungsprozesse, in denen Rationalität und Reflexionsfähigkeit noch unterentwickelt sind. – Bildung ist mit der Dimension entstehenden Bewusstseins grundlegend verknüpft; Bildung setzt diejenige Rationalität frei, die das Subjekt in gesellschaftlichen Kontexten erst handlungsfähig macht.
- Ein **fünfter Unterschied** ist mit Blick auf die *lebensphasenspezifische Unterschiedlichkeit in der Wirkungskraft* von Erziehung und Bildung festzustellen: Erziehung ist in der Subjektwerdung so lange vorrangig, so lange das Kind noch nicht selbst für sein Handeln verantwortlich sein kann. Für die frühen Phasen der Entwicklung und Sozialisation des Kindes muss daher von einem Primat der Erziehung gesprochen werden. Auch wenn Erziehung im Vorgang der Ontogenese nicht verschwindet, sondern „neben der Bildung alle wegstre-

cken einher“ geht, so wird die Wirkungsweise von Erziehung in späteren Phasen der Subjektwerdung eingeschränkt. Zunehmend werden Bildungsvorgänge zur Grundlage eigenverantwortlichen Handelns.

### Exkurs: Die Aufklärung und die Entstehung der klassischen Bildungsidee

Gemäß der ältesten Verwendung wird Bildung als ein „Formungsprozess“ begriffen, gemäß der Arbeit eines Bildhauers, der aus einer ungeformten Steinmasse eine bestimmte Gestalt herausschält.

Begriffshistorisch meinte Bildung also Formung und Gestaltung des heranwachsenden Subjekts und zwar von außen – sei es nach den Maßstäben der Götter, sei es nach den Direktiven kirchlicher und weltlicher Herrscher.

Der pädagogisch-aufklärerische Bildungsbegriff hingegen entstand im 18. Jahrhundert als Folge eines Säkularisierungsprozesses.

*[**Säkularisierung** meint einerseits den Entzug oder die Entlassung einer Sache, eines Territoriums oder einer Institution aus kirchlich-geistiger Herrschaft; andererseits ist Säkularisierung die Bezeichnung für den die Neuzeit charakterisierenden Vorgang der Überführung kirchlicher Regentenfunktionen in weltliche Hände und der Lösung von Deutungsmustern, Wertvorstellungen und Normen von ihren kirchlichen und theologischen Prägungen (Verweltlichung)].*

In diesem Zeitraum wird das Wort Bildung vor dem Hintergrund komplexer ökonomisch-gesellschaftlicher Umwälzungen aus den religiösen Begründungszusammenhängen herausgelöst und verweltlicht. – Bildung bezieht sich in der Folge primär auf die Herstellung des tätig-intellektuellen Subjektvermögens des Menschen; Bildung ist eine Fähigkeit des Menschen, insbesondere über Wissen sein intellektuelles Subjektvermögen zu entwickeln und dieses zur Basis seines Handelns in der Gesellschaft zu machen.

In vorindustriellen Gesellschaften, in denen aufgrund einer noch nicht entfalteten gesellschaftlichen Arbeitsteilung Lebensbedingungen und Arbeitsverhältnisse nicht getrennt sind, sondern eng miteinander zusammenhängen, bleiben Bildung und Erziehung an die alltäglichen Produktions- und Reproduktionsabläufe gebunden.

Erst mit der Ausweitung der gesellschaftlichen Arbeitsteilung wird Bildung zum Thema, und erst mit der aufstrebenden **bürgerlichen Klasse** des 18. Jahrhunderts wird Bildung als eine politische Kraft erkannt und als Konzept entfaltet. Ökonomisch-gesellschaftliche Grundlage dieser Veränderungen ist die **kapitalistische Produktionsweise**, die sich über einen langen historischen Zeitraum entwickelt, dabei die Überwindung **feudaler Gesellschaftsverhältnisse** voraussetzt.

Sozialer Träger dieser neuen Wirtschaftsform ist das **Bürgertum**, das sich als neue gesellschaftliche Klasse auf der Basis des Privateigentums an **Produktionsmitteln** heraus formt. *[**Bürgerliche Gesellschaft** meint im engeren Sinne die ökonomischen und wirtschaftlich-rechtlichen Gegebenheiten des gesellschaftlichen Lebens in einer primär marktgesteuerten Ordnung; in marxistischer Sicht ist mit bürgerlicher Gesellschaft die Gesamtheit der wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Institutionen und Vorgänge einer Gesellschaftsformation mit kapitalistischer Produktionsweise und liberaler gesellschaftlicher und politischer Ordnung gemeint **Produkti-***

**Produktionsweise** ist ein Fachbegriff der marxistischen Politischen Ökonomie für die Gesamtheit der Produktionsverhältnisse und der Produktivkräfte einer Gesellschaftsformation. Die Produktionsweise umfasst vor allem die rechtlichen und ideologischen sowie die organisatorischen und institutionellen Bedingungen, unter denen der Arbeits- und Produktionsprozess vollzogen und die Produktivkräfte entfaltet werden. Ihr Kern wird insbesondere durch die Regelung des Eigentums an Produktionsmitteln und der Verfügungsgewalt über die Produktionsmittel gebildet. **Produktionsverhältnisse** bezeichnen die hauptsächlich durch die Eigentumsverhältnisse bestimmten Beziehungen zwischen den Menschen im Prozess der Produktion, des Austauschs und der Verteilung materieller und immaterieller Güter. **Produktionsmittel** meint die Gesamtheit der Gegenstände, die als Bodenschätze, technisch nutzbare Naturbedingungen, Werkzeuge, Maschinen, Werkstoffe, Energiequellen usw. die Voraussetzungen für die Arbeit des Menschen zur Erzeugung Existenzmittel bilden. Mit **Produktivkräften** wird in der marxistischen Politischen Ökonomie die durch die Produktionsmittel, die Qualifikation der Arbeitskräfte und die Wissenschaft und Technologie bestimmten Faktoren der wirtschaftlichen Entwicklung bezeichnet. **Feudalismus** bezeichnet in der marxistischen Geschichtstheorie die Gesellschaftsformation, die historisch zwischen antiker Sklavenhaltergesellschaft und neuzeitlichem Kapitalismus liegt. Kennzeichnend für sie ist die wirtschaftliche und politische Herrschaft des adeligen Grundbesitzes über die unteren Gesellschaftsklassen, insbesondere die Bauernschaft. **Kapitalismus** meint v.a. den Typus einer Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung, die gekennzeichnet ist durch privates Eigentum an Produktionsmitteln, private Verfügungsgewalt über diese Mittel und die durch ihren Einsatz erzielten Gewinne, ferner dezentrale Abwicklung von Austauschprozessen zwischen den Wirtschaftssubjekten über den Markt sowie wirtschaftliche, soziale und politische Interessengegensätze zwischen „Kapital“ (Unternehmern und Managern) und „Arbeit“ (Lohn- oder gehaltsabhängige Arbeitnehmer). Marx hat den Kapitalismus als eine Gesellschaftsformation analysiert, die den Wohlstand in Gestalt einer ungeheuren Warensammlung hervorbringt, ferner als eine Wirtschaftsordnung, die auch die Arbeitskraft – und mit ihr die Arbeitenden – zur Ware macht und die strukturell auf Profitmaximierung und Hintanstellung inhaltlicher Rationalität angelegt ist (Vorrang des Tauscherts vor dem Gebrauchswert).]

Mit der Entstehung der kapitalistischen Produktionsweise werden zwei sich widersprechende Impulse für die Entwicklung bürgerlicher Pädagogik freigesetzt:

1. Der stärkste Impuls entspringt den materiellen Triebkräften der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft, die zum Zwecke des Funktionierens kapitalistischer Produktion auf den systematischen Aufbau ihres Bildungswesens angewiesen ist. Die planmäßige Heranbildung des benötigten Arbeitsvermögens verweist auf die gesellschaftliche Notwendigkeit der Ausbildung breiter Bevölkerungsschichten. **Die Qualifizierung von Arbeitskraft wird zur obersten Maxime bürgerlicher Gesellschaft.**
2. Zugleich ist mit diesem gesellschaftlichen Erfordernis ein grundlegend emanzipatorischer Impuls verbunden, der sich aus der widerspruchsvollen Herausbildung bürgerlicher Gesellschaft aus feudalistischen Verhältnissen ergibt: Mit den emanzipativen Vorstellungen von individueller Selbstentfaltung, Mündigkeit, Freiheit und Demokratie werden die „wichtigsten geistigen Triebkräfte zur Konstitution bürgerlichen Selbst- und Gesellschaftsbewusstseins“ entfaltet.

Erst in der bürgerlichen Epoche, beginnend mit der Aufklärung, wird ein säkularer, neuzeitlicher Begriff von Bildung formuliert und angewendet. Aufklärung bezeichnet zunächst eine geschichtliche Epoche, die als das Zeitalter der Aufklärung charakterisiert wird und im 17. und 18. Jahrhundert einsetzt, allerdings vorbereitet ist durch Denk- und Vorstellungsweisen in Renaissance und Humanismus.

Durch die Denkweisen und Entdeckungen der voraufklärerischen Zeit war es ansatzweise zu einer ersten Loslösung der Menschen aus der engen Bindung zur Kirche gekommen. Diese Tendenz verstärkt sich im Zeitalter der Aufklärung, und die Entstehung des Bildungsbegriffes ist ein Ausdruck dieser geschichtlichen Tendenz. **Aufklärung und Bildung sind also untrennbar miteinander verknüpft.**

Mehrere gesellschaftliche Grundsachverhalte wirken entscheidend bei der Entstehung des Bildungsbegriffes zusammen:

1. *Die wachsende Bedeutung des Wissens für die Gesellschaft.* An die Stelle des übergeordneten, allgemeingültigen religiösen Weltbildes tritt das Wissen, das allen Menschen zugänglich gemacht werden soll. Der Allgemeinheitsanspruch wissenschaftlicher Rationalität tritt an die Stelle vorgegebener religiöser Wertsysteme. Um den Allgemeinheitsanspruch wissenschaftlicher Rationalität durchzusetzen, bedarf es eines Vorganges der Verbreitung und Vermittlung von aufklärendem Wissen, der mit Bildung begrifflich gefasst wird.
2. *Die Entdeckung des bürgerlichen Subjekts.* Damit ist die Vorstellung gemeint, dass das Schicksal des Menschen nicht von überhistorischen Kräften abhängig ist, sondern dass der Mensch selbst Subjekt seiner Handlungen ist, dass es keines göttlichen Wesens bedarf, das seine Lebensverhältnisse gestaltet. Mit dieser bürgerlichen Philosophie gerät ein Weltbild ins Wanken, in dem jedem Menschen im Vorhinein sein Platz im sozialen Gefüge der Gesellschaft zugewiesen war. [Die Epoche der Aufklärung war gekennzeichnet durch das Bedürfnis nach Zurückdrängung von Unbildung, Glaube und Religion und deren Ersetzung durch das Vertrauen in die Kraft der menschlichen Vernunft. Nicht mehr der Glaube soll das Verhältnis des Menschen zur Welt bestimmen, sondern der Verstand: Die rationale Erklärung, die „Entzauberung der Welt“ durch die Natur- und Sozialwissenschaften soll an die Stelle der gottgegebenen Ordnung treten].
3. *Die Idee der Mündigkeit,* die durch die Emanzipation des Menschen aus den traditionellen Abhängigkeiten des Feudalismus realisiert werden soll. Bildung wird dabei als Instrument dieser Emanzipation aufgefasst.

Die Idee der Bildung erhält ihre stärkste Schubkraft mit der Veränderung der gesellschaftlichen Lebensverhältnisse durch die aufsteigende bürgerliche Klasse und die damit verbundene Zerstörung überkommener jenseitsorientierter Weltanschauungen. Bildung ist ein Kampfbegriff des Bürgertums, eine zentrale Kategorie in der Auseinandersetzung mit den feudalen und klerikalen Kräften.

Durch Bildung soll sich der Mensch aus Abhängigkeitsstrukturen und Zuständen der Unmündigkeit befreien.

Der Mensch wird freigesetzt (und setzt sich frei) aus festen, wohlgeordneten Abhängigkeitsstrukturen; er wird freigesetzt aus naturwüchsig herausgeformten Sozialbeziehungen und einem vorab bereits festliegenden Weltbild.

Das über Bildung sich befreiende Individuum wird zur Vorbedingung politischer Emanzipation. Bildung wird als Weg begriffen, der zur politischen Mündigkeit des Menschen führen soll. – Bildung soll derjenige Prozess sein, über den Mündigkeit geschichtlich-gesellschaftlich realisiert werden soll, als Prozess der Selbstfindung des Menschen.

Bildung wird verstanden als „Gestaltung des Menschen durch den Menschen“. Zugleich hebt der pädagogische Bildungsbegriff auf eine individuelle und eine gesellschaftliche Bedeutung ab: Er ist sowohl auf die Bildung des Individuums wie auf die Aufklärung des Gemeinwesens, der Gesellschaft über sich selbst angelegt.

### *Ein Grundproblem der modernen Pädagogik*

Mit der Entstehung des Bildungsbegriffs ist gleichzeitig ein Grundproblem moderner Pädagogik aufgeworfen, das die Geschichte der Bildung bis heute durchzieht:

- Soll Bildung das Individuum zur Mündigkeit und Emanzipation befähigen, oder soll sie nur die Produktion nützlicher und verwertbarer Kenntnisse als ihr Ziel bestimmen?
- Soll Bildung der allseitigen Entfaltung der im Menschen vorhandenen Anlagen dienen, oder soll sie lediglich den Qualifikationsbedarf einer Gesellschaft einlösen?

Die Aufklärungspädagogik versteht unter Bildung zunächst eine berufliche Bildung, die auf die bürgerliche Lebenspraxis und auf die Schaffung der für sie erforderlichen Qualifikationen bezogen ist. So wird Bildung von ihrer Nützlichkeit her definiert (utilitaristisches Bildungsprinzip) und dem Diktat wirtschaftlicher Erfordernisse unterworfen. – Dem gegenüber steht ein Verständnis von Bildung als Menschenbildung (so beispielsweise von Rousseau), die auf Mündigkeit, auf Selbständigkeit, auf eigenes Urteilsvermögen hin orientiert ist.

### *Die Ambivalenz der Aufklärung*

Die Philosophie der Aufklärung und damit die Bildungsidee richten sich gegen Feudalherrschaft, gegen althergebrachte Vorurteile, gegen Aberglauben und Unbildung, sie richten sich gegen die Bevormundung der Bevölkerung durch Könige, Fürsten und Priester. – Doch gleichzeitig sollen die politischen und ökonomischen Interessen des an die Macht gekommenen Bürgertums nicht angetastet werden.

„Wissen ist Macht“ – diese aufklärerische Formulierung soll nur für das Bürgertum gelten, nicht aber von den Massen der arbeitenden Bevölkerung für sich in Anspruch genommen werden.

Die pädagogischen Überlegungen im Zeitalter der Aufklärung des 18. Jahrhunderts gipfeln in einer selbständigen pädagogischen Bewegung: dem „Philanthropinismus“. In der philanthropinistischen Bewegung spiegeln sich die wirtschaftlichen und politischen Emanzipationsbestrebungen des aufsteigenden Bürgertums wider. Bildung soll eingestellt werden auf ihre neuen politisch-gesellschaftlichen Aufgaben in der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft. – Entsprechend sollte Bildung lebenspraktische Unterweisung enthalten und sich auf die neuen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Herausforderungen des Industriezeitalters richten.



Allerdings kommt es ab Mitte des 18. Jahrhunderts zu einer pädagogischen Gegenbewegung, nämlich dem Neuhumanismus. Dieser versteht sich als aufklärerisch und richtet sich gegen den Einfluss der Religion auf die Bildung, stellt aber auch viele Einsichten der Aufklärungspädagogik unter Kritik.

Hauptvorwurf gegenüber der Aufklärungspädagogik ist, dass sie menschliche Bildung an den gesellschaftlichen Nutzen knüpft und von diesem gesellschaftlichen Nutzen allein Bildung ableitet (Kritik an der Degradierung des Menschen und an dessen gesellschaftlicher Vereinnahmung).

Im aufklärerischen Fortschrittsoptimismus wird der gesellschaftliche Nutzen zum obersten Ziel der Bildung erklärt. In der von der Aufklärungspädagogik favorisierten utilitären Erziehung traten Nützlichkeit, Brauchbarkeit, Funktionalität in das Zentrum der Bildungsbemühungen. In der illusionären Hoffnung auf einen sich mit der Aufklärung unaufhaltsam entfaltenden Fortschritt glaubte die Aufklärungspädagogik, Bildung auf die Vermittlung gesellschaftlicher Anforderungen beschränken zu können. – Bildung sollte den Menschen dazu befähigen, an dem ihm zugewiesenen Ort gesellschaftlicher Arbeit zu funktionieren.

Im humanistischen Bildungsverständnis hingegen wurde Bildung nicht vom Brauchbarkeitsprinzip der Gesellschaft her gedacht, sondern radikal von der menschlichen Individualität und ihren Möglichkeiten her (**Bildungsauffassung hin zum Subjekt**).

Bildung von der menschlichen Individualität her denken bedeutet, dass die eigensinnigen Subjektstrukturen, die individuellen Eigentümlichkeiten des Menschen im Prozess der Bildung zu ihrem Recht kommen müssen. – Es geht um die Entfaltung aller Kräfte im Menschen, seiner sinnlichen, seiner ästhetischen, seiner sozialen, seiner intellektuellen Kräfte und nicht um seine Zurichtung für die Bedürfnisse einer arbeitsteiligen Gesellschaft, die nur des speziellen, des fragmentarischen Menschen bedarf (HEYDORN).

**Bildung muss daher aus dem wirtschaftlichen Verwertungszusammenhang herausgenommen werden, sie muss in kritischer Distanz zu Staat, Ökonomie und Beruf organisiert werden! (Blankertz)**

Der (neuhumanistische) Grundsatz der allgemeinen Menschenbildung soll für alle Gesellschaftsmitglieder gelten (HUMBOLDT). – Erst nach dem Durchgang durch eine allgemeine Bildung kann die Spezialbildung einsetzen, die den Menschen für ein ganz bestimmtes Berufsfeld qualifiziert. Der Mensch soll eben nicht nur ausgebildet werden, sondern eine „vielseitige Bildung“ erhalten, die ihm ein umfassendes Welt- und Selbstverständnis ermöglicht.

In einer Kombination von aufklärungspädagogischen und neuhumanistischen Elementen formte sich (zwischen 1770 und 1830) der *klassische Bildungsbegriff* heraus; dieser galt als pädagogische Antwort auf den Modernisierungsprozess, also auf die Freisetzung des Menschen aus verbindlichen Traditionen und Wertsystemen.

In diese klassische Bildungsidee – auf die die kritische Bildungstheorie viel später Bezug nehmen wird – gehen aufklärerische, humanistische und gesellschaftskritische Traditionen eine spezifische Verbindung ein.

[Allerdings – und darauf wird noch einzugehen sein – werden im Kontext dieses klassischen Bildungsverständnisses Aspekte gesellschaftlicher Ungleichheit, geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung und politischer Demokratisierung nur unzureichend reflektiert].

Wolfgang KLAFFKI hat die Charakteristika des klassischen Bildungsgedankens folgendermaßen systematisiert:

1. Bildung ist die Befähigung des Individuums zu vernünftiger Selbstbestimmung: Diese Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung meint die Emanzipation von Fremdbestimmung, die Befähigung zur Freiheit des eigenen Denkens und der eigenen moralischen Entscheidungen. Der Mensch soll durch Bildung ermächtigt werden, selbst zu denken, autonom moralische Entscheidungen zu fällen. Über Bildung soll der Mensch seine „selbstverschuldete Unmündigkeit“ (KANT) überwinden und Mündigkeit in sich selbst hervorbringen. Nur über Bildung kann der Mensch selbstbestimmungsfähig werden. Das Grundprinzip einer über Bildung zu ermöglichenden vernünftigen Selbstbestimmung enthält eine demokratietheoretische Perspektive: Bildung ist eine unerlässliche zivile Grundlage für den Bestand einer demokratischen Zivilgesellschaft.
2. Bildung ist ein selbsttätiger Prozess: Im Gegensatz zur Erziehung, die am Menschen vorgenommen wird, setzt Bildung die Eigenaktivität des Individuums voraus, die in der Auseinandersetzung mit den Bildungsinhalten ins Werk gesetzt werden muss. Bildung ist als eine Kraft zu verstehen, die wesentlich vom Individuum ausgeht und nicht von außen erzwungen werden kann. Bildung wird wesentlich als ein Vorgang der Selbst-Bildung aufgefasst.
3. Bildung als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung setzt die Erschließung bzw. das Erlernen kultureller Errungenschaften der Menschen voraus. Bildung ist damit immer ein Vorgang, der durch Inhalte bestimmt ist. Vernünftige Selbstbestimmung gewinnt das Subjekt nicht alleine aus sich selbst, sondern nur, wenn es sich die Werkzeuge, Dokumente und Ideen aneignet, die im Verlauf des Zivilisationsprozesses hervorgebracht wurden. Erst in der systematischen Abarbeitung an kulturell überlieferten Bildungsinhalten, über deren systematische Erschließung, kann der Mensch selbstbestimmungsfähig und damit zum handelnden Subjekt werden.
4. Bildung ist auf eine Vermittlung von Individuum und Gemeinschaft hin angelegt: Bildung ist kommunikative Selbstwerdung, d.h. nur im Dialog, im „vernunftgemäßen Miteinander-Sprechen“ können die Menschen ihre Bildung vorantreiben.
5. Bildung zielt auf die Entfaltung aller menschlichen Kräfte und Subjektvermögen: Sie ist immer umfassende Menschenbildung, die Erkenntnis und Denken, die Entwicklung der moralischen Handlungsfähigkeit, die Entfaltung von Wahrnehmung und Sinnlichkeit beinhaltet. Bildung ist niemals nur allein reine Verstandesbildung. Sie ist intellektuelle Bildung, moralische Bildung und mu-

sisch-ästhetische Bildung. Sie bedeutet aber auch die Herausbildung der praktisch-werktätigen Fähigkeiten des Kindes.

6. Bildung ist Bildung für alle: sie darf nicht auf bestimmte sozialen Gruppen oder Klassen beschränkt sein, sondern muss allen Gesellschaftsmitgliedern in gleicher Weise offen stehen. Bildung darf kein Privileg einer selbsternannten gesellschaftlichen Führungselite sein.

In der klassischen Bildungstheorie meint Bildung den Aufbau und die Weiterentwicklung des menschlichen Denkens im Sinne einer humanen emanzipatorischen Existenz des Menschen. Es wird von einem Vernunftbegriff ausgegangen, der nicht technisch vereinseitigt ist. Es geht hier also nicht um die Vermittlung einer *instrumentellen* Rationalität, die sich jedem beliebigen Zweck unterordnen lässt, sondern um die Vermittlung einer *humanen* Rationalität (Wissen und Erkenntnis werden auf ihre humane Zwecksetzung hin überprüft und nach moralischen Kriterien beurteilt).

Allerdings:

In dem Maße, in dem sich das Bürgertum etablierte und seine Hegemonie ausbaute, verfielen auch die emanzipativen und demokratischen Ansprüche dieser Bildungsphilosophie.

Dieser Verfallsprozess der bürgerlichen Bildungsidee ist eingebettet in die gesellschaftliche Entwicklung zum entfalteten Industriekapitalismus sowie in die politisch-gesellschaftliche Aufgabe bürgerlicher Gesellschaft, die bestehende Gesellschaftsordnung um jeden Preis zu erhalten und damit insbesondere gegen die emanzipatorischen Bestrebungen der Arbeiterbewegung zu verteidigen.

Der Bildungsbegriff wurde reaktionär, er wurde entpolitisiert. Im Hinblick auf die Idee der Emanzipation wurde Bildung immer stärker auf ihre Funktion als Qualifikation für das von der Gesellschaft benötigte Arbeitsvermögen reduziert. – Die humanistische geistige Bildung blieb den privilegierten Gesellschaftsschichten vorbehalten. Für die bürgerliche Klasse wurde Bildung zum Instrument der Sicherung ihrer ökonomischen Privilegien und ihrer Herrschaft (Trennung in höhere Allgemeinbildung und niedrige Volksbildung). So wurde Bildung zunehmend zum Instrument der Selektion und der schichtenspezifischen Zuweisung zu einer beruflichen Position.

### Unterschiede zwischen klassischer Bildungsidee und kritischer Bildungstheorie

Die Ausstrahlungskraft des sozialkritisch-emanzipatorischen Potentials der bürgerlichen Bildungsidee ist nie gänzlich vergangen. Vielmehr knüpft die Kritische Erziehungswissenschaft an den klassischen Bildungsgedanken wieder an und entwickelt ihn auf der Basis der Analyse gegenwärtiger Gesellschaftsbedingungen weiter. Kritische Bildungstheorie, die an den klassischen Bildungsgedanken anschließt, versteht sich aber nicht als einfache Fortsetzung des idealistischen bürgerlichen Bildungsgedankens, sondern geht von veränderten Grundannahmen aus:

1. Die *klassische* Bildungsidee ging von einer prinzipiell vernünftigen Gesellschaft aus. Nur randständig bezog sie die Strukturen gesellschaftlicher Ungleichheit in ihre Überlegungen ein. Bildung sollte der Vervollkommnung, der Veredelung einer an sich bereits tendenziell vernünftigen Gesellschaft dienen.

*Kritische* Bildungstheorie hingegen stellt in Frage, dass unsere Gesellschaft vernünftig organisiert ist. Vielmehr geht sie von einem hohen Grad an Widersprüchlichkeit und Irrationalität der Gesellschaft aus. Indizien dieser Irrationalität sind massive soziale Ungleichheit innerhalb unserer Gesellschaft, eine ungerechte globale Weltwirtschaftsordnung, chronische Überrüstung, verantwortungslose Umweltzerstörung usw.

2. Die klassische Bildungsidee ging von einem linearen Fortschrittsdenken aus, und Bildung wurde als Garant für die Höherentwicklung der menschlichen Gattung angesehen. Diese optimistische Geschichtsphilosophie des bürgerlichen Bildungsdenkens wird von der kritischen Bildungstheorie nicht geteilt. Da kritische Bildungstheorie auf die Erfahrung von Auschwitz zurückgreifen kann, muss sie in Rechnung stellen, dass der zivilisatorische Fortschritt jederzeit durch Rückfälle in die Barbarei unterbrochen werden kann.
3. Bildung kann im Rahmen einer von Gesellschaftskritik her angelegten Bildungstheorie nicht mehr als harmonische Hineinentwicklung in die Gesellschaft gedacht werden. In einer Gesellschaft, die nicht nach vernünftigen Kriterien organisiert ist, muss Bildung auf ihren Einspruchscharakter gegen diese Gesellschaft befragt werden. Im Rahmen des kritischen Begriffs von Bildung kann diese auch als ***Instrument des geistigen Widerstands*** gedacht werden, nämlich als Heranbildung eines kritischen Urteilsvermögens, das die Gesellschaft in ihren unvernünftigen Prinzipien bewusst macht; eine Bildung also, die den gesellschaftlichen Zumutungen **Widerstand** entgegensetzt!
4. Das Subjekt, das dem *bürgerlichen* Bildungsbegriff zugrunde lag, war (zwar) ein denkendes Subjekt, allerdings ohne Anbindung an konkrete gesellschaftlich-historische Verhältnisse. Behauptet wurde eine Persönlichkeitsentwicklung, die sich von innen heraus, also als immanenter geistiger Prozess vollziehe und wenig mit konkreten gesellschaftlichen Erfahrungen zu tun habe. Die *kritische* Bildungstheorie geht im Gegensatz hierzu von einem Subjekt aus, das wesentlich gesellschaftlich bestimmt ist, dessen Handlungen also nur nachvollzogen werden können, soweit die konkreten gesellschaftlichen Bedingungen analysiert werden, in die seine Entwicklung eingebettet ist. **Bildung hat also immer der Gesellschaftlichkeit und der Historizität menschlicher Natur Rechnung zu tragen.**

Gegenstand einer kritischen Theorie der Bildung ist die emanzipative Subjektwerdung des Menschen im widerspruchsvollen Beziehungsgeflecht von Individualgenese und gesellschaftlicher Reproduktion.

Kritische Bildungstheorie untersucht die gesellschaftlichen Strukturen und Mechanismen, denen die Heranbildung von selbstbewussten Subjekten in konkreten gesellschaftlichen Konstellationen unterworfen ist und klärt gleichzeitig darüber auf, unter welchen Bedingungen Möglichkeiten für eine Freisetzung von Bildung als emanzipativer Kraft eröffnet werden können.

Da Bildung – wie alle anderen Bereiche des gesellschaftlichen Lebens – in politische Auseinandersetzungen eingebunden ist, ist ihre theoretische Reflexion dazu angehalten, die grundlegende Frage nach dem Verhältnis **von Macht und Bildung** zu stellen: Sie muss ermitteln,

- welche dominanten gesellschaftlichen Gruppierungen sich des Feldes der Bildung bemächtigen,
- welche Intentionen diese dominanten gesellschaftlichen Gruppen mit der Präsentation bestimmter Bildungsziele verfolgen,
- welchen Einfluss die Machtzentren auf die Gestaltung von Bildungsprozessen nehmen.

Erst aus der Analyse und Reflexion der ökonomischen und ideologischen Nutzung von Bildungsprozessen können ihre Befreiungspotenzen herausgearbeitet werden. In der Position kritischer Bildungstheorie meint Bildung das unabgeschlossene **Projekt emanzipativer Subjektwerdung** des Menschen, und kritische Bildungstheorie hat dieses Projekt emanzipativer Subjektwerdung in seinem Scheitern und in seinem möglichen Gelingen immer wieder neu zu reflektieren.

### Bildung in der gegenwärtigen Gesellschaft

Im Hinblick auf die Bildungssituation unserer Gesellschaft ist grundlegend die markt-konforme Zurichtung der Bildung und ihre systematische Kommerzialisierung zu konstatieren und zu kritisieren. **Bildung verkommt immer mehr zur Ware**. Bildungspolitik ist nicht über das utilitaristische Prinzip der Aufklärungspädagogik hinweggekommen.

Bildung wird in der gegenwärtigen Gesellschaft verstanden als ein kognitives Fitnessstraining für die Erfordernisse des gesellschaftlichen Arbeitslebens. Es gilt als selbstverständlich, dass Bildung nur noch der Qualifikation des Menschen für eine Gesellschaft dient, in der der Markt die entscheidenden Direktiven bestimmt (Vorrang der Bildungsökonomie). Bildungspolitik ist primär bildungsökonomisch orientiert; die Arbeit in den Bildungseinrichtungen ist auf eine optimale Ausschöpfung und Schaffung sog. Humanressourcen angelegt. – Der Wirtschaft geht es in Bildungsprozessen nur darum, die geistige Qualität in bares Geld zu verwandeln.

Die Bildungsinstitutionen stehen unter der gesellschaftlichen Direktive, diejenigen geistigen Fähigkeiten und Kompetenzen der Menschen herzustellen, die ihre Arbeitskraft auf dem kapitalistischen Markt konstituieren. Denn die über Bildung freizusetzenden geistigen „Ressourcen“ werden als wichtigster „Bildungsfaktor“ im Hinblick auf internationale Wettbewerbsfähigkeit gewertet.

Bildung wird zur Qualifikation degradiert, die Bildungseinrichtungen werden in reine Ausbildungsinstitutionen umdefiniert, in denen Arbeitskraftvermögen hergestellt wird.

Bildung soll ökonomisiert und effizienter gestaltet werden; Bildung soll reibungsloser organisiert und in kürzeren Zeitintervallen hergestellt werden. Bildung wird gemessen am zeitlichen Aufwand, der für den Ausstoß wirtschaftlich verwertbarer und flexibler Arbeitskräfte erforderlich ist. Bildung wird hier degradiert zur schnellen und oberflächlichen Aneignung von Wissen und Kompetenzen.

Demgegenüber benötigen Menschen aber – um einen Bildungsinhalt wirklich erschließen zu können – eine offene Zeitstruktur für ihre Bildungsprozesse. Wird ihnen diese Zeit verweigert, reduziert sich der Prozess der Bildung auf eine oberflächliche

Übernahme des Bildungsinhaltes, der sich in seiner Tiefenstruktur auf diese Weise jedoch nicht erschließen lässt.

Bildung wird aber regelmäßig nur als Vorgang der bloßen Übermittlung von Wissen konzipiert. So wird davon ausgegangen, dass Bildung ein Vorgang ist, in dem die Schülerinnen und Schüler gleich Containern mit Bildungsinhalten gefüllt werden. – Diese Bildung ist steril, unfruchtbar, ertraglos, weil sie die Inhalte, die sie vermitteln will, von der gesellschaftlichen Wirklichkeit und von den Erfahrungen der Lernenden loslöst.

Solche Bildung gerät zu bloßer Rhetorik, die von den Problemen der Realität losgelöst ist. Ihr Resultat ist die permanente Frustration der Lernenden, die Abtötung ihrer Neugier, die Verhinderung einer selbstbestimmten, motivierten „Aneignung der Welt durch die nachwachsenden Generationen“.

### **Adornos Kategorie der „Halbbildung“**

In diesem Zusammenhang entwickelte ADORNO eine spezifische Kategorie der **Halbbildung**. Unter Halbbildung (verstand bereits die Reformpädagogik) eine Bildung, die von den Lebenswelten und den konkreten Sozialisationserfahrungen der Lernenden abstrahierte, ein Wissen, das ihnen lediglich aufgepfropft wurde, sie aber nicht in der Tiefe ihrer Persönlichkeit erreichte.

Adorno bewertet die Verbreitung von Halbbildung in unserer Gesellschaft als Verfallserscheinung der Bildung, die von den Lebens- und Sozialisationsbedingungen der kapitalistischen Industriegesellschaft hervorgerufen wird. Die Idee der Bildung als Herstellung eines mündigen Subjekts wird von den Vergesellschaftungstendenzen der fortgeschrittenen Industriegesellschaft unterlaufen. Eine marktorientierte Vermittlung von Bildungsinhalten sowie die kulturindustrielle Berieselung und Durchdringung des gesellschaftlichen Alltags sorgen dafür, dass Bildung sich als oberflächliche und flüchtige Informiertheit artikuliert, nicht aber als kritische Bildung des Bewusstseins. – Halbbildung als „vergesellschaftete Verfallsform von Bildung“ beruht auf willkürlicher Aneignung beliebiger Bildungselemente, die die Macht- und Herrschaftszentren vor allem über die Kulturindustrie liefern. Das halbgebildete Bewusstsein ist inkonsistent, diskontinuierlich, instabil und daher grundsätzlich manipulierbar.

### Kritische Theorie und Bildung

Auch in der Kritischen Theorie wird Bildung als ein Vorgang der Formung aufgefasst. Im Gegensatz zum religiösen Bildungsverständnis wird „Formung“ in der Sicht Kritischer Theorie jedoch als ein gesellschaftlicher Prozess aufgefasst.

Bildung soll die Natur des Kindes bewahrend formen. Bildung muss demzufolge so angelegt sein, dass der Mensch eine eigensinnige Subjektivität durch den Vorgang der Kultivierung nicht aufgeben muss. Bildung soll den Menschen kultivieren, ohne seine individualtypischen, seine eigensinnigen Merkmale zu unterdrücken.

Bildung im Kontext der Kritischen Theorie meint ferner *Bildung als Freisetzung des intellektuellen Subjektvermögens*. Bildung heißt wesentlich **Selbstermächtigung**.

Selbstermächtigung als Befähigung des Heranwachsenden, die Organisation seiner Lebensverhältnisse in die eigene Hand zu nehmen.

Gesellschaftlich handlungsfähig sind wir nur dann, wenn wir uns die Strukturen unserer gesellschaftlichen Wirklichkeit im Bildungsprozess erschließen können, wenn wir also begreifen, auf welchen Strukturen, Prinzipien und Mechanismen die Wirklichkeit der gesellschaftlichen Verhältnisse aufbaut, und auf welche Weise unsere Entwicklung und unser Handeln in diese soziale Wirklichkeit grundlegend verstrickt sind.

Einerseits ist Bildung Vorbereitungen auf das berufliche Leben in einer neuen, von Verwertungs- und Konkurrenzdrängen durchdrungenen Gesellschaft, andererseits ist Bildung Voraussetzung, sich dem gesellschaftlichen „Verfügungsdruck“ zu entziehen, indem sie auf *Selbstbewusstwerdung*, *eigenständige Handlungsfähigkeit* und *Selbstermächtigung* orientiert.

HEYDORN spricht in diesem Zusammenhang vom **Widerspruch von Bildung und Herrschaft**: Als Humankapital soll Bildung in den fortgeschrittenen Industriegesellschaften der massenhaften Vermittlung von Kenntnissen, ökonomischem Wachstum, internationale Konkurrenzfähigkeit, die Mehrung gesellschaftlichen Reichtums garantieren; wobei die gesellschaftlichen Investitionen in die Bildung nicht vom bürgerlichen Interesse an Mündigkeit und Autonomie geleitet sind. Vielmehr verfolgen sie ökonomische und ideologische Ziele. – Wirtschaftlicher Reichtum und Stabilität der Macht- und Herrschaftsverhältnisse sollen durch Bildung gewährleistet werden.

#### Aber:

Weil jede Bildung auch Momente enthält, die sich der gesellschaftlichen Kontrolle entziehen, besteht die Möglichkeit, Bildung über ihren bloßen Qualifikationsaspekt hinauszutreiben und auf dieser Basis ein kritisches Bewusstsein zu entwickeln.

Die Bildung, die die Gesellschaft zur Verfügung stellt, kann also gleichsam gegen sie selbst gewendet werden. Dieser Umstand begründet den Widerspruch von Bildung und Herrschaft: Bildung wohnt ein Potenzial an geistigem Widerstand inne, das keine Gesellschaft auslöschen kann. Bildung ist also ein Vorgang der intellektuellen Selbstermächtigung des Menschen.

Bildung geht über Aneignung hinaus, denn Aneignung bedeutet lediglich, etwas oberflächlich in Besitz zu nehmen. Aneignung meint die Übernahme von Wissen und Informationen. Sie ist eine Vorform, aber noch nicht der Kern von Bildung.

Bildung ist kein passiver Aneignungsprozess, sondern ein selbsttätiger Prozess der Bewusstseinsweiterung, ein Vorgang der Zueignung: der Überführung von Kenntnissen in das innere Eigentum der Person, der selbsttätigen, reflektierenden Verarbeitung gesellschaftlicher Wissensbestände.

Bildung ist nur über die tiefgreifende Auseinandersetzung mit Bildungsinhalten möglich.

Bildung ist nicht nur ein Vorgang der Aufklärung der Strukturen sozialer Wirklichkeit, sondern auch ein Prozess der Provokation, der Irritation bisheriger Erfahrungen.

Bildung soll dazu provozieren, die subjektiv begrenzten Bewusstseins Horizonte grundlegend zu erweitern.

Bildung übersteigt die unmittelbare Erfahrungsebene, sie verwandelt Erfahrung in Erkenntnis. Sie knüpft zwar an Erfahrungen an, bringt sie jedoch zu Bewusstsein. Erst in reflektierter Erfahrung kommt Bildung zum Ausdruck.

**ERHARD MEUELER:**

### **Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung**

Wie gehen wir mit der sozialen und kulturellen Grundsituation um, von klein auf und das ganze Leben hindurch pausenlos zum Objekt von fremden Anforderungen, Bestimmungen, Befehlen, Interessen und Bedürfnissen gemacht zu werden?

Kann unter der Bedingung umfassender Fremdbestimmtheit (auch) durch die totale Marktgesellschaft das Interesse, auf entscheidende Lebensbedingungen Einfluss nehmen zu wollen, überhaupt realisiert werden? (9)

Die Öffnung des Käfigs kann als Bild für das Bemühen stehen, sich aus der Situation des immer schon der äußeren Natur, der inneren Triebdynamik und der sozialen Welt Unterlegenen zu befreien. Niemand von uns kann über seine Lebensumstände beliebig verfügen, aber wir sind frei, diese Begrenzungen zu erkennen, um - stets Objekt und Subjekt zugleich - die Subjektanteile zu vermehren und zu erweitern.

Hierzu ist Bildung als Wissen und Bildung als kritisches Verhältnis zum Gelernten und dem zu Lernenden vonnöten.

Wenn als Richtung dieser Bemühungen um Orientierung und Selbsterweiterung "Bildung zum Subjekt" angegeben wird, dann steht der Subjektbegriff als Chiffre für freies Fühlen, Denken, Wollen und Handeln, selbständige Entscheidungen.

Der Subjektbegriff steht für Widerständigkeit, Selbstbewusstheit und weitgehend selbstbestimmte Verfügung über Lebensaktivitäten. Es ist ein kämpferischer Begriff der Selbstermächtigung, gerichtet gegen die ausschließliche Funktionalisierung des Menschen (auch) für die Belange des Marktes. Subjektivität ist anderen Zielen verpflichtet als der rigiden Selbstdurchsetzung im alltäglichen Konkurrenzkampf. Subjektivität bedarf, um zustande zu kommen, der solidarischen Wertschätzung durch andere wie der eigenen Offenheit für fremdes Leid. (8)

Allerdings: die Aussichten für Subjekt-Entwicklung sind (nicht nur) nach ADORNOS Beobachtung äußerst schlecht. Der einzelne wird in einer Gesellschaft weltweiten Tauschs, diktiert vom Profit, dem wirtschaftlichen und technischen Fortschritt angepasst und von Kindesbeinen an auf ihn hin ausgerichtet. Er unterliegt dem Zwang der Verinnerlichung der gesellschaftlich als je geltend gesetzten Maßstäbe. (38)

An die Stelle der von den Aufklärern erträumten Gesellschaft autonomer Subjekte ist eine weltweite totale Wirtschaftsgesellschaft getreten, deren Prozesse und Entwicklungen kaum noch zu durchschauen sind und von deren Funktionieren gleichwohl das Überleben aller Gesellschaftsmitglieder, insbesondere derjenigen, die außer ihrer Arbeitskraft nicht besitzen, abhängig ist. (...) Die Rationalität, welche die Warenaustauschgesellschaft beherrscht und alles verdinglicht, lässt keine Nischen mehr entstehen, in denen eine nicht gesellschaftlich präparierte, irgend unabhängige Subjektivität sich verstecken könnte [ADORNO].



Für ADORNO besteht die aktuelle Gestalt der Subjektivität in der Ohnmacht des einzelnen gegenüber einem Ganzen, dem er doch wiederum auch sein Leben verdankt und das eben die Ohnmacht als Preis dafür verlangt. (...) Alle einzelnen sind von der Totalität dieser Gesellschaft, die sie bilden, abhängig. Generell muß jeder einzelne, um sein Leben zu fristen, eine Funktion auf sich nehmen und wird gelehrt, zu danken, solange er eine hat. (...) Die Menschen erscheinen reduziert auf Agenten und Träger des Warenaustauschs. Hierin versteckt sich die Herrschaft von Menschen über Menschen. Der totale Zusammenhang hat die Gestalt, dass alle dem Tauschgesetz sich unterwerfen müssen, wenn sie nicht zugrunde gehen wollen, gleichgültig, ob sie subjektiv von einem "Profitmotiv" geleitet werden oder nicht. Automatisch sowohl wie planvoll sind die Subjekte daran verhindert, sich als Subjekte zu wissen. Das Warenangebot, das sie überflutet, trägt dazu ebenso bei, wie die Kulturindustrie und ungezählte direkte und indirekte Mechanismen geistiger Kontrolle (...) [ADORNO] (39).

Der (Welt-)Markt ist blind für die Zerstörungen, die er anrichtet, für die Vernichtung seiner eigenen Grundlagen. Durch die vor allem westliche Vergeudung aller Rohstoffe und Energien, die dadurch bedingten weltweiten Klimaveränderungen und durch den massenhaften Individualverkehr, wird die Überlebensbasis aller zerstört. (...) Alle gesellschaftlich für wichtig erachteten Maßstäbe sind am Markt orientiert: alle kostenorientierten wirtschaftlichen, politischen, sozialen und kulturellen Planungen und Entscheidungen der öffentlichen Hand wie privater Institutionen. (50)

Nicht nur Jugendliche, sondern auch Erwachsene jedweden Bildungsstandes definieren sich und andere über den Besitz und den Gebrauch von Waren. (...) Alle gesellschaftlichen und politischen Strukturen sind letztlich durch die herrschenden Marktprinzipien und die hier geltenden Ziele (Wachstum, Wohlstand, Reichtum) geformt. (...) Der Markt als "die gesellschaftlich bezwingende Größe" bestimmt unser Handeln ebenso wie unser Fühlen, Denken und Wollen samt allen zugrunde liegenden Einstellungen, Selbstbildern, Deutungsmustern und Bedürfnissen. (...) Alle diejenigen, die über keine sonstigen Einnahmequellen außer ihrer Arbeitskraft verfügen, sind gezwungen, in einem Tauschgeschäft ihr Arbeitsvermögen gegen Geld in Form von Lohn oder Gehalt zu veräußern. Alles kapitalistische Wirtschaften ist auf den doppelt freien Lohnarbeiter angewiesen, der ledig aller Produktionsmittel, frei ist, seine Arbeitskraft zu verkaufen. Die Macht des Kapitals beruht auf seiner Ohnmacht. (52)

Der Preis, den alle für diese ökonomische Grundstruktur der Moderne zu zahlen haben, ist freilich hoch: Das Kapital unterwirft sich, um Profite zu machen, unentwegt sämtliche vorfindlichen Lebensverhältnisse und unterzieht sie einer permanenten Veränderung. Der Alltag als Praxis der Lebensbewältigung kann von den einzelnen nicht als Prozess kultureller Selbstschöpfung erlebt werden. Es scheint keine andere Überlebensform zu geben als die, unter "dem stummen Zwang der Verhältnisse" die Marktmechanismen samt allen ihren sozialen und kulturellen Konsequenzen in sich selbst als Grundstruktur von Orientierungen aufzunehmen. Es gilt sich fortwährend durch Selbstdisziplinierung und Selbstkontrolle zu einem funktionierenden Teil des hochabstrakten sozialen Mechanismus der Warentauschgesellschaft zu erziehen. (54)

Die Anforderungen an die Menschen steigen zudem: durch den allgemein konstatierten Prozess der Individualisierung wird die Gestaltung der eigenen Biographie zur Daueraufgabe, bestimmt von immer wieder neuen Wahlmöglichkeiten und Wahl-

zwängen. Individualisierung verpflichtet jeden einzelnen dazu, sein Empfinden und Handeln selbst zu regulieren. Nicht nur die Konsequenzen selbstverantwortlich getroffener Entscheidungen, sondern auch die Konsequenzen aus nicht getroffenen Entscheidungen müssen vom einzelnen selbst ausgebadet werden. (...) Die einzelnen sehen sich gezwungen, sich selbst, um materiell zu überleben, zum Zentrum ihrer eigenen Lebensplanung und Lebensführung zu machen. Antriebsmotor, Ort und ständiger Bezugspunkt dieses Individualisierungsschubs ist der Markt als das soziale System kapitalistischen Wirtschaftens. (58)

Aus der Perspektive der Betroffenen bedeutet Individualisierung Vereinzelung und eine Verstärkung der Abhängigkeit jedes einzelnen von Märkten und Institutionen, damit von Außenbedingungen der Lebensbewältigung, die der einzelne in keiner Weise beeinflussen kann.

Eine Lebensführung, die den Erfordernissen des Arbeitsmarktes konsequent entspricht, ist die des vollmobilen einzelnen, der ohne Rücksicht auf die sozialen Bindungen und Voraussetzungen seiner Existenz und Identität sich selbst zur fungiblen, flexiblen, leistungs- und konkurrenzbewussten Arbeitskraft macht, stylt, hin und her fliegt und zieht, wie es die Nachfrage und Nachfrager am Arbeitsmarkt wünschen.

Der gesellschaftliche Wandel beschert auf der einen Seite freiheitliche Spielräume für eigene Entscheidungen. Andererseits erzwingt er den Vollzug verinnerlichter Marktanforderungen. Eine wirkliche Selbstverfügung kommt so nicht zustande, denn der einzelne ist gezwungen, seine Existenz unter Inanspruchnahme der kulturellen Muster, Waren und Dienstleistungen, die der Markt als kommerziellen Service für Identitätsarbeit und -darstellung bereithält, zu standardisieren.

Zwar scheinen auf den ersten Blick jedem ungeahnte Möglichkeiten für persönliches Wachstum und individuelles Handeln offen zu stehen, doch werden alle diese Freiräume durch materielle Bedingungen, den Bildungsstand, dadurch bedingte Motive und Bedürfnisse, durch die Kürze arbeitsfreier Zeit und die hohen Kosten eines schönen Lebens nach eigenem Gusto begrenzt und im Zugang verstellt. (59)

Das bis heute verbindlich gehandelte aufklärerische Konzept der Subjektivität im Sinne von autonomer, selbstbewusster Identität entstand in einer als Krise erlebten historischen Übergangsphase von der absolutistischen Feudalgesellschaft zur bürgerlichen Gesellschaft.

In Erinnerung daran, dass das Subjekt - historisch gesehen - ein utopischer Programmbegriff der bürgerlichen Selbstbefreiung von übermächtiger absolutistischer und kirchlicher Herrschaft war, kann gesagt werden, dass die Herstellung von Subjekthaftigkeit immer aus der Selbstermächtigung zu befreiendem Handeln heraus geschieht. (76)

#### Das kleine Ich und das große Ich: Subjektentwicklung als unabschließbarer Prozess

LEO LÖWENTHAL (1989) erinnerte daran, dass "die Ohnmacht des Subjekts in der modernen Welt" ein wichtiges theoretisches Anliegen der Kritischen Theorie gewesen sei. Die Wissenschaftler, die in ihren theoretischen und empirischen Arbeiten der Kritischen Theorie verpflichtet gewesen seien, hätten immer wieder darauf hingewiesen, "wie eine entfesselte instrumentelle Vernunft zur Ursache zivilisatorischer Katastrophen wurde".

Bezüglich der Subjektentwicklung spricht LÖWENTHAL vom "kleinen Ich" und dem "großen Ich". Das kleine Ich sei das instrumentelle, das auf das "Nächste" ausgerichtet, grob lustbezogene subjektive Verlangen, mit dem der einzelne in einer nicht als solidarisch konzipierten Gesellschaft sich rein auf sich selbst bezogen zu bestätigen versuche. Das große Ich enthülle demgegenüber die Blindheit der vereinzelt Individuen als Verblendung, von der befallen die Realität verleugnet werde: "Realität leugnen heißt aber (...) Abwendung von der Realität des Leidens der menschlichen und außermenschlichen Kreatur". (90)

Das kleine Ich setzt alle verfügbare Kraft zur eigenen Selbsterhaltung ein, koste es, was es wolle. Wenn ich ausschließlich mich selbst im Blick habe, nehme ich außer mir nur noch das wahr, was für mein eigenes Überleben und Wohlergehen von Bedeutung ist. Nur das ergibt Sinn für mich. Pure Selbsterhaltung realisiert sich über Gleichgültigkeit bis hin zur Aggressivität fremden Leid und fremden Schicksalen gegenüber.

(...) Auch dem kleinen Ich ist ein Subjektstatus zuzuschreiben. Schließlich kann man von jedem sagen, dass er sein Leben "führe". Die Subjektform des kleinen Ichs kann - sofern sie nicht menschenverachtend ausgeübt wird - als normale Realität gewertet werden. Das "kleine Ich" erscheint als Vorbedingung für weitere Entwicklungen, mittels derer in eigener Verantwortung unrealisierte Möglichkeiten realisiert, Festgefahrener gelockert, Unerschlossenes erschlossen werden kann. (91)

Was ist die Triebkraft dafür, dass das "kleine Ich", das den sozialen Prozessen unterworfenen Subjekt selbst nach einem "Subjektsein bei Gelegenheit" zu suchen beginnt?

Das bei der Lebens- und Alltagsbewältigung zustandekommende Handeln hat fast immer eine zwiespältige Struktur: Zum einen besteht es aus Anpassungsleistungen, ausgerichtet auf ein möglichst problemloses Zurechtkommen in einer objektiv vorgegebenen Welt, in der einen allüberall ausgesprochene und nicht ausgesprochene Handlungsanforderungen, verbunden mit Belohnungen und Bestrafungen, erwarten. Zum anderen geschieht das Alltagshandeln aus Widerständigkeit gegenüber diesem real gegebenen Anpassungsdruck, sei er nun durch die soziale Welt (von außen), durch Triebwünsche oder Über-Ich-Forderungen (von innen) vermittelt. (91)

Widerständigkeit gegenüber z.B. Anpassungsdruck, befürchteten Einschränkungen, Gewalt hat situationsbedingt viele Gesichter und Steigerungsstufen: Etwas einfach übersehen, Verweigerung, sich widersetzen, Protest, aktive Gegenwehr, Gegenentwürfe; aber auch jeden Kontaktes, Rückzug, Ausweichen, Wegtauchen, autistisches Verhalten. (92)

Ohne Anpassungsfähigkeit können weder Pflanzen, Tiere noch Menschen überleben; doch kann der Mensch sich im Gegensatz zu den übrigen Lebewesen die Anforderungen der äußeren Natur, der sozialen Welt und der inneren Natur bewusst werden und sich ihnen gegenüber bewusst verhalten! - Selbsterhaltung in ihrem wechselnden Mischungsverhältnis von Anpassung und Widerstand ist ein subjektiver Prozess der Selbstregulation, in dem die innere und äußere Wirklichkeit mittels der Selbstreflexion in Bezug gesetzt werden und diese Beziehung verarbeitet wird.

Bezüglich des "kleinen Ich" kann von einer *funktionalen Subjekthaftigkeit* gesprochen werden, die im Dienste der Selbsterhaltung steht. Diese ist Ausgangspunkt der Entwicklung hin zum "großen Ich", beschreibbar als Subjektentwicklung.

Die funktionale Selbstreflexion ermöglicht die Alltagsbewältigung. Das Material an Gewissheiten, Alltagswissen, Kenntnissen, Theorien und Einstellungen, das dabei auf dem jeweilig erreichten Stand bewegt wird, musste und muss von uns Erwachsenen lebensgeschichtlich angeeignet werden, um als normales Gesellschaftsmitglied akzeptiert zu werden. (...) Routinehandeln geschieht vor allem deshalb so problemlos, weil es von aktuellen Einzelentscheidungen entlastet ist. (92)

Für das kontinuierliche Handeln Tag um Tag wäre eine permanent empfundene und bewusst ausgelebte kritische Distanz zu allen bestimmenden Deutungsmustern, Lebenskonzepten, eigenen Schwächen und Widersprüchen hinderlich. Sie wirkte wie Sand im gut geölt laufenden Getriebe der Funktionalität. Ein Innehalten, die Bereitschaft, (fremde) Kritik an einem selbst nicht nur zuzulassen, sondern auch bewusst als gezielte Verunsicherung auszuhalten, all dies wird (im Rahmen der funktionalen Selbstreflexion vom "kleinen Ich") abgewehrt. (93)

Die im Idealfall zustande kommende Steigerung funktionaler Selbstreflexion, in Form von emanzipatorischer Selbstreflexion, zielt auf vollständiges Begreifen von Handlungen und Interaktionssystemen. Handeln wird kompetenter, wenn der Handelnde sich der subjektiven und objektiven Bedingungen bewusst ist. - Die Fähigkeit zu emanzipatorischer Selbstreflexion als personengebundene Selbstreflexion lässt sich nicht technisch herstellen und bleibt gebunden an das Engagement des ganzen Subjekts. Das bedeutet, dass die Aneignung emanzipatorischer Selbstreflexion ein **krisenhafter Prozess** ist, weil er sich immer wieder gegen den eigenen Status quo wenden muss. Dennoch:

**Ohne Entwicklung von funktionaler zu emanzipatorischer Selbstreflexion ist Subjektentwicklung nicht vorstellbar! - Nur wenn etwas fragwürdig wird, kommen weiterführende Fragen als Bedingung des Suchens nach bislang unbekanntem Antworten und nach unbekanntem Wegen, diese Antworten zu ermitteln, auf. (93)**

Im Funktionalitätskonzept ist immer wieder ein Überschuss an Spontaneität, an Widerspruch, Widerspenstigkeit, Eigensinn und Konfliktfähigkeit zu verzeichnen, produktives Störmaterial. (93)

Allerdings hat Subjektivität unbestreitbar objektive Grundstrukturen. Sie geht aber nicht in diesen Strukturen auf. Sie ist bestimmt durch Eigendynamik und dadurch, dass sie sich von den Umweltvorgaben weg bewegt und dagegen angeht. Ihr Ausgangspunkt mag also beschreibbar sein, aber es gibt keinen erkennbaren Gründungsakt. In ihrer schließlichen Ausdehnung und Entwicklung ist Subjektivität ebenso wenig kalkulierbar. Man könnte von einer nach oben offenen Richter-Skala denkbarer Subjektivitätsentwicklung und -ausformung sprechen. (...) Subjektivitätsentwicklung lässt sich nicht bewusst planen und erzwingen. Es kann nicht gesagt werden, dass sie so und nicht anders vonstatten gehen soll. (...) Es können nur als günstig eingeschätzte grobe Richtungen für denkbare Wege der Subjektentwicklung angegeben werden. (94)

"Subjekt" muß als normativer Begriff verstanden werden. "Subjekt" erscheint als herzustellendes Verhältnis, als erst noch zu praktizierende Haltung, mitunter auch als besondere Qualität des menschlichen Verhaltens und genau zu bestimmende Leistung. In dieser Lesart besteht das Subjekt noch nicht von Anfang an. Es ist herzustellen. Dazu ist Bildung **vonnöten**. (94/95) Der österreichische Pädagoge Erik Adam spricht in diesem Kontext von "der Selbstermächtigung des Menschen zum Subjekt", das Gott und anderen Mächten den Gehorsam aufkündigt. (*Andererseits* sehen MICHAEL WINKLER und andere aber mit guten Gründen jeden Menschen schon grundsätzlich als Subjekt: "... auch schon Kinder mit ihren viel gelobten Eigenschaften von Spontaneität, Wahrheit, Ehrlichkeit und Offenheit sind Subjekte; gerade bei für unmündig Erklärten, Kindern, Greisen und Verwirrten kann eine ausgesprochene Neigung zur Selbstbestimmung festgestellt werden. - Von daher gesehen erscheine das mündige Subjekt als gezähmtes Subjekt) (91)

Wird die Entwicklung zum "großen Ich", wird also Subjektentwicklung als nach oben offenes, nicht normativ voraus abschätzbares Entwicklungsterrain gesehen, dann gelten alle kleinen wie großen Versuche, sich in Auseinandersetzung mit den Bedingungen der äußeren, der inneren und der sozialen Welt zu verselbständigen, sich im Ausbau von Widerständigkeit als Subjekt herzustellen, um Subjektivität als "selbstbewusste Individualität" zu realisieren. (96)

So ist Subjektentwicklung im Erwachsenenalter immer durch die unaufhebbare Geschichte der Subjektentwicklung und Subjektüberwältigung in Kindheit und Jugend vorbestimmt. Damit ist Subjektentwicklung im Erwachsenenalter davon beeinflusst,

- ob Eigenständigkeit und Abgrenzung gegenüber den umfassenden Herrschaftsansprüchen der mächtigen Erwachsenen, z.B. im autonomen Spielen, in der spielerischen Regelverletzung, im anarchischen Denken und Verhalten geduldet oder verboten wurde;
- ob sich zwischen Familie und Schule gesellschaftlich nicht allzu streng kontrollierte Räume aufgetan hatten, in denen bereits das Kind die Erfahrung eines selbstbewussten "Ich bin" machen konnte, in denen z.B. in Gruppen von Gleichaltrigen andere als die familiär und schulisch zugemuteten Erfahrungen gemacht werden konnten, Erfahrungen mit der eigenen Erfindungskraft, mit ungenutzten Fähigkeiten und Kräften, mit Sexualität, Erfahrungen der Gleichheit und des voraussetzungslosen Akzeptierens;
- ob in der Adoleszenzphase Ausbruchsversuche und Widersetzlichkeiten Jugendlicher als Befreiungsversuche von den Verhaltenserwartungen und -forderungen anderer, ob kulturevolutionäre Experimente, Rebellionen im Elternhaus, in der Schule, im Ausbildungsverhältnis von den Erwachsenen bestraft oder akzeptiert wurden. (96/97)

### Wie könnte eine Pädagogik aussehen, die Subjektivität ermöglicht?

Es sollte sich um eine pädagogische Praxis handeln, die sich nicht darauf reduziert, abweichendes Verhalten oder Problemlagen sozial benachteiligter Gruppen sozialpädagogisch oder gar therapeutisch zu bearbeiten. - Es sollte sich vielmehr um eine pädagogische Praxis handeln, die auf die Lebenswirklichkeit und den Entwicklungsprozess Jugendlicher versucht einzuwirken; es sollte sich um eine Pädagogik handeln, deren Aufgabe in der Ermöglichung von Bildungsprozessen in Richtung auf eine selbstbewusstere und selbstbestimmtere Lebenspraxis junger Menschen liegt.

Gemeint ist eine emanzipatorische, subjektorientierte Pädagogik, die - in Anlehnung an ADORNO und GIESECKE - zuletzt von ALBERT SCHERR theoretisch begründet wurde. Es geht hierbei - nach SCHERR - um Bildungsprozesse, die Prozesse der Selbstbildung sind. Der Subjektbegriff steht dabei für ein Emanzipationsverständnis, das Emanzipation umfassend als politische Mündigkeit definiert: Subjektbildung kann demnach als ein prinzipiell unabschließbarer Prozess verstanden werden, in dem vorgefundene Abhängigkeiten und unbewusste Handlungsroutinen schrittweise durch eine bewusstere und selbstbestimmtere Gestaltung der eigenen Lebenspraxis ersetzt werden.

Es geht - so ALBERT SCHERR - um die Ermöglichung sozialer Subjektivität, das heißt um eine möglichst selbstbestimmte, gleichzeitig aber auf Kooperation und Kommunikation angewiesene Lebenspraxis.- Die zentrale Aufgabe einer subjektorientierten Pädagogik ist darin zu sehen, durch Strukturen wechselseitiger Anerkennung als Subjekt soziale Beziehungen zu ermöglichen, in denen Bildungsprozesse in Richtung auf eine selbstbewusste und selbstbestimmte Lebenspraxis möglich werden.

Ferner verweist der Subjektbegriff darauf hin - und SCHERR macht zu Recht darauf aufmerksam - dass Einzelne und soziale Gruppen in für sie verbindlichen subjektiven Sinnwelten leben, d.h. dass sie die "Wirklichkeit" auf der Grundlage spezifischer Deutungs- und Bewertungsmuster wahrnehmen und erleben.

Konsequenterweise steht Pädagogisches Handeln als kommunikatives Handeln zunächst vor der Aufgabe, Verständigungsprozesse zwischen Individuen zu ermöglichen, die unterschiedlichen Sinnwelten verhaftet sind.

Ein so verstandener Subjektbegriff fordert gerade auch von Pädagogen und Pädagoginnen eine konkrete Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen junger Menschen, um diese daraufhin zu untersuchen, welche spezifischen Ermöglichungen und Behinderungen einer selbstbewussten und selbstbestimmten Lebenspraxis in ihre jeweils konkreten Lebensbedingungen eingelassen sind.

Ein so verstandener Subjektbegriff fordert also auf zur Analyse der situativ vordringlichen und bedeutsamen Ansatzpunkte einer pädagogischen Praxis, die ihren Gebrauchswert darin sieht, Jugendlichen zu einem selbstbestimmten Umgang mit ihrer jeweiligen Lebenssituation zu verhelfen.

Die Frage stellt sich, welche Bedingungen für die Entwicklung von Selbstbewusstsein und selbstbestimmter Handlungsfähigkeit im Jugendalter förderlich sind. Folgende Aspekte, die diesbezüglich für pädagogisches Handeln bedeutsam sind, nennt ALBERT SCHERR:

- Strukturen des sozialen Handelns, die ein durch wechselseitige Wertschätzung und Anerkennung als eigenverantwortliche und moralisch autonome Individuen gekennzeichnetes gemeinsames Handeln ermöglichen.
- Die Möglichkeit, eigene Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit in kooperativen Handlungszusammenhängen zu erleben, d.h. sich selbst als handlungs- und gestaltungsfähige Person zu erfahren
- Erfahrungen der Teilhabe an egalitären Entscheidungsstrukturen, in denen eigene Überzeugungen dargelegt und als motivierte und begründete Stellungnahmen respektiert werden

- Erfahrungen der eigenen Stärken und Fähigkeiten als Gegenerfahrungen zu gesellschaftlich zugemuteten Ohnmachtserfahrungen
- Aufforderungen und Anregungen zu einer umfassenden aktiven Entfaltung eigener Fähigkeiten und Interessen
- Möglichkeiten, sich mit der eigenen Lebensgeschichte und Lebenssituation reflexiv auseinanderzusetzen und die eigene lebenspraktische Zukunft bewusst zu entwerfen.
- Soziale Beziehungen, die sich durch Verlässlichkeit und Wahrhaftigkeit auszeichnen.

Junge Menschen sind also dazu zu befähigen, sich selbst und die gesellschaftlichen Lebensbedingungen zu begreifen. Gegen die Überfülle an Informationen, gegen die Verweigerung von substanzieller Bildung, gegen Formen der massenmedialen Verschleierung sozialer Wirklichkeit sowie gegen Formen der Produktion von Vorurteilen und Feindbildern ist eine pädagogische Praxis der Bildungsarbeit anzustreben, die Wirklichkeit begreifbar macht.

Anzustreben ist also eine Stärkung der selbstbewussten und selbstbestimmten Handlungsfähigkeit junger Menschen in den gesellschaftlichen Strukturen sowie eine Schaffung kooperativ-solidarischer Lebenszusammenhänge. Im Kontext der pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen sind Einrichtungen und Angebote folglich so zu gestalten, dass diese die Bildung mündiger und selbstbewusster Individuen fördern und unterstützen.

Gefordert ist also m.E. ein pädagogisches Selbstverständnis und eine pädagogische Praxis, die von den Bedürfnissen, Potentialen, Fähigkeiten und Interessen junger Menschen ausgeht, junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördert und ernst nimmt und dazu beiträgt, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen und darüber hinaus junge Menschen in ihrem Bemühen zu unterstützen, in einer unübersichtlichen Wirklichkeit den eigenen Lebensentwurf zu bestimmen.