

Horst Adam (Hrsg.)

KRITISCHE PÄDAGOGIK

FRAGEN – VERSUCH VON ANTWORTEN

Band 3

19

MANUSKRIPTE NEUE FOLGE
ROSA LUXEMBURG STIFTUNG

Kritische Pädagogik
Fragen – Versuch von Antworten
Band 3

Horst Adam (Hrsg.)

KRITISCHE PÄDAGOGIK

FRAGEN - VERSUCH VON ANTWORTEN

Band 3

Rosa-Luxemburg-Stiftung
Gesprächskreis Politische Bildung
Arbeitskreis «Kritische Pädagogik»

IMPRESSUM

MANUSKRIPTE – Neue Folge

wird herausgegeben von der Rosa-Luxemburg-Stiftung

V.i. S. d. P.: Ulrike Hempel

Franz-Mehring-Platz 1 · 10243 Berlin · www.rosalux.de

ISSN 2194-864X · Redaktionsschluss: Juni 2016

Lektorat: TEXT-ARBEIT, Berlin

Layout/Herstellung: MediaService GmbH Druck und Kommunikation

Gedruckt auf Circleoffset Premium White, 100 % Recycling

INHALT

Vorwort	7
Volker Hoffmann N. K. Krupskaja. Eine kritische Pädagogin?	16
Klaus Ahlheim Kritik der Nation und politische Bildung	29
Eva Borst Das Bildungssystem des digitalen Kapitalismus Eine kritische Bestandsaufnahme	49
Sven Kluge Klassische Individualpsychologie und kritische Pädagogik Zur vergessenen Geschichte und bleibenden Bedeutung eines spannungsgeladenen Verhältnisses	65
Manuel Rühle Kulturindustrie und pädagogisches Handeln Zur Bestimmung eines vernachlässigten Problemzusammenhangs	81
Torsten Feltes Sozialisation und Erziehung. Ein Nachtrag zum notwendigen pädagogischen Rekurs auf den Begriff der Kulturindustrie	96

Alf Hellinger

Kulturelle Bildung im Spannungsfeld zwischen

Wissenschaftsgläubigkeit und postmoderner Beliebigkeit

Argumente für die Wiederaneignung eines pädagogischen Realismus

109

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

122

VORWORT

Anliegen des Arbeitskreises «Kritische Pädagogik» der Rosa-Luxemburg-Stiftung ist es, den wissenschaftlichen Diskurs zur Entwicklung emanzipatorischer Bildungspolitik und kritischer Pädagogik zu führen und zu fördern.

Dem Bedürfnis kritischer WissenschaftlerInnen, PädagogInnen, PsychologInnen, SoziologInnen, GewerkschafterInnen und BildungspolitikerInnen folgend, möchte der Arbeitskreis den Diskurs zur Entwicklung emanzipatorischer, linker Bildungspolitik und kritischer Erziehungswissenschaft vorantreiben und mit den Teilnehmenden Erkenntnisse und Erfahrungen zu relevanten pädagogischen, erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Fragestellungen austauschen.

Dabei geht es sowohl um theoretische Reflexion, Fundierung und Positionsbestimmung als auch um einen Beitrag zur Durchsetzung praktischer linker Bildungspolitik. Ausgehend von der Komplexität der Probleme bemühen sich die AutorInnen methodologisch um eine interdisziplinäre Herangehensweise. Hierbei geht es ihnen um

- das Verdeutlichen theoretischer Ausgangspositionen, die wissenschaftliche Fundierung relevanter pädagogischer Probleme in ihren historischen und aktuellen gesellschaftlichen Zusammenhängen;

- die Analyse realer pädagogischer Prozesse in ihrer Widersprüchlichkeit;
- Anregungen für die weitere Reformierung und Demokratisierung des Bildungswesens.

Auf der Grundlage einführender Impulsreferate wurden von den TeilnehmerInnen wichtige Erfahrungen eingebracht, kritische Bestandsaufnahmen vorgenommen, Probleme aufgeworfen und Lösungsansätze angeboten.

Dabei hat es sich als sehr produktiv erwiesen, dass WissenschaftlerInnen, BildungspolitikerInnen und praktisch tätige PädagogInnen und PsychologInnen aus den alten und neuen Bundesländern gegenseitig ihre Erfahrungen austauschten und gemeinsam um konstruktive Lösungen stritten. Diese produktive Streitkultur wurde bei allen Tagungen des Arbeitskreises «Kritische Pädagogik» gepflegt.

Wesentliche Ergebnisse der Tagungen im Zeitraum 2014/15 sind im vorliegenden Sammelband 3 «Kritische Pädagogik» veröffentlicht. Sie geben wertvolle Anregungen und stellen selbst einen Diskussionsbeitrag zum wissenschaftlichen Meinungsstreit dar.

Dabei wurde der chronologischen Abfolge der Tagungen gefolgt. Schriftlich eingereichte Beiträge wurden inhaltlich den Impulsreferaten zugeordnet. Von einigen ReferentInnen lagen bei Redaktionsschluss keine schriftlichen Beitragsfassungen zur Veröffentlichung vor. Auf diese Beiträge wird jedoch im Folgenden eingegangen.

Ausgehend von einer fundamentalen Gesellschaftskritik und davon abgeleiteten Herausforderungen für die Kritische Pädagogik werden in den Beiträgen wesentliche Prämissen für die Kritische Pädagogik verdeutlicht, kritische Bestandsaufnahmen vorgenommen, Probleme aufgeworfen, theoretische Zusammenhänge dargestellt und Vorschläge für die Durchsetzung emanzipatorischer, linker Bildungspolitik eingebracht. Die große Resonanz auf die Tätigkeit des Arbeitskreises «Kritische Pädagogik» zeigte sich unter anderem in zahlreichen positiven und engagierten Zuschriften und Stellungnahmen von WissenschaftlerInnen und Studierenden verschiedener Lehrinrichtungen der Bundesrepublik Deutschland und Österreichs.

Im Folgenden werden Themen, Inhalte und Resultate der 15. bis 22. Tagung des Arbeitskreises überblicksartig dargestellt.

15. Tagung am 25. Januar 2014

Thema: *N. K. Krupskaja. Eine kritische Pädagogin?*

Impulsreferat: Dr. Volker Hoffmann, ehemaliger Dozent der Universität der Künste Berlin

N. K. Krupskajas Kritik, beschrieben als aufbauend und konstruktiv, wird als ein wesentliches Element konstruktiver Veränderungen und Verbesserungen des Bildungswesens bezeichnet. Der Referent stellt drei Typen bzw. Phasen der Kritik Krupskajas dar:

- (1) Kritik am kapitalistischen Bildungswesen in Russland und einigen entwickelten westeuropäischen Ländern;
- (2) Kritik in der ersten Phase des sozialistischen Aufbaus (1920er Jahre);
- (3) Kritik in der zweiten Phase des sozialistischen Aufbaus (1930er Jahre).

N. K. Krupskaja setzte sich vor allem mit der Entwicklung der Vorschulerziehung, der schulischen Bildung und Erziehung, der Pionierorganisation und der polytechnischen Bildung sowie mit der sozialen Situation von Kindern und Jugendlichen auseinander. Sie leistete wichtige Beiträge zum Aufbau des Sozialismus in Sowjetrußland, insbesondere im Bereich des Bildungswesens, wobei sie reformpädagogische Ansätze Westeuropas aufgriff und auf die konkrete Situation in Sowjetrußland bezog. Zugleich setzte sie sich mit begangenen Fehlern auseinander und trat dabei auch mit selbstkritischen Wortmeldungen an die Öffentlichkeit.

Methodologisch wichtig war für sie das Erkennen des engen Zusammenhangs von historisch-konkretem und systematischem Herangehen bei der Analyse und Bewertung historischer Zusammenhänge.

Ihre Anregungen für kritisches Hinterfragen im Hinblick auf Analyse und Lösungsansätze sind für das Wirken linker PädagogInnen in der Gegenwart von Bedeutung.

Das sehr anregende Impulsreferat bildete die Basis für eine lebhafte und konstruktive Diskussion, in der die vorgetragenen Positionen vertieft und in Beziehung zur DDR-Pädagogik sowie zur gesellschaftlich-historischen Situation in den beiden deutschen Staaten und der gegenwärtigen Situation in der Bundesrepublik gesetzt wurden.

Als wichtige Erkenntnisse wurden herausgearbeitet:

- Historische Konstruktion und Gegenwart sind als Einheit zu sehen; sie sind nicht losgelöst von historisch-konkreten Verhältnissen zu betrachten.
- Mut, Zivilcourage, Eigeninitiative und wissenschaftliche Streitkultur sind ein wichtiges Erbe der kritischen Pädagogin N. K. Krupskaja, das es zu einer Methodik für heutiges Herangehen an reale pädagogische Prozesse zu entwickeln gilt.

16. Tagung am 26. April 2014

Thema: *Kritik der Nation und politische Bildung*

Impulsreferat: Prof. em. Dr. Klaus Ahlheim, langjähriger Hochschullehrer der Universität Duisburg-Essen

Inhaltliche Schwerpunkte:

- Klärung des Zusammenhangs von Gesellschaftskritik und aktuellen Problemen Politischer Bildung;
- Politische Bildung zwischen Formierung und Aufklärung;
- Zusammenhang zwischen neuem Nationalstolz und Rechtsextremismus in der Mitte der Gesellschaft;
- Nachweis der Korrelation politischer Orientierung mit Parteienpräferenz, Schichtzugehörigkeit, Schulbildung, Arbeitslosigkeit und autoritärer Einstellung auf der Grundlage empirischer Untersuchungen;
- Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit Nationalstolz, Rechtsextremismus und Rassismus sowie mit der Einschätzung militärischer Interventionen Deutschlands im Ausland; Euphorie der «nationalen Wende – neuer Nationalstolz in Deutschland, Verbindung von Nationalstolz mit Fremdenfeindlichkeit, Thilo Sarrazin als «deutschnationaler Egozentriker in Nazi-Tradition»;
- Begründung, dass ein «Zivilbruch» stattgefunden hat, bei dem weltweite militärische Interventionen nicht mehr oder nicht ausschließlich durch den Schutz der Menschenrechte legitimiert werden, sondern durch nationale Interessen, Macht und Machtpolitik, bei dem der Antikommunismus die entscheidende verbindende Ideologie war und ist.

Die anschließende konstruktive Diskussion verhandelte folgende Aspekte:

- Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit der «Leitkultur» (des christlichen Abendlandes) und der Totalitarismus-Doktrin;

- Begründung der Notwendigkeit, historische Aspekte (z. B. Erster und Zweiter Weltkrieg, faschistische Diktatur) für die Argumentation stärker aufzugreifen;
- Führen des Nachweises, dass Geschichtsrevisionismus der Hetze und der Legitimierung nationalistischer Politik dient;
- Größerer Wert sollte auf die Vermittlung relevanter Informationen zur Argumentation und Aufklärung gelegt werden.
- Die Anwendung des Kompetenzbegriffs ist nur dann sinnvoll, wenn er mit Inhalten verbunden wird.

17. Tagung am 28. Juni 2014

Thema: *Das Bildungssystem des digitalen Kapitalismus. Eine kritische Bestandsaufnahme*

Impulsreferat: Prof. Dr. Eva Borst, Universität Mainz

Inhaltliche Schwerpunkte:

- Begriffsbestimmung «Educational Governance»; Auseinandersetzung mit dem Steuerungskonzept, mit dem neoliberale Interessen durchgesetzt werden; das digitale System dient der neoliberalen Innensteuerung zur Akkumulation des Kapitals.
- Entlarvung des netzwerkartigen Geflechts zur Durchsetzung neoliberaler Vertretungsinteressen; notwendig ist die Offenlegung der Regierungs- und Steuerungstechnik, in deren Zielvorgabe zentral die effiziente Steigerung des Bildungssystems steht.
- Offenlegung des Drucks auf die Akteure, mithilfe des kybernetischen Systems zur ständigen Anpassung beizutragen;
- Ableitung von Konsequenzen für die kritische Erziehungswissenschaft.

Mit der Verwendung des Terminus «Freiheit» wird eine Welt vorgegaukelt, wie sie nicht ist. Es wird auf die «wohlfreie Phase» und die oberflächliche Strahlkraft dieses Wortes gesetzt. Die «Freiheitsrhetorik» ist durch «narzisstische Eigenliebe» geprägt und auf Isolation, Vereinzelung, Angst und Zwang ausgerichtet. Sie wird mit einer Menschenrechtsdiskussion verbunden, wobei die sozialen Menschenrechte ausgeklammert werden.

Es erfolgt ein Verlust des Sozialen durch systematische Manipulation sowie durch die Ökonomisierung der gesamten Gesellschaft, so auch des Bildungswesens. Dabei haben wir es mit einer Automatisierung des Individuums zu tun, mit einer totalen Formierung der Menschen zu Wesen, deren Zugänge zum eigenen Selbst verriegelt werden müssen, damit sich Herrschaft konstituieren kann.

Im digitalen Kapitalismus ist der Mensch öffentlich und dauerhaft Kontrollen ausgesetzt. Es findet eine weitgehende Digitalisierung aller Lebensbereiche statt, bei der der Mensch seine Selbstständigkeit aufgibt. Dabei entsteht ein Klima des Misstrauens.

Das Konzept der Educational Governance folgt nur noch betriebswirtschaftlichen Direktiven, in deren Zentrum das Controlling steht. Das Menschliche wird ausgezerrt. Pädagogisches Denken und Handeln werden ad absurdum geführt.

Dem müssen Kritische Pädagogik und linke Bildungspolitik Widerstand und alternative Handlungskonzepte entgegensetzen.

In der anschließenden Diskussion wurden Anregungen sowohl für die theoretische Debatte als auch für die demokratische Veränderung des Bildungswesens und die pädagogische Praxis gegeben.

Schwerpunkte der Diskussion waren:

- Der Begriff des «Neoliberalismus» wird oft unpräzise gebraucht. Es ist notwendig, ihn konkreter zu fassen.
- Die Problematik «Widerstand» stellt sich als schwierig dar. Über das «Wie» gilt es weiter nachzudenken und Lösungsansätze sowie Handlungsorientierungen zu entwickeln, die Bestandteile linker Politik sein können.
- Es ist wichtig, das kritische pädagogisch-psychologische Konzept im Hinblick auf aktuelle Fragestellungen weiterzuentwickeln – etwa zu den Zusammenhängen von Bildung, Kompetenz, Regulierung, Deregulierung und zu der Frage, ob Kybernetik emanzipatorisches Potenzial haben kann, etwa im Verhältnis zum «Menschsein», zur Subjektposition.
- Ein wichtiger Ansatzpunkt liegt in der Veränderung der Lehreraus- und -weiterbildung. Diese muss kritisch hinterfragt werden, angefangen von der Diagnostik, die in der gegenwärtigen Form zum Scheitern verurteilt ist, über Rückkoppelungsprozesse bis zur Neubestimmung der Bildungsinhalte.

18. Tagung am 25. Oktober 2014

Thema: *Klassische Individualpsychologie und kritische Pädagogik. Zur vergessenen Geschichte und bleibenden Bedeutung eines spannungsgeladenen Verhältnisses*

Impulsreferat: Dr. Sven Kluge, Lehrbeauftragter der Universität Duisburg-Essen

Im Vordergrund stand zunächst die Frage, inwieweit sich die Thesen Alfred Adlers (1870–1937), des Begründers der Individualpsychologie, für Ansätze einer kritischen Pädagogik fruchtbar machen lassen.

Die von Adler verwendeten Begriffe «Minderwertigkeit», «Lebensplan» und «Gemeinschaft» weisen ebenso wie sein in früheren Schaffensphasen generiertes Konzept des Unbewussten starke sozialkritische Implikationen auf. In diesem Kontext verwies der Referent darauf, dass es in den 1920er Jahren eine intensive Rezeption Adlers vonseiten der sozialistischen Reformpädagogik gegeben hat. Dieses Rezeptionsumfeld wurde näher beleuchtet und gezeigt, dass den unter Rekurs auf die Individualpsychologie Adlers entfalteten herrschafts- und machtkritischen Analysen in vielerlei Hinsicht eine hohe Aktualität zukommt.

Richtungsweisend seien die von Adler konstatierten Kernaufgaben einer vergegenwärtigenden Enthüllungs- und einer ermächtigenden Ermutigungsarbeit. Unabdingbar sei in diesem Kontext eine kritische Diskussion der zentralen, gerade aus heutiger Sicht alles andere als unproblematischen Begriffe «Lebensplan», «Gemeinschaft», «Nützlichkeit» und «Minderwertigkeit» in Abhängigkeit von den gesellschaftlichen und ökonomischen Verhältnissen.

In der anschließenden Diskussion wurden folgende aktuelle Herausforderungen für den Bereich der Sozialpädagogik herausgearbeitet:

- «Pädagogik der Anerkennung» ist mit Kapitalismuskritik zu verbinden. Sie ist kritisch zu betrachten – als doppelte Entfremdung und entgegen technizistischer Lerntheorien.
- Wir brauchen eine neue Sicht auf «Entfremdung» in kritisch-emanzipatorischer Richtung.
- Die Sicht auf «Gemeinschaft» darf die widerspruchsvolle Beziehung zur Gesellschaft nicht vernachlässigen.
- Pädagogik und Therapie müssen kritisch betrachtet und dürfen nicht vermischt werden, wie es zuweilen bei Adler geschieht.
- Die abgeleiteten kritischen Aspekte sollten für die Durchsetzung linker Bildungspolitik aufgegriffen und weiterverfolgt werden, etwa für die Praxis von Gemeinschaftsschule und Inklusion.

19. Tagung am 10. Januar 2015

Thema: *Medienkritik und Medienkompetenz im digitalen Kapitalismus*

Impulsreferat: Prof. Dr. Horst Niesyto, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Medienpädagogik, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Ausgehend von einer begriffsgeschichtlichen Reflexion zu den Kategorien «Medienkritik» und «Medienkompetenz» setzte sich der Referent mit dem Schlagwort «digitaler Kapitalismus» auseinander.

Aus medienkritischer Perspektive wurde das Spannungsfeld zwischen digitalen Chancen (Artikulation und Partizipation anhand digitaler Medien) auf der einen Seite und neuartigen Formen totalitärer Kontrolle und kommerzieller Überwältigung mittels digitaler Medien auf der anderen Seite betrachtet. Welche Herausforderungen ergeben sich daraus für die Aufgabe der Förderung von Medienkompetenz, Medienbildung und Medienkritik?

Relevante Fragestellungen hierbei sind:

Wie kann Kritikfähigkeit gefördert werden? Was muss sich innerhalb des Bildungswesens und in der Gesellschaft insgesamt angesichts neuartiger totalitärer Kontrolle ändern? Wie können reflexive Bildungsprozesse unter Bedingungen medialer und gesellschaftlicher Beschleunigung entfaltet werden? Was sind die Chancen, wo sind die Grenzen medienpädagogischer Aktivitäten im «digitalen Kapitalismus»?

Niesyto forderte eine kritische medienpädagogische Grundbildung für alle pädagogischen Lehrkräfte und die Durchsetzung von Bildungsgerechtigkeit.

Folgende inhaltliche Positionen wurden in der Diskussion weiter problematisiert und vertieft:

- Zwischen den Begriffen «Digitalisierung der Arbeit» und «digitaler Kapitalismus» muss unterschieden werden.
- Eine politökonomische Verbesserung gibt es trotz Weiterentwicklung der digitalen Arbeit/Produktivkräfte nicht.

- Medienkritik ist stärker mit Gesellschaftskritik zu verbinden. Dabei sind milieu- und gruppenspezifische Zusammenhänge zu beachten. So ist etwa der Zugang zu digitalen Medien schon im Vorschulalter präsent.
- Es besteht die Gefahr, dass LehrerInnen diese Prozesse nicht mehr steuern können. Ein Problem stellt auch die als «totale Abhängigkeit» empfundene Beziehung zu digitalen Medien dar.

Darauf muss pädagogische Aus- und Weiterbildung reagieren. Grundlagen der Medienpädagogik sollten in allen pädagogischen Studiengängen verbindlich werden. Dabei muss Medienreflexion mit Medienkritik verbunden werden.

20. Tagung am 18. April 2015

Thema: *Kulturindustrie und pädagogisches Handeln. Zur Bestimmung eines vernachlässigten Problemzusammenhangs*

Impulsreferat: Dr. Manuel Rühle, Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachbereich Allgemeine Pädagogik der Universität Duisburg-Essen

Der Referent setzte sich mit der «Kulturindustrie» als *Grundkategorie kritischer Gesellschaftstheorie* und mit den analytischen Stärken und Schwächen dieses Ansatzes auseinander und betonte die Notwendigkeit seiner Aktualisierung und Erweiterung. Notwendig sei die Untersuchung der Frage, worin die prinzipielle Relevanz der Kulturindustrietheorie für die Pädagogik im Rahmen einer gesellschaftstheoretisch fundierten Kritischen Pädagogik besteht, sowie,

- welche theoretischen und praktischen Anforderungsdimensionen sich mithilfe dieses Instrumentariums herausarbeiten lassen und
- welche Ansatzmöglichkeiten für eine kritisch-pädagogische Theorie und Praxis bestimmt werden können.

Weitere inhaltliche Schwerpunkte:

- Begriff der Kulturindustrie nach Horkheimer und Adorno;
- Kulturindustrie und Pädagogik: Versuch einer Verhältnisbestimmung;
- kulturindustrielle Subjektivität als Herausforderung pädagogischen Handelns;
- Perspektiven für eine kritisch-pädagogische Praxis;
- Wiedergewinnung der Erfahrungsfähigkeit als pädagogische Kernaufgabe.

21. Tagung am 27. Juni 2015

Thema: *Kulturelle Bildung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaftsgläubigkeit und post-moderner Beliebigkeit. Argumente für die Wiederaneignung eines pädagogischen Realismus*

Impulsreferat: Dr. Alf Hellinger, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen

Inhaltliche Schwerpunkte:

- Fremdbestimmtheit gesellschaftlicher Veränderungsprozesse
- Ursprünge des bürgerlichen Bildungsideals: Sensualistische Erkenntnistheorie und praktische Philosophie

- Doppelcharakter der bürgerlichen Kultur: Rekapitulation und Verfallsgeschichte
- Subjektwerdung in der spätkapitalistischen Gesellschaft: Massenkultur, Kulturindustrie und invasive Sozialisation
- Kritik an den kulturhegemonialen Praktiken des spätbürgerlichen Berater-Kapitalismus und den damit zusammenhängenden neoliberalen Subjektivierungsformen
- Anregungen zu alternativen, emanzipatorischen Veränderungsprozessen
- Erkennen der Notwendigkeit, Bildung und Erziehung als Realprozesse anzulegen
- Anknüpfungspunkte für eine Neukonturierung des Begriffs der kulturellen Bildung: pädagogischer Realismus (Erziehung als Realprozess), Aufklärung (soziale Bewegungen), Dritter Humanismus (Möglichkeitssinn)

Relevante Fragestellungen der intensiven und konstruktiven Diskussion waren:

- Wo liegen die historischen Ursprünge des pädagogischen Realismus?
- Inwiefern hatte die wirklichkeitsnahe und kindertümliche Erziehungs-/Bildungspraxis für das aufstrebende Bürgertum im 18. Jahrhundert eine emanzipatorische Bedeutung?
- Warum ist die Abkehr von der Grundausrichtung der bürgerlichen Pädagogik an einem pädagogischen Realismus im Kontext sozio-ökonomischer Veränderungen zu sehen?
- Wie ist das Theorie-Praxis-Verhältnis im Zeitalter des Neoliberalismus bestimmt?
- Mit welchen Gegenwirkungen hat eine kritische Kulturpädagogik unter den Bedingungen des Berater-Kapitalismus zu rechnen? Wodurch lassen sich diese Widerstände überwinden?

Folgende inhaltliche Positionen wurden in der äußerst produktiven Diskussion weiter vertieft:

- Notwendigkeit einer schärferen Bestimmung des Begriffs des pädagogischen Realismus; Notwendigkeit, Erziehung als widersprüchlichen Realprozess anzulegen;
- Aufgabe, politische Aufklärung realitätsbezogener zu gestalten, auch unter Beachtung der ästhetischen Dimension kultureller Bildung;
- Aufhebung der kulturellen Entmündigung;
- weitere Klärung der Begriffe «Emanzipation» und «emanzipatorische Bildung», denn sie bleiben oft bei der «individuellen Befreiung» stehen.

Insgesamt ist ein stärkerer Beitrag zum Durchschauen des ideologischen Blendwerks des Spätkapitalismus zu leisten. Im Zusammenhang damit sind Veränderungskonzepte anzubieten. An emanzipatorisches Potenzial der BRD, das jetzt verloren gegangen zu sein scheint, ist anzuknüpfen.

22. Tagung am 24. Oktober 2015

Thema: *Interkulturelle Kompetenz. Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*

Impulsreferat: Sanem Kleff, Leiterin des Netzwerks «Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage», Berlin

Inhaltliche Schwerpunkte waren:

- das Erkennen und Verdeutlichen, wie Kinder und Jugendliche einen wichtigen Beitrag für kulturelle Vielfalt leisten können;
- die Klärung des «Lernziels Gleichwertigkeit» gegen alle Ideologien der Ungleichwertigkeit;
- das Verdeutlichen von Erfahrungen und Lösungsansätzen, wie jungendliches Engagement gegen Diskriminierung – aufgrund der Religion, der sozialen Herkunft, des Geschlechts, körperlicher Merkmale, der politischen Weltanschauung oder der sexuellen Orientierung – gelingen kann;
- Vorstellung des bundesweiten Netzwerks «Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage», das die Möglichkeit bietet, Schule aktiv mitzugestalten und bürgerschaftliches Engagement zu entwickeln;
- Nutzung dieses Ansatzes für eine kritisch-pädagogische Theorie und Praxis.

In der anschließenden Diskussion wurden folgende inhaltliche Positionen erörtert:

- Durchsetzung der Menschenrechte betonen, gesellschaftliche Ursachen von Rechtspopulismus, Rassismus, Ausländerfeindlichkeit aufdecken und stärker mit Kapitalismuskritik verbinden;
- stärker mit zivilgesellschaftlichen Organisationen kooperieren;
- Schule muss als Akteur im politischen Raum sichtbar aktiv werden;
- Das Netzwerk sollte seine Selbstständigkeit erhalten; auch Städte und Gemeinden sind in dieses Vorhaben einzubeziehen;
- Forderung an die pädagogische Aus- und Weiterbildung, sozialpädagogische, psychologische und kommunikative Kompetenz zu entwickeln;
- kompetente interdisziplinäre Teams (aus PädagogInnen, PsychologInnen, SozialpädagogInnen) an Schulen aufbauen.

Der Herausgeber

Doz. Dr. sc. Phil. Horst Adam

Leiter des Arbeitskreises «Kritische Pädagogik» der Rosa-Luxemburg-Stiftung
Berlin, Juni 2016

Volker Hoffmann

N. K. KRUPSKAJA EINE KRITISCHE PÄDAGOGIN?

Ausgehend von seinem Erstaunen über die Quantität und Qualität der von N. K. Krupskaja geübten Kritik unterscheidet Volker Hoffmann drei verschiedene Typen bzw. Phasen ihrer kritischen Interventionen:

(1) Kritik am kapitalistischen Bildungs- und Schulwesen in Russland und einigen westeuropäischen Ländern wie der Schweiz, Frankreich und Deutschland, wo sie während ihrer Emigration lebte

(2) Kritische Stellungnahmen während der ersten Phase des sozialistischen Aufbaus (1920er Jahre)

Diese waren geprägt von dem Stolz über den Sieg der revolutionären Kräfte und der eindrucksvoll bewiesenen Überlegenheit des sozialistischen Gesellschaftssystems, aber auch von der Enttäuschung über die zum Teil gravierenden Widersprüche zwischen den großen Erwartungen an die Revolution und dem schleppenden Tempo der Umsetzung von Dekreten, Ideen und Konzepten. Revolutionäre Ungeduld war jedoch nicht ihre Sache.

(3) Kritische Meinungsäußerungen während der zweiten Phase des sozialistischen Aufbaus (1930er Jahre)

Diese waren inspiriert von der Überzeugung, dass es möglich ist, den Sozialismus in einem Land zu errichten, und dass mit der Kollektivierung der Landwirtschaft und der forcierten Industrialisierung endlich die entscheidenden Voraussetzungen für den «Sieg der Zweiten Revolution» geschaffen worden waren. In den kritisierten Entwicklungen sah Krupskaja das Aufbautempo des Sozialismus in Gefahr, sah in ihnen jedoch keine Vorboten einer Restauration des Kapitalismus in der Sowjetunion. Ihre kritischen Stellungnahmen waren manchen selbstzufriedenen FunktionärInnen, die von einer ehemaligen Angehörigen der Opposition mehr «Bescheidenheit» erwartet hatten, äußerst lästig.

Der Autor stimmt Krupskajas Stellungnahmen größtenteils zu, etwa, wenn es um den unzureichenden Stand des Vorschulwesens oder das niedrige Niveau der polytechnischen Bildung geht. In einigen Punkten aber, die vor allem die Arbeitsteilung verschiedener Or-

gane von Partei und Staat betreffen, folgt ihr der Autor nicht, da Krupskaja seiner Ansicht nach aus einer Art Selbstüberschätzung heraus wesentliche Aspekte der realen Entwicklungen nicht wahrnahm und aufgrund dessen ihre Kritik in die falsche Richtung führte.

Wenn ihr Fehler oder Irrtümer nachgewiesen wurden, war sie zu einer ehrlichen Selbstkritik in der Lage und bereit, diese auch öffentlich zu äußern. Eine empfehlenswerte Haltung!

Ich freue mich, in diesem Rahmen über N. K. Krupskaja sprechen zu können und danke für diese Möglichkeit. Was ich zu sagen habe, beruht größtenteils auf meiner vor einem Jahr erschienenen Krupskaja-Biografie «Nadeshda Konstantinowna Krupskaja: ›Ich war Zeugin der größten Revolution in der Welt.‹ Leben, Kampf und Werk der Frau und Weggefährtin Lenins» (2013). Es gehörte zu den großen Überraschungen der Arbeit an diesem Buch, festzustellen, in welchem beachtlichem Umfang Krupskaja Kritik an der marxistisch-leninistischen Pädagogik übte und welche Bedeutung diese heute noch für uns hat. Mir ist keine andere sowjetische Pädagogin bekannt, von der man das Gleiche sagen könnte.

Nach Krupskajas Verständnis ist Kritik ein wesentliches Element des Fortschritts. Mit ihrer Kritik, die stets aufbauend, konstruktiv, auf die Sache bezogen war, leistete sie wichtige Beiträge zur Entwicklung der marxistisch-leninistischen Pädagogik sowie zum Aufbau der revolutionären Partei und des Sozialismus in Sowjetrußland. Zugleich trat sie mit verschiedenen selbstkritischen Wortmeldungen an die Öffentlichkeit und gab damit gute Beispiele dafür, wie vorbildliches Verhalten eines kommunistischen Führungskaders aussehen kann.

In Krupskajas Werk lassen sich drei Arten und zugleich drei Phasen der Kritik unterscheiden:

(1) Krupskajas Kritik am kapitalistischen Bildungs- und Schulwesen in Rußland und in einigen entwickelten westeuropäischen Ländern wie der Schweiz, Frankreich und Deutschland, wo sie während ihrer Emigration lebte. Die besonders intensive Beschäftigung mit den deutschen Schulverhältnissen schloss die Kritik an führenden bürgerlichen Pädagogen wie Georg Kerschensteiner, Friedrich Wilhelm Foerster oder der in Deutschland viel gelesenen schwedischen Reformpädagogin Ellen Key ein.

Die teilweise scharfe Kritik am kapitalistischen Schulwesen verschiedener Exilländer hinderte Krupskaja nicht daran, von dort wertvolle Erfahrungen und Impulse für den sozialistischen Aufbau nach Rußland mitzubringen, etwa das kostenlose Schulfrühstück für alle SchülerInnen, das sie in der Schweiz kennengelernt hatte.

(2) Krupskajas kritische Meinungsäußerungen während der ersten Phase des sozialistischen Aufbaus (im Wesentlichen in den 1920er Jahren) sind geprägt von dem grandiosen Sieg der revolutionären Kräfte in der Oktoberrevolution und der eindrucksvoll bewiesenen Überlegenheit des sozialistischen Gesellschaftssystems. Zugleich weist sie auf die als schmerzhaft empfundenen Widersprüche hin zwischen den großen Erwartungen an die Stoßkraft der Revolution und dem schleppenden

Tempo – bisweilen dem Schneckentempo –, in dem die Ideen und Konzepte der Revolution letztendlich umgesetzt wurden.

(3) Krupskajas kritische Stellungnahmen während der zweiten Phase des sozialistischen Aufbaus (im Wesentlichen in den 1930er Jahren) sind inspiriert von dem neuerlichen Triumphgefühl aufgrund der Erfolge in der Industrialisierung des Landes und der Umwälzung der Landwirtschaft. Dass es möglich ist, den Sozialismus in einem Land aufzubauen, hält Krupskaja für eindrucksvoll nachgewiesen, entsprechend hoch liegt ihre Messlatte. In ihren kritischen Meinungsäußerungen dieser Phase drückt sich dennoch der Lernprozess aus, den sie bei der Abwendung von der linken Opposition, der sie gut zwei Jahre lang angehört hatte, bewältigen musste. Obgleich ihre Kritik thematisch an politischem Gewicht eher noch zunahm, verstand es Krupskaja jetzt besser, loyal und nicht fraktionistisch zu argumentieren, wobei sie unbeliebte Themen keineswegs mied.

Im Folgenden will ich kurz auf die Phasen 1 und 2, auf Phase 3 ausführlicher eingehen. Diese ist von allen die interessanteste Periode. Im Wesentlichen führe ich Beispiele aus der Pädagogik an; es wäre interessant, sich auch einmal mit Krupskajas politischer Kritik zu befassen.

(1) Krupskajas Kritik am kapitalistischen Bildungs- und Schulwesen

Unter den vielen Beiträgen, in denen Krupskaja das kapitalistische Schulwesen kritisch beleuchtet und die sie während ihres 15-jährigen Exils verfasst hat, ragen zwei heraus: die Kritik an den Verhältnissen in einer Genfer Musterschule und die Stellungnahme zu den Ideen des Münchner Stadtschulrates und späteren Pädagogikprofessors Georg Kerschensteiner. Beide Aufsätze fokussieren die kapitalistische Schule als Herrschaftsinstrument.

Der mechanische Ablauf des Unterrichts, den die junge Russin 1908 in Genf verfolgt hatte, hatte sie zutiefst erschüttert. Zwar konnten die SchülerInnen eine vorgelesene Seite wörtlich wiederholen. Es war jedoch unverkennbar, «dass die Persönlichkeit des Schülers bis zu einem solchen Grade unterdrückt wurde, dass die fähigen und entwickelten Kinder in der Klasse von den wenig begabten und unfähigen nicht zu unterscheiden waren. Es gab nur solche, die eine treffende Antwort gaben, und solche, die keine treffende Antwort gaben. Nicht eine einzige Frage wurde gestellt, bei der der Schüler hätte nachdenken müssen, nicht ein einziger lebendiger Gedanke wurde geäußert» (Krupskaja 1967–72, Bd. 1: 306 f.).

Diese und ähnliche Erfahrungen während des Genfer Exils begründeten Krupskajas Überzeugung, dass das Erlernen der Fähigkeit, selbstständig zu denken, überaus wichtig ist.

Georg Kerschensteiner war ein über die Grenzen Münchens und Bayerns hinaus bekannter Verfechter der bürgerlichen Arbeitsschule und ein «schlauer Fuchs» auf der Seite der Feinde der Sozialdemokratie. An ihm studierte Krupskaja die Karriere eines Lehrers aus kleinen Verhältnissen zu einem Oberstrategen der Herrschenden. Seine

Schrift «Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend» erhielt 1901 – als Krupskaja im Münchner Exil weilte – bei einem Ideenwettbewerb den ersten Preis und wurde vielfach gelobt. Darin schlug er vor, die Lücke zwischen den beiden größten und mächtigsten Erziehungsanstalten des Staates – Volksschule und Heer – mithilfe einer neu konzipierten staatsbürgerlichen Erziehung in der Berufsschule zu schließen. Dies sollte bewirken, dass die «überwiegende Masse der Menschen freiwillig gesellschaftliche Aufgaben übernimmt und Zugang zu verantwortungsvollen Funktionen erhält», während dies zum damaligen Zeitpunkt nur einer Minderzahl der Begabten möglich war. Dementsprechend teilte Kerschensteiner die Menschen in «Führer» und «Geführte» ein und forderte: «Die allermeisten müssen es den andern überlassen, für sie politisch zu denken.» Eine demokratisch-sozialistische Ordnung, in der das Volk die Macht ausübt, bezeichnete er als «gefährliches Übel», als «Pöbelherrschaft» und «Tyrannei der Mehrheit» (Kerschensteiner, zit. nach Günther u. a. 1987: 448 f.).

Über die dabei anzuwendende Methode sagte Kerschensteiner: «Ein kluger Strategie [...] weiß, dass er die feindlichen Massen am ehesten bezwingt, wenn es ihm gelingt, sie auseinander zu ziehen», also zu spalten (ebd.: 449).

Als Kerschensteiners Arbeitsschulkonzeption auch unter russischen PädagogInnen populärer wurde, verschärfte sich Krupskajas Kritik. Sie stellte fest, dass sein Denken ganz auf die Erziehung «vorbildlicher» ArbeiterInnen ausgerichtet war, deren Bildungsstand und politische Einstellungen vollständig den Interessen der Ausbeuterklassen entsprachen. Pointiert formulierte sie 1915: «Der Direktor der Münchener Volksschulen ist ganz und gar kein Demokrat» (Krupskaja, zit. nach ebd.: 523). Von Krupskajas Ausführungen zu der Frage, was Kerschensteiner, wenn schon kein Demokrat, denn wirklich war, sind bis heute leider nur Bruchteile ins Deutsche übersetzt worden.

München würdigt seinen «großen Pädagogen» mit allerlei Namensgebungen, doch nichts in der bayerischen Metropole erinnert an seine Kritikerin und ihre Verdienste. Einer der üblichen kleinen politischen Skandale im kapitalistischen Alltag.

(2) Krupskajas kritische Meinungsäußerungen während der ersten Phase des sozialistischen Aufbaus (1920er Jahre)

Eine wichtige Aufgabe der in dieser Phase geäußerten Kritik bestand darin, die fortschrittlichen pädagogischen Ideen der bürgerlichen Gesellschaft auf ihre Brauchbarkeit für die sozialistische Schule zu prüfen. (Verstohlen schaute umgekehrt auch die Bourgeoisie auf die neuen Schulen Russlands und konstatierte etwa bei der Lektüre von P. P. Blonskis Buch «Die Arbeitsschule», dass man «viele Einzelheiten» übernehmen könnte; vgl. Geißler 1984: 108.) Von dieser Art war auch Krupskajas kritische Sichtung der bürgerlichen Arbeitsschulkonzepte, des Erbes der Pfadfinderbewegung und verschiedener didaktischer Modelle aus den USA, Deutschland und anderen Ländern. Motto: Vom Klassenfeind lernen, um ihn zu schlagen.

Unter diesem Vorzeichen verfasste der frühere preußische Kultusminister C. H. Becker Artikel wie «Die amerikanische Tagesschule unter sowjetischen Bedingungen»

(1929), «Die Kinderselbstverwaltung in der (bürgerlichen) Schule» (1930) oder eine Rezension des Buches «Das Problem der Bildung in der Kulturkrise der Gegenwart» (1930). Darin konstatiert der Autor, dass der technische Fortschritt das ganze Leben revolutioniere und die Massen auf den Plan rufe. Nicht ohne eine gewisse Angst vor dem, was kommt, räumt Becker ein, dass man die sich spontan entwickelnde Bewegung der Massen nur für eine gewisse Zeitspanne aufhalten könne. Vor diesem Hintergrund kommt Krupskaja zu dem optimistischen Schluss: «Was der deutschen Bourgeoisie als ein Übel erscheint, können wir nur als die Schaffung äußerst günstiger Bedingungen für die Entwicklung und den Sieg des Kommunismus betrachten» (Krupskaja 1967–72, Bd. 1: 404).

Indem Krupskaja zu verschiedenen bildungs- und sozialpolitischen Brennpunkten Stellung bezog, durchbrach sie ungeschriebene Gesetze in innenpolitischen Debatten der Sowjetunion, beispielsweise bezüglich der Frage der massenhaften Verwahrlosung von Kindern und Jugendlichen. In den Medien wurden diese Zustände zumeist als Folgen des Welt- und Bürgerkrieges, als Erbschaft des Kapitalismus interpretiert, während Krupskaja sie bereits 1925 – abweichend von ihrer bisherigen Einschätzung – zu drei Vierteln als Produkt «gegenwärtiger Zusammenhänge» bezeichnet (zit. nach Volpicelli 1958: 65). So wie in diesem Fall revidierte Krupskaja auch in einigen anderen Fragen öffentlich ihre ursprünglich geäußerte Meinung. Als Stichworte seien genannt: die zur Überwindung des Analphabetismus benötigte Zeitspanne, das Verhältnis von dezentralen und zentralen Strukturen im Bildungswesen, die mangelnde Begeisterung der Bevölkerung für die neuen Lehrpläne (Komplexmethode) und vieles mehr. In ihrer Haltung zu eigenen Fehleinschätzungen war Krupskaja ein nachahmenswertes Vorbild.

(3) Krupskajas kritische Stellungnahmen während der zweiten Phase des sozialistischen Aufbaus (1930er Jahre)

In ihren letzten Lebensjahren wurde Krupskajas kritische Haltung nicht etwa von einem altersmilden Lobgesang auf die Erfolge des Aufbaus im sowjetrussischen Bildungswesen verdrängt, an dem sie doch einen so großen Anteil hatte. Vielmehr ging sie zu einer systematischeren Bilanzierung kritikwürdiger Erscheinungen an der ganzen Bandbreite zeittypischer Fehlentwicklungen über. Einbezogen waren die vorschulischen Einrichtungen, die allgemeinbildenden Schulen, die Schulbibliotheken sowie der Pionierverband und der Komsomol. Es gab kaum eine Institution oder Organisation, die nicht Krupskajas Kritik herausgefordert hätte. Mit ihrer Beurteilung der inhaltlichen und strukturellen Aspekte der Einrichtungen ging immer auch eine Einschätzung der Denkweise und des Verhaltens der Lehrkräfte, SozialarbeiterInnen oder PionierleiterInnen einher. Dabei schlug sie durchaus auch harte Töne an.

(3a) Vorschule

Krupskajas kritische Stellungnahmen zum Stand der Vorschulerziehung setzten sich aus Bewertungen der realen vorschulischen Praxis und zu den damals diskutierten

Plänen und Konzepten für den weiteren Ausbau der Vorschulen zusammen. 1938 sprach sie vor MitarbeiterInnen der Vorschulerziehung von einer «unzureichenden Entwicklung des gesamten Vorschulwesens». Im Einzelnen führte sie auf:

- Ein Kindergartenplatz steht trotz eines starken Zuwachses von Vorschulen nur für jedes zehnte Kind zur Verfügung (1932).
- «Der Bau von Kindergärten geht nur langsam vor sich. [...] Außerdem mobilisieren wir meiner Meinung nach noch im unzureichenden Maße die Öffentlichkeit, wenn es gilt, geeignete Räume oder Wohnungen ausfindig zu machen, in denen die Vorschularbeit entfaltet werden könnte.» (Krupskaja 1967–72, Bd. 4: 88 ff.)
- Vielfach sind die eingesetzten Medien und Methoden veraltet, die Rahmenbedingungen der Erziehungsarbeit ungünstig. So verweist Krupskaja darauf, dass in den Kindergärten rund 3.000 Putzfrauen arbeiteten, die nicht lesen und schreiben konnten, was nicht ohne Einfluss auf die Kleinen bliebe.

Auf die Inhalte der Kindergartenerziehung ging Krupskaja im Besonderen bei der Beurteilung von Konzepten und neuen Materialien ein. 1938 bewertete sie das von einer Arbeitsgruppe von Fachleuten vorgelegte «Programm des Kindergartens» als «sehr lebensfremd», «sehr gekünstelt» und den schwierigen Fragen ausweichend. Sie kritisierte, dass mit den Kleinen über Blumen und Vögel gesprochen werden sollte, nicht aber über die Menschen, ihr Leben und ihre Arbeit. «Es darf auch nicht darüber gesprochen werden, wie sich ein Teil der Menschen an der Arbeit der anderen bereichert; dann aber ist unerklärlich, weshalb es eine Revolution gegeben hat, dann [...] wird das Gerede über kommunistische Erziehung zu einer leeren Phrase» (ebd.: 86 f.).

Diesen Aspekt hatte Krupskaja bereits 1931 kritisch angemerkt, als sie in Diskussionen über das «neue Kinderbuch» der Position begegnete, dass es nicht mehr nötig sei, den Kindern zu vermitteln, was Ausbeutung ist, da der Sozialismus die Ausbeutung ja abgeschafft hätte (vgl. ebd.: 273).

Auch in ihren «Bemerkungen zu Materialien über die Vorschulerziehung» (1937) bemängelt Krupskaja die Loslösung der Erziehung der Kleinsten vom Leben und von der Arbeitswelt: «Wir schließen unsere Vorschulkinder in den vier Wänden ein und schaffen für sie eine spezifische Atmosphäre – füttern sie nur mit albernen, sinnlosen oder unverständlichen Märchen, gewöhnen ihnen ab, das Leben zu beobachten, lassen sie nur über Spielsachen und Märchen sprechen, über Dinge, die es im Leben nicht gibt, erziehen an ihnen herum, denken uns neunmal kluge Dinge aus und machen sie zum Versuchskaninchen» (ebd.: 81).

Krupskaja setzte sich jedoch nicht nur mit dem Zustand der Kindergärten auseinander, sondern sprach auch über «rechte und linke Abweichungen» in der Erziehungsarbeit. Als «linke Abweichung» bezeichnete sie eine Tendenz, die besonders im Zusammenhang mit der neuen Verfassung auftrete. Diese bestehe darin, die Kräfte und Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder zu überschätzen: «Eine solche linke Abweichung ist beispielsweise die Meinung, bei den Vorschulkindern, die oft nicht über ihr Dorf oder ihre Straße hinauskommen, setze Heimatliebe eine geographische Vor-

stellung, eine Vorstellung vom staatlichen Aufbau und von der Wirtschaft des Landes voraus. Aber nichts ist schlimmer, als die Kinder unverstandene Worte nachplappern zu lassen. Man darf mit ihnen nicht über die Rechte der Kinder sprechen, sondern muss die gesamte Vorschulerziehung so organisieren, dass sie vom Geist der Verfassung der UdSSR durchdrungen ist» (ebd.: 82).

Ich kann Krupskajas striktem Verbot der Thematisierung der Verfassung nicht zustimmen, denn auf eine altersgemäße Weise kann man Kindern durchaus vermitteln, was eine (sozialistische) Verfassung ist. Wenn man erwartet, dass sie begreifen, was Ausbeutung bedeutet, kann man ihnen auch den Brocken Verfassung zumuten. Für unseren Zusammenhang genügt es jedoch festzuhalten, dass Krupskaja nicht die Verfassung selbst kritisiert, sondern den pädagogischen Umgang mit ihr. Bei aller Kritik bleibt sie loyal gegenüber dem sozialistischen Staat.

(3b) Schule

Noch kritischer als ihre Bilanz der Vorschulentwicklung fiel ihr Urteil über die Schulbildung aus. Das lag vor allem daran, dass Krupskajas favorisierte Schulform, die polytechnische Schule, in den 1930er Jahren einen rapiden Niedergang erlebte, bis ihr Betrieb im Jahr 1937 vollständig eingestellt wurde. Ihrer Enttäuschung darüber, dass das Zentralkomitee (ZK) plante, einen Auflösungsbeschluss zu fassen, gab sie im Februar 1937 beredt Ausdruck: «In einem Augenblick, wo die neue Verfassung angenommen wird, im Augenblick des Sieges des Sozialismus in unserem Sowjetland, in einem Augenblick, wo alle Voraussetzungen für die Verwirklichung des Vermächtnisses von Marx, Engels und Lenin über die polytechnische Arbeitsschule geschaffen sind, ist es unmöglich, einen solchen Beschluss zu fassen» (Krupskaja 1967–72, Bd. 2: 140).

Hierin täuschte sie sich allerdings sehr. Es war möglich und unter dem Aspekt der Kriegsvorbereitungen, die die Sowjetunion traf, auch nötig, den Betrieb polytechnischer Schulen vorübergehend einzustellen. Die Reorganisation der polytechnischen Schule wäre ein sehr teures und in der Phase intensivster Vorbereitungen des Landes auf den Überfall Nazideutschlands auch zu gefährliches Projekt gewesen.

Die autoritäre Schulform, die die polytechnische Schule verdrängte und ersetzte, fand ganz und gar nicht Krupskajas Zustimmung. Grundlegende Kritikpunkte waren die Bevormundung der SchülerInnen, die erzwungene Passivität, das ständige Einpauken des Stoffes und die Behandlung des Lehrplans als Dogma. Plastisch beschrieb sie den autoritären Schulalltag: «Wie kleine Nestlinge sperren die Kinder manchmal den Mund auf, und der Lehrer kaut ihnen alles vor und steckt es ihnen fertig in den Mund. Kinder haben ein gutes Gedächtnis. Sie werden sogar Zitate anführen, die sich nicht einmal ein Erwachsener sofort einprägt. Sie werden die Eltern mit ihren Kenntnissen in Erstaunen versetzen. Aber etwas durchdenken und selbstständig arbeiten, wie es sich gehört, das lehren wir die Kinder in der Schule nicht genügend. Die Kinder sind nicht im Stande, richtig zu arbeiten, sie können nicht ohne einen

Anleiter Fragen stellen, nicht einmal Fragen, die sie bewegen» (zit. nach Anweiler/Meyer 1961: 247).

Auf ähnliche Erscheinungen, die sie an ihre Zeit in der Genfer Musterschule erinnern haben mögen, hatte Krupskaja bereits im Mai 1933 in einer Beratung hochrangiger FunktionärInnen der kommunistischen Partei über die krisenhafte Entwicklung des Pionierverbands hingewiesen: «Die Jugendlichen halten sich mit ihren wirklichen Auffassungen zurück. Eine gewisse Zahl spricht, doch sind es immer die gleichen. Und sie stellen immer die gleichen abgedroschenen Fragen [...]» (zit. nach Siegelbaum/Sokolov 2000: 388 f.).

(3c) Schulbibliotheken

Besonders extreme Formen der Bevormundung von SchülerInnen stellte Krupskaja in den Schulbibliotheken fest, von denen es etwa 600 im ganzen Lande gab. Die Bücher, die die SchülerInnen dort in die Hand bekamen, wurden meist nach dem Prinzip der Jahreszeiten ausgesucht: Im Frühling liest man über die Sonne, im Winter über den Schnee. Krupskaja kommentierte diese Praxis mit den Worten: «Das ist ein falsches und völlig unpädagogisches Verhalten. Ein Mensch denkt doch über jedes Buch nach, beim Lesen kommen ihm neue Gedanken» (zit. nach Anweiler/Meyer 1961: 247). Die Gedanken der Kinder dürften nicht an die Kette gelegt werden.

Die größten Sorgen bereiteten Krupskaja wohl die Geringschätzung und Fehldeutung des selbstständigen Denkens und Tuns. Diese in ihren Augen zentralen Fähigkeiten sollte die Schule vermitteln, damit die nachwachsende Generation in die Lage versetzt würde, die Diktatur des Proletariats auszuüben und mit Leben zu erfüllen. So schrieb sie 1938: «Wenn man bei uns von ‹Selbsttätigkeit› spricht, versteht man darunter nur die künstlerische Seite – tanzen, spielen oder einen Theaterzirkel gründen. Selbsttätigkeit hinsichtlich des Lernens aber, die Fähigkeit, das Gelernte im Leben anzuwenden, findet man nicht oft» (Krupskaja 1967–72, Bd. 4: 225).

In einem Vortrag, den sie im selben Jahr hielt, berichtete eine entsetzte Krupskaja von MitarbeiterInnen eines Instituts für kommunistische Bildung, die ArbeiterInnen auf eine entsprechende Anfrage hin geschrieben hatten, dass die Selbsttätigkeit der SchülerInnen die Rolle des Lehrenden herabsetze. «Ich widersprach dem [...] scharf, aber trotzdem wurden die Fragen, wie bei den Schülern die Fähigkeit zu selbstständiger Arbeit ausgebildet werden könne, vom Volkskommissariat für Bildungswesen [...] sehr stiefmütterlich behandelt» (Krupskaja 1955: 375). Ohne dass Krupskaja dies ausdrücklich hervorhob, enthielten diese Zeilen auch ein Stück Selbstkritik, denn schließlich war sie damals als Stellvertreterin des Volkskommissars für das Bildungswesen mitverantwortlich für diesen Zustand.

Ähnlich weit verbreitet wie die Geringschätzung selbstständigen Denkens und Handelns der SchülerInnen war unter Lehrenden ihr Festhalten an einem einmal beschlossenen Plan, selbst wenn es sich eindeutig als nötig erwiesen hatte, auf neu aufgetretene Fragen flexibel einzugehen. Krupskaja kritisierte diese Haltung scharf:

«Das ist Bürokratismus reinsten Wassers. Als ich aber in verschiedenen Beratungen von der Notwendigkeit einer größeren Elastizität und einer größeren Lebensnähe des Lehrplans sprach, stimmten mir viele Teilnehmer an diesen Beratungen nicht zu» (ebd.: 373.). Auch hier zeigt sich, dass sowohl strukturelle als auch personelle Aspekte bei den kritisierten Phänomenen eine Rolle spielten.

(3d) Pioniere

Werfen wir zum Abschluss dieses Kapitels noch einen Blick auf Krupskajas Einschätzung der Pionierorganisation, der 10- bis 14-Jährige angehörten. Deren Entwicklung sah sie ähnlich kritisch wie jene der Vorschulen, der Schulen und der Schullibliotheken. Eine Äußerung Krupskajas vom Mai 1933, die in den in der DDR übersetzten Texten nicht enthalten ist, sondern aus einer neueren Quellenedition der Universität Yale stammt, soll darüber Aufschluss geben: «Man gewinnt [aus den vielen Briefen, die ihr die Pioniere regelmäßig schickten,] den Eindruck, dass die Pionierorganisation die Jugendlichen nicht zufrieden stellt. Sie finden nicht die Arbeit, nach der sie suchen. Sie haben Angst, Gruppen zu organisieren – sie glauben nicht, dass ihre Ideen für solche Gruppen zu den Pionieren passen. Irgendwie gibt es keine Initiative von Dauer. Gute Ideen werden nicht umgesetzt, gute Anfänge versanden. Und vor allem gibt es keine gesellschaftliche Arbeit. Es gibt Arbeitsaufträge, aber keine reale Arbeit» (zit. nach: Siegelbaum/Sokolov 2000: 388 f.).

Krupskaja machte verschiedene Vorschläge, die darauf abzielten, diesen krisenhaften Zustand zu überwinden. Doch drei Jahre später stellte sie in einem Beschluss des Komsomol-ZK zur Verbesserung der Arbeit unter den Pionieren mit dem Kernstück «Neue Verhaltensregeln für Junge Pioniere» die gleichen Krisensymptome wie 1933 fest, was sie «sehr verstimmt». Ihrer Meinung nach widersprachen diese Regeln in vier entscheidenden Punkten dem, was Lenin gewollt hatte. Im Folgenden soll auf den wichtigsten Aspekt näher eingegangen werden.

Lenin hatte gefordert, Schulung, Erziehung und Bildung der Jugend nicht auf die Schule zu beschränken und von den «Stürmen des Lebens», womit vor allem der Klassenkampf gemeint war, loszulösen. Doch in den «Neuen Verhaltensregeln für Junge Pioniere» war von dieser Ausrichtung nicht mehr die Rede. Ganz im Gegenteil wurde die Schule zum alleinigen Dreh- und Angelpunkt der Jugendphase erklärt. Krupskaja hielt dem entgegen, dass es doch noch so viele Überreste des Alten in der sowjetischen Gesellschaft und in der Lebensweise der Erwachsenen – darunter die Eltern der Pioniere – gebe, die unbedingt deren Engagement, bisweilen auch ein stürmisches, verlangten (vgl. Krupskaja 1967–72, Bd. 4: 218 ff.).

In ihren «Pionierbriefen» der Jahre 1936 bis 1938 vertiefte Krupskaja ihre Kritik am damaligen Zustand des Pionierverbands. Dabei ging sie auf Erscheinungen des Bürokratismus ein und auf das, was sie in Anlehnung an Lenins Begriff «kommunistische Hochnäsigkeit» als «Pionierhochnäsigkeit» bezeichnete. «Kinder, die sich viel einbilden, gibt es unter den Pionieren nicht wenige», stellte Krupskaja besorgt fest

(Krupskaja 1955: 391). Eine Ursache dafür sah sie darin, dass die Zugehörigkeit zum Pionierverband durch bestimmte Maßnahmen einen exklusiven Charakter bekam. So wurden gute Leistungen nur dann honoriert, wenn die SchülerInnen auch Pioniere waren. Man müsse sicherstellen, dass alle guten SchülerInnen – unabhängig von ihrer Zugehörigkeit zum Pionierverband – prämiert würden, hielt Krupskaja dagegen, und man müsse dafür sorgen, dass ihnen die Belobigungen für herausragende Leistungen nicht zu Kopfe stiegen.

Über den Nutzen und die Wirkung der Kritik von N. K. Krupskaja

Leider muss man sagen: Im Großen und Ganzen hat Krupskaja mit ihren kritischen Stellungnahmen nicht viel bewirkt. Die Kräfte, gegen die sie sich richteten, waren zu stark. In Einzelfällen beziehungsweise einzelnen Segmenten der Bildungspolitik konnte sie jedoch Erfolge erzielen. Ich denke da an die Korrekturen hinsichtlich der sektiererischen Personalpolitik in nicht wenigen Bildungskommissariaten, die vor allem PädagogInnen nicht proletarischer, zumeist bäuerlicher Herkunft zugute kamen. So war es lange Zeit gängige Praxis, Söhne und Töchter von Priestern, die es auf die Universität und als Lehrende in die Schulen geschafft hatten, allein aufgrund ihrer Herkunft zu entlassen. Der pauschal erhobene Vorwurf gegen sie lautete, dass sie mit ihrer «anti-proletarischen Ideologie» den Schulbetrieb blockierten. Dagegen wehrte sich Krupskaja heftig. In einem vertraulichen Brief an das Mitglied des Kollegiums des Volksbildungskommissariats und zugleich Leiter der Personalabteilung A. M. Aleksinskij schrieb sie am 3. Mai 1932: «Wir haben einen dringenden Bedarf an Lehrern, schließen aber dennoch erfahrene Lehrer wegen ihrer Herkunft aus. Das sind doch mittelalterliche, vorkapitalistische Ansichten, und keine kommunistischen. Man schaut nicht auf den Menschen selbst, sondern auf seine Herkunft, und man meint offensichtlich, dass es bei uns keine Veränderungen bei der Gesellschaftsform gegeben hat. Wir müssen irgendwie damit aufhören. Wir müssen bei jedem einzeln sehen, was für ein Mensch er ist» (zit. nach Ewing 2002: 136).

Dieses Zitat ist in Band 11 der russischen Ausgabe der «Sozialistischen Pädagogik» enthalten, wurde jedoch nicht in die DDR-Ausgabe übernommen. Ich stieß auf ihn in der amerikanischen Publikation «The Teachers of Stalinism» (2002) von Thomas E. Ewing.

Krupskajas ausdauernde Kritik an der diskriminierenden Behandlung «klassenfremder» LehrerInnen bewirkte, dass die Verantwortlichen in den Personalabteilungen Mitte der 1930er Jahre «nicht mehr so fixiert waren auf die Herkunft eines Lehrers», wie es in der erwähnten amerikanischen Untersuchung heißt (Ewing 2002: 137).¹ Zunehmend kam bei Personalentscheidungen der ganze Mensch in den Blick. Vereinzelt wurden ehemals getroffene Entscheidungen kritisiert und revidiert. So bezeich-

1 Die folgenden Beispiele beruhen ebenfalls auf Ewing (2002).

nete eine Veröffentlichung des Narkompros (Volkskommissariat für Bildungswesen) die Entlassung einer Lehrerin nach vierzig Berufsjahren, die den Makel hatte, Tochter eines Geistlichen zu sein, als «falsche Wachsamkeit [...], die dem Klassenfeind in die Hände spiele», und verlangte die Rückgängigmachung der Entlassung. In einem anderen Entlassungsfall annullierte ein Inspektor eine ähnlich verbohrte Maßnahme und verwies darauf, dass sie großes Befremden im Dorf ausgelöst habe. Die Betroffene hatte 25 Jahre lang an einer Schule sehr gute Arbeit geleistet und war acht Jahre lang Mitglied des Dorfsowjets gewesen.

In Einzelfällen trat Krupskaja den Verantwortlichen für strittige Personalentscheidungen so beharrlich auf die Füße, dass sie eine Wendung zum Besseren erreichen konnte.²

Falsche Kritik

N. K. Krupskajas Interventionen orientierten sich an den Theorien Lenins und die meisten ihrer Kritikpunkte können aus heutiger Sicht als adäquat angesehen werden. Doch es gab auch Fälle, in denen sie einen falschen Weg einschlug. Dazu kam es meist dann, wenn bewährte Strukturen geändert werden sollten und sie etwas von ihrem vertrauten Arbeitsbereich hergeben musste. Dagegen sträubte sie sich vehement, vielleicht in der Meinung, keiner könne es besser als sie.

Ein Beispiel dafür ist die 1930 verfügte Auflösung der Großabteilung für politisch-kulturelle Aufklärung im Narkompros und ihre Verteilung auf viele kleine Abteilungen. Krupskaja glaubte, dass sie damit das entscheidende Instrument ihres Handelns in der Erwachsenenbildung und der antireligiösen Aufklärungsarbeit verlieren würde, und war entsprechend wütend. Der Eingriff war als «organisatorische» Maßnahme deklariert worden – mit einer gewissen Berechtigung, denn die Abteilung war völlig überholt. Krupskaja aber vermutete dahinter eine politisch motivierte Beschneidung ihres Einflusses: «Durch die Aufteilung auf verschiedene Abteilungen starb die politische Erziehungsarbeit einen langsamen Tod und wurde auf eine niedrige Stufe der Priorität herabgedrückt» (zit. nach Raymond 1979: 131). In ihren Augen handelte es sich um «eine rechte Abweichung, wie sie größer nicht sein kann, [...] ein[en] Verstoß gegen alle Direktiven Wladimir Iljitschs» (Krupskaja 1967–72, Bd. 2: 125).

Genau damit befand sich Krupskaja jedoch im Irrtum. Die Anpassung der organisatorischen Strukturen des Partei- und Staatsapparates an die sich stetig verändernden Rahmenbedingungen war alles andere als ein Verstoß gegen Lenins Direktiven. In den ersten nachrevolutionären Jahren hatte er verschiedene derartige Anpassungs- oder besser Findungsprozesse initiiert und mitgetragen, so auch die Entscheidung des 10. Parteitag von 1921, Kernbereiche der politischen Aufklärungsarbeit aus einer speziellen Narkompros-Abteilung in die ZK-Abteilung für Agitation und Propaganda

2 Einen derartigen Fall (adlige MitarbeiterInnen einer Biostation werden ohne vorherige Untersuchung verdächtigt, am massenhaften Hühnersterben schuld zu sein) habe ich in meinem Buch geschildert (Hoffmann 2013).

(AP) zu verlagern. Dort sollten sie gebündelt werden, um eine größere Wirkung zu erzielen. Damals schon hatte Krupskaja diesen Vorstoß mit scharfen Worten kritisiert und den Erhalt des Status quo verlangt. Ihre persönliche Betroffenheit versperrte ihr den Blick dafür, dass der Apparat, der mit der ZK-Abteilung für Agitation und Propaganda aufgebaut werden sollte, gerade dazu gedacht war, parallele Strukturen abzubauen und die AP-Aufgaben an einer Stelle zu konzentrieren, um die Wirkungskraft der Partei zu vergrößern.

Gegen die Entscheidung von 1930, die Großabteilung für politisch-kulturelle Aufklärung im Narkompros aufzulösen, setzte Krupskaja alle ihr zur Verfügung stehenden Mittel ein und ließ sich sogar zu persönlichen Unterstellungen gegenüber GenossInnen hinreißen. In einem ihrer letzten Artikel von 1938 wagte sie zudem eine gefährliche Bemerkung: «Die Jahre von 1930 bis 1934 waren Jahre des scharfen Klassenkampfes, eines Kampfes für die Kollektivierung. Genau während dieser Jahre versuchten die Feinde des Volkes die politische und pädagogische Arbeit aufzulösen und den Einfluss der Partei auf sie zu schwächen. [...] Unsere Arbeit zur Selbsterziehung, die nun ohne zentrale Orientierung war, wurde auf verschiedene Abteilungen zersplittert und ging ein» (zit. nach Raymond 1979: 117).

Nach der 1938 geltenden Sprachregelung waren mit «Feinden des Volkes» trotzkistisch-bucharinistische-sinowjewistische Verbrecher gemeint, denen man den Prozess gemacht hatte. Wer Krupskajas Bemerkung nicht weiter reflektierte, konnte annehmen, dass sie den Verurteilten und Hingerichteten auch die Auflösung der Abteilung anlastete – nach dem Motto: Ein Verbrechen mehr spielt keine Rolle! Wer jedoch zwischen den Zeilen zu lesen verstand, der konnte aus der Tatsache, dass die Eingriffe, die Krupskaja so wütend machten, seinerzeit von der Parteiführung angeordnet worden waren, schließen, dass sie mit «Feinden des Volkes» in Wahrheit die BürokratInnen um Stalin meinte. Kein Wunder, dass ihre Reaktion von trotzkistischer Seite bejubelt wurde (vgl. Baumann 1974: 58).

Fazit

Zum Schluss zunächst eine wichtige Klarstellung. So sehr sich Krupskaja auch über Pionierhochnäsigkeit, moralische Korruption der SchülerInnen von Modellschulen oder die Jagd nach Privilegien empörte, hat sie sie jedoch nicht als Vorboten der Restauration des Kapitalismus gedeutet. Es waren für sie keine Alarmsignale einer tödlichen Gefahr für den Sozialismus, wenn die kleinbürgerliche Denkweise zur vorherrschenden Denkweise, zur Linie der kommunistischen Partei wurde. Man darf aus Krupskajas kritischen Meinungsäußerungen auch nicht schließen, dass sie das politische System Sowjetrusslands der 1930er Jahre en bloc ablehnte, wie es Gundula Helmer in ihrer Untersuchung «Schule unter Stalin» interpretiert. Indem Helmer das Ideal einer nicht autoritären, für dezentrale Einflussnahme offenen, die Selbsttätigkeit fördernden Schule fast ausnahmslos mit Krupskaja-Zitaten ausmalt, erweckt sie den Eindruck, dass Krupskaja das sowjetrussische Bildungswesen als Ganzes abgelehnt

hätte. Davon aber kann nicht die Rede sein. Krupskaja wollte die real existierende sozialistische Schule nicht beseitigen, sondern sie lediglich verbessern, dies jedoch sehr differenziert und umfanglich.

Literatur

- Anweiler, Oskar/Meyer, Klaus (Hrsg.) (1961): Die sowjetische Bildungspolitik seit 1917. Dokumente und Texte, Heidelberg.
- Anweiler, Oskar (1964): Geschichte der Schule und Pädagogik in Russland vom Ende des Zarenreiches bis zum Beginn der Stalin-Ära, Berlin.
- Baumann, Ulrich (1974): Krupskaja zwischen Bildungstheorie und Revolution. Biographische und geistesgeschichtliche Formkräfte der Pädagogik N. K. Krupskajas und ihre Einheitsarbeitsschulkonzeption, Weinheim/Basel.
- Ewing, Thomas E. (2002): The Teachers of Stalinism. Policy, Practice, and Power in Soviet Schools of the 1930s, New York.
- Geißler, Gert (Hrsg.) (1984): Dokumente und Materialien zu den deutsch-sowjetischen Beziehungen auf bildungspolitischem und pädagogischem Gebiet 1917 bis 1933, Monumenta Paedagogica Band 22, Berlin.
- Günther, Karl-Heinz u. a. (Hrsg.): Geschichte der Erziehung, 14. Aufl., Berlin.
- Hoffmann, Volker (2013): Nadeshda Konstantinowna Krupskaja: ‚Ich war Zeugin der größten Revolution in der Welt. Leben, Kampf und Werk der Frau und Weggefährtin Lenins, Essen.
- Helmert, Gundula (1994): Schule unter Stalin 1928–1940. Über den Zusammenhang von Massenbildung und Herrschaftsinteressen, Berlin.
- Kerschensteiner, Georg (1901): Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend, Erfurt.
- Krupskaja, N. K. (1955): Ausgewählte Pädagogische Schriften, Berlin.
- Krupskaja, N. K. (1967–1972): Sozialistische Pädagogik Band 1–4, Berlin.
- Raymond, Boris (1979): Krupskaja and Soviet Russian Librarianship 1917–1939, New Jersey/London.
- Siegelbaum, Lewis/ Sokolov, Andrei (Hrsg.) (2000): Stalinism as a Way of Life. A Narrative in Documents, New Haven/London.
- Volpicelli, Luigi (1958): Die sowjetische Schule. Wandel und Gestalt, Heidelberg.

Klaus Ahlheim

KRITIK DER NATION UND POLITISCHE BILDUNG

In seinem Beitrag veranschaulicht der Autor den Zusammenhang zwischen neuem Nationalstolz und Rechtsextremismus in der Mitte der deutschen Gesellschaft. Er verdeutlicht die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit der Rolle von Nationalismus und Nationalstolz bei der Entstehung kriegerischer Konflikte und der Neubewertung bzw. Wiederkehr des Militärischen in der deutschen Außenpolitik.

Auf der Grundlage empirischer Untersuchungsergebnisse führt er den Nachweis, dass politische Orientierung in Korrelation mit Parteienpräferenz, Schichtzugehörigkeit, Schulbildung, Arbeitslosigkeit, Deutschnote und autoritärer Einstellung steht. Er stellt eine Euphorie der nationalen Wende, einen neuen Nationalstolz in Deutschland fest, der oft mit Fremdenfeindlichkeit einhergeht. Diese Verbindung demonstrierte Thilo Sarrazin in eklatanter Weise als «deutschnationaler Egozentriker» in Nazi-Tradition. In diesem Zusammenhang konstatiert Ahlheim einen «Zivilbruch» in der politischen und medialen Debatte in Deutschland. Weltweite militärische Interventionen würden nicht mehr oder nicht ausschließlich durch den Schutz der Menschenrechte legitimiert, sondern durch nationale Interessen, Macht und Machtpolitik.

1 Der Stolz der Deutschen, deutsch zu sein – Die öffentlichen Debatten

In der Zeit von Mai 1979 bis April 1980 wurde im Auftrag des Bundeskanzleramts die mittlerweile viel beachtete SINUS-Studie über rechtsextremistische Einstellungen bei den Deutschen (Duve 1981) durchgeführt. Ganz am Anfang des Kapitels über das «Inventar des rechtsextremen Weltbildes» stehen einige Sätze, gegen die in den folgenden Jahrzehnten kaum jemand angeschrieben, an denen kaum eine EmpirikerIn ernsthafte Zweifel angemeldet hätte. «Einen zentralen Stellenwert», heißt es da, «besitzen für fast alle untersuchten rechtsextremistischen Gruppen die Begriffe ›Volk‹ und ›Vaterland‹, die emotional sehr stark besetzt sind und von denen andere Werte abgeleitet werden. ›Volk und Vaterland‹ spenden [...] Sinn und Geborgen-

heit. Die krampfhaftige Überhöhung dieser Werte kann gleichsam als ‚Kennzeichen für Rechtsextremismus gelten‘ (ebd.: 42). Und wenig später heißt es dann ergänzend: «Entsprechend dem hohen emotionalen Stellenwert von ‚Volk‘, ‚Vaterland‘ und verwandten Begriffen sind die meisten Gesprächspartner stolz darauf, Deutsche zu sein. Begründet wird dies mit ‚typisch deutschen‘ Eigenschaften wie Fleiß, Strebsamkeit, Disziplin, Ordnung, Pflichtbewusstsein, Vaterlandsliebe, Mut, Treue etc., aber auch mit Hinweisen auf besondere intellektuelle Fähigkeiten: ‚Volk der Dichter und Denker‘» (ebd.: 45).

Ich überspringe zwei Jahrzehnte. Im November 2000, auf der Herbsttagung des Bundeskriminalamts in Wiesbaden, kritisierte der CDU-Politiker und stellvertretende Vorsitzende des Zentralrats der Juden in Deutschland Michel Friedman die Haltung der deutschen Gesellschaft gegenüber dem Rechtsextremismus. In weiten Teilen der Gesellschaft, so äußerte Friedman – offenbar ohne Widerspruch zu ernten –, habe eine Enthemmung stattgefunden. «Ich habe keine Angst vor ein paar Neonazis in Springerstiefeln», stellte er fest. «Ich habe Angst vor den Sympathisanten mit den lackierten Fingernägeln und in Abendgarderobe, die ideologisch gar nicht mehr so entfernt sind von neuem Nationalismus und dem falschen Stolz, ein Deutscher zu sein» (zit. nach Oberhessische Presse, 22.11.2000). Das war nur wenige Monate vor der unseligen, nicht nur von den Unionsparteien geführten Nationalstolz-Debatte im Frühjahr des Jahres 2001, die der Grüne Jürgen Trittin mit seiner – vielleicht ein wenig offensiv und unglücklich formulierten – Warnung vor der Übernahme rechter Klischees und Bekenntnisformeln ausgelöst hatte. Trittin hatte im März 2001 in einem WDR-Interview dem damaligen Generalsekretär der CDU Laurenz Meyer, der zuvor gegenüber einem Journalisten bekundet hatte, er sei stolz, ein Deutscher zu sein, attestiert, er habe «die Mentalität eines Skinheads und nicht nur das Aussehen» (Höll 2001). Wer das Bekenntnis «Ich bin stolz, ein Deutscher zu sein» als rechtsradikal brandmarke, so empörte sich daraufhin etwa der Unionsfraktionschef Friedrich Merz mit verblüffender Logik, der «verlässt die Gemeinsamkeit der Demokraten im Kampf gegen den Rechtsradikalismus und schlägt sich auf die Gegenseite» (Gaserow 2001). Der damalige FDP-Generalsekretär Guido Westerwelle pflichtete eifrig bei: «Auch ich bin stolz auf unser Land und verbitte mir, deshalb in die Nähe rechtsradikaler Schläger gerückt zu werden!» (ebd.), und der CSU-Landesgruppenchef Michael Glos fragte, «ob wir Deutsche für alle Zeit in Sack und Asche gehen müssen» (ebd.).

«An der ständigen Wiederholung des Satzes ‚Ich bin normal‘», so heißt es im Editorial einer Sonderseite der *Frankfurter Rundschau* zur Nationalstolz-Debatte, «erkennt man nicht den Normalen, sondern den Verrückten. Das hat die Deutschen freilich nicht gehindert, [...] National-Inventur zu machen und auf der Suche nach dem ‚normalen‘ Patriotismus allen und jedem – vom Graubrot über Rudi Völlner bis zum Bundespräsidenten – einen Stolz-Koeffizienten zu verpassen» (Frankfurter Rundschau, 29.3.2001).

Schon ein Vierteljahr vorher hatte sich die PDS-Vorsitzende Gabi Zimmer – freilich noch ein wenig vorsichtig, aber mit Sinn für Populistisches – diesem Problem genähert und eine Aussöhnung der Linken mit dem Nationenbegriff gefordert: «Es kann doch nicht sein, dass wir in Zeiten zunehmenden Rechtsextremismus in Deutschland sensible Themen den anderen überlassen. Die Linke wird unglaublich, wenn sie den Nationenbegriff immer nur in Bezug auf andere Völker zulässt» (Frankfurter Rundschau, 27.12.2000). Der damalige PDS-Vize Diether Dehm assistierte, wandte sich gegen die alberne «Verwechslung von ‹national› und ‹nationalistisch›», warnte die Linke, den «Heimatschutz den rechten Rattenfängern» zu überlassen, und warf allen Ernstes den Begriff des «nationalen Internationalismus» (Frankfurter Rundschau, 30.12.2000) in die Debatte – ein eher kurioser Beitrag im Kontext der reichlich großen Nationalstolz-Koalition.

Im November 2002 erklärte dann Jörg Schönbohm, Innenminister und stellvertretender Ministerpräsident von Brandenburg, ein führender Konservativer der CDU, aber nach gängigem Verständnis kein Rechtsextremer, in der *Jungen Freiheit*, dem Wochenblatt der Rechtsaußen-Intellektuellen (vgl. Braun/Vogt 2007), ganz und gar unverkrampft: Wir «sollten nach allem, was wir seit dem Krieg und seit der Wende aufgebaut haben, endlich lernen, wieder unbefangen stolz auf unser Land sein zu können» (zit. nach Junge Freiheit, 15.11.2002).

Schönbohm blieb am Ball. Knapp fünf Jahre später zeigte er sich, diesmal in einer angesehenen Tageszeitung, erfreut über ein Grundsatzpapier von vier jungen Unionspolitikern, die sich für konservative Werte stark machten (vgl. Schmiere 2007): Konservativ, das sei «ein Grundverständnis vom Leben, das ausgeht von der Familie, der Heimat, der Nation. Es ist eine Werteordnung, die ausgeht vom christlichen Menschenbild und bestimmten Verhaltensregeln, die sich an den preußischen Tugenden orientieren, zum Beispiel Fleiß und Zuverlässigkeit» (zit. nach Schmale 2007).

Fast zeitgleich sagte der damalige bayerische Innenminister und designierte Ministerpräsident Günther Beckstein (CSU) in der *Bild am Sonntag*, die vielen PolitikerInnen inzwischen offenbar auch als angesehen und seriös gilt, von sich: «Ich sehe es ganz persönlich als meine Aufgabe an, dass Menschen sich bei uns gut aufgehoben fühlen, die sagen: Ich bin stolz, ein Deutscher zu sein» (zit. nach Backhaus 2007). Und nicht zufällig heißt es wenige Sätze weiter: «Wir stehen für eine restriktive Zuwanderungspolitik. Und wer nach Deutschland kommt, muss die deutsche Sprache beherrschen und bereit sein, sich hier einzuordnen. Bei uns haben Kruzifix und Schulgebet ihren Platz in der Schule, aber nicht das Kopftuch als Ausdruck einer islamistischen Gesinnung» (ebd.).

Die Konservativen, und nicht nur sie allein, rüsteten in der Folge fleißig sittlich auf. Im April 2007 erfuhr eine immerhin noch halbwegs erstaunte Öffentlichkeit, dass der Justizminister Baden-Württembergs Ulrich Goll (FDP) einen Gesetzentwurf zum Jugendstrafvollzug vorgelegt hatte, in dem die «Ehrfurcht vor Gott» und die «Liebe zu Volk und Heimat» als verbindliche Erziehungsziele verordnet wurden (vgl. Prant

2007). «Die jungen Gefangenen», heißt es da in § 22, «sind in der Ehrfurcht vor Gott, im Geiste der christlichen Nächstenliebe, zur Brüderlichkeit aller Menschen und zur Friedensliebe, in der Liebe zu Volk und Heimat, zu sittlicher und politischer Verantwortlichkeit, zu beruflicher und sozialer Bewährung und zu freiheitlicher demokratischer Gesinnung zu erziehen.» Seit dem 1. August 2007 ist dieser Entwurf Gesetz.¹

Schon vor der schwarz-rot-goldenen Euphorie des WM-Sommers 2006² wurde der «unverkrampte» Patriotismus eines neuen Deutschlands auch literarisch salonfähig. Eckhard Fuhr zum Beispiel, damals noch Feuilletonchef der *Welt*, schrieb gegen den «Furor des deutschen Selbsthasses» an, «der im Laufe der neunziger Jahre aus dem Milieu der akademischen Linken in die neuen ökonomischen Eliten eingewandert» sei (Fuhr 2005: 16). Und der Alt-Maoist (vgl. Lindemann 2005) Matthias Matussek, damals noch Kulturchef des Spiegel, sorgte mit seinem Paukenschlag «Wir Deutschen» (Matussek 2006a) für Furore. «Nie wieder Deutschland!», klagt Matussek, «war über Jahrzehnte hinweg eine mehrheitsfähige Parole, zumindest unter deutschen Intellektuellen», und fährt dann ungelenk-bildhaft fort: «Ohne eine positive Identifikation mit unserer Nation, das haben viele Besonnene vom Bundespräsidenten abwärts kapiert, fliegt uns in den Zeiten der Globalisierung und der dschihadistischen Konfrontationen unser Land um die Ohren» (Matussek 2006b).

Bisweilen gewinnt man in der politischen Debatte gar den Eindruck, dass sich Kritik an der neuen nationalen Euphorie kaum noch zu regen wagt.

2 Empirie der nationalen Wende

Inzwischen gibt es eine Reihe empirischer Befunde, die darauf hinweisen, dass der Stolz auf die eigene Nation und Nationalität in Deutschland zugenommen hat. Das signalisieren unter anderem die ALLBUS-Daten der letzten Jahre, mit denen wir, Bardo Heger und ich, in verschiedenen Studien gearbeitet haben.³

Waren 1996 noch 63 Prozent der Deutschen «ziemlich» oder sogar «sehr stolz», Deutsche zu sein, so sind es im Jahr 2010 bereits 74 Prozent (siehe Tabelle 1). Der öffentliche Nationalstolz-Diskurs der Jahre 2000 bis 2010 kann sich ganz offensichtlich der Zustimmung großer Teile der Deutschen sicher sein, wobei man freilich im Auge behalten muss, dass sich die politische Debatte, das von den PolitikerInnen und FeuilletonistInnen Gewollte und Forcierte und die Einstellungen in der Bevölkerung gegenseitig durchaus bedingen, kritischer formuliert, auch hochschaukeln können.

1 Vgl. Gesetz über den Vollzug der Jugendstrafe in Baden-Württemberg (Jugendstrafvollzugsgesetz JStVollzG).

2 Zusammenfassend dazu vgl. Seitz (2007).

3 Zuletzt Ahlheim/Heger (2010). ALLBUS, die «Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften», erhebt seit 1980 im zweijährigen Turnus repräsentative Daten zu sozialen Lagen, Einstellungen, Werten und Verhaltensweisen in Deutschland. Befragt werden jeweils etwa 3.000 Personen ab 18 Jahren, darunter seit den 1990er Jahren jeweils etwa 1.000 Personen aus den neuen Bundesländern.

Tabelle 1: Stolz, ein Deutscher zu sein

«Würden Sie sagen, dass Sie: sehr stolz, ziemlich stolz, nicht sehr stolz oder überhaupt nicht stolz darauf sind, ein(e) Deutsche(r) zu sein?»				
	sehr stolz	ziemlich stolz	nicht sehr stolz	überhaupt nicht stolz
1996	19 %	44 %	23 %	14 %
1998	18 %	51 %	22 %	8 %
2000	24 %	49 %	19 %	8 %
2002	21 %	48 %	22 %	10 %
2006	22 %	50 %	20 %	7 %
2010	23 %	51 %	18 %	8 %

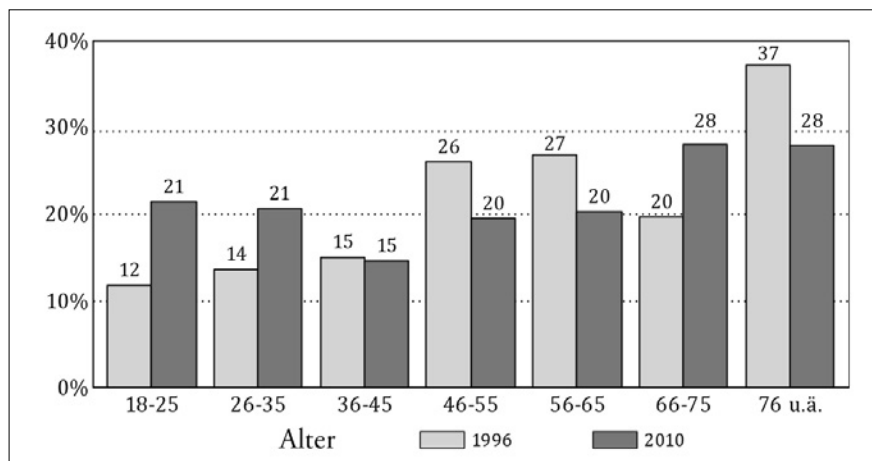
Quelle: ALLBUS 1996–2010⁴

Diese Entwicklung hat sogar die Fragebogen durchaus kritischer EmpirikerInnen verändert. Inzwischen ist die Frage nach dem Stolz, Deutscher bzw. Deutsche zu sein, aus den Rechtsextremismus-Fragebogen der meisten ForscherInnen verschwunden, es wäre ja auch nicht leicht zu begründen, warum eine Haltung, die von fast drei Vierteln der Bevölkerung geteilt, die regelmäßig von PolitikerInnen bekundet und in den Medien zustimmend kommentiert wird, gleichwohl und immer noch eine *extreme* sein sollte (vgl. Ahlheim 2005). In einem Fragebogen, der im März 2001 auf einer «Expertenkonferenz» entwickelt und der Wissenschaftlergemeinschaft zur weiteren Nutzung empfohlen wurde (vgl. Stöss u. a. 2004), kommt der Stolz aufs Deutschsein jedenfalls nicht mehr vor. Und es kennzeichnet das aktuelle politische Meinungsklima hierzulande, wenn die wissenschaftliche Expertenkommission den Begriff «Nationalismus» vermeidet und jene Fragen, die eben den nationalistischen Aspekt rechts-extremer Ideologie erfassen sollen, lieber unter dem Oberbegriff «Chauvinismus» zusammenfasst, um, wie Richard Stöss u. a. berichten, «eine klare Grenzziehung zu patriotischen oder nationalen Gesinnungen, die sich nicht gegen Demokratie richten, zu erreichen» (ebd.: 87). Ebenso bezeichnend sind freilich die Ergebnisse, die Stöss u. a. im April 2003 in einer großen repräsentativen Stichprobe mit dem neuen Fragebogen ermittelten (vgl. ebd.: 87 ff.): 41 Prozent der Befragten forderten, wir «sollten endlich wieder Mut zu einem starken Nationalgefühl haben», 44 Prozent teilten die Position, «was unser Land heute braucht, ist ein hartes und energisches Durchsetzen deutscher Interessen gegenüber dem Ausland» und 45 Prozent meinten, es sollte das «oberste Ziel der deutschen Politik» sein, «Deutschland die Macht und Geltung zu verschaffen, die ihm zusteht». Selbst der Begriff der «Volksgemeinschaft» wirkt da kaum abschreckend, trifft im Gegenteil – noch oder wieder – bei gut einem Drittel

⁴ Vgl. die Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften unter: www.gesis.org/allbus/allbus-home.

Grafik 1a: Alter und Nationalstolz in Ostdeutschland

Anteil der «sehr stolzen» Befragten in den verschiedenen Altersgruppen



Quelle: ALLBUS 1996 und 2010

der Deutschen auf Zustimmung: 37 Prozent der Befragten waren davon überzeugt, Deutschland brauche «eine einzige starke Partei, die die Volksgemeinschaft insgesamt verkörpert».

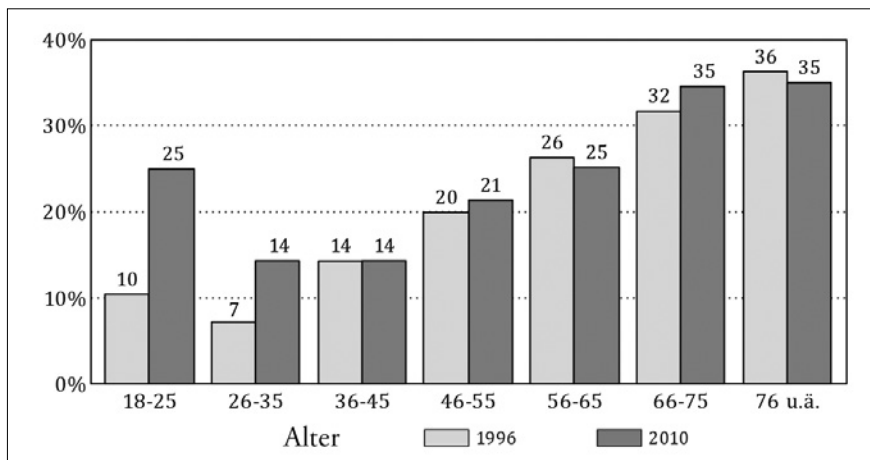
Solche Befunde stehen in deutlichem Kontrast zu dem in jüngster Zeit gern propagierten «neuen», harm- und arglosen Nationalgefühl der Deutschen. Man kann zeigen, dass der in den letzten Jahren wieder zunehmende Nationalstolz der Deutschen in der Tat mit einigen nicht unbedenklichen «Nebenwirkungen» verbunden ist, die in ihrer Verbreitung eindeutig von der Intensität des gemessenen Nationalstolzes abhängen. Und spätestens für die «sehr stolzen» Deutschen – nach den ALLBUS-Daten von 2006 immerhin ein Fünftel der Befragten – werden Stolz und Nebenwirkungen zu einem Problem. Wo sind nun diese – vielleicht übertrieben – Nationalstolzen zu finden?

Auch die jungen Menschen sind wieder stolz

Ein besonders bemerkenswerter Trend wird bei einer nach Alter differenzierten Auswertung sichtbar (siehe Grafik 1a für Ostdeutschland und 1b für Westdeutschland). Fanden sich in der Umfrage von 1996 in den alten wie in den neuen Bundesländern die «sehr stolzen» Deutschen vor allem unter den älteren Jahrgängen, so ist seit einiger Zeit eine Trendwende zu beobachten. In den beiden jüngsten Altersgruppen (18 bis 25 Jahre und 26 bis 35 Jahre) hat sich von 1996 bis 2010 der Anteil der «sehr stolzen» Befragten mehr als verdoppelt, liegt nunmehr im Schnitt bei 21 Prozent und damit höher als in den folgenden Alterskohorten (17 Prozent bei den 36- bis 45-Jährigen

Grafik 1b: Alter und Nationalstolz in Westdeutschland

Anteil der «sehr stolzen» Befragten in den verschiedenen Altersgruppen



Quelle: ALLBUS 1996 und 2010

und 18 Prozent bei den 46- bis 55-Jährigen). Deutlich höhere Anteile «sehr stolzer» Deutscher finden sich jetzt nur noch unter den Befragten ab 66 Jahren. Damit ist ein besonders großer Nationalstolz zwar auch im Westen der Republik noch immer kein Jugendproblem, denn am ausgeprägtesten ist er nach wie vor unter den RentnerInnen, aber die jungen Menschen haben in den letzten Jahren doch ziemlich «aufgeholt». Und ein ganz ähnlicher Trend ist inzwischen auch im Osten der Republik auszumachen.

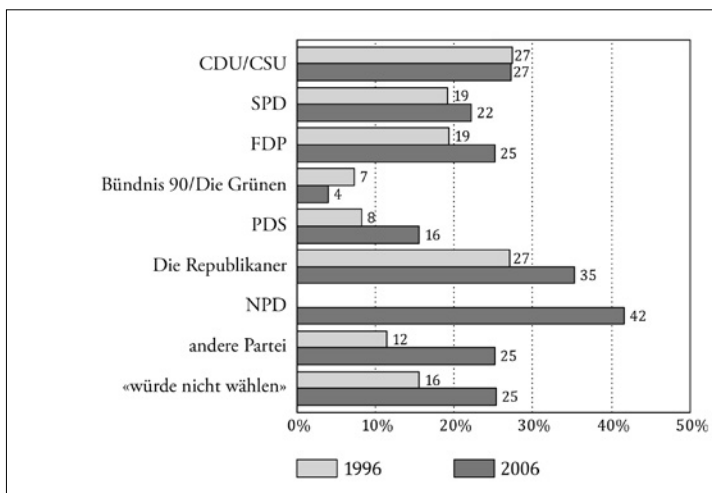
Eine Differenzierung nach Geschlecht ergibt übrigens, das sei zumindest kurz erwähnt, keinen signifikanten Befund.

In allen Parteien: Sehr stolze Deutsche

Ein weiterer interessanter Trend zeigt sich, wenn man die Parteienpräferenz der Befragten mit ihrer Antwort auf die Nationalstolz-Frage kombiniert. Den so zutage tretenden Befund muss man wohl nicht zuletzt als «Erfolg» der verschiedenen Nationalstolz-Debatten und -kampagnen werten, an denen sich ja, wie ich anfangs gezeigt habe, VertreterInnen aller Parteien mehr oder weniger emsig beteiligten – bisweilen eben mit dem expliziten Hinweis, dass man diese Debatten schließlich nicht «den Rechten» überlassen dürfe. Und in der Tat ist der Stolz, Deutscher bzw. Deutsche zu sein, auch in seiner besonders stark ausgeprägten Form («sehr stolz») in der politischen Mitte angekommen und ganz und gar kein Problem des rechten Randes (mehr). Grafik 2 belegt das mithilfe der berühmten Sonntagsfrage: «Wenn am nächsten Sonntag Bundestagswahl wäre, welche Partei würden Sie dann mit Ihrer Zweitstimme wählen?»

Grafik 2: Parteienpräferenz und Nationalstolz

Anteil «sehr stolzer» Befragter unter den potenziellen Wählern von ...



Quelle: ALLBUS 1996 und 2006

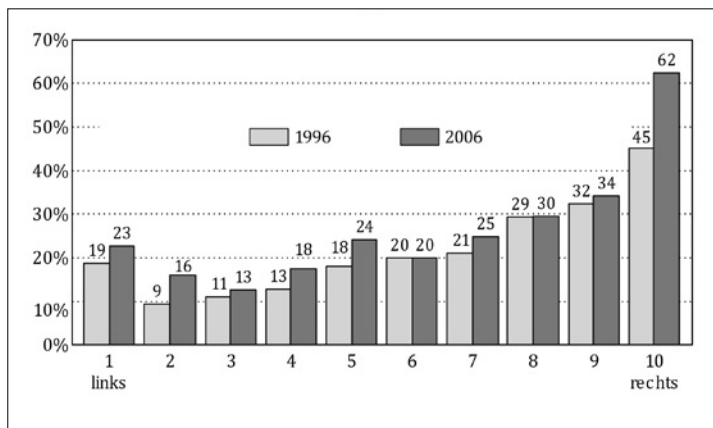
Natürlich sind die «sehr stolzen» Deutschen unter den WählerInnen von Rechtsaußen-Parteien in besonderer Dichte vertreten. Unter den WählerInnen der inzwischen eher unbedeutenden Republikaner (für die Daten aus den Jahren 1996 und 2006 vorliegen) und der NPD, die vor allem im Osten Deutschlands ParteigängerInnen gewinnt und GesinnungsfreundInnen aktiviert (von ihr liegen nur die Daten von 2006 vor), machen die «sehr stolzen» Deutschen nach den Zahlen der ALLBUS-Befragung von 2006 gut 35 bzw. 42 Prozent aus. Aber auch bei den «demokratischen» bzw. etablierten Parteien gibt es viele (in absoluten Zahlen viel mehr als bei den WählerInnen rechtsextremer Parteien), die «sehr stolz» sind, Deutsche zu sein, und das mit steigender Tendenz. Rückläufig ist der Anteil der besonders Nationalstolzen lediglich bei den WählerInnen von Bündnis 90/Die Grünen (von 7 auf 4 Prozent). Bei der CDU/CSU waren es 1996 und 2006 gleichbleibend 27 Prozent, gestiegen aber sind die sehr Nationalstolzen unter den potenziellen WählerInnen der SPD (von 19 auf 22 Prozent), der FDP (von 19 auf 25 Prozent) und auffallend deutlich bei den WählerInnen der PDS (von 8 auf 16 Prozent).

Der sehr große und, wie ich noch zeigen werde, folgenreiche Nationalstolz ist unter den WählerInnen aller Parteien also reichlich vertreten. Und er nimmt auch in der politischen «Mitte» zu.

Kombiniert man die Antwort auf die Nationalstolz-Frage mit der sogenannten Links-Rechts-Selbsteinstufung der Befragten, kommt man zu aufschlussreichen Ergebnissen (siehe Grafik 3). Zwar ist der sehr große Nationalstolz nach wie vor am

Grafik 3: Politische Orientierung und Nationalstolz

Anteil «sehr stolzer» Befragter in den verschiedenen Gruppen



Datenbasis: ALLBUS 1996 und 2006

politisch rechten Rand besonders stark vertreten, er ist aber auch im gesamten übrigen politischen Spektrum anzutreffen und nimmt in den letzten Jahren gerade in der Mitte und unter Befragten, die ihre politischen Einstellungen (eher) links einordnen, auffällig zu.

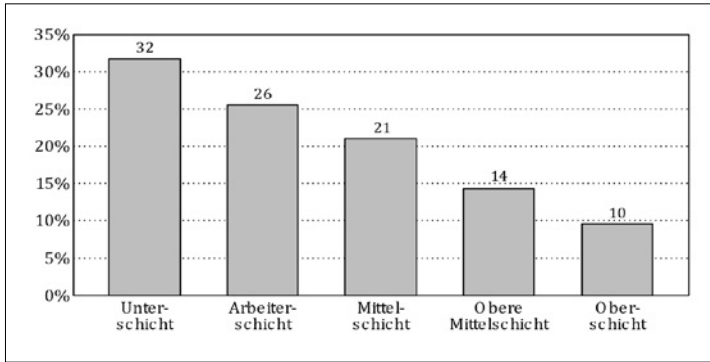
Es hat also offenbar, so kann man die bisherigen empirischen Ergebnisse zusammenfassen, tatsächlich so etwas wie eine «Normalisierung» im deutschen Nationalbewusstsein stattgefunden. Der Stolz, Deutscher bzw. Deutsche zu sein, ist mitte- und mehrheitsfähig geworden und weder auf den rechten Rand noch auf die «Ewiggestrigen» beschränkt. Gleichwohl lassen sich unter den Befragten bestimmte Gruppen ausmachen, in denen der Nationalstolz besonders stark ausgeprägt ist, und andere, die damit eher wenig anfangen können. Bemerkenswerte Unterschiede zeigen sich beispielsweise, wenn man die Befragten nach ihrem sozialen Status differenziert.

Nationalstolz als Kompensation?

Zum sozialen Status der Befragten stehen im ALLBUS recht umfangreiche und differenzierte Angaben zur Verfügung. Ich greife im Folgenden aus der Erhebung des Jahres 2006 drei Indikatoren exemplarisch heraus: die sogenannte subjektive Schichtestufung der Befragten, ihren Schulabschluss und ihre Erfahrung mit Arbeitslosigkeit. Die Ergebnisse – so kann man vorwegnehmen – zeigen alle in dieselbe Richtung: Der Stolz auf die eigene Nationalität ist regelmäßig dort am stärksten ausgeprägt, wo die soziale Realität am wenigsten zu bieten hat, und zeigt sich vor allem unter den VerliererInnen des gesellschaftlichen Modernisierungs- und Selektionsprozesses.

Grafik 4: Schichtzugehörigkeit und Nationalstolz

Anteil «sehr stolzer» Befragter in den verschiedenen Gruppen

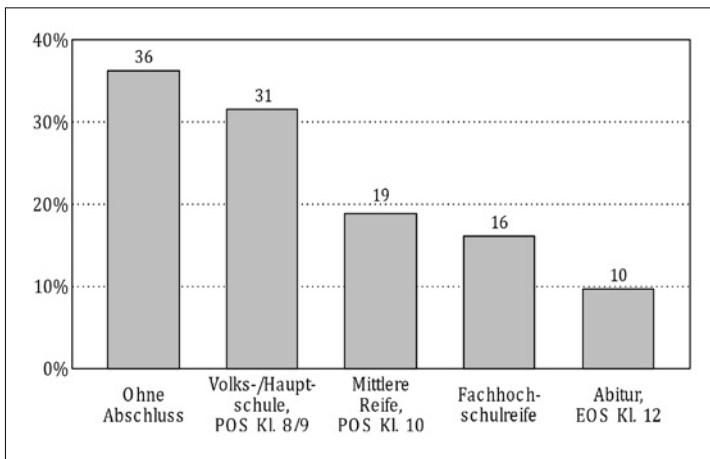


Quelle: ALLBUS 2006

Grafik 4 unterteilt die Befragten nach der sozialen Schicht, der sie sich selbst zuordnen. Der Anteil jener, die «sehr stolz» sind, Deutsche zu sein, steigt kontinuierlich an, je niedriger die Befragten ihren sozialen Status einschätzen: von 10 Prozent der Befragten, die sich der Oberschicht zuordnen, bis auf 32 Prozent bei jenen, die sich zur Unterschicht zählen.

Grafik 5: Schulbildung und Nationalstolz

Anteil «sehr stolzer» Befragter in den verschiedenen Gruppen



Quelle: ALLBUS 2006

Der Befund fällt ebenso deutlich aus, wenn man die Befragten nach ihrer formalen Schulbildung differenziert (siehe Grafik 5), und er bestärkt die Vermutung, dass zu besonders ausgeprägtem Nationalstolz vor allem diejenigen neigen, die sonst wenig haben, worauf sie stolz sein könnten. Der Anteil der «sehr stolzen» Deutschen reicht bei dieser Unterteilung von knapp 10 Prozent bei den Befragten mit Abitur bis zu gut 36 Prozent bei den Befragten ohne Abschluss. Natürlich ist der erreichte Schulabschluss nicht nur ein Indikator für den sozialen Status, ist der längere Schulbesuch auch mit dem Erwerb umfangreicherer und differenzierteren Wissens verbunden, das möglicherweise dazu beiträgt, der schlichten Aufteilung der Welt in «deutsch» und «nicht deutsch», die ja jedem Nationalstolz zugrunde liegt, mit einer gewissen Skepsis zu begegnen. Doch dürfte der starke Zusammenhang von Nationalstolz und Schulbildung auch wesentlich damit zu tun haben, dass sich viele Befragte mit niedrigerem Bildungsabschluss der zentralen Rolle, die die Schulbildung bei der Zuweisung sozialer Chancen und gesellschaftlicher Anerkennung spielt, durchaus bewusst sind⁵ und dieses «Defizit» durch einen betonten Nationalstolz zu kompensieren suchen.

Aus einer Schülerbefragung, die Wolfgang Melzer und Wilfried Schubarth Mitte der 1990er Jahre im Rahmen eines Forschungsprojekts zur «Gewalt an Schulen» in sächsischen Schulen aller Schulformen durchgeführt haben,⁶ konnte ein kleiner Befund gewonnen werden, der mitteilenswert scheint, auch angesichts der allenthalben verbreiteten Forderung, alle Flüchtlinge und AsylbewerberInnen hätten doch möglichst rasch und gründlich die deutsche Sprache zu lernen.

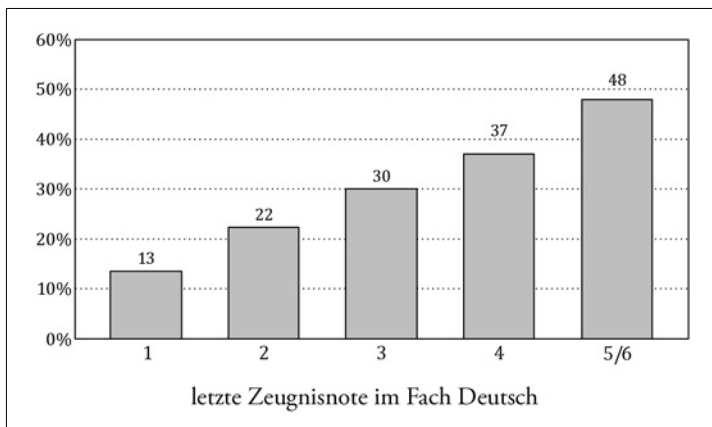
Wir haben in unserer Sekundäranalyse die Jugendlichen anhand ihrer *Deutschnote* in fünf Gruppen eingeteilt und dann für jede Gruppe den Anteil derer berechnet, die meinten, der Satz «Ich bin stolz, ein/e Deutsche/r zu sein» stimme «ganz genau». Das Ergebnis ist nach den bisherigen Befunden kaum mehr überraschend, fällt aber erstaunlich deutlich aus und bringt die kompensatorische Funktion eines ausgeprägten Nationalstolzes besonders prägnant auf den Punkt (siehe Grafik 6): Gerade unter jenen Jugendlichen, denen im letzten Zeugnis nur marginale Kenntnisse und Fähigkeiten im Umgang mit der deutschen Sprache bescheinigt wurden, ist der ungebrochene Stolz, Deutscher bzw. Deutsche zu sein, am weitesten verbreitet.

5 Vgl. dazu auch die empirischen Befunde von Wolfgang Schulenberg u. a., die in den 1970er Jahren bei 27 Prozent der westdeutschen Bevölkerung ein «manifestes Schultrauma» feststellten, eine tiefsitzende Unzufriedenheit mit dem eigenen Bildungsweg verbunden mit einem Gefühl der Benachteiligung angesichts verpasster und vorenthaltener schulischer Chancen (Schulenberg u. a. 1978: 153 ff.).

6 Befragt wurden Ende 1995/Anfang 1996 gut 3.000 SchülerInnen (vgl. Melzer/Schubarth 2006: 37 ff.; den Datensatz stellten uns die Autoren freundlicherweise zur Verfügung); in der parallel in Hessen durchgeführten Erhebung (vgl. Tillmann u. a. 2007) wurde nach dem Nationalstolz leider nicht gefragt.

Grafik 6: Deutschnote und Nationalstolz

Anteil der SchülerInnen, die meinten, der Satz «Ich bin stolz, ein/e Deutsche/r zu sein» stimme «ganz genau»



Quelle: Schülerbefragung 1995/96 (Melzer/Schubarth 2006: 37 ff.)

Arbeitslosigkeit und Nationalstolz

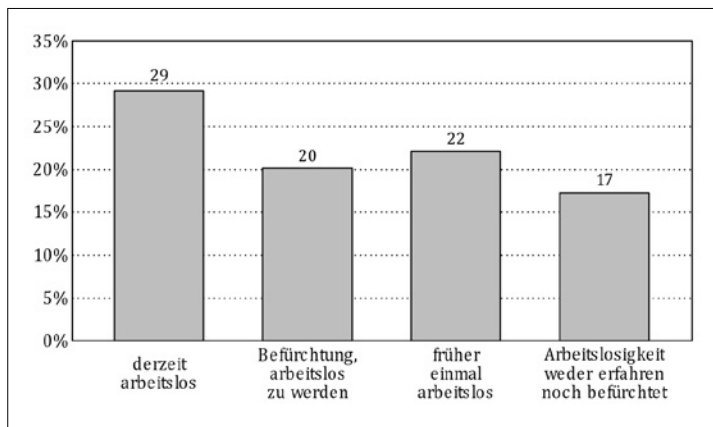
Auch für Arbeitslosigkeit kann Nationalstolz offenbar «entschädigen». Unterteilt man die Befragten im «Erwerbsalter» in Personen, die zum Zeitpunkt der Umfrage arbeitslos waren, befürchteten, arbeitslos zu werden oder früher arbeitslos waren, und in Personen, die nie arbeitslos waren und auch keine Angst vor Arbeitslosigkeit kennen, und berechnet dann wiederum den Anteil der «sehr stolzen» Deutschen in diesen Gruppen, erhält man folgendes Ergebnis (siehe Grafik 7).

Unter denen, die nie etwas mit Arbeitslosigkeit zu tun hatten, sind deutlich weniger Personen mit starkem Nationalstolz zu finden als unter den Arbeitslosen. Aktuelle wie frühere Arbeitslosigkeit, so kann man festhalten, «fördert» die Neigung zu starkem Nationalstolz, auch die Furcht schon vor drohender Arbeitslosigkeit wirkt in diese Richtung. Es sind nicht nur, aber in besonderem Maße die Arbeitslosen, die VerliererInnen im Globalisierungs- und Modernisierungsprozess, die etwas suchen, auf das sie gleichwohl stolz sein können, vor und unabhängig von allem eigenen Verdienst, trotz sozialen Abstiegs und gesellschaftlicher Deklassierung – sie finden es in der eigenen Nation, im Deutschsein. Und diese Form von Kompensation, vielleicht gar Eskapismus, wird von den GewinnerInnen des neoliberalen Kapitalismus – sie machen in absoluten Zahlen «gerechnet» ja auch die Mehrheit der Nationalstolzen aus!⁷ – im Feuilleton und in der Politik auch noch angeboten und propagiert. Nationalstolz

7 248 der 451 «sehr stolzen» Befragten bis 65 Jahre, also 55 Prozent, waren noch nie arbeitslos und fühlen sich auch aktuell nicht von Arbeitslosigkeit bedroht.

Grafik 7: Arbeitslosigkeit und Nationalstolz

Anteil «sehr stolzer» Befragter in den verschiedenen Gruppen (nur Befragte im Alter von 18 bis 65 Jahren)



Quelle: ALLBUS 2006

erleichtert – dem Schein nach zumindest – «denen da unten» ihr Los und «denen da oben» ihre Herrschaft und lässt ihre Privilegien nach dem Motto «Alle in einem Boot, alle im Stolz aufs Vaterland vereint» unangefochten. Damit fungiert Nationalstolz als solider Kitt und Garant des gesellschaftlichen Status quo.

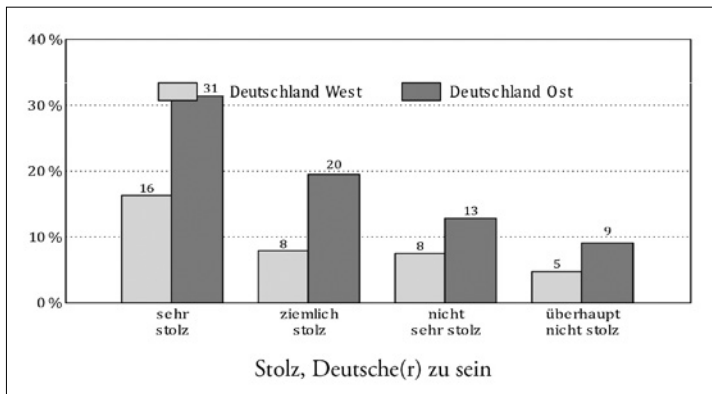
Vor allem aber, und das ist der gravierendste der Befunde, hängen auch Nationalstolz und Fremdenfeindlichkeit eng zusammen.

Nationalstolz und Fremdenfeindlichkeit

Der mehr oder weniger ausgeprägte Stolz der Deutschen, Deutsche zu sein, und der fatale, gar nicht seltene Zusammenhang mit fremdenfeindlicher Einstellung lässt sich mit den Antworten und Daten des ALLBUS von 2006 und zuletzt auch 2010 empirisch eindeutig belegen (siehe Grafik 8).

Natürlich finden sich auch unter jenen, die «gar nicht stolz» sind, Deutsche zu sein, Personen mit fremdenfeindlicher Einstellung, aber unter den «sehr stolzen» Deutschen ist ihr Anteil mehr als doppelt so groß. Auch bei den «nicht sehr stolzen» und den «ziemlich stolzen» steigt dieser Anteil schon an. Fremdenfeindlichkeit, so kann man empirisch gesichert bilanzieren, wird durch national stolze Gesinnung provoziert, befördert, geht zumindest oft mit ihr einher. Die öffentlich inzwischen allgegenwärtige Feier des neuen, scheinbar und angeblich unverkrampften, ganz normalen Stolzes der Deutschen auf ihr deutsches Vaterland sollte einen solchen Zusammenhang zur Kenntnis und ernst nehmen. Die Betonung des Nationalen, die Überbetonung zumal, ist ohne Exklusion, ohne Ausschluss der Anderen nicht

Grafik 8: Nationalstolz



Quelle: ALLBUS 2010

einfach zu haben, sie impliziert schon Abgrenzung, ist für Exklusion allemal empfänglich.

Thilo Sarrazin und seine publizistischen HelferInnen übrigens – ich werde auf ihn und die Ethnozentrismus-Debatte gleich noch eingehen – haben diese verbreitete vorurteilvolle, fremdenfeindliche Grundstimmung bedient und verstärkt. Ethnozentristische Einstellungen und die Ethnisierung politisch-sozialer Konflikte sind nämlich nicht nur willkommen, sie sind auch gewollt und von den GewinnerInnen des ökonomischen Umwälzungsprozesses, den «Herrschenden», der politischen Klasse inszeniert; sie werden gemacht und in regelrechten Kampagnen forciert und benutzt, um von den eigentlichen Ursachen der politischen Misere, der öffentlichen Armut, des Sozialabbaus, von ökologischen *und* militärischen Risiken aktueller Politik abzulenken und den Abgelenkten zugleich wohlfeile «Sündenböcke» anzubieten. Das ist, wenn man so will, das *hidden curriculum* aller migrations- und fremdenfeindlichen Agitation, Propaganda und vermeintlichen Volksaufklärung. Und Intellektuelle, KopfberufferInnen wie Sarrazin – selbst wohl auch, freilich anders als die Massen, verunsichert von den ganz und gar unübersichtlichen Folgen eines globalisierten Kapitalismus – liefern dieser Strategie dann über *Bild* und andere staatstragende Medien Material und Stimme.

Das gelingt so gut, weil die VerschleierungspropagandistInnen mit ihrem eigenen ethnozentristischen Weltbild passgenau an eben die weit verbreiteten mentalen Vorurteilsstrukturen und ganz aktuellen Ängste in der Bevölkerung anknüpfen können, um diese wiederum zu instrumentalisieren. Denn vorurteilvolle Ethnisierung ist auch eine fatale, wenngleich erklärbare Abwehrreaktion, ein Kompensationsversuch der «Beherrschten», der ganz normalen Leute, der von den Wirkungen des Globalisierungsprozesses Irritierten, Betroffenen, Gebeutelten, denen allenthalben sozialer Abstieg, prekäre Arbeitsverhältnisse und Arbeitslosigkeit drohen. Gerade Sarrazin, so

die sozialpolitische Sprecherin der LINKEN Katja Kipping, habe eine Grundeinstellung bedient, die nach dem Motto funktioniert: «Suche die Schuld für dein Elend nicht bei den Schuldigen, sondern bei denen, die dein Elend teilen – und deshalb aus demselben Topf wie du beköstigt werden» (zit. nach Ruf 2010).

3 Sarrazin anders lesen!

Seinen überragenden öffentlichen Erfolg, den rasanten Aufstieg zum Bestsellerautor verdankt Sarrazin eben seinem Ethnozentrismus, verdankt er der Selbstverständlichkeit, mit der er in seiner gesamten Darstellung den herausragenden Wert der Nation, die besondere Bedeutung Deutschlands oder besser: den besonderen Wert der Deutschen argumentationslos setzt. Erstaunlicherweise war diese Tatsache kaum einer KritikerIn oder UnterstützerIn Sarrazins überhaupt ein Wort wert.

Thilo Sarrazin sorgt sich um Deutschland und um sonst nichts. Er ist ein durch und durch deutschzentrierter Schreiber, was bisweilen zu einer geradezu grotesken Logik und verzerrten Wahrnehmung führt. Im Einleitungskapitel zu «Deutschland schafft sich ab» (2010) schreibt er: «Wir machen uns Gedanken über das Weltklima in 100 oder 500 Jahren. Mit Blick auf das deutsche Staatswesen ist das völlig unlogisch, denn beim gegenwärtigen demografischen Trend wird Deutschland in 100 Jahren noch 25 Millionen, in 200 Jahren noch 8 Millionen und in 300 Jahren noch 3 Millionen Einwohner haben. Warum sollte uns das Klima in 500 Jahren interessieren, wenn das deutsche Gesellschaftsprogramm auf die Abschaffung der Deutschen hinausläuft?» (Sarrazin 2010: 17 f.). Ohne Deutschland und die Deutschen, so könnte man folgern, darf die Welt ruhig zugrunde gehen. Immer wieder schreibt der Autor gegen die Folgen eines vermeintlich eindeutig-linearen demografischen Trends an und variiert seine Position dabei nur leicht. «Wer sich bei der Geburtenrate nichts zutraut», schreibt er an anderer Stelle forsch, fast schon frivol, «braucht bei der Welttemperatur gar nicht erst anzutreten.» «Was wird denn in Deutschland geschehen», fragt er sogleich besorgt und ganz im Stil der Rechtsaußen-Angstphantasie vom aussterbenden deutschen Volk, «wenn das deutsche Volk still dahinscheidet? Wird man hier dann mehrheitlich türkisch sprechen oder arabisch, vielleicht auch französisch oder polnisch, weil diese Völker ihre Probleme besser lösen?» (ebd.: 346). Man muss den Subtext zu diesen Untergangsszenarien lesen, der heißt: «Deutschland, Deutschland über alles, über alles in der Welt [...]».

Doch Sarrazin weiß Rat, schlechten Rat, denn er endet in Eugenik. Unter der Überschrift «Weshalb die Nettoreproduktionsrate kein Schicksal sein darf» schreibt er sein Untergangsszenario für Deutschland zunächst fort: «Die Fremden, die Frommen und die Bildungsfernen sind in Deutschland überdurchschnittlich fruchtbar. Im Falle der muslimischen Migranten sind die drei Gruppen weitgehend deckungsgleich [...] Die Folgen für Deutschlands intellektuelles und technisches Potential, seinen Lebensstandard und seine Stellung in der Welt liegen auf der Hand» (ebd.: 372). Es könne freilich noch durchaus anders kommen, verkündet Sarrazin hoffnungsfroh, es müsse

eben «die Netto reproduktionsrate der deutschen Mittelschicht und insbesondere der Bevölkerung mit hohem Bildungsstand» (ebd.: 373) wieder steigen, die Mittel- und Oberschicht müssten deutlich mehr Kinder bekommen und die Unterschicht eben weniger, leicht sei eine solche Wende im «Geburtenverhalten» der Deutschen aber nicht. Der letzte in einer Reihe von Verbesserungsvorschlägen, den Sarrazin macht, zeigt, wohin seine Argumentation letztlich führt: «Es könnte beispielsweise bei abgeschlossenem Studium für jedes Kind, das vor Vollendung des 30. Lebensjahres der Mutter geboren wird, eine staatliche Prämie von 50.000 Euro ausgesetzt werden [...] Die Prämie – und das wird die politische Klippe sein – dürfte allerdings nur selektiv eingesetzt werden, nämlich für jene Gruppen, bei denen eine höhere Fruchtbarkeit zur Verbesserung der sozioökonomischen Qualität der Geburtenstruktur besonders erwünscht ist» (ebd.: 389 f.).

Die Argumentation des Sozialdemokraten Thilo Sarrazin erinnert hier fatal an die soziologischen Exzesse nationalsozialistischer WissenschaftlerInnen. Dietrich von Oppen beispielsweise – nationalsozialistischer Volkstumsforscher und SS-Mann, nach 1945 im bundesrepublikanischen Wissenschaftsbetrieb ungebrochen erfolgreich und schließlich Professor für Sozialethik an der evangelisch-theologischen Fakultät der Universität Marburg⁸ – hat in seiner über Jahrzehnte verschwundenen Dissertation von 1942, die er an der damals schon für judenfrei erklärten Universität Innsbruck mit dem Titel «Die Umvolkung in Westpreußen von der Reichsgründung bis zum Weltkrieg» einreichte, neben tief antisemitischen und antipolnischen Parolen, scheinbar gestützt durch statistische Erhebungen, geklagt: Anders als die Deutschen, die in Westpreußen wie im ganzen Reich den «erweiterten, industrialisierten Volkskörper schaffen, «verwenden» die Polen «ihren Bevölkerungsüberschuss [im Gegensatz zu den sich leider nur zurückhaltend vermehrenden Deutschen, K.A.] [...] für eine namhafte organische Erweiterung ihres Volkskörpers», indem sie durch Bodenkauf vor allem ihren landwirtschaftlichen Bestand erweitern und ihre spezifische Agargesellschaft entfalten, «d. h. einen Volkskörper von der Art schaffen», wie ihn die Deutschen zwar früher über 600 Jahre vorgelebt hätten, er jetzt aber dem deutschen Streben und modernen Gestaltungswillen entgegenlaufe. Das waren Appelle an die Deutschen, sich nicht abzuschaffen, und zugleich wissenschaftliche Vor- und Zuarbeiten für die Selektions- und Vernichtungsprogramme Nazideutschlands in Osteuropa.

Selbst dem *Spiegel*, der ja zur Verbreitung der Sarrazin'schen Thesen heftig beigetragen hat, dämmerte etwas angesichts der Riesenresonanz und -zustimmung, die Sarrazins «Deutschland schafft sich ab» gefunden hat. In seiner Titelgeschichte «Volksheld Sarrazin. Warum so viele Deutsche einem Provokateur verfallen» (*Der Spiegel*, 6.9.2010) fragte ein ganzes Redaktionskollektiv sichtlich irritiert: «In wel-

8 Dazu ausführlich Ahlheim (2000: 51); die folgenden Zitate stammen aus der in Bibliotheken nicht vorhandenen Dissertation.

chem Land leben wir? Nach der WM 2006 dachte man, Deutschland sei fröhlich und weltoffen geworden. Angesichts der Zustimmung zu Sarrazin tauchen Zweifel auf, ob es nicht doch einen Bodensatz von Fremdenfeindlichkeit gibt» (ebd.: 24). Und wenige Wochen später, nach der Vorstellung einer neuen Rechtsextremismusstudie der Friedrich-Ebert-Stiftung (Decker u. a. 2010), war auch beim Spiegel die Erkenntnis angekommen, dass Fremdenfeindlichkeit, aber auch Antisemitismus und antidemokratisch-autoritäre Politikvorstellungen in der deutschen Gesellschaft fest verankert sind. «Anders als es der Begriff Rechtsextremismus vermuten lässt, finden sich rechtsextreme Einstellungen nicht nur am politischen Rand, sondern in der Mitte der Gesellschaft wieder», resümierte *Spiegel* Online (Reißmann 2010). Dabei waren die Analysen und Ergebnisse der Friedrich-Ebert-Studie, wie die im zweiten Abschnitt vorgestellten empirischen Befunde zeigen, so neu nicht.

4 Gauck, Steinmeier, von der Leyen: Nation, Macht, Krieg

Den Stolz auf Deutschland freilich lassen sich die Deutschen kaum noch nehmen. Und die Ursachen des Stolzes? In der Begründung unterscheiden sich die «Argumente» des Stammtisches kaum von denen der Politik: Wir sind stolz, deutsch zu sein, weil wir politisch und ökonomisch erfolgreich sind, allemal MusterdemokratInnen, haben eine «friedliche Revolution» hinter uns und selbst aus der NS-Vergangenheit etwas gemacht; wir fühlen uns irgendwie schon als Weltmeister der Erinnerungspolitik. Und unser oberster und gelernter protestantischer Prediger Joachim Gauck, jetzt im Amt des Bundespräsidenten, geht Mut machend voran. Ende Mai 2012 veröffentlichte *Die Zeit* als Titelgeschichte ein Gespräch mit dem neuen Bundespräsidenten und fragte an zentraler Stelle: «Kann man auf Deutschland stolz sein?» Gauck, der in dem Gespräch schon die Occupy-Bewegung als eher eventorientiert kritisiert, als kaum greifbar wie «auch manches an der alt-neuen Methode des Antikapitalismus», der sich ganz persönlich «mit dem ganzen befreiten Osten Europas zu den Siegern der Geschichte» zählt, antwortet abschließend: «Ja, dieser Stolz entsteht aus Dankbarkeit und Freude, und dann kann man ihn ertragen. Das ist so, wie wenn jemand ein gutes Spiel gemacht hat als Fußballer oder eine gute Arbeit abgeliefert, da gibt es dieses Gefühl: Das war jetzt richtig, das hab ich gut gemacht. Und in diesem aufgeklärten Maße ist der Begriff Stolz jetzt auch möglich in Bezug auf unsere Nation» (Die Zeit, 31.5.2012).

Der deutsche Stolz freilich gibt sich nicht so schnell zufrieden, und klein begeben will er schon gar nicht. Inzwischen hat in der politischen und medialen Debatte ein «Zivilbruch» stattgefunden. Nach der Bildung der Großen Koalition Ende 2012 wurde ein lange von gewissen MedienvertreterInnen und PolitikerInnen gut vorbereiteter außenpolitischer Strategiewechsel offenkundig, der weltweite militärische Interventionen eben nicht mehr oder nicht ausschließlich mit dem verlogenen Argument der Menschenrechte, die es allenthalben zu schützen gelte, legitimiert, sondern durchaus ehrlich feststellt, dass es um nationale Interessen, um Macht und Machtpolitik des längst wieder großen Deutschland geht.

Als Erste preschte die neue Verteidigungsministerin Ursula von der Leyen mit neuer Einsatzfreude vor und forderte größeres außenpolitisch-militärisches Engagement in «Krisenregionen»: «Wir können nicht zur Seite schauen», sagte sie dem *Spiegel*, «wenn Mord und Vergewaltigung an der Tagesordnung sind, schon allein aus humanitären Gründen» (Pfister/Repinski 2014: 199). Man muss von der Leyens Begründung genau lesen: Sie fordert eine stärkere Präsenz der Bundeswehr in Krisenregionen «schon allein aus humanitären Gründen» – «schon allein», aber nicht mehr «nur», das ist, noch etwas versteckt, die neue deutsche Außenpolitik in Kurzfassung. Und diese Politik wäre ohne ein neues nationales Selbst- und Machtbewusstsein, das aus dem Schatten der Vergangenheit herausgetreten ist, gar nicht möglich.

Vorbereitet worden war von der Leyens Intervention offenbar von langer Hand. Sie hatte, wie *Die Zeit* vermerkt, eine «Vorgeschichte, die sich rekonstruieren lässt. Sie reicht weit zurück, mindestens bis in den November 2012, und sie spielt an verschiedenen Orten, im Schloss Bellevue, dem Amtssitz des Bundespräsidenten, im Auswärtigen Amt am Werderschen Markt und im Umfeld der Stiftung Wissenschaft und Politik, des außenpolitischen Thinktanks der Bundesregierung» (Bittner/Naß 2014: 3).

Von November 2012 bis Oktober 2013, so der *Zeit*-Artikel weiter, «trifft sich in Berlin eine Arbeitsgruppe, um über eine außenpolitische Strategie für Deutschland zu sprechen. Beamte aus dem Kanzleramt und dem Auswärtigen Amt diskutieren darin ebenso mit wie Vertreter von Denkfabriken, Völkerrechtsprofessoren, Journalisten sowie die führenden Außenpolitiker aller Bundestagsfraktionen» (ebd.). Was dabei herausgekommen ist, klingt programmatisch und unangefochten selbstbewusst, schon im Titel: «Neue Macht. Neue Verantwortung. Elemente einer deutschen Sicherheitspolitik für eine Welt im Umbruch». An zentraler Stelle heißt es: «Deutschlands Offenheit und Verflechtung in weltweite Handels-, Transport- und Kommunikationsnetzwerke wirkt sich [...] in doppelter Weise auf seine Sicherheit aus. Sie machen Deutschland anfällig und verwundbar für alles, was diese Netzwerke stört. Gleichzeitig gilt aber auch: Abschottung wäre keine realistische Option, denn das hieße, den eigenen Lebensnerv zu kappen. Wenn aber Deutschland vom Austausch mit anderen Gesellschaften existenziell abhängig ist, ist die Verwundbarkeit von Nachbarn, Verbündeten und Partnern auch eine Angelegenheit deutscher Sicherheit; ihr Schutz ist ein deutsches Interesse. Darüber hinaus hat Deutschland ein strategisches Interesse an der offenen und freien Weltordnung, welche die Globalisierung erst möglich macht, – sowie am Schutz der Domänen (Meere, Luft- und Weltraum, Cyberspace), die globale Gemeinschaftsgüter (*global commons*) sind, aber auch wegen neuer technischer Entwicklungen zunehmend konflikträchtig werden. Wenn Deutschland die eigene Lebensweise erhalten und schützen will, muss es sich folglich für eine friedliche und regelbasierte Weltordnung einsetzen; mit allen legitimen Mitteln, die Deutschland zur Verfügung stehen, einschließlich, wo und wenn nötig, den militärischen» (Stiftung Wissenschaft und Politik/German Marshall Fund of the United States 2013: 38).

Im Wahlkampf und bis zur Regierungsbildung wurde das Thema, sieht man von der Partei DIE LINKE ab, absichtsvoll verschwiegen. Doch zu Beginn des Jahres 2014 kam es dann zu einer konzertierten Offensive. Der neue und frühere SPD-Außenminister sprang von der Leyen sogleich zur Seite, plädierte im Bundestag zwar noch für eine «Politik der militärischen Zurückhaltung» (eigentlich eine Selbstverständlichkeit), wollte sie aber nicht als «Kultur des Heraushaltens» missverstanden wissen: «Dafür sind wir, auch in Europa, inzwischen ein bisschen zu groß und ein bisschen zu wichtig. Wir sind nicht ein Kleinstaat in einer europäischen Randlage, sondern der bevölkerungsreichste, größte Staat der Europäischen Union; wir haben die stärkste Wirtschaftskraft. Wenn sich ein solches Land bei dem Versuch, internationale Konflikte zu lösen, heraushält, dann werden sie nicht gelöst, dann gibt es keine belastbaren Vorschläge.»⁹

Entsprechend macht unter KoalitionspolitikerInnen das Wort von der «Kultur der Verantwortung» bzw. «Kultur des Engagements» die Runde (vgl. Der Tagesspiegel Online, 30.1.2014). Und der stellvertretende Unions-Fraktionsvorsitzende im Bundestag Andreas Schockenhoff erläuterte im Deutschlandfunk die ganz und gar materielle Seite der neuen Verantwortungskultur. Es gehe um Stabilität, und «zur Stabilität gehören natürlich auch ökonomische Interessen, und [...] gerade wir Deutschen, die wie kein anderes Land volkswirtschaftlich vom Export leben, [haben] ein wirtschaftliches Interesse an Stabilität» (zit. nach Schölzel 2014: 8). Joachim Gaucks Reden bedienen weiterhin vor allem das Ideelle, sind aber von kaum zu überschätzender Wirkung für das gesellschaftlich-politische Klima. Ende Januar 2014 verkündete er bei der Eröffnung der Münchner Sicherheitskonferenz – ohne das Wort «Krieg» zu benutzen –, Deutschland müsse sich «früher, entschiedener und substanzieller einbringen» (Gauck 2014: 4) und forderte die Deutschen auf, «sich der Welt zuzuwenden» (ebd.: 9). Diese Zitate verdeutlichen, wenn auch verschleiert, eine aggressive Stoßrichtung.

Es wird Zeit, dass die Politische Bildung sich der Frage von Krieg und Frieden wieder annimmt. Dies wird nicht ohne einen Rekurs auf die Rolle von Nationalismus und Nationalstolz bei der Entstehung kriegerischer Konflikte und bei der Neubewertung bzw. Wiederkehr des Militärischen in der deutschen Außenpolitik zu machen sein.

9 Frank-Walter Steinmeier in einer Regierungserklärung zur Außen-, Europa- und Menschenrechtspolitik vor dem Deutschen Bundestag am 29.1.2014.

Literatur

- Ahlheim, Klaus (2000): *Geschöntes Leben. Eine deutsche Wissenschaftskarriere*, Hannover.
- Ahlheim, Klaus (2005): *Das Ausmaß ist auch eine Frage der Messung. Eine Glosse aus Anlass neuerer Erhebungen zum Rechtsextremismus*, in: *Praxis Politische Bildung* 4/2005, S. 275–278.
- Ahlheim, Klaus/Heger, Bardo (2010): *Nation und Exklusion. Der Stolz der Deutschen und seine Nebenwirkungen*, Schwalbach/Ts.
- Backhaus, Michael (2007): «Die Rechte ist in der CSU willkommen.» Bayerns Ministerpräsident Günther Beckstein über seine Ziele, in: *Bild am Sonntag*, 2.9.2007.
- Bittner, Jochen/Naß, Matthias (2014): *Kurs auf die Welt*, in: *Die Zeit*, 6.2.2014.
- Braun, Stephan/Vogt, Ute (Hrsg.) (2007): *Die Wochenzeitung «Junge Freiheit». Kritische Analysen zu Programmatik, Inhalten, Autoren und Kunden*, Wiesbaden.
- Decker, Oliver u. a. (2010): *Die Mitte in der Krise. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2010*, hrsg. von der Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin.
- Duve, Freimut (Hrsg.) (1981): *5 Millionen Deutsche: «Wir sollten wieder einen Führer haben ...»*. Die SINUS-Studie über rechtsextremistische Einstellungen bei den Deutschen, Reinbek bei Hamburg.
- Fuhr, Eckhard (2005): *Wo wir uns finden. Die Berliner Republik als Vaterland*, Berlin.
- Gaserow, Vera (2001): *Noch einen Fehltritt hat Trittin wohl nicht mehr frei*, in: *Frankfurter Rundschau*, 17.3.2001.
- Gauck, Joachim (2014): *Deutschlands Rolle in der Welt: Anmerkungen zu Verantwortung, Normen und Bündnissen*, Rede anlässlich der Eröffnung der Münchner Sicherheitskonferenz am 31. Januar 2014 in München.
- Höll, Susanne (2001): *Trittin wirft Meyer Skinhead-Mentalität vor*, in: *Süddeutsche Zeitung*, 14.3.2001.
- Lindemann, Thomas (2005): *Fast niemand mag ihn*, in: *tageszeitung*, 27.12.2005.
- Matussek, Matthias (2006a): *Wir Deutschen. Warum uns die anderen gern haben können*, Frankfurt a. M.
- Matussek, Matthias (2006b): *«Ein neues deutsches Gefühl»*, in: *Spiegel Online*, 1.6.2006.
- Melzer, Wolfgang/Schubarth, Wilfried (2006): *Gewalt als soziales Problem an Schulen*, Opladen.
- Pfister, René/Repinski, Gordon (2014): *«Nicht zur Seite schauen»*. Verteidigungsministerin Ursula von der Leyen plädiert für ein stärkeres internationales Engagement Deutschlands und erklärt ihre Pläne für eine gemeinsame europäische Armee, in: *Der Spiegel*, 27.1.2014.
- Prant, Heribert (2007): *«Ehrfurcht vor Gott, Liebe zu Volk und Heimat»*. Erziehen, fördern und die Allgemeinheit schützen: Was den Bundesländern in ihren Gesetzentwürfen zum Jugendstrafvollzug so alles einfällt, in: *Süddeutsche Zeitung*, 13.4.2007.
- Reißmann, Ole (2010): *Rechtsextremismus-Studie: Fanatismus auf dem Vormarsch*, in: *Spiegel Online*, 13.10.2010.
- Ruf, Christoph (2010): *Studie zu deutschen Einstellungen: Wie groß Sarrazins Basis wirklich ist*, in: *Spiegel Online*, 13.10.2010.
- Sarrazin, Thilo (2010): *Deutschland schafft sich ab. Wie wir unser Land aufs Spiel setzen*, München.
- Schmale, Holger (2007): *«Bürgerliche Werte sind wieder modern»*. CDU-Politiker Jörg Schönbohm begrüßt den Vorstoß der Jung-Konservativen in der Union, in: *Berliner Zeitung*, 7.9.2007.
- Schmiese, Wulf (2007): *«Konservativ im Herzen – progressiv im Geist»*. Junge Unionspolitiker kritisieren Parteiprogramm/Grundsatzpapier von Mappus, Söder, Mißfelder und Wüst, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 6.9.2007.
- Schölzel, Arnold (2014): *Wieder aufgestiegen. EU will Kriegsausweitung in Afrika*, in: *Junge Welt*, 21.1.2014.
- Schulenberg, Wolfgang u. a. (1978): *Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener: eine empirische Untersuchung*, Stuttgart.
- Seitz, Norbert (2007): *Die Nachhaltigkeit eines neuen Patriotismus*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Heft 1–2/2007, S. 8–13.
- Stiftung Wissenschaft und Politik/German Marshall Fund of the United States (Hrsg.) (2013): *Neue Macht. Neue Verantwortung. Elemente einer deutschen Sicherheitspolitik für eine Welt im Umbruch*, Berlin.
- Stöss, Richard/Fichter, Michael/Kreis, Joachim/Zeuner, Bodo (2004): *Projekt «Gewerkschaften und Rechtsextremismus»*, Abschlussbericht, Berlin.
- Tillmann, Klaus-Jürgen u. a. (2007): *Schülergewalt als Schulproblem: Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven*, Weinheim/München.

Eva Borst

DAS BILDUNGSSYSTEM DES DIGITALEN KAPITALISMUS EINE KRITISCHE BESTANDSAUFNAHME¹

Eva Borst geht in ihrem Aufsatz von der These aus, dass die Entwicklung der Neuen Medien einen erheblichen Beitrag dazu leistet, dass die Grenze zwischen Mensch und Maschine verwischt und der Begriff der individuellen und gesellschaftlichen Freiheit in sein Gegenteil verkehrt wird. Dabei wird im Rekurs auf die Kybernetik der 1940er Jahre und im Anschluss an Erich Fromms Denkfigur des Automatenmenschen der Frage nachgegangen, inwieweit die Kybernetik im Rahmen der Ökonomisierung der Bildung als verdeckter Kontrollmechanismus wiederaufersteht und die Individuen einem autoritären Konformismus unterwirft.

Pädagogik steht, ihrer Ursprungsidee nach, für den Versuch der Humanisierung des Menschengeschlechts. Gedanken über die individuelle und gesellschaftliche Freiheit, die Autonomie, die Urteilsfähigkeit und die Selbstbestimmung bilden den Grundstock ihres Reflexionshorizonts. Will sie ihrem Selbstverständnis gerecht werden, fällt ihr die Aufgabe zu, das undurchsichtige Gewebe von gesellschaftlicher Bedingtheit, individueller Einzigartigkeit und Zwang von innen heraus zu beleuchten, sodass Konturen der Humanität erkennbar werden. Sie kann dies nicht anders tun als radikal das aufzudecken, was hinter dem Schleier der Freiheit sich entäußert als biedere Affirmation und verordneter Gehorsam. Die Radikalität der Pädagogik kommt gerade dort zum Ausdruck, wo sie sich den Floskeln politischer und medialer Provenienz verweigert und unter Anstrengung des Begriffs die Prinzipien der Widersprüche herausarbeitet, die ihrer Intention zuwiderlaufen. Stets kritisch mit sich selbst, muss sie radikal über all das aufklären, was uns in Gestalt schlichter Parolen entgegenhält und sich gewaltvoll gegen die Menschlichkeit richtet, zumal in einem entfesselten

1 Der Aufsatz ist zum ersten Mal unter dem Titel «Der Automatenmensch. Zur Neutralisierung der Pädagogik im kybernetischen Kapitalismus» in Kritische Pädagogik. Eingriffe und Perspektiven 1/2014, S. 39–63 erschienen.

Kapitalismus, der, antidemokratisch und gegenaufklärerisch, an die Stelle einer spätbürgerlichen Verfassungsdemokratie die Neuordnung des Privateigentums im Sinne einer hegemonialen Oligarchie durchzusetzen gewillt ist. NutznießerInnen der neoliberalen Politik sind all diejenigen, die das Glück haben, zur elitären Klasse der reichen PrivateigentümerInnen zu gehören, deren Einfluss auf politische Entscheidungen ein Maß erreicht hat, das zur brutalen Zerstörung von zivilgesellschaftlichen und demokratischen Strukturen führt. Korruption, Verachtung der Menschenrechte², Ausbau des industriell-militärischen Komplexes³, Missachtung von Sozialstandards, Beschneidung der Bürgerrechte⁴ und vieles mehr bedürfen zu ihrer Durchsetzung einer Bevölkerung, die, zum Teil unwissend, die als Reformen verbrämten Veränderungen willig hinnimmt und dem Hegemon, der Wirtschaft, Tribut leistet. Eine Gesellschaft, die den Wert einer Person oder einer Sache nur noch nach gewinnbringender Rendite beurteilt, muss die Innensteuerungszentralen des Subjekts so weit besetzen, dass dieses sein Handeln zwar als freiwillige Hingabe interpretiert, in Wirklichkeit aber zum willfährigen Instrument einer kapitalistischen Wirtschaftsordnung verkommt, deren oberste Maxime der Akkumulation von profitträchtigen Margen entspricht und dem Streben nach finanziellem Reichtum Priorität einräumt.

Der Köder heißt Freiheit

Neoliberale ÖkonomInnen⁵ und elitäre Herrschaftszirkel führen zur Verschleierung ihrer wirklichen Absichten gerne die Freiheit als eine Form der selbstverantworteten Lebensgestaltung an, geradezu harmlos im Klang, umso zynischer in der Wirkung, eine wohlfeile Phrase, die alles verspricht und nichts hält. In ihrer unvermittelten Unmittelbarkeit und ohne materielle Basis nämlich erhält Freiheit eine nur ober-

- 2 Die private Bertelsmann Stiftung spricht in ihrem Transformation Index 2006 von einer «marktwirtschaftlichen Demokratie», die weltweit durchgesetzt werden soll. Nach den Vorstellungen der Stiftung gibt es keine Demokratie außerhalb eines marktwirtschaftlichen Systems. Es würde sicherlich zu weit führen, hier in allen Einzelheiten auf dieses Papier einzugehen, einige Hinweise mögen gleichwohl erlaubt sein, denn die Stiftung bezieht sich unmittelbar auf das Modell eines der Gründerväter des Neoliberalismus, Friedrich August von Hayeks, und zieht es vor, der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (1948) nur noch eingeschränkt Gültigkeit zukommen zu lassen, insofern sie die *sozialen Menschenrechte* (§§ 22–25) als illegitim zurückweist: «Bezug genommen wird hier auf einen mittleren Begriff der Menschenrechte, der die klassischen negativen Freiheitsrechte (enger Begriff) und positiven Beteiligungsrechte einschließt, nicht jedoch den politisch motivierten Katalog sozialer Menschenrechte (weiter Begriff), wie sie in der UN-Charta der Menschenrechte als ein Kompromiss des Kalten Krieges zwischen Ost und West aufgelistet wurden» (Bertelsmann Stiftung 2005, Anm. S. 81).
- 3 Dazu gehört etwa die Militärpädagogik in den Schulen, die systematische Förderung von Militärforschung an den Hochschulen, die propagandistische Aufwertung der Bundeswehr in eine «familienfreundliche Institution» mit der Möglichkeit der Berufsausbildung, die Anschaffung von Drohnen, die beabsichtigte Ausweitung internationaler Kriegseinsätze, der Export von Kriegsgerät und last, but not least die drohende Abschaffung des Parlamentsvorbehalts für Kriegshandlungen.
- 4 Dies geschieht etwa durch das geplante Freihandelsabkommen mit den USA und Kanada oder den Anspruch auf grenzenlose Datenerfassung vonseiten der Nachrichtendienste.
- 5 Zur Kritik am Neoliberalismus sind vor allem in letzter Zeit zahlreiche Bücher erschienen, von denen hier nur einige genannt werden: Marchal (1970), Ptak (2004), Nordmann (2005), Klein (2007), Hartmann/Geppert (2008), Butterwege/Lösch/Ptak (2008), Stapelfeldt (2010), Elsner (2012), Deppe (2013).

flächliche Strahlkraft, die schon bald wie ein Komet in den reflexionslosen Weiten des Universums verlöscht. Diese Freiheit klirrt, sie wird eiskalt, sie heftet sich an die Individuen und bleibt doch äußerlich, erzeugt Ängste, deren wahre Ursachen zunächst verborgen bleiben. Diese Freiheit verletzt, ist so schamlos wie diejenigen, die sie verkünden. Ihre dunklen Seiten verschwinden hinter dem schönen Schein einer Illusion über die Welt, wie sie nicht ist, die uns aber so entgegentritt, als sei sie die beste aller möglichen Welten. Mit dem Versprechen auf Freiheit werden die Menschen geködert; sie werden gefügig und herrschaftskonform modelliert. Freiheit steht aber in einem wechselseitigen Bedingungsgefüge mit ihrem Gegenteil: einer Abhängigkeit von materiellen Ressourcen ebenso wie von menschlicher Nähe.

Wo jedoch dieser Widerspruch unbemerkt bleibt und die Vorstellung einer unbedingten Freiheit als stete Sehnsucht in die Seelen der Menschen eingepflanzt wird, da vergrößert sich die Unfreiheit ins Unermessliche, weil sie verhindert, Isolation und Vereinzelung als die abgespaltenen Seiten eines jeden Freiheitsbegriffs ins Bewusstsein zu heben. Wer Abhängigkeit leugnet oder willentlich ignoriert, glaubt zwar frei zu sein, in Wirklichkeit aber erlischt noch im Moment ihrer Abwehr selbst das Interesse an der Umwelt und den Mitmenschen und führt tiefer noch in die soziale Isolation hinein. Der der Freiheitsrhetorik der Spätmoderne innewohnende übersteigerte Individualismus mündet daher in eine Entfremdung, die zwar Züge narzisstischer Eigenliebe trägt, im Grunde aber in eine *autoritäre Konformität* mündet, die uns die Unerträglichkeit dieses Zustandes zu verhehlen vermag. Das Innere zerbricht und gaukelt uns doch eine Einheitlichkeit vor, die aber lediglich das Resultat einer ihrem Wesen nach vergeblichen Suche nach Anerkennung ist. Zwar geht der individuelle Wunsch nach Anerkennung und Bindung mit der Erfahrung der Entfremdung einher, weil sich unvermittelt ein emotionales und körperliches Unbehagen einstellt. Der Wunsch muss aber unerfüllt bleiben, solange die Entfremdung selbst nicht als solche wahrgenommen werden kann.

Unser menschliches Antlitz gibt uns der blind gewordene Spiegel nicht zurück, nur noch ein Zerrbild dessen, was Humanität einst hieß. Damit sind alle Voraussetzungen der Barbarei erfüllt, denn nicht nur der Spiegel ist blind, sondern schlimmer noch: Wir selbst wandeln nicht sehenden Auges auf einem Pfad, der uns statt zur Menschlichkeit hin von ihr wegführt. Der unerfüllte Wunsch nach Nähe und die von gesellschaftlicher Seite stets wachgehaltene Sehnsucht nach Freiheit lässt uns nach Angeboten greifen, von denen wir die Erlösung erhoffen, die sich aber nur verpuppen und bei Lichte betrachtet dem Talmi der Warenwelt gleichen. Die BeutelschneiderInnen der Wirtschaft, unerbittlich auf ihren geldwerten Vorteil bedacht, stoßen mit ihren blendenden Waren, hübsch aufbereitet, glanzvoll drapiert und individuell auf die Bedürfnisse des Einzelnen zugeschnitten, in das Vakuum, das ein nicht gelebtes Leben hinterlässt.

In dieser Gemengelage sucht der individualisierte Mensch nach Wegen, die Isolation zu ertragen und sein Selbst zu bewahren. In einer Gesellschaft allerdings, die

vollständig in der Warenwelt aufgeht und nach betriebswirtschaftlichen Kriterien geordnet ist, lebt das Individuum nicht nur nicht in einem organischen Zusammenhang mit anderen, es ist auch dazu gezwungen, sich in der Konkurrenz zu behaupten. Ohne dass es dabei noch um Selbstbehauptung ginge, bleibt zumindest der Schein der Selbstbestimmung erhalten, der sich allerdings verflüchtigt, sobald die materiellen Grundlagen auf ein Minimum schrumpfen.

Diesen beiden Faktoren, der Vereinzelung sowie der Konkurrenz als prominente Merkmale für einen auf Dauer gestellten Überlebenskonflikt, ist kaum standzuhalten, denn die Angst vor Isolation treibt den Wunsch nach einer Bindung an, während die Konkurrenz, soll sie funktionieren, jede Bindung fürchten muss, es sei denn, sie ist Mittel zum Zweck. Diese Ausweglosigkeit lässt viele nach Zufluchten suchen, die die Situation aber nicht etwa entspannen, sondern tief in die Aporie hineintreiben und damit die Unfreiheit vergrößern, die ihren Ausdruck in einer individuellen wie kollektiven Unmündigkeit findet.

An dieser Stelle nun erscheint es sinnvoll, die anthropologische Seite des vorgängig erwähnten Widerspruchs im Anschluss an Erich Fromm genauer auszuleuchten, weil sich so zeigen lässt, wie das System des entfesselten Kapitalismus im neoliberalen Gewand eine Entscheidung der Individuen gegen ihre eigenen Interessen und Bedürfnisse *erzwingt*. Die Suggestion der Freiheit schlägt nämlich um in eine Fügsamkeit mit autoritärem Antlitz, die sich nicht nur gegen das Selbst, sondern vor allem gegen das Andere, Fremde wendet. Nicht zuletzt tragen dazu die dem Kapitalismus immanenten Krisen bei, die existenzielle Unsicherheiten und Orientierungslosigkeit verursachen und den Zerfall einer auf Solidarität ruhenden Gesellschaft beschleunigen (vgl. Mansel/Endrikat/Hüpping 2006). Der Verlust des Sozialen freilich resultiert keinesfalls, wie häufig ideologisch aufgepeppt glaubhaft gemacht werden soll, aus einer durch die Globalisierung erzeugten Unübersichtlichkeit, sondern er wird hervorgerufen durch die systematische Desinformationspolitik der Medien – man könnte das auch Propaganda nennen – und einer ebenso systematischen Zerstörung des Geistes durch seine Okkupation im Namen einer menschenverachtenden Ökonomie. Es geht dabei durchaus nicht mehr nur um Machtverschiebungen. Es geht vielmehr um die Implementierung eines Herrschaftssystems, das die Wünsche und Bedürfnisse einer Vielzahl von Menschen geschickt auf kulturindustriell zugerichtete Substitute ablenkt, zumindest in der westlichen Welt, und ihre Gefühle dort abfängt, wo sie substanzlos im Hype einer technologischen Neuerung endgültig untergehen (vgl. Funk 2005; 2011). Verzweiflung und Angst werden auf diese Weise kanalisiert. Die totalitäre⁶ Ideologie des Neoliberalismus nimmt die Psyche der Individuen in Besitz.

6 Totalitär deshalb, weil die VertreterInnen des Neoliberalismus den imperialistischen Anspruch erheben, global und ohne jegliche Hindernisse agieren zu können, ungeachtet der Tatsache, ob in den jeweiligen Ländern eine demokratisch legitimierte Regierung an der Macht ist. Darüber hinaus beharrt neoliberales Denken darauf, dass Demokratien nur dann anerkannt werden, wenn sie sich seiner Ideologie unterordnen.

Fluchtwege

Erich Fromm unterscheidet in seiner analytischen Sozialpsychologie von 1941 drei Fluchtmechanismen zur Vermeidung von Isolation und Einsamkeit, Verunsicherung und Ohnmacht, jener Seiten der Freiheit, die erfolgreich abgeschattet und verdunkelt dennoch im Unterbewussten Wirkung entfalten und dramatische Folgen zeitigen, werden sie nicht der Reflexion zugeführt. Der erste Mechanismus ist die Flucht ins Autoritäre, der zweite ist derjenige, der sich destruktiv der Welt bemächtigt, und der dritte entspricht der Flucht ins Konformistische. Obwohl davon auszugehen ist, dass sich alle drei Dimensionen wechselseitig beeinflussen, ist das Hauptaugenmerk im Zusammenhang mit dem hier in Rede stehenden Problem auf den Konformismus gerichtet, der allerdings, wie wir später feststellen werden, in einer nahen Verwandtschaft zum Autoritären steht. Wenn Fromm von Konformismus spricht, dann versteht er darunter etwas anderes als Anpassung oder Integration an bzw. in die Gesellschaft. Konformität ist für ihn der äußerste Ausdruck für die Art des Menschen, sich bruchlos mit den gesellschaftlichen Anforderungen zu identifizieren, sodass er einem Automaten gleicht, der im Rahmen seiner Programmierung das tut, was man von ihm erwartet (vgl. Fromm I/1999: 410, Anm. 326). «Wer sein Selbst aufgibt», notiert er, «und zu einem Automaten wird, der mit Millionen anderer Automaten in seiner Umgebung identisch ist, fühlt sich nicht mehr allein und braucht deshalb keine Angst mehr zu haben. Aber der Preis, den er dafür zahlen muß, ist hoch, es ist der Verlust seines Selbst» (Fromm I/1999: 326). In guter humanistischer Tradition interpretiert Fromm wie auch schon Humboldt jegliche Konformität nicht nur als zumeist freiwilliges Einverständnis mit den herrschenden Zuständen, mehr noch erhält sie ihren vollendeten Ausdruck im Automatenmenschen (vgl. auch Pongratz 2010: 102), der, zu keiner spontanen Lebendigkeit mehr fähig, sich im Gleichschritt mit allen anderen befindet. Jede noch so kleine Regung verwandelt sich in eine «automatische Reaktion, die man an- und abdreht wie einen elektrischen Schalter» (Fromm I/1999: 359). Die Ursache für dieses Verhalten erblickt Fromm in einem Identitätsverlust, der in direkter Korrespondenz mit der postulierten Freiheit steht. Denn die Tatsache, dass an die Stelle der Liebe zu den Menschen die «Vergötzung der Dinge» (Fromm II/1999: 194) tritt, angesichts des Umstandes, dass Konkurrenz und Wettbewerb unser Verhalten nicht nur zu brutalisieren vermögen, sondern auch verantwortlich sind für Unsicherheiten und Existenznöte, erzeugt Ängste, die scheinbar nur noch dann zu bewältigen sind, wenn die gesellschaftlichen Erwartungen erfüllt werden, wenn einem einer sagt, was man zu tun hat. Dieser Konformismus freilich ist nicht offensichtlich. Weil jedoch jeder Mensch auf Anerkennung angewiesen ist und nach Aufmerksamkeit heischt, sind Abweichungen vom vorgegebenen Kurs wenig wahrscheinlich. Selbst in ihrer verstümmelten Gestalt sind gefühlvolle Inszenierungen, von Fromm als Pseudogefühle bezeichnet, allemal besser als die kalte Leere einer völlig verstümmten Welt, die sich anatomisch in ihre einzelnen Bestandteile aufzulösen droht.

Je konformer aber die Menschen sich an die gesellschaftlichen Verhältnisse anschmiegen, um so mehr verlieren sie sich. Eigenständiges Denken zumal verfällt ebenso schnell, wie die Abhängigkeit von außengeleiteten Steuerungsprozessen zunimmt. Die Individuen überantworten ihr Leben anonymen Autoritäten, deren Lehren sie gewissermaßen unaufgefordert bereit sind umzusetzen: «Die Automatisierung des Individuums in unserer gegenwärtigen Gesellschaft hat die Hilflosigkeit und Unsicherheit des Durchschnittsmenschen noch verstärkt. Er ist deshalb bereit, sich neuen Autoritäten zu unterwerfen, die ihm Sicherheit anbieten und seine Zweifel mindern» (Fromm I/1999: 337).

Was Fromm 1941 ahnungsvoll vorweggenommen hat, zeigt sich heute in Gestalt eines autoritären Konformismus, der die Unterordnung des Individuums unter die Direktiven neoliberaler Wirtschaftspolitik zur Voraussetzung hat. Dieser Konformismus, hervorgerufen durch einen überformten Individualismus, der sowohl Bedingung als auch Ergebnis eines vom politischen Establishment vorangetriebenen übersteigerten Wettbewerbs ist, korreliert mit der Subordination des Individuums unter die totalitäre Ideologie des Neoliberalismus.

Auch wenn, das sei am Rande erwähnt, das wohlfeile Freiheitsversprechen der Neoliberalen an eine produktive Selbsttechnologie gekoppelt sein mag, der die Möglichkeit zur Selbstermächtigung innewohnt, so handelt es sich dabei doch eher um kalkulierte Selbstvermarktung, die jene menschlichen Fähigkeiten massiv unterdrückt, die sich einer kontrollierten Außensteuerung entziehen: Spontaneität, Empfindsamkeit und Empathie, ohne die selbstständiges Denken in den Grenzen der Humanität kaum vorstellbar ist. Nur unzureichend können daher die Gouvernementalitätsstudien im Anschluss an Michel Foucault erklären, wie der gesellschaftlich erzwungene Konformismus die Psyche autoritär vorstrukturiert.

Fromms Automat als Sinnbild für einen «zwanghaften Konformismus» (Fromm I/1999: 358) ist eine Metapher für die totale Formierung der Menschen zu Wesen, deren Zugänge zum eigenen Selbst verriegelt werden müssen, damit sich Herrschaft konstituieren kann. Unbeschadet überleben diese Deformationen auch diejenigen nicht, die von ihnen profitieren, denn die Verachtung des Menschlichen am Menschen schlägt irgendwann zurück; dergestalt etwa, dass die Preisgabe jeglicher moralischer Übereinkünfte, und um nichts anderes handelt es sich ja in diesem Fall, sich gewaltvoll Bahn bricht, allerdings nicht unbedingt gegen die VerursacherInnen von Leid und Verzweiflung, also gegen die Herrschaft selbst, sondern im Gegenteil. Wut wird sich aggressiv gegen diskriminierte Gruppen richten, die das Andere des eigenen Selbst repräsentieren und denen eine Bevorzugung im gesamtgesellschaftlichen Gefüge unterstellt wird. In seinem empirischen Projekt zur «Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit» entfaltet Wilhelm Heitmeyer gemeinsam mit seinen MitarbeiterInnen über zehn Jahre hinweg en détail die Gefahren einer Politik, die sich nur noch der Wirtschaft verpflichtet fühlt (vgl. Heitmeyer 2012: 33–35). Diese Politik schert sich wenig darum, wenn die Menschen schon im Kleinkindalter zu funktionalen Au-

tomaten im Dienst der Ökonomie hergerichtet werden, mehr noch sogar gezielt in den Bildungseinrichtungen durch ausgeklügelte Kontrollmechanismen nachgerade zum Konformismus angehalten werden.

Die Kybernetisierung des Menschen

Sicherlich nicht ganz zufällig datieren Fromms Gedanken über den Automatenmenschen in eine Zeit, in der die Entwicklung digitalisierter Rechenmaschinen an Fahrt gewinnt. Zwar beginnt die Geschichte der Automaten bereits in der Frühen Neuzeit; ihren ersten, gesellschaftlich bedeutsamen Höhepunkt erlangten sie aber im Zuge der späten Industrialisierung zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Form der Rationalisierung von Arbeitsprozessen durch die Kontrolle der Bewegungsabläufe. Den zweiten, in seiner Reichweite noch nicht abschließend zu beurteilenden Höhepunkt, freilich erreichen sie mit der Erfindung des informationsverarbeitenden und universell programmierbaren Computers Mitte der 1940er Jahre und einer damit verbundenen neuartigen Sicht auf den Menschen.

Fromms Automatenmensch war das Resultat einer Manipulation mit den Mitteln des Konsums und der Kulturindustrie, die den Verlust des Selbst höhnisch verlacht und geschwätzig sich dort zeigt, wo es etwas zu kaufen gibt. Auf dem Erwerb toter Dinge gründet sich eine Freiheit, die ihre Hohlheit hinter der Warenwelt zu verschleiern vermag. Der Automatenmensch stand aber, trotz aller Fremdbestimmung, nicht unter dem Diktat einer geradezu obszön inszenierten öffentlichen Kontrolle, die, von Politik und Wirtschaft gefeiert, aus Menschen Maschinen macht. Die Programmierung des Automatenmenschen geschah subtil. Der Mensch der Gegenwart indessen ist einer sowohl öffentlichen wie dauerhaften Kontrolle ausgesetzt, die ihn sein Leben lang begleitet und seine persönlichen Spielräume so weit minimiert, dass der Zugriff auf die letzten verbliebenen Residuen seines Lebens möglich wird. Der Automatenmensch ist damit nicht etwa verschwunden, er taucht in anderer Gestalt wieder auf. Was wir im Moment erleben, geht weit über die kulturindustrielle Manipulation hinaus und zeigt sich in einer Totalisierung des ohnehin schon übersteigerten Individualismus im Zuge einer Hybridisierung des Menschen. Das Individuum wird zu einem Punkt auf einer Landkarte, die es aber nicht mehr zu lesen vermag. Das heißt, der Vereinzelung wird durch die Neuen Medien, die Informations- und Kommunikationstechnologie derart Vorschub geleistet, dass gemeinsame Grundlagen, also das Allgemeinverbindende und das allgemein Verbindliche einer Gesellschaft zerstört wird. Nicht nur verschwindet so die Möglichkeit einer kritischen Auseinandersetzung über gemeinsame Standards des Zusammenlebens. Mehr noch führt die Zerstörung zum Verlust der Öffentlichkeit, die seit der Konstituierung des Bürgertums kritischen Protest ermöglichte. Wir können heute davon ausgehen, dass in wenigen Jahren beispielsweise Nachrichten auf die jeweiligen Bedürfnisse des vereinzelt Individuums zugeschnitten und nur noch in digitalisierter Form zugänglich sein werden. Anders als die Frühstückszeitung, die Abendnachrichten des Fernsehens, die Berichterstat-

tung im Radio, die eine möglichst breite Öffentlichkeit erreichen und Diskussionen anregen, wird es in naher Zukunft darum gehen, Nachrichten zu einer Privatsache zu machen und sie als Informationsentertainment im Internet zur Verfügung zu stellen. Die Veröffentlichung des Privaten im Internet infolge einer permanenten Weitergabe von individualisierten Informationen fördert äußerst machtvoll die *Privatisierung der Öffentlichkeit*.

Höchst bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang die wenig bekannte Geschichte des Internets. Das Internet verheißt zwar den freien Zugang zu Informationen aller Art, mit einem Deckmantel des Schweigens sind allerdings die wahren Hintergründe seiner Entstehung umgeben. In seiner frühen Entwicklungsphase kurz nach dem Zweiten Weltkrieg standen nämlich «zwei alternative und einander wechselseitig ausschließende Ordnungsprinzipien» (Helms 1989: 167) zur Debatte: zum einen das demokratische Prinzip der *open circuits* und zum anderen das vom Pentagon geförderte Prinzip der *closed circuits*, in denen alle Daten, sind sie einmal in das System eingegeben, jederzeit kontrolliert werden können, ob man das nun will oder nicht. Durchgesetzt hat sich das Prinzip der *closed circuits*.

Bei zunehmender Privatisierung der Öffentlichkeit kann sich daher nur noch äußerst partiell und dann auch nur dort, wo es Regierungen zulassen, eine «kritische Masse» digital verständigen. Letztlich führt sie freilich zu einer Paralyse des Widerstandes. Daher verwundert es auch nicht, dass die Wirtschaft ein großes Interesse an einer weitgehenden Digitalisierung aller Lebensbereiche erheischt. Nicht nur lässt sich so eine ungeahnte Akkumulation der Profite erreichen. Die Digitalisierung erlaubt es einer imperialen Wirtschaft zudem, jedes Individuum einzeln zu besetzen und demokratisch-zivilgesellschaftlichen Verbindlichkeiten den Garaus zu machen, weil die Verständigungsmöglichkeiten auf einer gemeinsamen ethisch-moralischen Grundlage allmählich verloren gehen. Dass der digitale Imperialismus den Geist, den Körper und die Psyche in seinem zirkulären Herrschaftssystem als Ressource beansprucht, wird besonders an dem Umstand deutlich, dass nach Möglichkeiten gesucht wird, die digitalen Medien immer enger am Körper oder gar im Körper zu platzieren. Der Mensch wird zum Hybrid. Er gibt sein Selbstbestimmungsrecht an eine Technologie ab, die ihm einzig noch die Freiheit gewährt, ständig mit sich selbst verbunden zu sein, insofern er sich einer *unreflektierten Selbstkontrolle* unterwirft, die mit einer *reflektierten Außensteuerung* korrespondiert. Selbstkontrolle und Außensteuerung bedingen sich wechselseitig, wobei die Außensteuerung nicht etwa im Geheimen stattfindet, sondern sich bewusst öffentlich präsentiert. Das heißt allerdings nicht, dass es nicht auch immer wieder Versuche seitens der Geheimdienste gibt, im Trüben zu fischen.

Die Digitalisierung ist die Voraussetzung für die Kybernetisierung des Menschen. Kybernetik ist zunächst zu beschreiben als ein Ordnungssystem mit dem Ziel der Homöostase. Es handelt sich dabei um ein zirkuläres System, das durch permanente Rückkopplung Abweichungen anzeigt, die in selbstregulativen Mechanismen aus-

geschaltet werden, um das angestrebte Gleichgewicht aufrechtzuerhalten. Das betrifft zwar zunächst nur lebende Organismen. Derselbe Vorgang wird aber in den kybernetischen Wissenschaften auf die neuen Technologien übertragen. Aus deren Perspektive betrachtet, handelt es sich um einen geschlossenen Kreislauf, der darauf abgestellt ist, Ungewissheiten zu eliminieren. Kybernetik ist keine Technologie, die auf einer linearen Kausalität, also auf dem Prinzip von Ursache und Wirkung beruht (vgl. Rosenblueth/Wiener/Bigelow 1967: 23 f.), sondern ein datenverarbeitender Kontroll- und Steuerungsmechanismus, der auf die Vermeidung eines Ungleichgewichts angelegt ist. Betrachten wir die Kybernetik systemimmanent, so ist der Zufall ein Störfaktor im System einer zirkulären Kausalität, bei der die Wirkung und also auch der Output zum Ausgangspunkt einer Aktivität wird. Daher steht die Wirkung, oder besser gesagt: die Information über eine Wirkung im Zentrum der Beobachtung, denn nur sie kann auf eine Abweichung hinweisen, die immer dann auffällt, wenn der Zweck des kybernetischen Systems gefährdet ist. Besonders interessant ist nun, dass die Kybernetiker Rosenblueth, Wiener und Bigelow in ihrem programmatischen Aufsatz von 1943 davon ausgehen, dass Kybernetik erkenntnistheoretisch eine *nicht deterministische Teleologie* ist, die sich «auf eine Untersuchung des Zweckverhaltens beschränkt» (ebd.: 24). Das heißt, ein vorgegebenes Ziel kann von einem kybernetischen System dann erreicht werden, wenn es alle Unregelmäßigkeiten aufspürt und dem Zweckverhalten anpasst. Der Weg dorthin ist allerdings unbestimmt. Worauf es ankommt, ist, das vorgegebene Ziel zu erreichen und jede Störung anzuzeigen.

Norbert Wiener, einer der Gründerväter der modernen Kybernetik, entwickelte im Zweiten Weltkrieg einen Rechner namens *anti-aircraft predictor*, der aufgrund einer automatischen Zielsteuerung den Zickzackkurs feindlicher Bomber im Voraus berechnen sollte. Dabei wurde der feindliche Pilot als Variable im System betrachtet, also als ein integrierter Faktor der Maschine, als Servo- oder Hilfsmechanismus, der durch kleine Bewegungen die Richtung seines Flugzeugs verändern und den *predictor* irritieren kann. Diese Irritation oder Abweichung ist eine Information, die der *predictor* in seinen Berechnungen selbstständig ausschalten muss, um das Ziel punktgenau erreichen und das feindliche Flugzeug abschießen zu können. In diesem Modell ist der Unterschied zwischen Mensch und Maschine nivelliert. Der Mensch wird zum informationsverarbeitenden Automaten, der gezwungen ist, sich seiner Umgebung anzupassen. Damit folgt er exakt den Regeln eines kybernetischen Systems. Er unterscheidet sich in nichts von einer selbstregulierten Maschine: «Wir glauben», so schreiben Rosenblueth und Wiener 1950, «daß Menschen und andere Tiere in wissenschaftlicher Hinsicht wie Maschinen sind, weil wir glauben, daß die einzigen effektiven Methoden zum Studium des menschlichen und tierischen Verhaltens diejenigen sind, die auch auf das Verhalten mechanischer Objekte angewandt werden können. Mit der Auswahl der diskutierten Begriffe wollten wir hauptsächlich hervorheben, daß *Menschen als Gegenstände der wissenschaftlichen Forschung sich von Maschinen nicht unterscheiden*» (Rosenblueth/Wiener, zit. nach Galison 2001: 458).

Durch Wieners Experimente mit dem *predictor* war es möglich, eine interdisziplinäre Wissenschaft zu begründen, in der Mensch und Maschine unterschiedslos miteinander verschmelzen. Die Technik steht fortan dem Menschen nicht mehr als etwas Fremdes gegenüber, sondern der Mensch selbst *ist* nach dieser Lesart *diese* Technik, oder umgekehrt: Die Technik repräsentiert den Menschen. Sie wird zur Soziotechnologie (vgl. Borst 2013).

Tatsächlich hielten die ersten KybernetikerInnen nach dem Zweiten Weltkrieg ihre Experimente für philanthropische Modelle. Viele von ihnen haben für das Militär der Alliierten gegen Nazideutschland gearbeitet und waren beseelt von dem Gedanken, durch gezielte Steuerung eine zivile Ordnung aufbauen zu können. Sie haben dabei aber offensichtlich die für ihre menschenfreundlichen Optimierungsphantasien konstitutive Kontrollfunktion unterschätzt, namentlich dort, wo die kybernetische Maschine als gesellschaftliches Prinzip zur Steuerung sozialer Krisen und Konflikte – wie immer diese auch aussehen mögen – in Dienst genommen wird (vgl. Holl 2004: 99; Pias 2004). Mit dem möglichen Umschlag von einer gewiss gut gemeinten, aber naiven Sozialutopie in ein totalitäres Regime hat wohl keiner der Beteiligten gerechnet, wie das Beispiel Chile zeigt.⁷

Die sich selbst regulierende Maschine und das Bildungssystem

Wilhelm von Humboldt hat schon beizeiten darauf hingewiesen, dass jeder Versuch seitens des Staates, die freie Entfaltung in selbstbestimmter Tätigkeit zu schwächen und «das freie Spiel der Kräfte» (Humboldt 2002: 72) zu hemmen, nicht Menschen, sondern Maschinen hervorbringt. Der Staat hat demnach keinerlei Recht, dirigierend in den Prozess der Selbstwerdung und also auch der Bildung einzugreifen. Einen ähnlichen Gedankengang finden wir auch bei Fromm, der der Überzeugung ist, dass nur diejenigen im Besitz ihrer schöpferischen Kräfte sind, die im Akt des *spontanen Erlebens* «zur Welt in Beziehung» (Fromm I/1999: 370) treten, um auf diese Weise ihre Integrität gegen das Andrängen gesellschaftlicher Mächte zu behaupten. Dieses «Augenblickserlebnis des Tätigseins» impliziert, «daß es auf das Tätigsein als solches ankommt, auf den Prozess und nicht auf das Resultat» (ebd.). Spontaneität aber ist unkontrollierbar, sie sucht sich ganz eigene Wege, um zum Ausdruck zu kommen. Sie ist weder gebunden an gesellschaftliche Vorgaben noch ist sie interessiert an Erfolg, an Effizienz oder Optimierung. Daher sei die «Ausrottung der Spontaneität» die

7 Als besonders kurios erscheint in diesem Zusammenhang das Beispiel Chile, weil es *das* Labor sowohl für die Kybernetik wie auch für den Neoliberalismus war. Auf Einladung Salvador Allendes hat Stafford Beer 1971 mit einem kybernetischen Experiment («Cybersyn») begonnen, das zur Gewinnung eines gesellschaftlichen Gleichgewichtes Ökonomie und Kybernetik miteinander verbinden sollte (vgl. Pias 2004). Mit der Machtübernahme Pinochets, an der nicht zuletzt die CIA einen erheblichen Anteil hatte und die sich ihrerseits der Kybernetik bediente, wurde Chile zum Experimentallabor des Neoliberalismus (vgl. Klein 2007). Es ist wahrscheinlich kein Zufall, dass die Biologen Humberto Maturana und Francisco Varela, die der Systemtheorie Luhmanns Pate gestanden haben, aus Chile stammen.

Voraussetzung, so Fromm, für die Vernichtung der inneren Unabhängigkeit (ebd.: 358). Spontaneität ist gefährlich, weil sie etwas freisetzt, das zuweilen überraschend nonkonformistische Gedanken hervorbringt und dem Denken eine andere als die vorgesehene Richtung zu verleihen vermag. Weil sie weder auf ein Ziel noch auf ein Resultat oder auf einen wie auch immer gearteten Erfolg hin ausgerichtet ist, gilt sie dem kybernetischen System als Störfall. Autonomie unter kybernetischen Verhältnissen ist daher nur unter kontrollierenden Bedingungen zu haben.

Wenn etwa von «autonomen» Universitäten die Rede ist, dann sind in der Regel drei Voraussetzungen erfüllt: *Erstens* wird die Universität nach betriebswirtschaftlichen Kennziffern verwaltet. *Zweitens* unterliegt sie einer strengen Selbstkontrolle in Gestalt eines Qualitätsmanagements und *drittens* muss sie mit anderen Universitäten konkurrieren. Sie muss sich also wettbewerbsfähig zeigen, um das Ziel der Excellence zu erreichen. Die Art und Weise, wie sie dieses Ziel erreicht, ist nicht vorgegeben. Um aber Erfolg zu haben, ist sie gezwungen, sich an anderen Universitäten zu orientieren – Best Practice heißt das im Jargon der Betriebswirtschaft, und jede Universität, die etwas auf sich hält, führt diese Bezeichnung im Namen. Und sie muss darüber hinaus dauerhaft darum bemüht sein, Informationen über ihre Mitglieder zu sammeln.

Diese Output-Orientierung ist heute Standard in der Bildungspolitik und spiegelt sich unter anderem in den vielen Evaluationen über die Effizienz von Leistungen im Sinne der Zielerreichung von Studierenden, Dozierenden und SchülerInnen wider. Auch wenn es immer wieder in bildungspolitischen Foren heißt, das Bildungssystem müsse qualitativ verbessert werden, so sind es in Wirklichkeit die im System arbeitenden und lernenden Menschen, die gezielt einem Konkurrenzdruck ausgesetzt werden, um später als ökonomisch ausbeutbare Ressourcen innerhalb einer neoliberalen Wettbewerbsgesellschaft zur Verfügung zu stehen. Die Qualität der Qualität richtet sich, wie könnte es auch anders sein, nicht etwa nach den inhaltlichen Kriterien zivilgesellschaftlicher Vorstellungen eines humanen Lebens. Sie ist durch und durch unverbindlich und wandelbar und verändert sich je nach den wettbewerbsbedingten Erfordernissen, die am finanziellen Erfolg der Wirtschaft orientiert sind. Qualität dient der Rechtfertigung für die ungebremste Kontrolle, mehr noch der Überwachung eines großen Teils der lernenden und arbeitenden Bevölkerung, die im System der Bildung allmählich daran gewöhnt werden soll, die Richtschnur für ihr Handeln an einen moralisch zweifelhaften Erfolg zu hängen, der im schlechtesten Fall von kurzer Dauer und dabei höchst ungewiss ist, weil er beständig gegen die Konkurrenz verteidigt werden muss. Auf diese Weise entsteht ein Klima der Angst, das, in die Seele des Individuums prolongiert, Misstrauen dem Anderen gegenüber erzeugt. Die Angst lässt sich freilich dann bannen, wenn sie in einem Individualismus aufgeht, der zu keiner lebendigen Beziehung mehr fähig ist. Sie ist damit aber nicht verschwunden, sondern ins Unbewusste verdrängt, wo sie eine destruktive Wirkung entfaltet. Die Erziehungswissenschaft muss sich daher die Frage gefallen lassen, ob sie dieser Reduktion des Einzelwesens auf technologisch formbare Materie Vorschub leisten will oder ob sie in

bester pädagogischer Tradition der totalen Zurichtung des Menschen opponiert und gegen den Versuch, aus Menschen Maschinen zu machen, Widerstand leistet.

Wir sind heute mit der Tatsache konfrontiert, dass die Erziehungswissenschaft mit ihrer spezifischen pädagogischen Expertise nur noch dann politisch eine Rolle spielt, wenn sie sich der managementbasierten Steuerung anschließt, die, den kybernetischen Prinzipien entsprechend, auf der Basis von Zielvorgabe und Kontrolle in einem Klima von Konkurrenz und Wettbewerb auf Effizienz hin ausgelegt ist; sie also die moderne Unternehmensführung adaptiert und auf das Bildungssystem überträgt. Tatsächlich zeigt eine große Anzahl von ErziehungswissenschaftlerInnen seit geraumer Zeit keinerlei Scheu, sich den Direktiven von Politik und Wirtschaft ohne Murren unterzuordnen und pädagogisches Denken zu eskamotieren. Diejenige Bildungs- und Erziehungswissenschaft verdient ihren Namen nicht, die sich zum Instrument von Controlling und Selektion macht und sich dergestalt an der systematischen Deformation des Subjekts beteiligt, dass sie seine Würde nicht verteidigt, seine Unverfügbarkeit nicht anerkennt und den totalisierenden Strömungen nicht entgegentritt, dem totalen Zugriff also nichts entgegensetzen hat. In einem geradezu grotesken Schauspiel verwandelt sie sich vielmehr – von der Politik sekundiert – allmählich in ein Projekt der Wirtschaft, die gut dafür bezahlt, dass spezifisch pädagogische Problemstellungen aus ihrem Fragehorizont getilgt und, wenn überhaupt, einer rein technologischen Lösung zugeführt werden.

Das neueste Zauberwort in der Erziehungswissenschaft heißt: Educational Governance. Bei dem Begriff Governance handelt es sich um eine neue Art des Regierens, die den Einfluss der Politik auf das soziale und kulturelle, am Gemeinwohl orientierte Leben grundlegend zur Disposition stellt und stattdessen unterschiedliche private AkteurInnen ohne politisches Mandat in die politische Entscheidungsfindung einbindet. Die Zusammenarbeit von staatlichen, gesellschaftlichen, privaten und privatwirtschaftlichen Institutionen zeigt sich in einem netzwerkartigen Geflecht, an dem allerdings zu partizipieren nur diejenigen zugelassen werden, die das globale Ziel neoliberaler Verwertungsinteressen befürworten. Die VertreterInnen von Governance geben zwar vor, im Sinne des Gemeinwohls zu handeln,⁸ in Wirklichkeit aber artikulieren sich hier die Interessen einer wirtschaftlichen Elite, die es sich zum Ziel gesetzt hat, sämtliche Lebensvollzüge unter den Vorbehalt der Rendite zu stellen. Bedeutungsvoll wird in diesem Zusammenhang die Art des Regierens. So heißt es etwa im Transformation Index 2006 der neoliberalen Bertelsmann Stiftung: «Diese Untersuchung [...] weist [...] den politischen Akteuren eine Schlüsselrolle zu. Zu den relevanten Akteuren gehören die Regierung, die politische Elite und nichtstaatliche

8 Es entspricht zwar der demokratischen Verpflichtung eines Verfassungsstaates, die Bevölkerung bei politischen Entscheidungen mitbestimmen zu lassen und Debatten öffentlich auszutragen. In der Realität aber wird Governance-Politik im Namen von LobbyistInnen, die bestens mit PolitikerInnen vernetzt sind, auf Kosten der Bevölkerung und im Geheimen betrieben.

Organisationen, insofern sie für die Transformation (in eine marktwirtschaftlichen Demokratie, E.B.) eine wichtige Rolle spielen» (Bertelsmann Stiftung 2005: 86). Der Ausschluss von sozialen Bewegungen, zivilgesellschaftlichen Organisationen und kritischen WissenschaftlerInnen an der Gesellschaftsgestaltung gehört zum Programm. Mehr noch aber ist die Regierungstechnik eine Steuerungstechnik auf der Grundlage von Output-Vorgaben mit dem Ziel effizienter Funktionalität. Dabei wird den Prinzipien des Wettbewerbs und der Konkurrenz oberste Priorität eingeräumt.

Educational Governance nun ist eine Richtung innerhalb der Erziehungswissenschaft, die sich betriebswirtschaftlicher Methoden bedient, um innerhalb des Bildungssystems Leistungskontrollen leichter und effizienter durchsetzen zu können. Dabei gibt sie vor, dass jeder einzelne der verschiedenen, netzwerkartig miteinander verbundenen Akteure seinen Beitrag für das Funktionieren des Systems erbringt, wobei deren Zusammenspiel als neutrale, objektive Gegebenheit vorausgesetzt wird. Macht- und Herrschaftsverhältnisse können auf diese Weise ausgeblendet werden. Aber schon die Tatsache, dass sich Educational Governance der Effizienzsteigerung verschrieben hat, lässt sie bei Lichte betrachtet als Herrschaftstechnologie erscheinen, die pädagogisches Denken und Handeln ad absurdum führt. Um einen Eindruck davon zu vermitteln, was für die «Ansprüche an eine Bildungs-Governance, die der modernen Unternehmensführung folgen will» (Böttcher 2007: 193) wichtig ist, hier nun ein längeres Zitat von Wolfgang Böttcher, einem Vertreter dieser Richtung, der nicht mehr danach fragt, *was* er tut, sondern nur noch fragt, *wie* er es tut. Im Zentrum steht dabei das Controlling: «Neben einer Versorgung mit Informationen erfüllt Controlling Planungs- und Kontrollfunktionen. Schließlich geht es in der Steuerungsfunktion darum, mögliche Abweichungen von Zielwerten zu erfassen und die Optimierung der Produktion zu erreichen. Diese vier Funktionsbereiche lassen sich zwar unterscheiden, aber erst zusammengenommen dienen sie der Unternehmensführung und Leistungserstellung in maximaler Weise. Basis sind definierte Zielgrößen, Kennzahlen oder Indikatoren, die eine Messung ermöglichen. Sie müssen eine Relevanz für die Organisation haben, sie können Ergebnis von Zielvereinbarung sein. Die Daten müssen nach stringenten formalen und inhaltlichen Verfahren erfasst werden. Controlling ist ein systematischer und kontinuierlicher Soll/Ist-Vergleich, der Qualität unterstützen und entwickeln soll» (ebd.: 191).

Es bedarf wohl keiner großen Phantasie sich vorzustellen, wie hier systematisch ein Konformismus produziert wird, der im totalitären System des Neoliberalismus autoritäre Züge annimmt, weil er unter den Bedingungen einer gnadenlosen Konkurrenz im Kontext der Kybernetisierung und Hybridisierung des Menschen stattfindet.

Die anonyme Autorität der Maschinen

Pädagogisches Denken und Handeln wird von zwei Seiten in die Zange genommen: Die Kybernetik als Soziotechnologie erlaubt zwar das Kontrollieren und Selektieren, sie verfestigt auch konformes Handeln. Schlimmer noch ist indessen die geschmeidig

inszenierte Verführung der IT-Branche zum Kauf von Automaten, die sich in die entleerten Herzen der Menschen einnisten und sie auf eine Weise abhängig machen, die unvergleichlich stärker als alles bisher Dagewesene die Bereitschaft fördert, Verantwortung an die Maschinen selbst zu delegieren und Entscheidungsfreiheit und Selbstbestimmung preiszugeben. An die Stelle von Menschen, die durch eine produktive Imperfektibilität⁹ ausgezeichnet sind und die nur angesichts dieser Imperfektibilität überhaupt als lebendige Wesen tätig werden können, treten sogenannte künstlich intelligente, sich selbst generierende Maschinen, die das Menschliche am Menschen unterlaufen, weil sie eine Perfektion suggerieren, die weit entfernt sein soll von allem, was Menschen jemals zu bewerkstelligen vermögen. Ihre imperfekten SchöpferInnen allerdings sind nachgerade blind für Fehler, die sich durch ihr eigenes Tun in den Programmen selbst niederschlagen. Jeder Begriff von Perfektibilität muss an der eigenen unhintergehbaren Unvollkommenheit scheitern. Die hinter der Selbstlosigkeit im Namen der Wissenschaft kaschierten Omnipotenzphantasien, oder man sollte viel eher sagen: die dahinter stehenden partikularen Interessen einer elitären Herrschaftsschicht, entbehren nicht der Realität. Denn schon heute ist zu beobachten, dass eine massive Automatisierung des Lernens eingesetzt hat (vgl. Becker 2014). Es wird in naher Zukunft möglich sein, jegliches Vertun, jegliche Abweichung, jegliche Verzögerung und Verweigerung, jeden Fehler schon in seinem Entstehen als nicht hinnehmbare Störung auszumerzen. Die Entfaltung von Kreativität, Vorstellungsvermögen und Phantasie ist in einem solchen System nicht nur unerwünscht, sondern unmöglich.

Mit der Einführung der Kybernetik in das Bildungssystem sind die Weichen für das weit darüber hinausgehende Programm der Hybridisierung des Menschen gestellt, denn die Zurichtung zur Konformität auf der Grundlage einer unreflektierten Abhängigkeit von der Technologie paralyisiert selbstständiges Denken ebenso wie sie Widerstand verhindert. Sie bereitet den Boden für das künstlich hervorgerufene Bedürfnis nach Optimierung in ihrer totalitärsten Form: die vollständige Substituierung des Menschen durch die Maschine. Einen Vorgeschmack darauf, was uns in Zukunft erwarten wird, ist das von der Europäischen Kommission ins Leben gerufene *Human Brain Project*, das innerhalb von nur zehn Jahren einen Supercomputer entwickeln soll, der in der Lage ist, das menschliche Gehirn vollständig zu simulieren. Notwendige Voraussetzung für die Entmenschlichung menschlicher Befähigungen ist die Reduzierung allen Seins auf seine technologische Bearbeitbarkeit.

Die Kybernetisierung des Bildungssystems in der oben vorgestellten Art macht nicht nur jegliche Pädagogik überflüssig. Sie ist gewissermaßen das Einfallstor für

9 Das Imperfekt wird hier auf zweierlei Art verstanden. Zum einen bedeutet es eine unvollendete Vergangenheit, die die Voraussetzung für geschichtliche Bewegung ist. Zum anderen ist damit aber auch die menschliche Unvollkommenheit gemeint, die Antrieb für Veränderung ist.

einen *Anti-Humanismus*¹⁰, an dem nicht nur große IT-Firmen verdienen werden,¹¹ sondern der auch die Militärforschung befeuert. Der strategische Zugriff auf das Bildungssystem und der systematische Versuch, die Erinnerung an einen emanzipatorisch-humanistischen Bildungsbegriff auszulöschen, sind für die anvisierten Veränderungen notwendige Bedingungen. Da freilich jeder Versuch herrschaftlichen Gebarens sein Gegenteil hervorruft und das Denken noch immer ein menschliches Privileg ist, bleibt mit Heinz-Joachim Heydorn zu hoffen, dass Bildung nicht nur zu einem Instrument der Herrschaft wird, sondern eines der Befreiung bleibt. In diesem Sinne ist die Aufklärung über die Absichten einer marktradikalen Herrschaftselite die Aufgabe einer kritischen Pädagogik, die, auch wenn sie aus den Universitäten, den Hochschulen und Schulen vertrieben wird, nicht verstummt, sondern beharrlich die Frage nach der *conditio humana* zu stellen hat.

Literatur

- Beck, Matthias (2014): Die Automatisierung des Seminars, in: Telepolis 16.4.2014, unter: www.heise.de/tp/artikel/40/40497.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2005): Bertelsmann Transformation Index 2006. Auf dem Weg zur marktwirtschaftlichen Demokratie, Gütersloh.
- Borst, Eva (2013): Wir sind alle digitale Analphabeten. Zum Widerspruch von Bildung und Kybernetik, in: Das Argument 302. Fronten der Bildungspolitik 3/2013, S. 403–412.
- Böttcher, Wolfgang (2007): Zur Funktion staatlicher «Inputs» in der dezentralisierten und outputorientierten Steuerung, in: Altrichter, Herbert/Brüsemeister, Thomas/Wissinger, Jochen (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem, Wiesbaden, S. 185–206.
- Butterwegge, Christoph/Lösch, Bettina/Ptak, Ralf (2008): Kritik des Neoliberalismus, 2. Aufl., Wiesbaden.
- Demirovic, Alex/Walk, Heike (Hrsg.) (2011): Demokratie und Governance. Kritische Perspektiven auf neue Formen politischer Herrschaft, Münster.
- Deppe, Frank (2013): Autoritärer Kapitalismus. Demokratie auf dem Prüfstand, Hamburg.
- Elsner, Wolfram (2012): «Neoliberaler» Kapitalismus versus Demokratie. Finanzkrise, Systemkrise – und warum der degenerierte Finanzkapitalismus selbst mit formaler Vertretungsdemokratie unverträglich geworden ist, Bergkamen.
- Fromm, Erich (1999): Gesamtausgabe, Band I+II, Stuttgart.
- Funk, Rainer (2005): Ich und Wir. Psychoanalyse des postmodernen Menschen, München.
- Funk, Rainer (2011): Der entgrenzte Mensch. Warum ein Leben ohne Grenzen nicht frei, sondern abhängig macht, Gütersloh.
- Galisson, Peter (2001): Die Ontologie des Feindes. Norbert Wiener und die Vision der Kybernetik, in: Hagner, Michael (Hrsg.): Ansichten der Wissenschaftsgeschichte, Frankfurt a. M., S. 433–484.
- Gast, Robert (2014): Hallo Mensch!, in: Süddeutsche Zeitung, 13./14.7.2014.
- Hartmann, Detlef/Geppert, Gerald (2008): Cluster. Die neue Etappe des Kapitalismus. Materialien für einen neuen Antiimperialismus 8, Berlin/Hamburg.
- Heitmeyer, Wilhelm (2012): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF) in einem entsicherten Jahrzehnt, in: ders. (Hrsg.): Deutsche Zustände. Folge 10, Berlin, S. 15–41.

10 In der Forschung zur Künstlichen Intelligenz ist der Begriff *Transhumanismus* bzw. *technologische Singularität* üblich. Auf diese eher positiv konnotierten Begriffe wird hier bewusst verzichtet, da sie religiös überhöht die Transzendenz des menschlichen Geistes in die Maschine beschreiben. Anti-Humanismus indessen bezeichnet die menschenverachtende Seite einer Technologie, die geradezu hymnisch die Befreiung des Menschen vom Menschen preist.

11 In der *Süddeutschen Zeitung* ist dazu zu lesen: «Einer Studie der Unternehmensberatung McKinsey zufolge könnten allein Haushaltsroboter bis 2025 zwischen 200 und 500 Milliarden Umsatz erzeugen» (Gast 2014: 16).

- Helms, Hans G. (1989): Zu einigen gesellschaftlichen Veränderungen durch die mikroelektronischen Technologien, in: Sturm, Hermann (Hrsg.): Verzeichnungen. Vom Handgreiflichen zum Zeichen, Essen, S. 165–187.
- Holl, Ute (2004): «It's (not) an Intervention!» Kybernetik und Anthropologie, in: Pias, Claus (Hrsg.): Cybernetics – Kybernetik. The Macy-Conferences 1946–1953, Band II, Essays und Dokumente, Zürich/Berlin, S. 97–114.
- Humboldt, Wilhelm von (2002): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen, in: ders.: Werke in fünf Bänden, Band I, Darmstadt, S. 56–233.
- Klein, Naomi (2007): Die Schock-Strategie. Der Aufstieg des Katastrophen-Kapitalismus, Frankfurt a. M.
- Mansel, Jürgen/Endrikat, Kirsten/Hüpping, Sandra (2006): Krisenfolgen. Soziale Abstiegsängste fördern feindselige Mentalitäten, in: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Deutsche Zustände. Folge 4, Frankfurt a. M., S. 39–66.
- Marchal, Jutta (1970): Demokratie und Marktwirtschaft in der Theorie des Neoliberalismus, Dissertation, Gießen.
- Nordmann, Jürgen (2005): Der lange Marsch zum Neoliberalismus. Vom Roten Wien zum freien Markt – Popper und Hayek im Diskurs, Hamburg.
- Pias, Claus (2004): Der Auftrag. Kybernetik und Revolution in Chile, in: Gethmann, Daniel/Stauff, Markus (Hrsg.): Politiken der Medien, Berlin/Zürich, S. 131–153.
- Pongratz, Ludwig A. (2010): Sackgassen der Bildung. Pädagogik anders denken, Paderborn.
- Ptak, Ralf (2004): Vom Ordoliberalismus zur Sozialen Marktwirtschaft. Stationen des Neoliberalismus in Deutschland, Opladen.
- Rosenblueth, Arturo/Wiener, Norbert/Bigelow, Julian (1967): Behavior, Purpose and Teleology, in: Grundlagenstudien aus Kybernetik und Geisteswissenschaft, Beiheft zu Band 8.
- Stapelfeldt, Gerhard (2010): Neoliberalismus – Autoritarismus – Strukturelle Gewalt. Aufsätze und Vorträge zur Kritik der ökonomischen Rationalität, Hamburg.

Sven Kluge

KLASSISCHE INDIVIDUALPSYCHOLOGIE UND KRITISCHE PÄDAGOGIK - ZUR VERGESSENEN GESCHICHTE UND BLEIBENDEN BEDEUTUNG EINES SPANNUNGS- GELADENEN VERHÄLTNISSSES

Im Vordergrund des Beitrags steht zunächst die Frage, inwieweit sich die Thesen Alfred Adlers (1870–1937) für Ansätze einer kritischen Pädagogik fruchtbar machen lassen. Der hier hergestellte Zusammenhang ist keineswegs selbstverständlich: Adlers Ansatz wurde oft als Spielart einer «konformistischen Psychologie» (Russell Jacoby) eingestuft, Bezeichnungen wie «Oberflächen-» oder sogar «Oberlehrerpsychologie» sind bis dato durchaus geläufig. Damit soll nicht in Abrede gestellt werden, dass es innerhalb der Individualpsychologie Traditionslinien gibt, die diese Urteile zumindest teilweise als plausibel erscheinen lassen; nicht zuletzt bei Adler selbst finden sich – speziell in seinen Spätschriften – einige Passagen, die konservative und pragmatistische Sichtweisen offenbaren. Demgegenüber soll jedoch betont werden, dass auch andere, meist weniger im Fokus stehende Ansätze und Entwicklungslinien existieren, von denen aus Bezüge zu einer kritischen Pädagogik hergestellt werden können: So weisen die von Adler verwendeten Begriffe «Minderwertigkeit», «Lebensplan» und «Gemeinschaft» ebenso wie sein in früheren Schaffensphasen generiertes Konzept des Unbewussten starke sozialkritische Implikationen auf. Von hohem Interesse ist darüber hinaus die intensive Rezeption seiner Psychologie vonseiten der VertreterInnen einer demokratisch-sozialistischen Reformpädagogik: In diesem Spektrum können «Adler-Bilder» ausgemacht werden, die nach 1945 kaum tradiert wurden. Dieses Rezeptionsumfeld wird sodann näher beleuchtet und es wird gezeigt, dass den unter Rekurs auf Adlers Theorien entfalteten herrschafts- und machtkritischen Analysen sowie den Konzepten einer individualpsychologisch inspirierten Reformpädagogik in vielerlei Hinsicht Aktualität zukommt. Als unabdingbar erweist sich in diesem Kontext eine kritische Diskussion der zentralen, gerade aus heutiger Sicht alles andere als unproblematischen Begriffe «Gemeinschaft» und «Nützlichkeit». Ausgehend von dieser Diskussion wird schließlich der Bezug zu gegenwärtigen Herausforderungen im Bereich der Sozialpädagogik hergestellt. Im Mittelpunkt steht hierbei die These, dass sich die thematisierten individualpsychologischen Zugänge vor allem im Widerspruch zu den Modellen einer aktivierenden und individualisierenden Sozialen Arbeit fruchtbar machen lassen.

Die Frage, inwieweit sich die Thesen Alfred Adlers, des Begründers der Individualpsychologie, für Ansätze einer kritischen Pädagogik fruchtbar machen lassen, steht im Vordergrund dieses Vortrags. Dabei ist es keineswegs selbstverständlich, diese Verbindungslinie überhaupt herzustellen: Adler gilt, im markanten Unterschied zu Freud, allgemein weder als Klassiker *der Psychologie* noch *für* die Pädagogik, und wenn heute dennoch die Bedeutung seiner Psychologie für pädagogische Fragestellungen betont wird, sind hierbei in der Regel nicht die Affinitäten zu kritischen Modellen gemeint.

Vor allem der Vergleich zur Psychoanalyse zeigt schnell, welch schweren Stand die Individualpsychologie in diesen Zusammenhängen hat: Oft entsteht der Eindruck, dass der von Sigmund Freud kurz nach dem im Jahr 1911 erfolgten Bruch mit Alfred Adler geäußerte Vorwurf, dass dieser mit seinen Positionen der Wiedererstarkung einer rückschrittlichen «Oberflächen-, Ichpsychologie» (Freud 1999: 94 ff.) den Boden bereite, wenig bis nichts von seiner Wirkung eingebüßt hat. Im Gegenteil: Adlers Ansatz wird im Nachhinein nicht selten ein fehlender theoretischer Tiefgang sowie eine grundsätzliche Sympathie für den sogenannten gesunden Menschenverstand attestiert; statt tiefenpsychologischer Analysen bietet er seinen LeserInnen in erster Linie moralistisch und konventionalistisch eingefärbte Rezepte. Genau diese Tendenz habe dann eine rasche Popularisierung und Vulgarisierung der Individualpsychologie möglich gemacht – und dies nicht zuletzt bei den pädagogischen RezipientInnen, die an effektiven Erziehungstechniken interessiert waren und sind. Neben solcherlei Negativeinschätzungen, die Adlers Theorien insgesamt als unergiebig, wenig originell und hochgradig affirmativ erscheinen lassen, hat sich bis heute – gerade bei kritischen Intellektuellen – die Praxis der schlichten Nichtbeachtung als wirkmächtig erwiesen. Selbst dort, wo sich sachbezogen offensichtliche inhaltliche Bezüge zu Adler, etwa zu bestimmten Aspekten seiner frühen Freud-Kritik oder seinem Entwurf einer Sozialpsychologie feststellen lassen, sucht man oft vergeblich nach direkten Verweisen.

Es scheint nun nicht abwegig zu sein, diese durchaus miteinander verwobenen Phänomene der Abwertung und Nichtbeachtung mit der ungebrochenen Dominanz von bestimmten «Adler-Bildern» in Verbindung zu bringen, die sich in den Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg vollends durchgesetzt haben. Damit wird nicht behauptet, dass diesen hegemonialen Bildern *keinerlei* Berechtigung zukommt: Zweifelsohne lassen sich bei Alfred Adler und innerhalb seines Schülerkreises folgenschwere Verkürzungen ausmachen, die den Charakterisierungen der Individualpsychologie als reflexionsarme, direkt verwertbare Anpassungslehre Vorschub geleistet haben. Erwähnt seien an dieser Stelle lediglich die weit verbreiteten Bücher des Adler-Schülers Rudolf Dreikurs, die von einer pragmatistischen Grundhaltung durchzogen sind und die Grenze zur Rezeptologie an vielen Stellen mehr als nur tangieren. Ebenso ist nicht zu übersehen, dass Adler selbst diesem Kurs, der dem Anspruch von tiefenpsychologischen Analysen zuwiderläuft, insbesondere durch einige seiner späteren Veröffentlichungen den Weg geebnet hat: Speziell die bekannte und häufig zitierte Schrift «Der Sinn des Lebens» von 1933 (Adler 2008b) ist Ausdruck einer konservativ-lebensphi-

losophischen Wende (vgl. Bruder-Bezzel 1983: 143), die wiederum das Vorbild für das Gros der nach 1945 erschienenen Einführungen in das Adler'sche Werk abgibt. Allerdings wäre es illegitim, an diesem Punkt zu verharren: Adlers Gesamtwerk entpuppt sich bei detaillierterem Hinsehen als vielschichtig und komplex, teilweise auch als in sich widersprüchlich; im Hinblick auf dessen Beurteilung ist es entscheidend, welche Schaffensphase in erster Linie im Fokus der Betrachtung steht. Gestalt und Ausrichtung der Adler'schen Theorie veränderten sich im Laufe der Jahre enorm, einige Kernbegriffe wie etwa «Minderwertigkeit», «Gemeinschaftsgefühl» oder «Nützlichkeit» werden insgesamt nicht sehr präzise bestimmt, mitunter wandelt sich deren Bedeutung, sodass gewisse Interpretationsspielräume vorhanden sind. Auch deshalb ist es womöglich kein Zufall, dass in Adlers direktem Schülerkreis äußerst heterogene Positionen anzutreffen sind: Die Bandbreite reicht hier von konservativistischen Überzeugungen (z. B. Fritz Künkel, Leonhard Seif) über «altsozialdemokratische» Standpunkte (z. B. Oskar Spiel, Erwin Wexberg) bis hin zu sozialistischen Anschauungen, die gleichermaßen an Adler und Marx anknüpfen (z. B. Otto Rühle, Alice Rühle-Gerstel).

Aus der Perspektive einer kritischen Pädagogik sind nun vorrangig jene Schriften Adlers von Interesse, die in der Dekade nach dem Ende des Ersten Weltkriegs entstanden sind: In dieser Zeit baut Adler sein Denksystem in markanter Weise um; seine Argumentationen geraten in die Nähe der austromarxistischen Kulturpolitik im «Roten Wien» und er verleiht seinen schon zuvor ausgebildeten sozialkritischen Zugängen eine reformorientierte Ausrichtung in diesem Sinne. Zudem entfaltet Adler in dieser Phase ein intensives Engagement für die Verankerung und Verbreitung seiner Lehre in diversen pädagogischen Handlungsfeldern. Dies trifft weit über Wien hinaus auf positive Resonanzen; im Anschluss an seine Thesen entsteht in dieser Zeit eine Vielzahl von heute kaum noch erinnerten Modellen einer individualpsychologisch fundierten Reformpädagogik, die überwiegend sozialkritisch zugeschnitten sind. Dabei zeigt bereits ein flüchtiges Studium der relevanten Quellentexte, dass Adlers Ansatz in diesem Umfeld häufig auf anspruchsvollem Niveau weitergeführt und um zusätzliche Dimensionen erweitert wird. Der Befund einer von praktizistischen Motiven forcierten Verflachung (vgl. exemplarisch Handlbauer 1984: 134) passt zumindest in diesen Kontexten nicht oder allenfalls in einem sehr eingeschränkten Maße. Vielmehr sind in diesen reformpädagogischen Konzepten Adler-Bilder aufbewahrt, die kaum tradiert wurden und gegenwärtig marginalisiert sind.

I

Die Begründung und Entwicklung der Individualpsychologie stehen in einem direkten Zusammenhang mit dem Prozess der zunehmenden Distanzierung Adlers von psychoanalytischen Kernthesen. Im Jahr 1911 kommt es, wie bereits erwähnt, zum endgültigen Bruch zwischen Freud und Adler; kurz darauf, 1912, erscheint die erste Fassung des frühen Adler'schen Hauptwerks «Über den nervösen Charakter» (Adler

2008a). Dieser – später an entscheidenden Stellen umgearbeiteten – Studie lässt sich eine Reihe von Aspekten entnehmen, die die Eigenständigkeit des individualpsychologischen Standpunktes hervorheben sollen. Primär sind hier die Abweisung der Libidotheorie zugunsten eines allgemeinen, zum Teil noch an Nietzsche orientierten Sicherungs- und Machtkonzepts, sowie die These einer starken Relevanz von Fiktionen für Denkprozesse und die Alltagspraxis zu nennen. Hinzu kommt der Befund, dass jedes Individuum zielgerichtet agiert und in seiner Lebensführung einer «übergeordneten, leitenden Idee» (Adler 2008a: 29) folgt – dies allerdings überwiegend nicht in bewusster Manier. Dabei will Adler mit dem Begriff «Individuum» immer wieder das Unteilbare und Einheitliche betonen, etwa mit Bezug auf die nie isoliert zu betrachtenden Dimensionen des Denkens, Fühlens und Handelns.

In der Folgezeit hält er zwar an zentralen Gehalten dieser Thesen fest, vor allem in den Jahren nach 1918 erfolgen jedoch tief greifende Erweiterungen und Neuausrichtungen. Von kaum zu überschätzender Bedeutung ist sicherlich die ab 1916 allmählich und nach dem Kriegsende mit Nachdruck vollzogene Einführung des Gemeinschaftsgedankens, der rasch eine zentrale Rolle einnimmt. Mit dem Begriff des «Gemeinschaftsgefühls» verbinden sich in dieser Phase zunächst kapitalismuskritische und prosozialistische Stellungnahmen; im Anschluss werden anthropologische und kulturtheoretische Reflexionen vorangetrieben, welche Adlers Theorien auf eine neue Basis stellen. So lässt sich nunmehr die allgemeine Prämisse vernehmen, dass dem Aufbau von kulturellen Ordnungen, die auf den Prinzipien der Gemeinschaftlichkeit und Kooperation fußen, aufgrund der defizitären, «unsicheren» Grundausrüstung des Menschen eine Überlebensnotwendigkeit zukommt. Zugleich fasst Adler aggressive Einstellungs- und Verhaltensmuster wie das Macht-, Konkurrenz- und Geltungsstreben vermehrt als sekundäre Phänomene auf, die aus kulturellen Fehlentwicklungen entstehen und deshalb überwindbar sind. Insgesamt rückt – deutlicher als zuvor – das Bestreben nach einer umfassenden Aufdeckung der sozialen Struktur des menschlichen Lebens in den Fokus; als richtungsweisend entpuppt sich in diesem Kontext die Herausstellung der qualitativen Kluft zwischen der etablierten Sozialordnung und der Idee einer egalitären gemeinschaftlichen Kulturform, auf welche Adler zufolge die grundsätzliche Offenheit des Menschen gerichtet ist.

Vor diesem Hintergrund nimmt die Arbeit an pädagogischen Fragestellungen einen großen Raum ein. Adler entwirft ein eigenes Erziehungskonzept, mit dem sich die Hoffnung verbindet, wirksame Wege zur Neurosenprophylaxe aufzeigen zu können. Dieses enthält Grundzüge einer pädagogischen Anerkennungstheorie, stets steht die Frage im Mittelpunkt, wie das Gemeinschaftsgefühl kultiviert und mit diesem das individuelle Selbstbewusstsein entfaltet werden kann. Bei Adlers Überlegungen zu einer auf intersubjektive Dimensionen zugeschnittenen Erziehungstheorie überwiegt eindeutig eine optimistische Grundstimmung; es lassen sich zudem implizite Affinitäten zu den progressiven Spielarten des zeitgenössischen Neukantianismus, z. B. der Sozialpädagogik Paul Natorps, sowie zu austromarxistischen Reformmodellen aus-

machen. Adler knüpft also bei seiner Auslegung des Gemeinschaftsbegriffs speziell in dieser Schaffensphase an aufklärerische Denktraditionen an – allerdings ist sein Argumentationsstil im selben Moment nicht selten durch terminologische Unschärfen geprägt.

Die angesprochene Nähe zum Austromarxismus zeigt sich auch an jenen Stellen, wo Adler die Zusammenhänge zwischen Erziehungs- und Sozialreform herausstreicht: Für die Realisierung eines humanen Fortschritts ist es in seinen Augen entscheidend, grundlegend anders mit den allgemein menschlichen Minderwertigkeitsgefühlen – den fundamentalen Empfindungen von Kleinheit, Schwäche und Unsicherheit – umzugehen. Innerhalb der bestehenden, durch Macht- und Herrschaftsverhältnisse bestimmten Sozialordnung werden diese in der Regel schon sehr früh auf falsche Seiten gelenkt: Es kommt zu Verstärkungen, die sich nicht selten zu einem Minderwertigkeitskomplex steigern und die Subjekte zu pathologischen Kompensationshandlungen auf den unproduktiven Seiten des Lebens anstacheln. Der Mangel an Gemeinschaftsgefühl und eine verkümmerte Kooperationsfähigkeit gelten für den/die NeurotikerIn als genauso typisch wie die Ausbildung von Überlegenheitsfiktionen und eines harten, egoistischen Machtstrebens. Angetrieben wird er/sie dabei von einer tief verankerten Angst vor Niederlagen, die wiederum auf das Faktum einer geringen Selbsteinschätzung verweist. Als *unproduktiv* werden seine/ihre Handlungen deshalb eingestuft, weil er/sie den wichtigsten Lebensaufgaben der Liebe, Arbeit und Mitmenschlichkeit, die nach Adler eben nur sozial gelöst werden können, permanent ausweicht und große Teile seiner/ihrer Energie in die Aufrechterhaltung von individualistischen Sicherungsbestrebungen investiert. Die von Adler als unvernünftig und selbstschädigend titulierten Formen einer privaten Machtpolitik lassen sich nach seiner Einschätzung in großen Teilen der Gesellschaft antreffen – je nach sozialer Lage existieren eine Reihe von Ausprägungen und Härtegraden.

Summa summarum hebt Adler in seinen Diagnosen das Problem der Verknotung von gesteigerten Minderwertigkeitsgefühlen und einem egoistischen Machtstreben ebenso hervor wie den Befund, dass die in solcher Weise beschädigten Subjekte überwiegend nicht bewusst handeln. Das Denken, Wahrnehmen und Handeln wird ihm zufolge generell in hohem Maße von den Vorgaben eines internalisierten Lebensplans bestimmt, dessen Strukturen in starker Abhängigkeit von dem sozialen Umfeld in den ersten Lebensjahren modelliert werden und die Lebensführung entscheidend beeinflussen. Die frühen Jahre sind demnach von großer Bedeutung; während dieser Lebensspanne ereignen sich Weichenstellungen und Arrangements, die für die weitere Entwicklung wegweisend sind – Adler spricht hier von «Automatisierungen» und der Formung einer «Schablone» (vgl. Adler 1973: 124; Adler 2009a: 104) mit Bezug auf die Wahrnehmung und Erfassung der Welt. Jedes Kind errichtet in Reaktion auf sowie in Auseinandersetzung mit seinen wichtigsten Bezugspersonen und seiner Umwelt eine Art Leitlinie, die den weiteren Kurs vorgibt. Diese beeinflusst dann etwa die Auswahl der Elemente, die das Kind zur Weiterentwicklung bzw. Bestätigung seines

Weltbildes verwertet; ein anderes Beispiel ist die tendenziöse Sortierung der Inhalte und Szenen im Bereich der Erinnerung, aber auch dem der Traumarbeit.

Eine der vordringlichsten Aufgaben der individualpsychologischen Psychotherapie und Pädagogik – Adler vollzieht hier keine scharfe Trennung – besteht in der Konsequenz darin, fehlgeleitete Lebenspläne zu enthüllen, damit in einem weiteren Schritt Veränderungen eingeleitet werden können. An diesem Punkt muss jedoch zunächst genauer auf die Frage eingegangen werden, wie und unter welchen Umständen es überhaupt zu einer dauerhaften Verstärkung von Minderwertigkeitsgefühlen kommt.

Adler wirft diese Frage in seinen Schriften und Vorträgen selbst auf; er benennt schließlich eine Reihe von negativen Einflüssen und Konstellationen, die Unzulänglichkeitsgefühle hervorrufen können und die häufig miteinander verbunden sind. Im Kern sind dies die folgenden:

- körperliche Schwächen und Organminderwertigkeiten,
- eine schlechte ökonomische Situation – besonders innerhalb des proletarischen Milieus,
- eine ungünstige Positionierung des Kindes in der Familie bzw. der Geschwisterfolge,
- die Auswirkungen einer lieblos-autoritären sowie einer verzärtelnden Erziehung,
- patriarchalische Deutungs- und Abwertungsmuster,
- die Effekte des in der kapitalistischen Ökonomie geltenden Konkurrenzprinzips.

Kinder, die unter solchen Bedingungen aufwachsen, können, besonders dann, wenn einige Faktoren ineinandergreifen, mit hoher Wahrscheinlichkeit kein hinreichendes Gemeinschafts- und Selbstwertgefühl aufbauen. Noch deutlicher als Adler legen einige Adlerianer wie Otto Rühle oder Otto Felix Kanitz in ihren Studien offen, dass es unter solchen Bedingungen kaum zu einer Förderung der essenziellen Fähigkeit zur Kooperation kommt. Stattdessen werden die Kinder von Beginn an in eine subalterne Position gedrängt und systematisch von den Eltern und den kulturellen Zwängen entmutigt. Auf diesem Wege wird die Entstehung eines unsozialen Lebensplanes und einer egoistisch eng geführten Intelligenz forciert; oder, in Adlers Worten: die Verankerung des Kindes auf unproduktiven Pfaden begünstigt. Da es an Bewährungsmöglichkeiten auf produktiven und schöpferischen Feldern mangelt, sei zu erwarten, dass in der Folge eine Praxis des Ausschauhaltens nach jenen kompensatorischen Scheinlösungen dominiert, welche den Kindern vorgelebt werden bzw. die in ihrer Lebenswelt präsent sind.

Mithilfe von Adler und der an seine Thesen anschließenden Reformpädagogik können *Erziehungsideologien* benannt werden, die die beschriebenen destruktiven Effekte mit hervorbringen und noch verstärken: Zu diesen Ideologien gehört die verbreitete Ansicht vom Leben als einem ständigen Kampf um Geltung, in der die anderen vorwiegend als KonkurrentInnen erscheinen, die in jener Ära vorherrschenden Begabungslehren und klassistische Einstellungsmuster, die sich etwa in Distinktionsgebärden oder einem individualistischen Leistungsprinzip manifestieren.

Das bisher Gesagte macht transparent, dass Adlers Ansatz besonders in diesem Stadium sozialkritische Betrachtungen ins Zentrum rückt. Bis etwa in die Mitte der 1920er Jahre hinein sympathisiert Adler in weiten Teilen mit der österreichischen Sozialdemokratie und fokussiert mehrfach auf die Tatsache, dass die Verbreitung von psychischen Krankheiten mit der defizitären Einrichtung der gesellschaftlichen Ordnung korrespondiert. Umgekehrt besteht im Wien der Zwischenkriegsära ein hohes politisches Interesse an seinem Modell, etwa im Umfeld der Wiener Schulreform, der Kinderfreundebewegung und dem Spektrum der Arbeiterbildung. Viele seiner SchülerInnen sind pädagogisch tätig und arbeiten an der Entfaltung von reformpädagogischen Ansätzen; hierbei geraten durchweg die Zusammenhänge zwischen einer Reform des Bewusstseins, der politischen Emanzipation und dem Prozess der gesellschaftlichen Veränderung in den Blick. Ohne eine Befreiung von Minderwertigkeitskomplexen, tief verankerten Entmutigungen und dem destruktiven Verlangen nach Macht kann, so der hier anzutreffende Grundtenor, der Aufbau einer vernunftgemäßen Kulturform nicht gelingen.

Prävention und Therapie gelten daher als Hauptaufgaben einer individualpsychologisch basierten Pädagogik. Adler plädiert zum einen für eine Reformierung der Erziehungsstile und eine Überwindung der Formen einer verfehlten Erziehung: «Die ganze Erziehung hat darauf hinauszulaufen, daß man das natürliche Minderwertigkeitsgefühl auf die Nützlichkeitsseite hinlenkt und sich auf das Nützliche erstrecken läßt. Dazu gehört die Gleichwertigkeit. Ich glaube nicht an die Fähigkeit oder Unfähigkeit des Kindes, sondern nur des Erziehers» (Adler 2009b: 132).

Die Formen einer neuen Erziehung sollen darauf hinwirken, dass Unzulänglichkeitsgefühle gar nicht erst entstehen und Kinder so früh wie möglich sozial kooperieren. Der pädagogische Bezug müsse aus diesem Grund von einer freundschaftlich wohlwollenden Einstellung erfüllt sein; auffällig ist in diesem Kontext, dass weder bei Adler noch im Feld der an ihm orientierten Reformpädagogik auf eine positive Vorstellung von personaler Autorität zurückgegriffen wird. Sowohl die autoritär-repressive als auch die verzärtelnde Pädagogik stehen hier für gegenteilige Effekte; innerhalb von derartigen Erziehungsverhältnissen besteht aus individualpsychologischer Sicht zumal die Gefahr, dass Kinder lernen, die institutionalisierten Macht- und Herrschaftsstrukturen als normal und natürlich hinzunehmen.

Um in die zuvor umrissene Richtung arbeiten zu können, bedarf es freilich einer Erziehung der ErzieherInnen, die in vielen Schriften zum Thema wird. In therapeutischer Hinsicht gelten sodann die hermeneutische Erschließung des Lebensplans, also die Aufdeckung der unbewussten Wahrnehmungsschablonen und Zielvorstellungen, sowie die allmähliche Umstellung dieses Plans durch die Freilegung und den Aufbau des Gemeinschaftsgefühls als wesentliche Schritte.

Speziell auf die zuletzt genannten Punkte werde ich im nächsten Teil ausführlicher eingehen; vorab sei angemerkt, dass die uns interessierenden Ansätze einer sozialistischen Reformpädagogik nicht einfach an Adler anschließen, sondern einige seiner

Thesen in kritischer Absicht vertiefen und Erweiterungen vornehmen. Deshalb geraten diese in zunehmenden Konflikt mit der Tendenz hin zum Konservativen, die sich in Adlers Werk ab der zweiten Hälfte der 1920er Jahre zunehmend konstatieren lässt.

II

Mit Bezug auf den frühen Schülerkreis Adlers kann grob zwischen einem kleineren rechten Flügel, für den die Namen Leonhard Seif und Fritz Künkel repräsentativ sind, und einem linken Flügel unterschieden werden, von dem bereits in Ansätzen die Rede war. Typisch für das in sich heterogene Spektrum der Adler'schen Linken sind dabei die Versuche, Verbindungen zwischen Adlers Individualpsychologie und marxistischem Gedankengut herzustellen: Anzutreffen ist dieses Bestreben etwa in den Schriften von Otto Rühle, Alice Rühle-Gerstel, Otto Felix Kanitz und denen des jungen Manès Sperber. Wenngleich zwischen diesen VertreterInnen im einzelnen Differenzen bestehen, ist es alles in allem möglich, übergreifende Gemeinsamkeiten zu benennen: So wird von allen betont, dass Adler und Marx gleichermaßen eine Theorie des vergesellschafteten Subjekts begründen und von einem primären sozialen Interesse ausgehen; darüber hinaus wird darauf verwiesen, dass beide die künstlichen Trennungen zwischen Einzelpsyche und Sozialstruktur grundsätzlich kritisieren. Auch erkennt man in Adlers Beschreibungen des unproduktiv-neurotischen Charakters Elemente der Marx'schen Entfremdungstheorie wieder; umgekehrt werden im Hinblick auf die Gemeinschaftsidee – ideale Kulturgemeinschaft bei Adler, Gemeinschaft freier ProduzentInnen bei Marx – Analogien unterstrichen. Als abwegig sind diese Versuche nicht einzuschätzen: Insbesondere Adlers Studien um und nach 1918 bieten in vielerlei Hinsicht eine fruchtbare Basis dafür. Auch wenn Adler sparsam mit unmittelbaren Verweisen auf Marx umgeht, kann doch bei der Lektüre ein weiter gehender Einfluss von Marx'schen Ideen bemerkt werden. Dieser hat allerdings Grenzen und genau diese Grenzen werden in jenem Umfeld überschritten: Bereits ein erster Vergleich offenbart, dass Adlers Kritik an der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaftsordnung intensiver ausfällt. Zudem zeigen sich bei der Auslegung von individualpsychologischen Kernbegriffen wie Gemeinschaft, Nützlichkeit oder Minderwertigkeit zum Teil gravierende Unterschiede.

Im Folgenden sollen fünf aus pädagogischer und politischer Perspektive relevante Punkte, anhand derer sich die Abweichungen vom Adler'schen Modell – oder, je nach Sichtweise: dessen Vertiefung – festmachen lassen, detaillierter betrachtet werden: die Annahme der Funktionalität eines unsozialen Lebensplans, die starke Fokussierung auf die entfremdete Beziehung zur Arbeit, das weitgehende Interesse an einer Aufarbeitung der seelischen Notlagen des Proletariats, die Zuspitzung der Institutionenkritik sowie die Konzentration auf das Problem eines tief verankerten sozialen Minderwertigkeitsgefühls.

Beginnen wir mit den beiden zuerst angeführten Punkten: Soweit ich sehe, ist die These einer Funktionalität des neurotischen Lebensstils von der Marxistin und Indivi-

dualpsychologin Alice Rühle-Gerstel am nachdrücklichsten vertreten worden: Rühle-Gerstel verfolgt eine materialistische Argumentation und ergreift im Allgemeinen auf der Grundlage einer Analyse der kapitalistischen Produktionsweise für das Ziel einer menschlichen Emanzipation Partei. Die Hauptursache für neurotische Erkrankungen sieht sie analog zu anderen marxistisch geschulten IndividualpsychologInnen in der *entfremdeten Arbeit*: «Im Gefolge der Akkumulation entsteht eine immer größere Anarchie der Produktion, so daß [...] schließlich Güter nur noch zu Profitzwecken produziert werden. [...] Ganz ähnlich verhält es sich nun mit der Funktion der neurotischen Seele. [...] Er [der Neurotiker, S.K.] erlebt nicht mehr, um zu leben, sondern um sein Machtstreben zu befriedigen» (Rühle-Gerstel 1927: 90 f.).

Unter den Bedingungen dieses Akkumulationsregimes und der mit ihm gesetzten Klassenordnung ist es nach Rühle-Gerstel kaum möglich, eine autoritätsfreie Erziehung zu praktizieren. Vielmehr ist die Ausbildung von unsozialen Lebensplänen in diesem Rahmen, so heißt es mit kritischem Blick auf Adler, dessen «Entfremdungsanalysen» vorwiegend in der interpersonellen Sphäre des Mitmenschlichen angesiedelt sind, zumindest bis zu einem bestimmten Grad funktional, für etliche Menschen sogar überlebensnotwendig. In einem neurotischen Lebensraum müsse die Neurose durchaus als normaler Seelenzustand angesehen werden: Das Schema eines Zusammenspiels von Minderwertigkeitsempfindungen und kompensatorischem Machtstreben harmoniere de facto außerordentlich gut mit den Logiken einer kapitalistischen Ökonomie, die wiederum einen enormen Einfluss auf Erziehungsprozesse und das Bildungssystem haben. Ohne die qualitative Umwälzung der Produktionsweise muss das Vorhaben einer Neuausrichtung von individuellen Lebensplänen auf die Ziele Kooperation, Selbstverantwortung und Solidarität Rühle-Gerstel zufolge unrealistisch bleiben. Diese Auffassungen führen jedoch nicht zu einer Geringschätzung des Pädagogischen: Adlers Ideen des Gemeinschaftsgefühls, der Ermutigung und der Nützlichkeit werden aufgegriffen und insofern radikalisiert bzw. anders interpretiert, als diese in einen direkten Bezug zur Klassentheorie, zu den Feldern und dem Projekt des sozialen Kampfes und dem Ideal einer Gemeinschaft freier ProduzentInnen gesetzt werden. Diese aus individualpsychologischer Sicht zumindest diskutablen Transformationen werden allerdings von den Vorgaben einer relativ schlichten und hermetischen Geschichtsphilosophie geleitet, die es zum Beispiel schwer macht, noch hinreichend zwischen *reformistischen* und *reformerischen* Erziehungskonzeptionen zu unterscheiden – eine sichtbare Konsequenz sind einseitige und letztlich kontraproduktive Urteile.

Auf die Kritik an einem überzogenen Erziehungsoptimismus und Verweise auf die Grenzen der Pädagogik stößt man im Umkreis der «Adler'schen Linken» ebenso häufig wie auf ähnlich gelagerte kapitalismuskritische Reflexionen. Im Hinblick auf die Beantwortung der Frage nach den Möglichkeitsräumen für reformpädagogische Initiativen existieren allerdings stark voneinander abweichende Einschätzungen. Eine Erklärung für dieses Phänomen könnte in der für den Wiener Mitarbeiterkreis

Adlers charakteristischen Tuchfühlung zu austromarxistischen Positionen liegen, die den Aufgaben der Erziehung und Bildung eine herausragende Bedeutung beimessen. Spürbar wird diese Affinität etwa bei den Adler-Schülern Erwin Wexberg und Oskar Spiel – beide arbeiten an der Grundlegung einer individualpsychologisch fundierten Reformpädagogik, ohne dabei die Einsicht in die Notwendigkeit von politischen Veränderungen an den Rand zu drängen. Diese Arbeit konzentriert sich ebenfalls vorrangig auf die Angehörigen des Proletariats, weshalb die Aufarbeitung der seelischen Notlagen innerhalb der Arbeiterschaft einen breiten Raum einnimmt – dagegen fungieren in Adlers späteren Schriften kleinbürgerliche Lebenswelten als primärer Hintergrund.

Ein enormes pädagogisches Problem wird in diesem Zusammenhang in der von Wexberg und anderen herausgestellten Dominanz von unsolidarisch-kapitalistischen Lebensplänen und autoritären Einstellungsmustern erkannt. In der Psyche des proletarischen Kindes hinterlässt, so Wexberg, die Vielzahl an Unterdrückungen und Missachtungen fatale Eindrücke: Oft sei eine umfassende Freud- und Hoffnungslosigkeit, ein intensives Verlangen nach materiellen Gütern, ein hasserfülltes Verhältnis zur Arbeit und die Verfolgung eines brutalen Egoismus anzutreffen (vgl. Wexberg 1928: 120 ff.). Von «familiären Strukturen» könne angesichts der proletarischen Lebensverhältnisse eigentlich überhaupt nicht gesprochen werden, da es an materiellen Ressourcen, persönlichen Bindungen und Liebe fehle (vgl. ebd.: 124 f.) und etliche Eltern ihre alltäglichen Unterdrückungserlebnisse durch die Anwendung eines diktatorischen Erziehungsstils zu kompensieren versuchten. Dieser finde dann in der Klassenschule seine Fortsetzung, wo durch die Anwendung von Begabungsideologien und Abwertungspraktiken soziale Minderwertigkeitsgefühle verstärkt werden. Es ist diese emanzipationsfeindliche Atmosphäre, welche als eine Art «Knebel» (Rühle/Rühle-Gerstel 1925: 15) wirkt und erheblich zur Reproduktion gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse beiträgt: Kennzeichnend für die hegemoniale Erziehungsordnung ist nach Wexberg die Figur des *entmutigten Untertans*, der sich im Ganzen ohnmächtig fühlt, angepasst verhält, seine Empörung nicht in einer berechtigten Form äußern kann und in seinem Umfeld nach für ihn erreichbaren Machtpositionen Ausschau hält. Wexberg steht mit solchen Diagnosen keineswegs allein – die Studien zur Psychologie des proletarischen Kindes von Otto Felix Kanitz (Kanitz 1970) und Otto Rühle (Rühle 1975) zeigen ganz ähnliche Ergebnisse.

In Analogie zu Adler lenkt Wexberg in seinen pädagogischen Überlegungen das Hauptaugenmerk auf das verkümmerte Gemeinschaftsgefühl und das insbesondere aus pädagogischer Perspektive verheerende Faktum der Arbeitsverachtung. Er geht indessen an jenen Stellen über Adler hinaus, an denen offen über grundsätzliche Alternativen zu den etablierten Formen der Familien- und Schulerziehung räsoniert wird. In den Horizont gerät die Idee einer öffentlichen Gemeinschaftserziehung, von der sich Wexberg größere Spielräume für die Einübung von egalitären Kooperationsweisen erhofft; der Entstehung von Egozentrismus und Distinktionsgebärden könne

in solchen Gemeinschaften besser vorgebeugt werden. Vergleichbare Gedanken liegen im Umkreis der ebenfalls von der Individualpsychologie beeinflussten Kinderfreunde-bewegung vor, wobei festzuhalten ist, dass Wexbergs Kritik an der Institution Familie sehr weitreichend ausfällt und an einigen Stellen nicht allein aus entwicklungspsychologischer Sicht zu kritischen Rückfragen Anlass gibt.

Mit Blick auf die Gestaltung des pädagogischen Bezugs als solchen spricht er sich mithin unmissverständlich für Demokratisierungsprozesse aus: Das oberste Ziel der erzieherischen Arbeit müsse darin bestehen, Heranwachsende zu einer eigenständigen Begründung und Befolgung von Regeln zu befähigen – abgelehnt werden im Gegenzug Praktiken der Einschüchterung, Bevormundung und Abhängigmachung, die unter anderem blinde Berufungen auf Machtinstanzen sowie ein devotes Einschmeicheln bei den «Autoritäten» zum Resultat haben. Bereits die Einnahme einer Schiedsrichterrolle oder der Rückgriff auf die Mittel von Strafe und Belohnung können Wexberg zufolge eine Verstärkung von Minderwertigkeitsgefühlen nach sich ziehen und Kinder auf die Spur einer außengeleiteten Lebensführung setzen. Im Fokus der Kritik stehen unablässig die «Noten- und Prämiensysteme» der tradierten Disziplinarpädagogik und des individualistischen Leistungsprinzips (Wexberg 1932: 15). Der *wirklich produktive Mensch* handelt nach Wexberg gerade nicht aus dem Antrieb des persönlichen Ehrgeizes und gemäß dem Drang nach maximaler Plusmacherei, sondern begreift die Arbeit als soziale Aufgabe, welche stets nach einem sachlichen Interesse an der gemeinsam zu erbringenden Leistung verlangt – demnach könne die Lebensaufgabe der Arbeit mit der Integration in das bestehende Produktionssystem gar nicht gelöst werden. Es müssten deshalb Methoden entwickelt werden, die dafür Sorge tragen, dass sich das früh verfestigende Muster eines «unsachlichen Strebertums» (ebd.: 15) nicht herauskristallisiere. Natürlich sieht Wexberg die hohen Hürden, die einer auch nur partiellen Erfüllung dieses Programms entgegenstehen – er hält aber mit Bestimmtheit daran fest, dass eine individualpsychologisch fundierte Reformpädagogik allein dann Erfolge vollbringen kann, wenn sie «im Namen einer besseren Gesellschaftsform» (ebd.: 96) ausgeübt wird.

Geteilt und weitergeführt wurden diese Ideen beispielsweise von Oskar Spiel, einem der Mitbegründer der individualpsychologischen Versuchsschule in Wien. Spiel tritt für eine «Erziehung zum demokratischen Lebensstil» (Spiel 2005: 18) ein und er tut dies unter Berufung auf das Konzept einer sozialen Wirtschaftsdemokratie des Austromarxisten Max Adler, von dem er noch weitere Anregungen aufnimmt. Zu diesen gehört das Bemühen um eine rational-aufklärerische Herleitung der Gemeinschaftsidee; Spiel ist es wichtig, dass das Vorhaben einer Kultivierung des Gemeinschaftsgefühls und dasjenige der Hinführung zu einer autonomen Urteilsbildung nicht gegeneinander in Position gebracht werden. Im Hinblick auf die schulpädagogische Tätigkeit fordert er die Einnahme einer *tiefpädagogischen Haltung* (vgl. ebd.: 174): Zuerst müssten die LehrerInnen danach streben, die unterhalb der Bewusstseinschwelle pulsierenden Motive und Leitlinien zu verstehen; erst wenn dies in hinreichender Weise

gelingen sei, könnten sie über die Anwendung von angemessenen Erziehungsmitteln nachdenken. Spiel warnt in diesem Kontext vor übersteigerten Erwartungen und vor vorschnellen oder heimlichen Rückfällen in die Oberflächenpädagogik, die nüchtern betrachtet eine hilflose Abarbeitung an Symptomen betreibt, dabei oft in autoritäres Fahrwasser gerate und in der Folge Probleme eher verschärfe als vermindere. Vom Standpunkt einer tiefenpädagogischen Einstellung ergebe sich ferner zwingend die Einsicht, dass die kindlichen Vernunftkräfte ein emotionales Fundament brauchen, um sich entfalten zu können – daher erwartet Spiel von den PädagogInnen eine «Ethisierung des Unterrichts» (ebd.: 63). Jede sich im Unterricht bietende Gelegenheit sei dazu zu nutzen, «um von der Sache Brücken zu schlagen zur Gemeinschaft und zum Individuum, um das Verhalten auf der Nützlichkeitsseite und der Unnützlichkeitsseite in seinen Motiven aufzuzeigen, beziehungsweise von den Kindern selbst finden zu lassen» (ebd.: 172). Solche Forderungen sind freilich nicht losgelöst von einem erheblichen Umbau der schulischen Institution nach innen und außen zu denken; ausschlaggebend für dieses Vorhaben sind die zentralen Implikationen der Adler'schen Kulturtheorie und Anthropologie.

Im Rahmen der Pädagogik Spiels kommt der Lebensstilanalyse generell eine hervorstechende Relevanz zu: Diese soll die Zusammenhänge zwischen den alltäglichen Lebensäußerungen, dem sozialen Milieu des Kindes, der Genese seiner Charakterstruktur und seinem «Fluchtpunkt», der es zu kompensatorischen Akten auf der unnützen Seite antreibt, sichtbar machen. Durch die allmähliche Enthüllung und Bewusstmachung würden seelische Energien freigesetzt, die für die Arbeit an der Neuausrichtung des Lebensstils fruchtbar zu machen seien: Hier habe der/die PädagogIn den Auftrag, innerhalb der Klassengemeinschaft geeignete Arrangements dafür zu treffen, dass ermutigende Erlebnisse bei der Lösung von Lebensaufgaben wie der Bewältigung von Arbeitsleistungen oder der Gestaltung mitmenschlicher Beziehungen gemacht werden können, welche wiederum idealerweise im Verlauf des Prozesses der kooperativen Selbsttätigkeit von allen immer mehr als genuin soziale erkannt werden. Zum Abschluss bleibt zu sagen, dass Spiels Idee einer demokratischen Persönlichkeit generell eng mit derjenigen einer produktiven Lösung von sozialen Lebensaufgaben verbunden ist. Humane Fortschritte bedürfen ihm zufolge einer inneren Widerstandsfähigkeit gegen den Begabungskult, das elitaristische und vorurteilsgeleitete Denken sowie die Versuchungen der Konkurrenzorientierung. Als erste Adressaten für den Vorwurf der Unsachlichkeit und Unproduktivität kommen so gesehen in erster Linie das Machtprinzip des Besitzbürgertums und instrumentelle Effektivitätsstandards infrage.

III

Was bleibt nun von diesen Ansätzen für eine zeitgenössische kritische Pädagogik aktuell, an welchen Stellen ergeben sich Anknüpfungspunkte?

Deutlich ausgeprägt sind sicherlich die *Affinitäten zu anerkennungstheoretischen Modellen* aus dem Umfeld der jüngeren Kritischen Theorie, welche seit einiger Zeit

in den Erziehungswissenschaften vermehrt rezipiert werden. Im Mittelpunkt dieses Diskurses steht die schon von Adler und seinen SchülerInnen vertretene These einer Individualisierung durch Vergesellschaftung, welche von VertreterInnen der Kritischen Theorie mit der individualpsychologisch anmutenden Zielperspektive eines «vernünftigen Allgemeinen der kooperativen Selbstverwirklichung» verknüpft wird. Max Horkheimer hatte hier einst noch unumwunden von der «Idee einer künftigen Gesellschaft als der Gemeinschaft freier Menschen» gesprochen, deren Gehalt «bei allen Veränderungen die Treue zu halten ist» (Horkheimer 1968: 166). Obwohl bei näherem Hinsehen weitere basale Übereinstimmungen vorliegen, existieren in diesem Feld keinerlei Rückgriffe oder Verweise auf Adlers Psychologie – an diesem Punkt liegt ein Nachholbedarf vor, der vielversprechende Resultate in Aussicht stellt. Umgekehrt würde eine Offenlegung der inneren Bezüge zur Kritischen Theorie aller Wahrscheinlichkeit nach eine tragfähige Grundlage für notwendige Ausdifferenzierungen der klassischen individualpsychologischen Konzepte abgeben: Unumgänglich scheint mir ein solcher Schritt vor allem hinsichtlich der oft unzureichend erfassten Dialektik von Autonomie und Sozialität sowie der nicht nur bei Adler auftretenden Schwierigkeit einer relativen Unbestimmtheit des Gemeinschaftsgedankens zu sein.

Mit diesen Anmerkungen soll jedoch mitnichten einer Zurücknahme oder Abwicklung des Gemeinschaftsbegriffs das Wort geredet werden. Im Gegenteil: Gerade an den unabgegoltenen emanzipativen Dimensionen der Gemeinschaftsidee muss in gleicher Weise festgehalten werden wie an dem kritischen Gehalt der Alternativvorstellungen von Produktivität und sozialem Fortschritt. Beides ist für die Auseinandersetzung mit der gegenwärtigen Gesellschaftsordnung, die sich durch einen eklatanten Mangel an sozialer Vernunft und die Verhärtung eindimensionaler Ideenpolitiken auszeichnet, unverzichtbar. Eine zeitgemäße Rehabilitierung dieser von einigen Adler-*SchülerInnen* eindeutiger als von ihm selbst propagierten Ideen würde im Übrigen transparent machen, dass die unter kritischen Vorzeichen geführten Debatten um eine Pädagogik der Anerkennung nicht von dem Anliegen einer weitreichenden Kapitalismuskritik separiert werden können.

Letzteres gilt insbesondere mit Bezug auf die Kritik an jenen häufig von einer pseudoemanzipativen Aura umgebenen Aktivierungsappellen und -programmen, die mittlerweile in etlichen pädagogischen Tätigkeitsfeldern omnipräsent geworden sind (vgl. zu den folgenden Ausführungen Kluge 2010). Vornehmlich in den Bereichen der Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik kann die Vorherrschaft eines Aktivierungsjargons beobachtet werden, der eng mit einer Ausweitung neoliberaler Marktmechanismen einhergeht. Die mit den ideenpolitischen Modellen einer «Aktivgesellschaft» und eines «aktivierenden Sozialstaats» verbandelten Liberalisierungsphrasen sollten indes nicht zu einer Verkennung der sozialen und moralisierenden Botschaften der Aktivierungspolitik verleiten: Eigentümlich für die mit dem Label «Aktivierung» versehenen Regierungs- und Erziehungsformen ist schließlich die Vermengung von ökonomischen und moralischen Aspekten. Akzentuiert wird stets

die «Selbstsorge» in Abgrenzung zur «Versorgung»; das alte wohlfahrtsstaatliche Arrangement, so der vorherrschende Tenor, habe die einzelnen in eine passive Position hineinmanövriert, bevormundet und der Ausbreitung inaktiver, also unsozialer Haltungen Vorschub geleistet. Im Gegenzug wird nur ein exakt umrissener Zustand von Aktivität als nützlich bewertet. Individuelle Mobilität und Initiative bewähren sich nämlich allein dann, wenn diese sich im Einklang mit bestimmten sozialen Absichten befinden, die dem Wohl der «gesellschaftlichen Gemeinschaft» dienen. So wird immer wieder an die «Bürgerpflichten» und die Verantwortung appelliert. Auch das übergeordnete Ziel der Wiederherstellung von Employability offenbart eine moralische Schlagseite: Die aktivierende Soziale Arbeit soll den Subjekten letztlich verdeutlichen, dass ihr Engagement für eine Integration in den Arbeitsmarkt genauso einen Beleg für sozial verantwortliches Handeln darstellt wie die in den lokalen Nahräumen zu verankernde Sorge um das Gemeinwohl. Dagegen stoßen die sozialen Rechte kaum auf Beachtung, es dominieren die Aufzählung von Pflichten sowie die Verfahren einer Individualisierung und Lokalisierung sozialer Missstände.

Gesellschaftliche Krisen werden in der Konsequenz vorrangig auf verfehlte Lebensweisen und einen inaktiven Lebensstil rückgeführt, während die strukturellen Ursachen ausgeklammert bleiben. Ein Ergebnis dieser grob skizzierten, im Kern auf Anpassung und Sozialdisziplinierung setzenden Regierungsweise besteht in der Einführung des Bürgerstatus mitsamt der an diesen gekoppelten Aussicht auf Anerkennung: Den unzureichend Mobilien droht aus dieser Perspektive neben finanziellen Sanktionen die Etikettierung als unwürdige Arme, die im Wesentlichen selbst an ihrer Misere schuld sind und dem Gemeinwohl Schaden zufügen.

Eine kritische Sozialpädagogik, die sich von den vorgestellten Ansätzen aus dem individualpsychologischen Spektrum inspirieren lässt, muss sich zum einen darauf konzentrieren, die destruktiven und gegenaufklärerischen Inhalte der hier anzutreffenden Anerkennungsideologie systematisch aufzudecken. Entscheidend wäre in diesem Kontext das gezielte Abrücken von dem grassierenden Verfahren einer Individualisierung sozialer Krisen zugunsten der Einnahme einer tiefenpädagogischen Position im Anschluss an Adler. Indem dieser im Verlauf der Erläuterung seines Konzepts der Lebensstilanalyse unterstreicht, dass Charakter ein sozialer Begriff ist (vgl. Adler 2007a: 135), Neurosen nicht als Dispositions-, sondern als Positionserkrankungen zu verstehen sind (vgl. Adler 2007b: 134) und dass die in der individuellen Psyche verankerte Dynamik von Minderwertigkeitsempfindungen und kompensatorischen Strebungen immer auch die gesellschaftlichen Ungleichheiten widerspiegelt (vgl. Bruder-Bezzel 2009: 10), fordert er eine sozialhermeneutische Sichtweise ein, die heute zu aktualisieren ist. Seine frühe These «das seelische Ganze des Menschen [...] zu verstehen, heißt ihn im Gefüge seiner gesellschaftlichen Stellung erfassen» (Adler 2009c: 53) bezieht die Kritik an der sozialen Missachtung und Ausgrenzung, die sich über klassistische Praktiken, Naturalisierungen und die Ausübung symbolischer Macht vollzieht, ausdrücklich mit ein. Erfahrungen dieser Art, die oft auf

stillen oder verborgenen Wegen gemacht werden, sind für die Ausbildung des Lebensplans zentral – und dies weitaus mehr als die von Adler um 1930 so nachhaltig beschworene «selbstschöpferische Kraft». Eine den Erziehungsleitbildern der Aktivierungspädagogik zuwiderlaufende Enthüllung der sozialen Entstehungshintergründe von verstärkten Minderwertigkeitsgefühlen und der Konsequenzen, die diese mit sich bringen – als Beispiele seien lediglich der Selbstausschluss, die Entsolidarisierung und selbstzerstörerische Kompensationsformen genannt – ist daher als eine sozialpädagogische Hauptaufgabe zu begreifen. Diese mit individualistischen Deutungsmustern brechende Enthüllungsarbeit würde zugleich eine wichtige Voraussetzung für den Entwurf einer emanzipativen Anerkennungsarbeit darstellen, die zwangsläufig mit instrumentellen Nützlichkeitsvorstellungen in Konflikt geraten muss und die keinesfalls kulturalistisch enggeführt werden darf.

An diesem Punkt muss aber auch – mit Bezug auf das zuvor Dargelegte – über Adler hinaus an den konsequent sozialkritischen Kurs der thematisierten Adler-SchülerInnen angeknüpft werden und gerade nicht an die sich bei Adler zeigende Tendenz, der Kritik vorschnell die Spitze zu nehmen und auf den Pfad der Vermittlung einzuschwenken. In dieser deutlich vernehmbaren Neigung zur Mitte könnte schließlich ein erheblicher Grund für die späteren Wendungen Adlers hin zum Pragmatischen und Konservativen liegen, also – mit anderen Worten – für die Annäherung an jene Oberflächenpsychologie, deren Grundlegung ihm einst zu Unrecht vorgehalten wurde.

Literatur

- Adler, Alfred (1973): Heilen und Bilden. Ein Buch der Erziehungskunst für Ärzte und Pädagogen [1913], Frankfurt a. M.
- Adler, Alfred (2007a): Menschenkenntnis [1927]. Alfred Adler Studienausgabe Band 5, Göttingen.
- Adler, Alfred (2007b): Die psychische Behandlung der Trigeminusneuralgie [1910]. Alfred Adler Studienausgabe Band 1: Persönlichkeit und neurotische Entwicklung. Frühe Schriften (1904–1912), Göttingen, S. 132–153.
- Adler, Alfred (2008a): Über den nervösen Charakter [1912]. Grundzüge einer vergleichenden Individualpsychologie und Psychotherapie. Alfred Adler Studienausgabe Band 2, Göttingen.
- Adler, Alfred (2008b): Der Sinn des Lebens [1933]. Religion und Individualpsychologie [1933]. Alfred Adler Studienausgabe Band 6, Göttingen.
- Adler, Alfred (2009a): Erziehungsberatungsstellen [1922]. Alfred Adler Studienausgabe Band 4: Schriften zur Erziehung und Erziehungsberatung (1913–1937), Göttingen, S. 102–107.
- Adler, Alfred (2009b): Schwer erziehbare Kinder [1926]. Alfred Adler Studienausgabe Band 4: Schriften zur Erziehung und Erziehungsberatung (1913–1937), Göttingen, S. 118–133.
- Adler, Alfred (2009c): Soziale Einflüsse in der Kinderstube [1914]. Alfred Adler Studienausgabe Band 4: Schriften zur Erziehung und Erziehungsberatung (1913–1937), Göttingen, S. 50–65.
- Bruder-Bezzel, Almuth (1983): Alfred Adler. Die Entstehungsgeschichte einer Theorie im historischen Milieu Wiens, Göttingen.
- Bruder-Bezzel, Almuth (2009): Einleitung, in: dies. (Hrsg.): Alfred Adler Studienausgabe. Band 7: Gesellschaft und Kultur (1897–1937), Göttingen, S. 7–34.
- Freud, Sigmund (1999): Zur Geschichte der psychoanalytischen Bewegung [1914], in: ders.: Gesammelte Werke. Band 10, Frankfurt a. M., S. 43–115
- Handlbauer, Bernhard (1984): Die Entstehungsgeschichte der Individualpsychologie Alfred Adlers, Wien/Salzburg.
- Horkheimer, Max (1968): Traditionelle und Kritische Theorie [1937], in: ders.: Kritische Theorie. Eine Dokumentation. Band 2, Frankfurt a. M., S. 137–191.
- Kanitz, Otto Felix (1970): Das proletarische Kind in der bürgerlichen Gesellschaft [1925], in: ders.: Kämpfer der

- Zukunft. Für eine sozialistische Erziehung, Frankfurt a. M., S. 21–114.
- Kluge, Sven (2010): Neue Vermessungsstrategien im sozialpädagogischen Feld: Die Potenzierung von Normierungszwängen durch das neosoziale Aktivierungsparadigma, in: Jahrbuch für Pädagogik 2010, Frankfurt a. M., S. 157–176.
- Rühle, Otto/Rühle-Gerstel, Alice (1925): Erziehung zum Sozialismus, in: dies. (Hrsg.): Am andern Ufer – Blätter für sozialistische Erziehung. Zweites Heft, Dresden/Leipzig, S. 13–15.
- Rühle, Otto (1975): Zur Psychologie des proletarischen Kindes [1925], Frankfurt a. M.
- Rühle-Gerstel, Alice (1927): Der Weg zum Wir. Versuch einer Verbindung von Marxismus und Individualpsychologie, Dresden.
- Spiel, Oskar (2005): Am Schaltbrett der Erziehung [1947], Wien.
- Wexberg, Erwin (1928): Individualpsychologie. Eine systematische Darstellung, Leipzig.
- Wexberg, Erwin (1932): Arbeit und Gemeinschaft, Leipzig.

Manuel Rühle

KULTURINDUSTRIE UND PÄDAGOGISCHES HANDELN - ZUR BESTIMMUNG EINES VERNACHLÄSSIGTEN PROBLEMZUSAMMEN- HANGS

Der Terminus «Kulturindustrie» nach Horkheimer und Adorno reflektiert das Schicksal von Kultur im Spätkapitalismus: Ihre tendenziell totale Bestimmtheit durch das Prinzip der Warenförmigkeit. Die Kulturindustrietheorie ist keine kulturpessimistische Beschreibung des Niedergangs der klassisch-bürgerlichen Kulturidee, sondern sie bildet ein tragendes Fundament im Rahmen Kritischer Gesellschaftstheorie, mit dem die Grundstruktur dieser Gesellschaft selbst offengelegt wird. Kulturindustrie ist eine Funktion kapitalistischer Herrschaft, insofern sie dazu dient, die Menschen in die gesellschaftlich geforderten, konformistischen Wahrnehmungs-, Denk- und Verhaltensweisen «einzuüben». In ihren Manifestationen wird ihnen präsentiert, wie sie sich zu verhalten haben, wenn sie gesellschaftlich Erfolg haben bzw. ihre materielle Existenz in irgendeiner Weise aufrechterhalten wollen.

Das System der Kulturindustrie, verstanden als der Gesamtzusammenhang von Kunst, Kultur, Medien und Konsum im Spätkapitalismus, ist für den Prozess der Subjektwerdung in modernen Gesellschaften zweifellos von grundlegender Bedeutung. Die tendenzielle Allgegenwart ihrer Erscheinungen und ihr immenser kommerzieller Erfolg, in dem ihr Stellenwert für Leben und Selbstverständnis der Menschen zum Ausdruck kommt, lassen es gerechtfertigt erscheinen, sie als eine der einflussreichsten Sozialisationsinstanzen der Gegenwart zu bezeichnen – vielleicht sogar als *die* einflussreichste Instanz überhaupt. Folgt man dem Begriffsverständnis Max Horkheimers und Theodor W. Adornos und versteht «Kulturindustrie» allgemein als die kritische Reflexion des Schicksals von Kultur unter spätkapitalistischen Bedingungen, so verbietet sich jede Engführung des Gegenstandsbereichs auf einzelne gesellschaftliche Sphären. Im Fokus steht nicht ein gesellschaftliches «Subsystem» oder dergleichen, sondern vielmehr die Gesellschaft als Ganzes in kultureller Perspektive. Für eine erziehungs- und bildungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit dieser Thematik

folgt hieraus, dass sie in sachadäquater Weise nicht im Rahmen einer differenziellen Pädagogik, etwa der Medienpädagogik oder der ästhetischen Erziehung und Bildung, erfolgen kann. Als erziehungs- und bildungswissenschaftliches Grundproblem, das *alle* pädagogischen Theorie- und Praxisfelder durchzieht, fällt sie in die originäre Zuständigkeit *Allgemeiner Pädagogik*. Erst ein solcher Zugang vermag der fundamentalen Bedeutung kulturindustrieller Mechanismen für die Konstitution von Subjektivität in modernen kapitalistischen Gesellschaften gerecht zu werden und erlaubt es, die pädagogischen Herausforderungen, die sie implizieren, in ihrer gesamten Tragweite in den Blick zu nehmen.

Im Folgenden soll zunächst der theoretische Gehalt des Kulturindustriebegriffs umrissen werden (1). Daran anschließend wird die Frage nach der grundsätzlichen Bedeutung dieses Konzepts für die Pädagogik als einer kritischen Theorie und Praxis in aufklärerischer Tradition gestellt (2). Der Versuch ihrer Beantwortung führt zunächst zu einer knappen Analyse der Wirkungsweisen kulturindustrieller Sozialisationsprozesse (3), die ihrerseits in eine Bestimmung von prinzipiellen Anknüpfungsmöglichkeiten für eine emanzipatorische pädagogische Praxis münden (4). Abschließend wird unter besonderer Berücksichtigung des Erfahrungsbegriffs, dem in diesem Zusammenhang eine Schlüsselbedeutung zukommt, ein Vorschlag unterbreitet, wie Erfahrungsprozesse im Sinne reflexiver Bildungsprozesse initiiert werden können (5).

1 Zum Begriff der Kulturindustrie

Der Begriff von Kulturindustrie, der den theoretischen Ausgangs- und Bezugspunkt der folgenden Überlegungen bildet, wird in den sozialphilosophischen Arbeiten der Kritischen Theorie entfaltet, namentlich in den Werken Max Horkheimers und Theodor W. Adornos. Im Zentrum ihrer ab den 1930er Jahren formulierten Kulturindustrietheorie steht neben der Analyse von Beschaffenheit und Funktionsweise (massen-) kultureller Erzeugnisse vor allem die Auseinandersetzung mit den Auswirkungen, die deren Rezeption auf die Konstitution menschlicher Subjektivität hat.

In der Folge des Übergangs von der klassischen bürgerlichen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts zur spätkapitalistischen Gesellschaft des 20. Jahrhunderts kommt es zu einer weitreichenden Unterordnung kultureller Erzeugnisse jeglicher Art unter die Imperative kapitalistischer Massenproduktion und -konsumtion. Dies bewirkt eine strukturelle Vereinheitlichung und Angleichung der Kulturgüter aneinander, wodurch diese zu einem mehr oder weniger geschlossenen Gesamtzusammenhang integriert werden: «Kultur heute schlägt alles mit Ähnlichkeit. Film, Radio, Magazine machen ein System aus. Jede Sparte ist einstimmig in sich und alle zusammen» (Horkheimer/Adorno 1981: 141). Damit verlieren sie auch den letzten Rest an ästhetischer Autonomie, wie sie die klassischen bürgerlichen Kunstwerke noch wesentlich aufwiesen. Zwar handelte es sich bei diesen immer *auch* um Waren, die ihre gesellschaftliche Funktion gerade dadurch erfüllten, dass sie als «Zweckmäßigkeit ohne Zweck» (Kant 2000: 136) das bürgerliche Subjekt durch die temporäre Entlastung vom alltäglichen

Konkurrenzkampf zugleich erneut auf selbigen vorzubereiten halfen. Ihre antithetische Bezogenheit auf die Sphäre ökonomischer Zweckrationalität sicherte jedoch immer auch ein Moment von Unverfügbarkeit und bewahrte damit ein prinzipielles gesellschaftskritisches Potenzial. Dieses Potenzial ist in den kulturindustriellen Produkten praktisch völlig eliminiert; hier ist der Warencharakter das sämtliche sachlichen Eigenschaften determinierende Prinzip. Alle formalen wie inhaltlichen Aspekte des Gegenstands sind auf das Ziel der Verkäuflichkeit hin ausgerichtet, woraus auch die charakteristische Logik kulturindustrieller Phänomene resultiert: Ihre schematische Konstruiertheit, die in einer Aneinanderreihung der immer gleichen Stereotype, Klischees und Effekte ohne inneren Zusammenhang besteht. Diese können von den ihnen ausgesetzten Menschen scheinbar mühelos, also ohne jede reflexive Anstrengung, aufgenommen und verinnerlicht werden. Auf diese Weise werden die Menschen nicht nur eigenständiger geistiger Tätigkeit «entwöhnt», sie werden auch in entsprechende schematische Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen «eingeübt». In den kulturindustriellen Darstellungen wird ihnen exemplarisch präsentiert, wie sie sich zu verhalten haben, wenn sie sozialen Erfolg haben bzw. ihre materielle Existenz in irgendeiner Weise aufrechterhalten wollen: «Früher war die fiktive Strafe, daß man nicht mitreden konnte; heute ist der, welcher nicht in der rechten Weise reden, nämlich Formeln, Konventionen und Urteile aus der Massenkultur mühelos als die eigenen reproduzieren kann, in seiner Existenz bedroht, als Dummchen oder Intellektueller verdächtig» (Horkheimer/Adorno 1981: 331).

Ein entscheidender Grund für die Attraktivität kulturindustrieller Produkte liegt zugleich darin, dass die falsche Unterhaltung, die die Kulturindustrie den Menschen aufnötigt, der letzte, freilich entstellte Rest einer Idee von Glück ist, deren Realisierung in der gegenwärtigen Gesellschaft unmöglich geworden ist. Diesen aufzugeben, würde für viele den Sturz in die völlige Sinn- und Hoffnungslosigkeit bedeuten. Das Mitmachen ist dabei gleichbedeutend mit dem Sich-Fügen in das gesellschaftlich vorgegebene Schicksal: «Es [das Vergnügen, M.R.] ist in der Tat Flucht, aber nicht, wie so oft behauptet wird, Flucht vor der schlechten Realität, sondern vor dem letzten Gedanken an Widerstand, den jene noch übriggelassen hat» (ebd.: 167).

Die Folge der kulturindustriell induzierten Anpassungsleistungen ist eine weitreichende Verhinderung der Entwicklung von Subjektautonomie im Sinne selbstbestimmten Reflexions- und Handlungsvermögens. Die allgegenwärtige, schematisierte sinnlich-ästhetische Reizüberflutung bei gleichzeitiger Lähmung der geistig-rationalen Subjektanteile führt zur Verkümmern der entsprechenden menschlichen Vermögen und leistet ihrer Überführung in eine Gestalt Vorschub, die ihre effiziente ökonomische Verwertung in Produktion und Konsum möglich macht. Ihr gesamtes System ist grundsätzlich auf Fremdbestimmung ausgerichtet, auf *Heteronomie*; sie ist eine Funktion sozialer Herrschaft, nämlich der Herrschaft des Kapitals, die sie aufrechtzuerhalten und auszuweiten hilft, indem sie sie bis in die Triebstrukturen der Subjekte hinein verlängert. Ihre Aufgabe ist die Produktion und Reproduktion der

Menschen in der Form, in der sie von den hegemonialen gesellschaftlichen Interessen benötigt werden: Als unersättliche KonsumentInnen sowie als anpassungsbereite LohnarbeiterInnen. Über diese können dann die Machteliten unter Berufung auf ihren unterentwickelten Bewusstseinsstand scheinbar legitimerweise verfügen: «Werden die Massen, zu Unrecht, von oben her als Massen geschmäht, so ist es nicht zum letzten die Kulturindustrie, die sie zu den Massen macht, die sie dann verachtet, und sie an der Emanzipation verhindert, zu der die Menschen selbst so reif wären, wie die produktiven Kräfte des Zeitalters sie erlauben» (Adorno 2003b: 345).

2 Kulturindustrie und Pädagogik: Versuch einer Verhältnisbestimmung

Aus diesen wenigen, zusammenfassenden Bemerkungen zur Kulturindustrietheorie dürfte bereits ersichtlich werden, worin die grundsätzliche Relevanz der Arbeiten Horkheimers und Adornos für eine kritische erziehungs- und bildungswissenschaftliche Theoriebildung, auch und gerade unter den Bedingungen der Gegenwart, liegt. Mag sich auch ihre äußere Erscheinungsform dahingehend gewandelt haben, dass das kulturindustrielle Ideal nicht mehr die konformistische Durchschnittlichkeit ist, die im fordistischen Kapitalismus zur Zeit Horkheimers und Adornos gefordert war, sondern vielmehr die fortwährende Selbstinszenierung als unverwechselbares Individuum, so ändert dies doch nichts an ihrer fundamentalen Rolle für die Reproduktion der gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse.¹ Ungeachtet der Frage, ob die pointierten Diagnosen der beiden Autoren unserer Gegenwart auch tatsächlich in jeder Hinsicht gerecht werden, dürfte der prinzipielle heuristische Wert ihrer Analysen für eine kritische Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen menschlicher Subjektwerdung nur schwer in Abrede zu stellen sein.

Zielt Pädagogik auf die Mündigkeit des Menschen, auf seine Fähigkeit zu vernünftiger Selbstbestimmung in vernünftiger Gemeinschaft mit anderen, so ist sie grundsätzlich auf die *Überwindung von Herrschaft* gerichtet, mindestens jedoch auf die Überwindung jeder Form von Herrschaft, die nicht rational begründbar ist. Selbstbestimmung als *Autonomie* im Sinne Kants ist der Fremdbestimmung durch äußere Einwirkung, also der *Heteronomie*, wie sie jede Herrschaftsform wesentlich kennzeichnet, diametral entgegengesetzt. Genau hierin besteht die kulturindustrielle Herausforderung für ein kritisches Erziehungs- und Bildungsverständnis: Mit seiner emanzipatorischen Grundorientierung steht Letzteres in prinzipiell antagonistischem Gegensatz zur Gesamttendenz der Kulturindustrie, die auf die Zurichtung der Sub-

1 Bauman spricht vom «Subjektivitätsfetischismus» der Konsumgesellschaft, den er als deren charakteristische ideologische Erscheinungsform versteht: «Wenn es das Schicksal des *Warenfetischismus* war, den menschlichen, allzu menschlichen Kern der Gesellschaft von *Produzenten* zu verbergen, so ist jetzt der *Subjektivitätsfetischismus* dazu bestimmt, die kommodifizierte, allzu kommodifizierte Realität der Gesellschaft von *Konsumenten* zu verschleiern» (Bauman 2009: 24).

jekte zu den gesellschaftlich je gewünschten Funktionstypen gerichtet ist. Adorno selbst spricht unter Bezugnahme auf Kant vom «kategorischen Imperativ der Kulturindustrie»: «Der kategorische Imperativ der Kulturindustrie hat, zum Unterschied vom Kantischen, mit der Freiheit nichts mehr gemein. Er lautet: du sollst dich fügen, ohne Angabe worin; fügen in das, was ohnehin ist, und in das, was, als Reflex auf dessen Macht und Allgegenwart, alle ohnehin denken. Anpassung tritt kraft der Ideologie der Kulturindustrie anstelle von Bewußtsein» (Adorno 2003b: 343).

Die allgemeine Aufgabe der Pädagogik, verstanden als *Herausführung* im Sinne Heydorns, bekommt angesichts der spezifischen kulturindustriellen Zugriffsweisen auf Bewusstsein wie Unbewusstes eine besondere Bedeutung. «Dieser Prozess meint nichts anderes als fortschreitende Befreiung des Menschen zu sich selber, als Weg ins Freie. Bildung enthält somit die Aufhebung jeder Unterdrückung des Menschen, damit notwendigerweise die Aufhebung der Klassengesellschaft» (Heydorn 1995b: 136).

Univ erseller Bildungsanspruch des Menschen und Kapitalverwertungsinteresse – in welcher konkreten historisch-gesellschaftlichen Form sich Letzteres auch immer äußern mag – sind antithetisch aufeinander bezogen, ihre Dialektik treibt unaufhörlich neue realgeschichtliche Spannungen und Konflikte aus sich hervor. Diese müssen immer wieder aufs Neue individuell und gesellschaftlich zu bewältigen gesucht werden, ohne dass dies jedoch im Rahmen der bestehenden Gesellschaftsordnung definitiv möglich wäre. Für die Kulturindustrieproblematik als kulturell vermittelter Ausdruck des bürgerlich-kapitalistischen Grundwiderspruchs ergibt sich hieraus die fundamentale Konsequenz, dass jede endgültige «Versöhnung» zwischen pädagogischem Anspruch und kulturindustriellem Zugriff aufs Subjekt per definitionem unmöglich ist. Sie darf daher auch weder theoretisch noch praktisch angestrebt werden, soll der überlieferte aufklärerische Anspruch nicht leichtfertig aufgegeben werden. Der Gegensatz zwischen dem Prinzip individueller Selbstbestimmung und den fremdbestimmenden Mechanismen der Kulturindustrie muss als wesentlicher anerkannt und bei allen unternommenen Anstrengungen systematisch berücksichtigt werden. Nur so besteht eine reale Aussicht auf gelingende Emanzipationsprozesse, die nicht früher oder später von der Macht der gesamtgesellschaftlichen Tendenzen überwältigt werden.

Die praktische wie theoretische Konsequenz aus der prinzipiellen Unversöhnbarkeit dieser beiden Pole kann jedoch nicht in der Einnahme einer Haltung pädagogischer Fundamentalopposition bestehen, das heißt in einer kategorischen Verweigerung und Abschottung gegenüber den massenkulturellen Instanzen. Jeder auf Mündigkeit zielende Subjektwerdungsprozess ist immer auch auf die gelungene *Eingliederung* des Individuums in den vorgefundenen gesellschaftlichen Kontext verwiesen, da nur auf der Grundlage eines souveränen Umgangs *in* und *mit* der Welt subjektive Autonomie erlangt werden kann. Die Befähigung der nachwachsenden Generationen zu einer vernünftigen, selbstbestimmten Gestaltung ihrer Lebensverhältnisse kann nur im Zuge einer pädagogischen *Hinführung* zu einer bewussten Auseinandersetzung mit

den gesellschaftlichen Mächten erfolgen. «Die Aufgabe der Gestaltung ungerichteter Sozialisationsprozesse» (Bernhard 2011: 131), die pädagogisches Handeln wesentlich kennzeichnet, besteht demzufolge im Kern in einer methodisch-planvoll geleiteten *Vermittlung* zwischen individuellen Autonomieansprüchen einerseits und kulturindustriellen Zumutungen andererseits in einer Art und Weise, die den Heranwachsenden den eigenständigen Aufbau widerständiger Subjektivität ermöglicht. Hierzu ist es erforderlich, ihre Begegnungen mit der Kulturindustrie von Anfang an so zu gestalten und zu begleiten, dass sie vor deren unmittelbarem, auf Überwältigung zielenden Zugriff geschützt werden. Die Fähigkeit des geistigen Abstandhaltens gegenüber der sinnlich-ästhetischen Reizüberflutung stellt die unumgängliche Voraussetzung für die Entwicklung kritischen Bewusstseins dar. Sie kann nur in *Bildungsprozessen* entwickelt werden, die sich den gesellschaftlichen Imperativen nicht verschließen, sondern diese vielmehr zum Anlass wie zum Gegenstand einer rationalen Bearbeitung machen, in deren Zuge sie reflexiv verfügbar und in der Folge praktisch bewältigbar werden.

3 Kulturindustrielle Subjektivität als Herausforderung Kritischer Pädagogik

Die spannungsreiche Vermittlungsaufgabe, vor die sich pädagogisches Handeln damit gestellt sieht, wird in mehrfacher Hinsicht durch den Umstand verkompliziert, dass das moderne Subjekt in entscheidendem Maße ein *kulturindustrielles Subjekt* ist. Die Prinzipien und Gebote der Kulturindustrie sind ein integraler Bestandteil seiner Persönlichkeitsstruktur geworden, und zwar sowohl seines Gesellschafts- als auch seines Individualcharakters: Seines Gesellschaftscharakters, weil kulturindustrielle Sozialisation eine Grundbedingung menschlichen Daseins in modernen Gesellschaften bildet, und seines Individualcharakters, weil seine Ontogenese einen spezifischen, einmaligen Verarbeitungsprozess kulturindustrieller Einflüsse darstellt. Spätestens ab dem Zeitpunkt seiner Geburt ist das Kind zahlreichen direkten wie indirekten, über das Handeln der Erziehungspersonen vermittelten massenkulturellen Einwirkungen ausgesetzt. Sie bestimmen die Ausbildung seines Wahrnehmungs- und Denkvermögens ebenso maßgeblich, wie sie in konstitutiver Weise in die Tiefenschichten seiner Persönlichkeit eingehen. Eine allorts zu beobachtende «Mechanisierung der kindlichen Lebenswelt» (Rittelmeyer 2007: 110) trägt dazu bei, dass die vorhandenen Freiräume für eine nicht reglementierte Weltzueignung systematisch beschnitten und die Subjektpotenziale von Anfang an unter die Regie der gesellschaftlichen Herrschaft genommen werden.² Nicht nur das manifeste Bewusstsein des Kindes, sondern auch seine Trieb- und Bedürfnisstruktur werden so frühzeitig an die kapitalistischen Produktions- und Konsumerfordernisse angepasst. Die Kulturindustrie wird

2 Für Rittelmeyer ist dieses Phänomen «ein allgemeiner kultureller Habitus [...], der sich gleichermaßen in der Spielwarenproduktion, in Kino- und TV-Filmen, in Kinderbüchern, in Werbeanzeigen, in erziehungswissenschaftlichen Redeformen, in bildungspolitischen Programmen und vielen anderen Kulturerscheinungen zeigt» (Rittelmeyer 2007: 110).

zu einem festen Teil der historisch-gesellschaftlichen Natur des Menschen, wodurch dieser tendenziell der vollständigen ökonomischen Ausbeutung preisgegeben wird. Der «Ausgriff auf die innere Natur» verlängert «die Entfremdung bis ins Innerste der Menschen» (Euler 1989: 70) und unterminiert durch eine strukturelle Rückbildung der menschlichen Erfahrungsfähigkeit die Grundlage gelingender Bildungsprozesse.

Das Streben nach Autonomie, welches auch das triebdynamische Fundament emanzipatorischer Erziehungs- und Bildungsprozesse ausmacht, äußert sich beim heute vorherrschenden Subjekttypus primär in der pervertierten Form *kulturindustriellen Konsums*. Im Konsum wird die individuelle und kollektive Erfüllung gesucht, die die Gesellschaft kraft ihrer Gesamtorganisation strukturell verweigert. Durch den von Herbert Marcuse herausgearbeiteten Mechanismus der *repressiven Entsublimierung* wird das ursprüngliche Autonomiestreben strukturell in sein Gegenteil verkehrt, nämlich in die bereitwillige Selbstzurichtung der Subjekte zur Dispositionsmasse für ökonomische Ausbeutung (vgl. Marcuse 1989: 76 ff.) *Repressive Entsublimierung* bezeichnet die kontrollierte Freisetzung sexueller Triebenergie im Dienste der ökonomisch-gesellschaftlichen Verhältnisse. Während der Begriff der Sublimierung nach Freud den Prozess der Überführung von Libido in gesellschaftlich anerkannte Ausdrucksformen, insbesondere Kunst und Wissenschaft, beschreibt, findet hier eine Art strukturelle Umkehrung dieses Vorgangs statt. Sie führt jedoch nicht zu einer Befreiung des Individuums von den ihm auferlegten kulturellen Zwängen, sondern bewirkt vielmehr seine erneute Unterwerfung in Gestalt eines konformistischen Strebens nach Bedürfnisbefriedigung gemäß den herrschaftlichen Vorgaben.

Es muss somit davon ausgegangen werden, dass die kapitalistischen Verhaltensregulative «Leistung» und «Konkurrenz» sowohl bewusst als auch unbewusst akzeptiert und damit in hohem Maße handlungswirksam sind. Andernfalls wäre der nach wie vor relativ hohe Grad gesellschaftlicher Integration nicht zu erklären. Ebenso muss angenommen werden, dass ein hinreichendes, mehr oder weniger ausgeprägtes Bewusstsein für die faktischen Machtverhältnisse und für die damit einhergehende tendenzielle Ohnmacht der großen Mehrheit der Menschen vorhanden ist. Das weit verbreitete Schimpfen gegen «die da oben» und die immer wieder beklagte «Politikverdrossenheit» können durchaus als ein Indiz hierfür gedeutet werden.³ Dass es sich beim Profitmotiv lediglich um das offene Geheimnis der Kulturindustrie wie auch der Gesellschaft als Ganzes handelt, an dem eigentlich niemand ernsthaft zweifelt, haben Horkheimer und Adorno selbst am treffendsten formuliert: «Lichtspiele und Rundfunk brauchen sich nicht mehr als Kunst auszugeben. Die Wahrheit, daß sie nichts sind als Geschäft, verwenden sie als Ideologie, die den Schund legitimieren soll, den sie vorsätzlich her-

3 So ist Steinert der Ansicht, dass letztgenannter Tatbestand durchaus als ein Zeichen dafür gewertet werden kann, «dass wir gelernt haben, kulturindustrielle Politik-Darstellung nicht mehr als «Nachrichten» misszuverstehen, dass wir sie vielmehr als performative Akte innerhalb eines geschlossenen Zirkels, zu dem wir nicht gehören, sehen, während sie für uns, die wir damit nichts zu tun haben, eher Unterhaltung sind» (Steinert 2008: 150).

stellen» (Horkheimer/Adorno 1981: 142). Zugleich muss jedoch der Tatsache Rechnung getragen werden, dass die kulturindustriellen Bedürfnisse als feste Bestandteile der menschlichen Persönlichkeitsstruktur auch Ausdruck eines real empfundenen subjektiven Mangels und des Wunsches nach dessen Beseitigung sind. Als ein konstitutives Moment von Subjektivität können sie dabei unmöglich auf ausschließlich *kognitivem* Wege angegangen werden. Ihnen ist pädagogisch nicht allein dadurch beizukommen, dass über die bestehenden Herrschafts- und Ausbeutungsstrategien im klassischen Sinne diskursiv *aufgeklärt* wird. Gleiches dürfte für ein «Madigmachen» kulturindustrieller Verheißungen gelten, von dem Adorno selbst spricht und das er für eine ernstzunehmende pädagogische Option hält. Wenngleich der Versuch, «zunächst einmal überhaupt das Bewusstsein davon zu erwecken, daß die Menschen immerzu betrogen werden» (Adorno 1971: 146) zweifellos in die richtige Richtung weist, so ist doch fraglich, ob der Ansatz einer «Entlarvung» der kulturindustriellen Funktionsweise für sich genommen sehr weit führt. Derartige Unterfangen scheitern rasch an der Dynamik der menschlichen Triebstruktur, welche zudem die geballte Macht der Verhältnisse hinter sich hat, denen sich niemand dauerhaft entziehen kann, der weiter darin existieren will. Das, was man will, weil es fester Bestandteil der eigenen Bedürfnisstruktur ist, lässt man sich nur schwer «ausreden», vor allem dann, wenn man mit seinem Wollen zugleich die eigene soziale und ökonomische «Erfolgswahrscheinlichkeit» erhöht (bzw. seine «Ausschlusswahrscheinlichkeit» senkt). Subjektives Triebbedürfnis, bewusster Wunsch und soziale Normierungsmechanismen verdichten sich im kulturindustriellen Subjekt zu einer relativ stabilen Konstellation, deren ideologisch verkündigte «Wahrheit» durch ihre gesellschaftliche Funktionalität tagtäglich aufs Neue bestätigt wird. Die Übermacht des Faktischen lässt ein wie auch immer geartetes Ausbrechen aus den eingespielten Wahrnehmungs-, Denk- und Verhaltensweisen als irrational, zumindest jedoch als hochgradig riskant erscheinen. Diese Haltung geht einher mit heftigen Widerständen gegenüber allen von außen kommenden Versuchen, diesen Zusammenhang auch nur aufzuweichen; ja bereits der innerlich aufkeimende Wunsch, der permanent erlebten Frustration wenigstens temporär zu entrinnen, setzt sofort entsprechende innerpsychische Verdrängungsprozesse in Gang. Im Bereich des Sozialverhaltens entspricht dem eine mehr oder weniger subkutane Feindseligkeit gegenüber nicht gleichermaßen integrierten Individuen bzw. gegenüber solchen, die aus welchen Gründen auch immer dafür gehalten werden. Adorno fasst diesen Zusammenhang im Rahmen seiner bildungstheoretischen Reflexionen zur *Halbbildung* als der kulturindustriellen Verfallsform von Bildung mit dem Begriff des *Ressentiments*: «Halbbildung selber aber ist die Sphäre des Ressentiments schlechthin, dessen sie jene zieht, welche irgend noch einen Funken von Selbstbesinnung bewahren. Unverkennbar das destruktive Potential der Halbbildung unter der Oberfläche des herrschenden Konformismus» (Adorno 2003a: 116).

4 Perspektiven für eine kritische pädagogische Praxis

Angesichts dieser Schwierigkeiten muss ein pädagogischer Zugang entwickelt werden, der die individuellen Bedürfnisse in ihrer herrschaftsförmigen Zurichtung als das ernstnimmt, was sie sind: als *subjektive* Bedürfnisse, denen letztlich der – kulturindustriell «pervertierte» – *Wunsch nach Autonomie* zugrunde liegt. Wie zuvor angedeutet wurde, liegt in dem Versprechen, durch kulturindustriellen Konsum *Glückserlebnisse* realisieren zu können, ein positiver Anreiz für die Identifikation mit der herrschenden gesellschaftlichen Ideologie. Zwar sind die «Glückserlebnisse», die die Hochglanzprodukte gewähren, in der Regel nur von kurzer Dauer und verlaufen stets im Rahmen des bereits Bekannten. Die allgegenwärtige Verheißung von individueller bzw. kollektiver Erfüllung ist jedoch für die große Mehrheit der Menschen ein zweifellos höchst wirkmächtiges Handlungsmotiv. Die Sehnsucht nach Glück ist somit eine *positive Triebkraft*, die trotz ihrer Befangenheit im kulturindustriellen Schematismus indirekt über die ökonomische Zwanghaftigkeit hinausweist und auf einen potenziell möglichen anderen gesellschaftlichen Zustand hindeutet. Zwar gilt dies keineswegs für die massenkulturellen Produkte; diese sind jeglichen utopisch-transzendenten Gehalts beraubt. In dem menschlichen Streben selbst jedoch zeigt sich, bei aller ideologisch sichergestellten Fixierung auf die Positivität der kapitalistischen Wirklichkeit, ein tief sitzender Wunsch nach einem Zustand von Erfüllung, nach der Verwirklichung von Individualität, Authentizität und Selbstbestimmtheit – nicht umsonst gehören diese Schlagworte auch zum Standardvokabular der Kulturindustrie. Diese in ihrem verschütteten Kern emanzipatorische Dynamik gilt es pädagogisch aufzugreifen und dergestalt in den Prozess der Subjektwerdung einzubinden, dass sie ihrer selbst und ihrer historisch-gesellschaftlichen Voraussetzungen bewusst zu werden vermag. Der Kategorie des Glücks kommt dabei insofern ein zentraler Stellenwert zu, als sie nicht allein das utopische äußerste *Ziel* individuellen wie kollektiven Handelns beschreibt. Als konstitutives Moment jedes Bildungsprozesses kann Glück darüber hinaus auch für den einzelnen Menschen bereits hier und jetzt unmittelbar *erfahrbar* werden. Denn der durch Bildung erwirkte Erkenntnisgewinn, der seinerseits einen Gewinn an Handlungsmöglichkeiten impliziert, geht mit dem Gefühl einer subjektiven *Befriedigung* angesichts des wahrgenommenen Autonomiezuwachses einher: «Wissen, Erkenntnis, die – wenngleich nur partiell – helfen, den Alltag, Vergangenheit und absehbare Zukunft mitsamt den Bedrohungen und den Ursachen der Bedrohungen zu durchschauen, zu begreifen, damit allererst gestaltbar zu machen, sind immer auch psychische Gratifikationen, weil sie jenen utopischen «Kern» in der aufklärungsresistenten psychischen Struktur anrühren, der trotz aller Deformation davon weiß, dass die Welt zu erkennen und zu gestalten allemal besser ist als bloßes Erleiden» (Ahlheim 2008: 153).

Jede qualitative Steigerung der Subjektvermögen äußert sich in emotionaler Hinsicht als eine Form von *Glückserfahrung*, so unscheinbar sie im Normalfall auch auftreten mag. Im Gegensatz zur kulturindustriellen Glücksverheißung handelt es sich

dabei insofern um *echtes* Glück, als dieses auf der *Eigentätigkeit des Subjekts* beruht und nicht auf dem passiven Konsum von ideologisch präparierten Waren.⁴ Die systematische Bedeutung von Glück für den Bildungsprozess hat Heydorn in seinen bildungstheoretischen Studien immer wieder thematisiert. So heißt es dort: «Es müssen sukzessiv Erfahrungsräume geschaffen werden, in denen das Bewusstsein neuer Inhalte, seiner anhebenden Freiheit gewiß wird. Der Erkenntnisprozess will durch neue, unmittelbare Glücksgegenwart gestützt sein. Mit der Veränderung des Bewusstseins muss sich das reale Glück steigern» (Heydorn 1995a: 160).

Im Bildungsprozess kann das Glückssurrogat, welches der Konsum kulturindustrieller Erzeugnisse liefert, durch echtes Glück ersetzt werden, das jeden auch noch so minimalen Fortschritt in der Subjektentwicklung begleitet. Auf diese Weise werden die Enge und Monotonie des Schematismus, schließlich die «Fadheit» des kulturindustriellen Angebots insgesamt nicht nur intellektuell *erkennt*, sondern zugleich auch sinnlich-emotional *erfahren*. Bildung erscheint zunächst *subjektiv* als eine relevante Alternative zu Letzterem, führt jedoch *objektiv* zugleich darüber hinaus, indem sie eine differenziertere und bewusstere Subjektivität in Kraft setzt. Diese vermag ihrerseits in dem Maße, in dem sie ihre eigene humane Produktivität erfährt, Widerstandskräfte gegen kulturindustrielle Zugriffe zu entwickeln. Ihr Zustandekommen setzt voraus, dass das Individuum in der Lage ist, sich eigenständig und intensiv mit einem Gegenstand zu beschäftigen, sich auf seine spezifische Verfasstheit und Eigengesetzlichkeit einzulassen und sich daran «abzuarbeiten». Erst dadurch kann der Gegenstand in seiner Tiefenstruktur und damit in seiner vollen Bedeutung erschlossen werden und eine bildende Wirkung entfalten. Diesen Zusammenhang bringt Horkheimer in einer berühmt gewordenen Formulierung folgendermaßen zum Ausdruck: «Gebildet wird man nicht durch das, was man «aus sich selbst macht», sondern einzig in der Hingabe an die Sache, in der intellektuellen Arbeit sowohl wie in der ihrer selbst bewußten Praxis. Nicht anders als in dem Eingehen in sachliche Arbeit vermag das Individuum über die Zufälligkeit seiner bloßen Existenz hinauszugehen» (Horkheimer 1985: 415).

5 Die (Wieder-)Gewinnung der Erfahrungsfähigkeit als pädagogische Kernaufgabe

Die systematische Schaffung von *Erfahrungsräumen*, die eine exemplarische Auseinandersetzung mit der materiellen, kulturellen und sozialen Wirklichkeit jenseits

4 Insofern Glück hier wesentlich als auf der Eigentätigkeit des Subjekts und deren fortlaufender Erweiterung gründend verstanden wird, ist der Begriff eng mit dem Modell der produktiven Charakterorientierung Erich Fromms verbunden. Damit wird eine Charakterstruktur beschrieben, die durch eine Haltung des lebendigen Bezogensens zur Welt gekennzeichnet ist. Sie beruht auf einer umfassenden Entfaltung der menschlichen Kräfte dergestalt, dass der eigenen Person ebenso wie der sozialen und materiellen Umwelt nicht als Objekten der Manipulation begegnet wird, sondern produktiv im Sinne einer auf Wachstum und Steigerung der beiderseitigen Potenzialitäten gerichteten Wechselwirkung (vgl. Fromm 1980: 56 ff.).

der vorgefertigten Bewusstseinschablonen des kulturindustriellen Schematismus ermöglichen, kann daher als der Kern der pädagogischen Aufgabe in Bezug auf Kulturindustrie angesehen werden. Diese Räume müssen in einer Art und Weise gestaltet werden, die dem Tatbestand einer Unterentwicklung der subjektiven Voraussetzungen von Bildung Rechnung trägt und zugleich darauf orientiert ist, sie schrittweise in Richtung autonomen Wahrnehmungs- und Denkvermögens zu überwinden. Die so formulierte Aufgabe ist damit die direkte Antwort auf die schon von Adorno konstatierte säkulare *Unfähigkeit zur Erfahrung*: «Der tiefste Defekt, mit dem man es heute zu tun hat, ist der, daß die Menschen eigentlich gar nicht mehr zu Erfahrung fähig sind, sondern zwischen sich und das zu Erfahrende jene stereotype Schicht dazwischenschieben, der man sich widersetzen muss» (Adorno 1971: 113 f.).⁵ In dieser Unfähigkeit liegt für Adorno zugleich die spezifische *Entfremdung* des spätcapitalistischen Menschen begründet. Erfahrung bestimmt er demgegenüber als «die Kontinuität des Bewusstseins, in der das Nichtgegenwärtige dauert, in der Übung und Assoziation im je Einzelnen Tradition stiften» (Adorno 2003a: 115), also als einen Bewusstseinszusammenhang, in dem die Elemente des Erlebten kraft einer geistigen Anstrengung des Subjekts zu einer sinnvollen Einheit integriert werden. Die spezifischen Qualitäten der einzelnen Elemente gehen in dieser Einheit jedoch nicht verloren, sondern werden lediglich modifiziert und als bedeutsame Momente des Ganzen dialektisch aufgehoben. Auf diese Weise geht die Stiftung eines integrativen Bewusstseins zugleich mit dessen fortlaufender *Differenzierung* einher, welche ihrerseits wieder die Voraussetzung für neue, differenzierte Erfahrungen ist. Die Form von Subjektivität, die hierzu in der Lage ist, beschreibt das, was Adorno unter *Bildung* versteht, weshalb er auch erklärt: «Bildung und Differenziertheit sind eigentlich dasselbe» (ebd.: 108). Fähigkeit zu Erfahrung bedeutet damit immer auch eine grundsätzliche *Offenheit* und *Sensibilität* gegenüber den Dingen in ihrer Eigenartigkeit und Besonderheit, die Bereitschaft, sie in ihrem empirischen Sosein verstehen zu wollen, ohne sie sofort dem gesellschaftlich sanktionierten Rahmen begrifflichen Denkens einzupassen.

Der Aushöhlung der Erfahrungsfähigkeit als dem Resultat der kulturindustriellen Zurichtung der «inneren Natur» kann als pädagogische Antwort nur der Versuch ihrer systematisch betriebenen (*Wieder-*)*Gewinnung* entgegengesetzt werden. Kinder und Jugendliche, aber auch Erwachsene müssen darin unterstützt, begleitet und an-

5 Die zentrale Stellung des Erfahrungsbegriffs im Denken Adornos sowie seine pädagogischen Implikationen arbeitet Kappner in seiner umfassenden Studie zur «Bildungstheorie Adornos als Theorie der Erfahrung von Kultur und Kunst» (Kappner 1984) heraus. Als entscheidende Ursachen der Erfahrungsunfähigkeit nach Adorno bestimmt er die von diesem insbesondere in den Studien zum autoritären Charakter nachgewiesenen Einflüsse einer autoritären Erziehung auf die Persönlichkeitsentwicklung (vgl. ebd.: 45). Auf die sozialisatorische Funktion der Kulturindustrie geht Kappner in diesem Zusammenhang erstaunlicherweise nicht ein; ein Umstand, welcher die Gefahr einer erheblichen Verengung des erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Blickwinkels in sich birgt.

geleitet werden, über die eigenständige, bewusste Beschäftigung mit der historischen, kulturellen und gesellschaftlichen Wirklichkeit vermittelte Erfahrungen zu machen. Die Fähigkeit hierzu ist die Voraussetzung für den Aufbau einer distanziert-reflexiven Haltung gegenüber den Anforderungen und Erwartungen der Wirklichkeit. Nur derartige, auf eigener Tätigkeit beruhende und damit (tendenziell) nicht entfremdete Erfahrungsprozesse können als Fundament für weiterführende Bildungsprozesse dienen, in denen eine Einsicht in die geschichtliche Gewordenheit der je eigenen Person gewonnen werden kann. Die Herausarbeitung des für beide Seiten konstitutiven Vermittlungszusammenhangs zwischen Individuum und Gesellschaft durch die am Bildungsprozess beteiligten Subjekte beschreibt eine der zentralen Aufgaben kritisch-pädagogischer Praxis, deren Bewältigung für die Realisierung der normativen Zielvorgabe «Mündigkeit» essenziell ist.

Der pädagogische Zugang zur kulturindustriell vergesellschafteten Subjektivität kann dabei nur dadurch gewonnen werden, dass die fixen Wahrnehmungs- und Denkschemata wenn schon nicht überwunden, so doch zumindest vorübergehend «aufgeweicht» werden, um die Initiierung von Bildungsprozessen zu ermöglichen. Das menschliche Bewusstsein muss zuallererst für eine spontane Form der Rezeption und der geistigen Verarbeitung von Wirklichkeit «geöffnet» werden. Erst auf dieser Grundlage ist ein pädagogisches Handeln möglich, das eine Initiierung von *Erfahrungsprozessen* im Sinne Adornos bewirken kann, das heißt von vielfältigen, nicht reglementierten Formen der Weltzueignung, bei denen durch die kontinuierliche Neuausrichtung der subjektiven Perspektive eine Erweiterung des Bewusstseins im Sinne seiner reflexiven Ausdifferenzierung zustande kommt. Solche Erfahrungsprozesse können freilich nicht gezielt herbeigeführt, sondern bestenfalls angebahnt werden, indem sie das Alltagsbewusstsein aus seinen gewohnten Kreisen zu befreien suchen. Als handlungsleitendes didaktisches Prinzip vermag hierbei das Moment des *Bruchs* mit der kulturindustriellen Stereotypie dienen: Die Ermöglichung neuer Perspektiven auf die Wirklichkeit setzt voraus, dass die uneingeschränkte Gültigkeit des kulturindustriellen Schematismus zumindest temporär außer Kraft gesetzt wird. Pädagogisches Handeln darf nicht – im Sinne einer naiv verstandenen «Erfahrungsorientierung» – zur Verlängerung der Alltagserfahrung der Lernenden mit anderen Mitteln führen, sondern muss vielmehr auf deren qualitative Überschreitung gerichtet sein. Das Zustandekommen von Bildungsprozessen bedarf «jener Erfahrung der Entfremdung, in der das sich bildende Subjekt erfährt, dass die unmittelbaren Bande zwischen ihm und seinen Gegenständen zerrissen sind» (Pongratz 1986: 216).

Das Risiko besteht dabei darin, dass die durch die Unterbrechung des üblichen Gangs der Dinge hervorgerufene Frustration des Subjekts dazu führen kann, dass der Bildungsprozess gar nicht erst zustande kommt, dass die «Negativität des Erfahrungsprozesses» (Meyer-Drawe 1996: 90) nicht produktiv gewendet werden kann und in einer Verhärtung des Subjekts gegenüber dem Gegenstand der Erfahrung resultiert. Der Augenblick des *Bruchs* mit den gewohnten Realitätsverarbeitungsformen, also

der Augenblick, in dem der alltägliche Erfahrungsprozess in einen *reflexiven*, das Bewusstsein verändernden Erfahrungsprozess überzugehen vermag, ist insofern prekär, als er ebenso gut den *Abbruch* der Auseinandersetzung mit dem Erfahrungsgegenstand nach sich ziehen kann. Insbesondere dann, wenn die Stereotypie der subjektiven Bewusstseinsmodi stark ausgeprägt ist, muss dies sogar als die «normale» Reaktion erwartet werden, da hier alles nicht in diese Modi integrierbare Neue als latenter Angriff auf die eigene Subjektivität wahrgenommen wird. Wie bereits erwähnt, ist die von Adorno diesbezüglich diagnostizierte übliche Reaktion das *Ressentiment*, das sich bis zur offenen Feindseligkeit gegenüber anderen Menschen steigern kann. In dem Maße, wie derartige Verhärtungen in der Selbst- und Weltbezogenheit vorliegen, muss pädagogisches Handeln daher zugleich darauf gerichtet sein, die Frustrationserlebnisse in angemessener Weise «aufzufangen», das heißt sie dürfen nicht einfach sich selbst überlassen bleiben, sondern sie müssen ernst genommen und gemeinsam mit den Betroffenen *zur Sprache gebracht* werden. Die erfahrene Irritation muss zum Ausgangspunkt für eine diskursive Selbstverständigung der beteiligten Subjekte genommen werden, in deren Verlauf der Blick vom unmittelbaren Erleben auf die diesem vorhergehenden und es umrahmenden, habituellen Wahrnehmungs- und Denkformen gelenkt wird. Dadurch wird überhaupt erst die Grundlage dafür geschaffen, dass die Stereotypie der eigenen Bewusstseinsmodi in den Blick genommen und als Beschränkung der eigenen menschlichen Möglichkeiten erkannt werden kann. Das Ziel einer so verstandenen kritischen pädagogischen Praxis bildet dann, wie Pongratz pointiert formuliert, «die scheinbar paradoxe Möglichkeit, des eigenen «Bretts vor dem Kopf» ansichtig zu werden» (Pongratz 1994: 442).

Abschließende Überlegungen

Die Frage, auf welchen Wegen Erfahrungsprozesse im Sinne reflexiver Bildungsprozesse konkret freigesetzt werden können, kann an dieser Stelle nicht mehr erörtert werden. Mit Blick auf die Arbeiten Adornos und Marcuses zum emanzipatorischen Potenzial ästhetischer Erfahrung lässt sich vermuten, dass vor allem in der Erfahrung künstlerischer Kreativität (produktiv wie rezeptiv) ein Anknüpfungspunkt für ein derartiges Vorhaben liegt, insofern diese nicht den kulturindustriellen Verwertungsmechanismen unterliegt. Solche Kunstwerke, die eine (relative) Autonomie gegenüber den allgegenwärtigen warenförmigen Vereinnahmungstendenzen zu behaupten vermögen, eignen sich vor allem deswegen für kritisch-pädagogische Überlegungen, weil in der Befassung mit ihnen die geforderte temporäre Unterbrechung des massenkulturellen Wahrnehmungs- und Denkkontinuums vollzogen werden kann: Anstelle des standardisierten Schemas tritt den Bildungssubjekten die immanente Logizität der ästhetischen Form entgegen. Diese versperrt sich prinzipiell jedem Aneignungsversuch, der im Rahmen der üblichen Konformitätsmuster erfolgt, und liefert damit einen möglichen Anlass für eine prinzipielle Neuausrichtung der subjektiven Realitätsbeziehungen.

Doch keine noch so richtige, den Sachverhalt adäquat erfassende Theorie, kein noch so überzeugendes und vielversprechendes Handlungskonzept können für sich genommen etwas ausrichten, wenn aufseiten der Handelnden die Voraussetzungen für ihre geeignete Auslegung auf die jeweils gegebene pädagogische Situation nicht gegeben sind: Wenn die im pädagogischen Tätigkeitsfeld wirkenden Personen nicht willens und in der Lage sind, sie sich in eigenständiger Auseinandersetzung zuzueignen, weiterzudenken und hinsichtlich der vorgefundenen Kontexte kreativ auszugestalten. Wer nichts Bedenkliches an den kulturindustriellen Produkten, ihrer Funktionsweise und der sich darin artikulierenden Ideologie zu finden meint, sondern sich diese vielmehr selbst weitgehend zu eigen gemacht hat und dies in seinem Verhalten entsprechend zum Ausdruck bringt, wird auch bei den ihm anvertrauten Kindern und Jugendlichen keine wirklichen Erfahrungsprozesse auslösen können. Dies gilt insbesondere in Zeiten, in denen strukturelle Veränderungen der Gesellschaft im Sinne ihrer Humanisierung nicht in Aussicht sind. Mit Adorno gesprochen, besteht dann «die einzige wirkliche Konkretisierung der Mündigkeit darin [...], dass die paar Menschen, die dazu gesonnen sind, mit aller Energie darauf hinwirken, dass die Erziehung eine Erziehung zum Widerspruch und zum Widerstand ist» (Adorno 1971: 145).

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 bis 1969, Frankfurt a. M.
- Adorno, Theodor W. (2003a): Soziologische Schriften I. Gesammelte Schriften Band 8, Frankfurt a. M.
- Adorno, Theodor W. (2003b): Kulturkritik und Gesellschaft I. Prismen. Ohne Leitbild. Gesammelte Schriften Band 10, Frankfurt a. M.
- Ahlheim, Klaus (2008): Mut zur Erkenntnis. Über das Subjekt politischer Erwachsenenbildung, erweiterte Neuauflage, Schwalbach/Ts.
- Bauman, Zygmunt (2009): Leben als Konsum, Hamburg.
- Behrens, Roger (2003): Die Diktatur der Angepassten. Texte zur kritischen Theorie der Popkultur, Bielefeld.
- Bernhard, Armin (2011): Allgemeine Pädagogik auf praxisphilosophischer Grundlage, Baltmannsweiler.
- Euler, Peter (1989): Enteignung der inneren Natur als letzte Provokation der Bildung, in: Heydorn, Irmgard/Schmidt, Brigitte (Hrsg.): Traditio lampadis. Das Versöhnende dem Zerstörenden abtrotzen. Festgabe für Gernot Koneffke, Vaduz, S. 59–78.
- Fromm, Erich (1980): Analytische Charaktertheorie. Gesamtausgabe Band 2, Stuttgart.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1995a): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Werke Band 3, Vaduz.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1995b): Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1971–1974. Werke Band 4, Vaduz.
- Horkheimer, Max (1985): Vorträge und Aufzeichnungen 1949–1973. Gesammelte Schriften Band 8, Frankfurt a. M.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1981): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Gesammelte Schriften Band 3, Frankfurt a. M.
- Kant, Immanuel (2000): Kritik der Urteilskraft. Werkausgabe Band X, Frankfurt a. M.
- Kappner, Hans-Hartmut (1984): Die Bildungstheorie Adornos als Theorie der Erfahrung von Kultur und Kunst, Frankfurt a. M.
- Marcuse, Herbert (1989): Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft. Schriften Band 7, Frankfurt a. M.
- Meyer-Drawe, Käte (1996): Von anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik. Klaus Schaller zum siebzigsten Geburtstag, in: Borelli, Michele/Ruhloff, Jörg (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik Band II, Baltmannsweiler, S. 85–98.
- Pongratz, Ludwig A. (1986): Bildung und Subjektivität. Historisch-systematische Studien zur Theorie der Bildung, Weinheim/Basel.

- Pongratz, Ludwig A. (1994): Stichwort: Erfahrungsorientierung – Überlegungen zum Verhältnis von Bildung und Erfahrung, in: Pädagogik und Schulalltag 4/1994, S. 438–445.
- Rittelmeyer, Christian (2007): Kindheit in Bedrängnis. Zwischen Kulturindustrie und technokratischer Bildungsreform, Stuttgart.
- Steinert, Heinz (2008): Kulturindustrie, 3. Auflage, Münster.

Torsten Feltes

SOZIALISATION UND ERZIEHUNG EIN NACHTRAG ZUM NOTWENDIGEN PÄDAGOGISCHEN REKURS AUF DEN BEGRIFF DER KULTURINDUSTRIE

Erziehung trifft an jedem Punkt kindlicher Entwicklung auf Prägungen und Dispositionen, die unabhängig von ihr im Individuum entstanden sind und weiterhin entstehen. Sofern diese Prägungen und Dispositionen nicht bloß als Resultate biologischer Prozesse aufgefasst werden, ist für ihre Entstehung der Begriff der Sozialisation angebracht. Sozialisation kann der Erziehung zu- oder entgegenarbeiten. Doch auch wenn sie ihr zuarbeitet, kann sie Erziehung letztlich nicht ersetzen, weil erst Erziehung die kindliche Entwicklung vom bloß Zufälligen befreit. In seinem Vortrag «Kulturindustrie und pädagogisches Handeln» (siehe den Beitrag von Rühle in diesem Band, H.A.) hat Manuel Rühle überzeugend dargelegt, dass sich heute jede Erziehung an den kulturindustriellen Sozialisationsresultaten abarbeiten muss; sie sind das «Material», das der erzieherischen «Bearbeitung» Widerstand entgegensetzt. Die Spezifik dieses Widerstands näher zu beleuchten ist die Absicht der folgenden Ausführungen.

1 Person und Persönlichkeit

Im Zuge der europäischen Revolutionen zwischen 1789 und 1848 wurde erstmals ein Subjektverständnis gesamtgesellschaftlich wirksam, das bis heute fast überall auf der Welt als Inbegriff von Subjektivität schlechthin gilt: Der einzelne Mensch ist Person und Persönlichkeit (vgl. Hobsbawm 2004: 491–578). Als Person hat er Rechte und legitime Interessen, die er gegenüber anderen Einzelnen und gegenüber den gesellschaftlichen Institutionen durchzusetzen trachtet. Damit ihm dies gelingt, muss er initiativ und innovativ handeln, muss er Persönlichkeit sein. Als Persönlichkeit strebt er nach Entfaltung seiner Wesenskräfte, nach kultureller Verfeinerung und geistiger Reife. Aus der Fähigkeit, sich autonom seines eigenen Verstandes zu bedienen, entspringt die Erkenntnis individueller Freiheit. Der einzelne Mensch ist frei, wenn er die Welt als «Domäne seines Willens» (Marx) begreifen kann, wenn er wirksam ist. Subjektivität in diesem Sinne ist das *constituens* der bürgerlichen Gesellschaft.

Dieses – hier nur grob skizzierte – allgemeine Verständnis moderner Subjektivität steht der heute überall anzutreffenden Erfahrung unvermittelt gegenüber, dass die Welt zwar die Domäne des Willens von Menschen ist – aber nicht der einzelnen Menschen, sondern von übermächtigen Institutionen. Daher müssen die Individuen ihre Persönlichkeit als Ressource betrachten, durch die sie sich an die herrschenden gesellschaftlichen Bedingungen anpassen können. Die Bedingungen selbst sind ihrer Beurteilung und ihrem Willen oft gänzlich entzogen, weshalb sie – entgegen dem Gebot bürgerlicher Subjektivität – weder wahrhaft initiativ noch wahrhaft innovativ handeln können. Ein Subjekt jedoch, das sein Selbstbild nicht mehr durch eigenes Handeln bestätigen kann, befindet sich im Zustand der Krise. Die Überwindung der Krise ist logisch in zwei Varianten angelegt. Entweder begreifen sich die einzelnen Menschen als das, wozu sie von den gesellschaftlichen Lebensbedingungen genötigt werden, – sie revidieren also ihr Selbstbild, aufgeklärte, autonome Subjekte zu sein (bzw. sein zu wollen). Oder sie verändern die äußeren gesellschaftlichen Bedingungen so, dass sie ihr bisheriges Selbstbild *ungebrochen* aufrechterhalten können. Als dominierende gesellschaftliche Praxis ist gegenwärtig eine dritte Variante zu beobachten.

Der innere Bruch zwischen Selbstbild und Selbstwirksamkeit ist zur nie versiegenden Quelle von Identitätsarbeit geworden. «In der flüchtig-modernen Konsumgesellschaft sind Identitäten keine in die Wiege gelegten Geschenke, es wird einem keine ‚gegeben‘, geschweige denn ein für alle Mal und zuverlässig gegeben. Identitäten sind Projekte: Aufgaben, die erst noch angepackt, sorgfältig erledigt und in einer unendlich fernen Zukunft zu einem Abschluss gebracht werden müssen» (Bauman 2009: 144 f.).

Die Konstruktion von Identität ist an den Konsum von Waren gebunden.¹ «Was wir für die *Materialisierung* der inneren Wahrheit des Selbst halten, ist in Wahrheit eine *Idealisierung* der materiellen – verdinglichten – Spuren von Konsumentenscheidungen» (ebd.: 24; Hervorh. i. O.). Indem der Bruch zwischen dem Selbstbild, ein aufgeklärtes, autonomes Subjekt zu sein, und der Erfahrung von realer Ohnmacht in die Freiheit des Auswählens von identitätsstiftenden Waren verwandelt wird, gerät die anscheinend wiedererlangte Souveränität der Subjekte zur bloßen Simulation. Gerade diese falsche Versöhnung könnte der Grund dafür sein, «dass die Versuche, sich eine Identität aufzubauen, letztlich ineffektiv, aber (vielleicht gerade deshalb) unaufhaltsam sind und kaum je an Entschlossenheit einbüßen werden» (ebd.: 144).

Die Krise des ohnmächtigen Subjekts wäre individualpsychologisch als Katharsis, als Durchgangsstadium vom Schlechten zum Besseren, als Chance zum Neubeginn zu verstehen. Aber der Bruch zwischen Subjektivität und praktischem Handeln ist für

1 Deshalb sind, wenn die Identitätskonstruktionen unsicher sind, den Konsumbedürfnissen keine Grenzen gesetzt und die KonsumentInnen scheinen sich tatsächlich nach den Wünschen von PolitikerInnen und JournalistInnen zu richten: «Chinesen, geht einkaufen! Die Führung in Peking will das Volk animieren, mehr zu konsumieren. Gelingt das nicht, wird auch die deutsche Wirtschaft leiden.» (Die Zeit, 18.7.2013)

die Einzelnen als Einzelne nicht überbrückbar, weshalb eine psychologische Deutung unstimmig ist. Die Einzelnen können weder weitermachen wie bisher, noch wissen sie, wie stattdessen weiterzumachen wäre. Das tradierte Selbstverständnis des bürgerlichen Subjekts ist weder obsolet – nach welchem Maßstab sollte sich das Handeln sonst richten? – noch ist es in einer adäquaten gesellschaftlichen Form verwirklicht. Es ist und es ist nicht. Sein Zustand ist Verfall. Verfall ist kein Durchgangsstadium, kein Hindernis auf der Straße des Fortschritts, sondern Verfall ist regressiv und er kann schleichend fast ewig währen. Verfall ist weder Tod noch Leben, «zwischen Leben und Sterben tritt ein dritter, ungeheurerlicher Zustand, das Untote. Sozial, kulturell, politisch und organisch entwertete Menschen ‹leben› immer länger und wissen nicht, wozu» (Metz/Seeßlen 2011: 771). Die traditionelle bürgerliche Subjektivität bewegte sich zwischen den Polen Macht und Ohnmacht, weil sie am Ideal autonomer Zwecksetzung ausgerichtet war. Die moderne Subjektivität geht stillschweigend über die eigenen Ohnmachtserfahrungen hinweg und zieht sich – im unbewussten Reflex darauf – in sich selbst zurück. Sie bewegt sich zwischen den Polen Zulänglichkeit und Unzulänglichkeit. Deshalb ist «die aus der panischen Angst vor der Unzulänglichkeit geborene Depression [...] das charakteristische und am weitesten verbreitete psychische Gebrechen der Bewohner der Konsumgesellschaft» (Bauman 2009: 124).

2 Anpassung und Irrationalität

Die Ökonomie ist die gesellschaftliche Sphäre, in der Subjektivität mit Funktionalität gleichgesetzt ist. Allerdings produziert die Ökonomie Waren, die konsumiert werden sollen. Oder genauer: Sie produziert immer mehr immer diversifiziertere Waren, die in Konkurrenz um potenzielle KonsumentInnen stehen. Die Konkurrenz entscheidet sich daran, welche Waren welche subjektiven Bedürfnisse am besten zu erfüllen scheinen. Die Subjektivität, die in den Bedürfnissen der KonsumentInnen zum Ausdruck kommt, ist eine andere Subjektivität als die, die in der Ökonomie betätigt wird. Sie ist komplementär. Die Konsumtion soll den Menschen das zurückgeben, was sie im Arbeitsprozess physisch verausgaben, und das, was sie psychisch abspalten und unterdrücken müssen, damit sie funktionieren können. Wenn aber die Konsumtion als bestimmendes Moment von Kultur und Freizeit immer schon unter der Ägide der Produktion steht, die Refunktionalisierung der Individuen ihr wesentlicher Antrieb ist, dann kann sich Subjektivität nicht autonom entfalten. Produktions- und Reproduktionsnotwendigkeiten werden in Freizeitpaß umgebogen. An der Geschichte der gesellschaftlichen Funktion der Uhr, des Autos und des Computers ließe sich das exemplarisch zeigen: Arbeitsgeräte werden in Spielzeuge und Prestigeobjekte verwandelt.

Das Produzieren unter kapitalistischen Bedingungen ist doppelte Entfremdung: erstens die von den eigenen Arbeitsprodukten (und damit auch von den Zwecken der Arbeit) und zweitens die von den anderen ProduzentInnen. Kompetenz und Kommunikation sind im Arbeitsprozess strikt reglementiert. Funktionalität ist Un-

terordnung. Die Funktionalität im Arbeitsprozess hängt vor allem vom subjektiven Nachvollzug objektiver Strukturen ab, sie gründet auf Logik und Verfahrenswissen. Zu dieser technischen Rationalität der Produktionssphäre verhalten sich kritische Rationalität und produktive Einbildungskraft komplementär und kompensatorisch. Doch auch in der Konsumtionssphäre von Kultur und Freizeit, auf die die kritische Rationalität und die produktive Einbildungskraft der Mehrheit der Menschen beschränkt ist, herrscht Unterordnung. «In der Konsumgesellschaft kann niemand ein Subjekt werden, ohne sich zuerst in eine Ware zu verwandeln, und niemand kann sich seines Subjektseins sicher sein, ohne ständig jene Fähigkeiten zu regenerieren, wiederzubeleben und aufzufrischen, die von einer käuflichen Ware erwartet und eingefordert werden. Die «Subjektivität» des Subjekts und der Großteil dessen, was diese Subjektivität dem Subjekt zu erreichen ermöglicht, ist fokussiert auf das nicht enden wollende Bemühen, [durch die Konsumtion von Waren, T.F.] selbst eine verkäufliche Ware zu werden und zu bleiben» (Bauman 2009: 21).

Deshalb ist die Konsumtion von Waren die Produktion des fungiblen Individuums. Im Produktionsprozess der Waren wird das Individuum dann selbst zum Gegenstand der Konsumtion dieses Prozesses – und das Ganze kann von vorn beginnen.

Die Dynamisierung der Ökonomie, die aus dem Prinzip des ökonomischen Wachstums um jeden Preis folgt, verschärft vermittelt über steigenden Konkurrenzdruck – aufseiten der Unternehmen ebenso wie aufseiten der Lohnabhängigen – die rückhaltlosen Anpassungsversuche an diesen Prozess. Anpassung in ihrer verschärften Form bedeutet aber, dass die Räume schwinden, in denen die Menschen souverän über ihre Zwecke bestimmen können; emphatisch ausgedrückt: Die Reduktion auf einen Teilmenschen, die alle Menschen im und durch den Arbeitsprozess erleben, in der Freizeit kompensieren zu können, wird durch die Preisgabe der Freizeit an die Erfordernisse der Anpassung an sich wandelnde Arbeitsbedingungen zunehmend schwieriger. Die Menschen können daher immer weniger die Erfahrung machen, was es heißt, ein Mensch und kein Werkzeug für fremde Zwecke zu sein. So rudimentär die Erfahrung, ein ganzer Mensch zu sein, unter kapitalistischen Existenzbedingungen für die Mehrheit der Menschen auch immer gewesen sein mag, dass sie auch in ihrer falschen, kulturindustriell vermittelten Form dennoch möglich war, darauf verweist die bisherige Stabilität der gesellschaftlichen Struktur und der daraus entspringenden gesellschaftlichen Verkehrsformen.

Wenn sich das individuelle Leben in Zeiten der Pflichterfüllung und Zeiten der Freizeit teilt, dann kommt der Freizeit nur so lange die bevorzugte Stellung zu, wie sie als Sinn der Pflichterfüllung erscheinen kann. Zwar ist aus der Perspektive kapitalistischer Vergesellschaftung das Leben der Individuen schon immer bloß das Material des ökonomischen Prozesses gewesen, aber die Individuen konnten für sich offenbar dennoch an der Vorstellung festhalten, sie arbeiteten, um zu leben. Heute scheint es für die Einzelnen immer unabweisbarer zu sein, dass sie leben, um zu arbeiten. Diese allgemeine Umkehrung im Selbstbild hängt mit dem ökonomisch erzeugten Anpas-

sungsdruck zusammen. Aber dieser Anpassungsdruck steht der Sphäre der Kultur und Freizeit nicht als ein Äußeres, Fremdes gegenüber, sondern hat sie in weitem Maße durchdrungen. Deshalb hat sich die Kompensationsfunktion der Kultur heute deutlich verändert. Bevor ich auf diese Veränderung genauer eingehe, möchte ich zunächst die bisherige Funktionsweise der Kultur als Kulturindustrie erläutern.

Die kulturindustriellen Freizeitangebote ermöglichen den Menschen, dem Bewusstsein ihrer gesellschaftlichen Existenzform – allein als Mittel für fremde Zwecke existieren zu können – durch tagträumerische Projektionen vorübergehend zu entkommen und daraus die Kraft für die fortgesetzte Unterordnung unter die gesellschaftlichen Imperative zu gewinnen. Ein solches, durch die Kulturindustrie vermitteltes Verhalten ist in der Psychologie als Identifikation mit dem Aggressor bekannt. Durch identifizierende Projektion begreift die Mehrheit der Menschen den Zwang, nur als Mittel für die Verwertung von Kapital existieren zu können, als ihre Freiheit. Die in diesem Selbstverständnis ausgedrückte Unterwerfung unter die gesellschaftliche Totalität vollzieht sich jedoch nicht als eine bruchlose. Erst dadurch, dass die Sehnsucht der Menschen nach vollständiger Entfaltung ihrer Wesenskräfte (trotz der Anerkennung der überwältigenden Macht des Bestehenden) in ihnen erhalten bleibt, funktioniert die Kulturindustrie als Kompensationsinstanz. Sie nimmt die Impulse, die Herabwürdigung und Verstümmelung der menschlichen Existenz überwinden zu wollen, auf und verarbeitet sie so, dass sie das *psychische* Erlebnis ihrer Überwindung ermöglicht und gleichzeitig das Hier und Jetzt als *prinzipielle* Inkarnation dieser Sehnsucht erscheinen lässt. Dadurch wird der Bruch in der psychischen Konstitution der bürgerlichen Subjekte funktional für die Perpetuierung dessen, was diesen Bruch hervorbringt.

Die Funktionalisierung der psychischen Gebrochenheit der Subjekte wird im Sinne des Bestehenden fragwürdig, wo ihre Fähigkeit zum Genuss der kulturindustriellen Produkte abnimmt. Die eingeschränkte Fähigkeit zum Genuss des bisher Üblichen zeigt sich in den Krisen der traditionellen Medien. Das Buch versprach die gedankliche Durchdringung der Welt, die Zeitung verlässliche, für das eigene Handeln relevante Informationen und das Kino den Traum von Abenteuer und Glück. Das Veralten dieser Medien bekundet die Abkehr von ihren Versprechen. An ihre Stelle sind mit Fernsehen, Internet und Computerspiel Medien getreten, die etwas prinzipiell Anderes versprechen: das Hervorheben des Einzelnen aus der Masse. Dieses die heutige Medienproduktion bestimmende Versprechen speist sich nicht mehr aus dem Verlangen der Menschen, Persönlichkeit zu sein, also nach der Entfaltung der eigenen Wesenskräfte, nach kultureller Verfeinerung und geistiger Reife zu streben, sondern es speist sich aus ihrem Verlangen, eine von anderen begehrte Ware zu sein. Den Traum von Wahrheit, Autonomie und Glück haben die Menschen jedoch nicht von sich aus aufgegeben. Sie haben ihn sich durch die veränderte kulturindustrielle Produktion ausreden lassen, eine Produktion, die «mit der Geschwindigkeit eines Buschfeuers» dabei ist, «die privaten und intimen Welten von Konsumenten zu kolonisieren» (Bau-

man 2009: 143). Die illusionäre Versöhnung des Individuums mit der Gesellschaft, der zentrale Topos bisheriger kulturindustrieller Produktion, wurde ersetzt durch Angebote zur totalen Identifikation mit ihr. Diese Veränderung zeigt sich zunächst nur deshalb viel ausgeprägter am Medienkonsum der jüngeren Generationen, weil oft erst die Kinder die Wahrheit über die Welt ihrer Eltern *verkörpern*.²

Der verschärfte ökonomische Konkurrenzdruck, der aus der elektronischen Beschleunigung des Kapitalverkehrs und aus der bis in die letzten Winkel dieser Erde reichenden geschäftlichen Vernetzung entsteht, setzt das bisherige Beiwerk der Warenproduktion, die Vermarktung, ins Zentrum der Geschäftstätigkeit. Das ist möglich und notwendig geworden, weil die riesige Ausweitung der Warenmärkte auf der Grundlage von Waren geschieht, deren Nutzen für die KonsumentInnen nicht in ihrer *offensichtlichen* Nützlichkeit besteht. Ihr Nutzen muss ihnen daher nachträglich oder sogar vorausgehend induziert werden. Die Induktion von Nutzen ist die Verbindung der Ware mit einem (möglichst verlockenden) Lebensstil. Die Produktion und Reproduktion von Lebensstilen aber fällt in die Sphäre der Kultur, weshalb die von der Warenproduktion in rücksichtslos-brutaler Weise vereinnahmte kulturelle Produktion eine neue Form der (Un-)Kultur hervorbringt, «in welcher der Tauschwert ungeniert zum Zweck erhoben, Kunst mithin zum Epiphänomen des Profits degradiert wird und dabei noch die Absegnung ihrer Szenenheiligen erfährt» (Zuckermann 2002: 116).

Diese Veränderung in der objektiven Funktionsweise der Kultursphäre zwingt jedem Lebensstil eine Affinität mit bestimmten Waren auf und verwandelt die Lebensstile schließlich selbst in Waren. Die Konsumtion (von kulturindustriellen Erzeugnissen) verwandelt sich so von der (illusionären) Kompensation gesellschaftlicher Zwänge in einen neuen, zusätzlichen Zwang für die KonsumentInnen, «sich aus der grauen und langweiligen Nichtigkeit emporzustemmen, damit sie sich von der Masse der «mit gleichem spezifischen Gewicht schwimmenden» Objekte unterscheiden und so die Aufmerksamkeit von (blasierten!) Konsumenten auf sich ziehen» (Bauman 2009: 21). «Hinter dem Traum vom Berühmtsein verbirgt sich ein anderer Traum, der Traum, sich nicht mehr in der grauen, farb- und gesichtslosen Masse der Waren aufzulösen und darin aufgelöst zu bleiben, der Traum, sich in eine beachtenswerte, beachtete und begehrte Ware zu verwandeln, eine Ware, über die man spricht und die sich von der Masse der Waren abhebt, eine Ware, die man unmöglich übersehen, verlachen, entlassen kann. In einer Gesellschaft von Konsumenten ist die Verwandlung in eine begehrte und begehrte Ware der Stoff, aus dem die Träume und Märchen sind» (ebd.: 22 f.).

Wer diesem «Traum» anhängt, der kann es sich nicht leisten, jemals «offline» zu sein, der muss immer wissen, was die anderen gerade tun.

2 Hier wäre die Frage zu stellen, ob es so etwas wie inadäquate Sozialisation überhaupt geben kann.

In dem Drang, sich aus der Masse hervorzuheben, lebt die Vorstellung vom bürgerlichen Subjekt als Person und Persönlichkeit fort. Wenn aber Subjektivität zum bloßen «Kaufen und Verkaufen von symbolischen Zeichen zur Konstruktion von Identität» wird (Bauman 2009: 24), dann ist die Vorstellung von «der prinzipiellen Möglichkeit der historischen Errichtung eines wahrhaftig freien menschlichen Daseins» (Zuckermann 2002: 107) aus der Kultur weitgehend getilgt. Damit ist zugleich die illusionäre Versöhnung zwischen dem Anspruch des Subjekts auf Autonomie und den realen gesellschaftlichen Zwängen, denen es sich unterwerfen muss, um leben zu können, geschwächt. Diese Schwächung verlangt nach neuen psychischen Regulativen, um mit dem Bruch in der Konstitution bürgerlicher Subjektivität umzugehen. Das Bedürfnis, die eigene Innenwelt als harmonische Einheit zu erleben, zwingt zum Wahn, wenn dem Subjekt in der Außenwelt keine hinreichenden Identifikationsangebote zur Verfügung stehen. Dieser «Wahn ist der Ersatz für den Traum, dass die Menschheit die Welt menschlich einrichte» (Adorno 1996: 139). Das Fehlen hinreichender Identifikation mit der Gesellschaft verstärkt bei den Einzelnen das Gefühl, dass sich die äußere Realität jeder rationalen Einwirkung durch sie entzieht. Aus dem Gefühl mangelnder Selbstwirksamkeit entstehen Mystifikationen, die für die Aufrechterhaltung des psychischen Gleichgewichts funktional, jedoch nicht mehr zwingend gesellschaftlich als Ideologie vermittelt sind. Wahnhafte Mystifikationen werden in breiter Variation von den Subjekten produziert und behindern ihre Kommunikationsfähigkeit. Zusammen mit dem verdrängten Gefühl der Ohnmacht entsteht eine Feindseligkeit, die sich in den Mystifikationen der Subjekte niederschlägt, weil die Wirkung des Realitätsprinzips geschwächt ist.

Wahnhaftes, in gesellschaftlicher Hinsicht aber immer noch funktionale Mystifikationen geben den Subjekten das Gefühl der Souveränität zurück. Sie übertragen das identitätsbedrohende Gefühl, das aus der Gebrochenheit ihrer eigenen Subjektivität resultiert, auf von ihnen erfundene äußere Mächte. Dadurch entsteht der psychische Zustand einer beständigen inneren Einheit bei gleichzeitiger, ebenso beständiger äußerer Anfechtung. Aber das, was in den Mystifikationen als «unangefochtene Einheit» erscheint, «ist das Deckbild unaufhaltsamer Selbstentzweiung» (Adorno 1997: 177). Sie wird dem schuldhaften Handeln anderer Einzelner oder der Verschwörung einer Gruppe angelastet. In diesem psychischen Mechanismus zeigt sich die «Unfähigkeit, objektive, vom Subjekt nicht in Harmonie aufzulösende Widersprüche reflektierend ins Bewusstsein hineinzunehmen» (ebd.: 176). Die aus Ressentiment und Verschwörungdenken konstruierten Feindbilder verschaffen das Hochgefühl, die angeblich überall ins Werk gesetzte Bösartigkeit und Dummheit Kraft überlegener Intelligenz jederzeit durchschauen zu können. Der Aufklärungsimpuls des bedrängten Subjekts realisiert sich so als Selbstbetrug.

Die privaten Mystifikationen, die aus dem Mangel an hinreichenden (kulturindustriellen) Identifikationsangeboten entstehen, können jedoch von der Medienmaschine wieder eingefangen werden, indem sie durchgestaltet und als Kulturprodukte auf dem

Markt feilgeboten werden. In dieser Weise wird der Selbstbetrug zum neuen Rohstoff des Massenbetrugs. Der ursprüngliche wahnhafte Reflex wird domestiziert – häufig sogar unter aktiver Mitwirkung seiner UrheberInnen, die sich davon ein wenig Berühmtheit versprechen. Dieser Effekt lässt sich beispielsweise an den Krawall-Talkshows im Fernsehen, an den Internetplattformen YouTube und Facebook und noch besser an den diversen Internet-Chatforen beobachten. Der private Spleen liefert aber nicht nur neuen Unterhaltungswert. Er ist auch das Material, an dem der Unterschied zwischen normalem und abweichendem Sozialverhalten demonstriert wird. Indem das Private öffentlich wird, ohne ganz aufzuhören, privat zu sein, wird das innengeleitete Ich des bürgerlichen Subjekts zum außengeleiteten des fungiblen Gesellschaftsatoms. «Heute, mit dem Mobiltelefon in der Hand, hat das Außengeleitet-Sein eine neue Dimension angenommen. Bereits im Augenblick des Entstehens eines Gefühls oder Gedankens können wir eine Bestätigung abfragen, ja fast eine Vorbestätigung» (Turkle 2012: 302). Ergänzt wird die *direkte* – und daher auch riskante – Selbstbestätigungskommunikation des Mobiltelefons durch die *eher indirekte* des Internets und die *vollendet indirekte* des Fernsehens. «Wenn das Fernsehen in der ersten Phase das (einzige) Fenster zur Welt ist, so wird es in der zweiten Phase das (einzige) Fenster zu sich selbst. Am Ende weiß ich ohne Fernsehen nicht mehr, wer ich bin noch wie ich mich verhalten soll» (Metz/Seeßlen 2011: 444).

3 Kulturindustrie und Pädagogik

Wer hier und heute aufwächst, muss durch seine Sozialisation zu der Überzeugung gelangen, «daß man seinen Selbstwert nur dadurch gewinnen könne, daß man sich in *Überlegenheitspositionen über andere* stellt und sein persönliches Umfeld danach aussucht, arrangiert und konstruiert» (Nüberlin 2002: 229; Hervorh. i. O.). Denn das «existenzielle Umfeld, das man «Konsumgesellschaft» nennt, zeichnet sich dadurch aus, dass es alle zwischenmenschlichen Beziehungen nach dem Muster und Vorbild der Beziehungen zwischen Konsumenten und ihren Konsumobjekten umgestaltet. Diese erstaunliche Leistung beruht auf der Besetzung und Kolonisierung des Raums, der sich zwischen den menschlichen Individuen erstreckt, durch Konsumgütermärkte» (Bauman 2009: 19).

Gegenüber dieser Umgestaltung gerät der traditionelle Bildungsanspruch der Schule in die Defensive. Ihm zufolge soll es beim Lernen nicht um die Aneignung effektiver Strategien der Selbstvermarktung und den bloßen Erwerb von Wissen gehen, sondern darum, dass die Heranwachsenden ein Bewusstsein davon erlangen, «was die eigenen Charaktereigenschaften, Fähigkeiten und Interessen sind und wie man seine Lebenserfahrungen darin reflektiert und integriert» (Nüberlin 2002: 229). Aber diesen deklamierten Anspruch hat die Schule durch das Lernen für Noten unter dem Diktat der Zeit schon immer auch selbst untergraben. Heute kommt hinzu, dass der Erfolg im schulischen Leistungsvergleich nur eine Möglichkeit unter vielen ist, ein überlegenes Selbst zu konstruieren.

Der Erfolg in der Schule ist aus der Perspektive heutiger SchülerInnen eine eher unattraktive Variante der Selbstinszenierung, weil sie nur über Umwege realisiert werden kann: Zuerst muss das Selbst beim Lernen zurückgestellt werden, um dann später, bei der Rückgabe der Klassenarbeiten oder der Ausgabe der Zeugnisse – endlich! – auf seine Kosten zu kommen. Stattdessen suchen sich Kinder und Jugendliche zunehmend Erfolgserlebnisse in den fast unendlichen Spielangeboten der (analogen oder digitalen) Freizeitindustrie. Sie stillen jedes Bedürfnis nach Erfolg, ohne dass das (immer noch vorhandene) Leiden am «beschädigten Leben» Kräfte zur gesellschaftlichen Veränderung freisetzen würde.

Der spontane Impuls zur praktischen Veränderung der eigenen Lebensbedingungen, der noch in jeder Abwehrreaktion der Heranwachsenden auf die gesellschaftlichen Zumutungen verborgen liegt, realisiert sich in virtuellen Erfolgen – entweder in der Immaterialität glänzender Schulnoten oder der Immaterialität erreichter Highscores. Die Virtualität solcher Erfolge ähnelt dem Wahn: Die reale Ohnmacht der Einzelnen gegenüber den gesellschaftlichen Lebensbedingungen wird in Allmachtsfantasien übertragen. Die Einserschülerin einer Integrierten Sekundarschule in Berlin-Wedding glaubt, dass ihr alle Karrierewege offenstehen, der Schulverweigerer aus Hoyerswerda spielt sich nachts durch alle Level von «Call of Duty» und fühlt sich als unbezwingbarer Actionheld, und der Langzeitarbeitslose aus Herne beweist durch aufwendige Internetrecherchen immer aufs Neue, dass die amerikanisch-jüdische Weltverschwörung die Ursache aller Übel in der Welt ist (der tatsächlichen und der eingebildeten). Solche Fluchtwege erscheinen als Klischees. Aber sie haben dennoch ihre Wahrheit, weil sich die Menschen zunehmend in lebendige Klischees und Stereotype aus allen Sparten und Genres der Kulturindustrie verwandeln; es gibt heute keine Selbstinszenierung, die nicht immer schon ihre Vorbilder in Fernsehen, Film und Computerspiel hätte.

Dass Kinder und Jugendliche einerseits den heimlichen Lehrplan der Schule, sich in Überlegenheitspositionen über andere zu bringen, akzeptieren, ihm aber andererseits vor allem außerhalb der Schule oder zumindest außerhalb des vom Lehrenden arrangierten Unterrichts folgen, ist ein Phänomen, das fast so alt ist wie die Schule selbst. Das Phänomen verweist auf eine doppelte Hierarchie innerhalb der Schule: eine offizielle «nach Geist, Leistung, Noten» und eine latente, inoffizielle, «in der physische Kraft, «ein Kerl sein», auch gewisse praktisch-geistige Fähigkeiten, die von der offiziellen Hierarchie nicht honoriert werden, ihre Rolle spielen» (Adorno 1969a: 79).

Indem die Kulturindustrie heute jeden jederzeit und überall erreichen kann und jeder seinerseits jederzeit und überall auf die Erzeugnisse der Kulturindustrie zugreifen kann, hat die inoffizielle Hierarchie der Schule zuerst einen unerhörten Bedeutungsschub erfahren, um dann in einen offenen Konflikt mit der offiziellen Hierarchie zu geraten, ja diese regelrecht herauszufordern. Bisher war die Schule die entscheidende (wenn auch nie die einzige) Vermittlungsinstanz zwischen Kultur und Individuum. In dem Moment, in dem die Kulturindustrie durch technische Apparaturen in den Zu-

stand der totalen Erreichbarkeit der Individuen eintritt, verliert die Schule grundsätzlich an gesellschaftlicher Bedeutung. Sie wird tatsächlich zu jener Instanz, zu der sie die Bildungsverwaltung unausgesprochen schon seit gut 15 Jahren machen möchte: Sie soll lediglich die Kulturtechniken, nach PISA die «Basiskompetenzen», vermitteln, die mindestens nötig sind für die Bedienung der technischen Apparaturen und die Rezeption der kulturindustriellen Erzeugnisse.

Die Versorgung mit Informationen und Verhaltensstereotypen, also nach dem Selbstverständnis von Bildungsverwaltung und Kulturindustrie: die Versorgung mit Bildung und Erziehung, übernimmt nun die Kulturindustrie gleich selbst. Hier liegt der Kern der Entpädagogisierung traditionell pädagogischer Institutionen. Diese Entwicklung übt von oben und unten Druck auf die Schule aus. Von oben verlangt die Bildungsverwaltung, dass sich die Schulen enger mit der «Kreativwirtschaft» zusammenschließen. Und von unten drängen die «KundInnen», die SchülerInnen, darauf, dass das, was sie (kulturindustriell) interessiert, zum offiziellen Unterricht erhoben wird. Die mit den Begriffen Bildung und Kultur versprochene Versöhnung zwischen Individuum und Gesellschaft ist bis heute ausgeblieben. Die Verkörperung der versprochenen Versöhnung ist der Lehrende; aber «vielleicht werden ihn [jetzt, T.F.] die Lehrmaschinen von einem menschlichen Anspruch dispensieren, den zu erfüllen ihm verwehrt ist» (Adorno 1969a: 80).

Die Aufgabe, die Enkulturation der nachwachsenden Generationen zu besorgen, wird tendenziell von der Pflichtschule zur Kulturindustrie hin verlagert und, wie oben bereits angedeutet, von der Schülerschaft vehement unterstützt und gefordert, was seinen Grund darin hat, dass unter den heutigen gesellschaftlichen Bedingungen die bisher tabuierte Archaik der Schule unübersehbar geworden ist. «Das Gefängnis-Regime der Disziplin wird durch die Technologien der Kontrolle und ihr System aus fortwährendem Konsum und kontinuierlicher Weiterentwicklung erodiert» (Fisher 2013: 32). Die heutige Schule trifft auf SchülerInnen, deren Sozialisation (nicht deren Unkultur!) mit den Regeln der Schule inkompatibel geworden ist. «Am häufigsten bekommen Lehrer die Beschwerde zu hören, etwas sei langweilig. [...] Sich langweilen bedeutet schlicht, nicht an die kommunikative, die Sinne stimulierende Matrix aus SMS, YouTube und Fast Food angeschlossen zu sein; es bedeutet die Verweigerung eines kurzen Moments des konstanten Flusses der zuckersüßen Befriedigung on-Demand. Manche Schüler wollen Nietzsche auf die gleiche Weise wie einen Hamburger serviert bekommen. Sie verstehen nicht – und die Logik des Konsums verstärkt dieses Missverständnis –, dass Nietzsche gerade aus seiner Unverdaulichkeit und seinen Hindernissen besteht. [...] Die Folge des ständigen Verbundenseins mit der Unterhaltungsmatrix ist eine reizbare, aufgewühlte Interpassivität, eine Unfähigkeit, sich zu konzentrieren oder auf etwas zu fokussieren. [...] Wir werden in den Klassenzimmern im Moment mit einer Generation konfrontiert, die in diese ahistorische, anti-mnemonische Kurzzeitkultur geboren wurde – eine Generation, der die Zeit immer schon in digitale Mikroscheibchen geschnitten erschienen ist» (ebd.: 33 f.).

Wenn die Schule unter diesen Bedingungen auf ihrer Autorität besteht, dann befindet sie sich in einem ermüdenden und vermutlich aussichtslosen Machtkampf mit ihren SchülerInnen. Wenn sie sich jedoch den Lernenden anpasst, muss sie in weiten Teilen das aufgeben, was auch heute noch der Grund ihrer Existenz ist: die Integration der Kinder und Jugendlichen in das kapitalistische Arbeitsregime und in die bürgerliche Ordnung. Aus der Unmöglichkeit, sich für eine der beiden Varianten zu entscheiden, entweder autoritäre Disziplinierung oder unverbindliche Unterhaltung, folgt der für eine bürokratische Organisation unhaltbare Zustand der Anomie.

«Lehrer stehen im Moment unter einem nicht länger hinnehmbaren Druck, zwischen der post-lesefähigen Subjektivität der spätkapitalistischen Konsumenten und den Ansprüchen eines Disziplinarregimes (z. B. Prüfungen abzunehmen) zu vermitteln.» Sie sind «zwischen der Rolle eines Moderatoren-Unterhalters und der einer Disziplinar-Autorität gefangen» und werden «verstärkt dazu genötigt, wie Ersatzeltern zu handeln, ihren Schülern die grundlegendsten Verhaltensformen beizubringen und seelsorgerische und emotionale Unterstützung bei Teenagern zu leisten, die in den meisten Fällen nur minimal sozialisiert sind» (ebd.: 35 f.). «Minimal sozialisiert» meint hier, dass die Spezifik der durchaus stattgefundenen Sozialisation auf «ein Einmauern gegen das Soziale» hinausläuft (ebd.: 34); das ist es dann, was sich im Schulalltag als mangelnde Kommunikations- und Konfliktfähigkeit zeigt.

Die hinter der bloßen Vervielfältigung pädagogischer Anforderungen verborgene Problematik besteht in einem Zustand, «den ich [Mark Fisher, T.F.] als «depressive Hedonie» beschreiben würde. Eine Depression zeichnet sich normalerweise durch Anhedonie aus. Aber der von mir beschriebene Zustand ist weniger durch eine Genussunfähigkeit gekennzeichnet als durch eine Unfähigkeit, irgendetwas anderes außer dem eigenen Genießen zu verfolgen. Es existiert zwar eine vage Ahnung, dass «irgendetwas fehlt» – aber kein Verständnis dafür, dass dieser mysteriöse, fehlende Genuss nur jenseits des Lustprinzips zugänglich sein könnte. Zu einem Großteil ist dies eine Folge der doppeldeutigen strukturellen Position dieser Schüler, die zwischen ihrer alten Rolle als Subjekte einer Disziplinarinstitution und ihrer neuen Rolle als Konsumenten einer Dienstleistung hin- und hergerissen werden» (Fisher 2013: 30 f.).

Durch diese Form des Umgangs mit realen Ohnmachtserfahrungen zeigen sich die Konturen eines neuen Sozialcharakters, einer neuen Form von Subjektivität.

4 Maschinelle Subjektivität und depressive Hedonie

Die Gesellschaft, wie sie hier und heute beschaffen ist, nötigt die Menschen dazu, in der Konsumtion von Waren den Sinn ihrer Existenz zu erblicken. Die Freiheit der Individuen soll sich in der freien Auswahl in den Supermärkten, Kaufhäusern und Onlineshops realisieren. Das unüberschaubare Warenangebot bestätigt dieses Gefühl der Freiheit. Damit allerdings die Konsumtion zum entscheidenden Lebensinhalt werden kann, muss genügend Zeit für sie zur Verfügung stehen. Nun ist es aber nicht so, dass die Menschen heute über mehr freie Zeit verfügen würden als in früheren Zeiten.

Deshalb nistet sich der Warenkonsum in jeder Nische der alltäglichen Verrichtungen ein; er gewinnt zusätzlichen gesellschaftlichen Raum durch die Verflüssigung der Konsumzeit, nicht durch deren quantitative Ausweitung. Die Verflüssigung der Konsumzeit ist nur möglich durch technische Apparaturen, die genau darauf zugeschnitten sind, die Leerstellen im Alltag der Menschen zu finden und für den Konsum zu besetzen. Die Maschine in Gestalt des drahtlos vernetzten Multimedia-Minicomputers wird zum Führer ins gelobte Land, in die Konsumentenglückseligkeit.

Damit beginnt ein neuer Abschnitt in der Liaison zwischen Mensch und Maschine. Das auch hier wirksame Grundverhältnis stellen Arno Bammé u. a. anhand eines Therapieberichts über Joey, einen Patienten Bruno Bettelheims, dar: «Maschinen sind für ihn zuverlässiger als Menschen. Maschinen können ab- und angeschaltet werden. Maschinen kann man auseinandernehmen und wieder zusammensetzen. Der Umgang mit ihnen erzeugt keine emotionalen Unsicherheiten, folglich auch keine emotionalen Enttäuschungen. Gleichwohl ist die Beziehung zwischen Joey und seinen Maschinen nicht frei von Emotionen. Voller Vertrauen liefert Joey sich den Maschinen aus, ist über die Maschinen mit der Außenwelt verbunden. Jede unmittelbare und gefährliche Berührung mit dem Leben wird durch Maschinen abgeschirmt, über sie vermittelt. Diese Eigenschaften der Maschine, die Joey zur Stabilisierung seiner Persönlichkeit benötigt, sind keineswegs phantasiert. Tatsächlich ist die Maschinerie zwischen uns und die Natur, zwischen uns und andere Menschen getreten. Sie schützt uns gleichermaßen vor angenehmen wie unangenehmen Berührungen» (Bammé u. a. 1983: 13 f.).

An der natürlichen und sozialen Welt teilhaben zu wollen, ohne leibhaftig in sie eintreten und sich der Erfahrung aussetzen zu müssen, ist die Haltung heutiger SchülerInnen, die sie an ihre Smartphones bindet. Diese Haltung ist pädagogisch deshalb schwer zu bearbeiten, weil sie die individuelle Erscheinungsform einer starken objektiven Tendenz ist. Die Technologie hat ja die Entwicklungsstufe des Smartphones deshalb erreicht, weil in einem langen und mühevollen historischen Prozess Wesensmerkmale des Menschen Schritt für Schritt auf die Maschine übertragen worden sind. Dieser Prozess hat heute den Punkt erreicht, an dem das, was bisher als originäre Eigenschaft des Menschen gegolten hat – Sprache und abstraktes, rationales Denken –, mühelos durch die Maschine praktiziert wird. Wenn aber die Maschine in physischer und psychischer Hinsicht der leistungsfähigere Mensch ist, dann ist es besser, sich nicht in Konkurrenz mit ihr zu begeben, sondern ihr den Weg freizumachen. Diese Entwicklung kann auch als historische Chance begriffen werden.

«Schon die Schriftzeichen stellten ja einen, wenn auch primitiven Objektivierungsprozess des Geistes dar. In ihnen gibt sich der Geist eine objektive Gestalt. Aber die Erfindung der Schrift war nur ein erster, sehr vorläufiger Schritt. Heute zeigt sich, dass viel umfangreichere Bereiche des Geistes, der Psyche objektiviert werden können, dass sie sehr wohl losgelöst vom einzelnen Menschen in der Maschine existieren können. [...] Der Prozess der Abtrennung von Anteilen aus dem Bereich menschlicher Subjektivität hat seine Grenzen: Es wird nur soviel in die Kybernetik, in die neue

Maschine überführt, wie mit den dort zur Verfügung stehenden statistischen und anderen logisch-mathematischen Methoden bearbeitet werden kann. Diese Abspaltung von maschinisierbaren Denkfunktionen beinhaltet durchaus befreiende Momente. Sie zwingt uns, unsere Wertmaßstäbe zu verändern; präzises, eindeutiges, abstraktes Denken können wir getrost der Maschine überlassen. [...] Der Mensch verliert dadurch substantiell nichts von seiner Persönlichkeit; er entlastet sich von historisch überflüssigem Ballast» (Bammé u. a. 1983: 157 f.).

Im Gegensatz zu dieser (berechtigten) Hoffnung zeigt das Phänomen der depressiven Hedonie, dass unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen das Freiwerden von Subjektivität nicht zu einem reicheren Leben führt, sondern zum Konsum von Surrogaten des Lebens. Depressive Hedonie ist das, was in den Menschen übrig bleibt, wenn in einer kapitalistischen Gesellschaft die maschinellen Anteile des menschlichen Subjektvermögens an die Welt der Maschinen abgegeben werden. Die daraus resultierende Leere in den sozialen Beziehungen wird gefüllt mit Fun. Inzwischen ist auf den Schulhöfen (und nicht nur dort) eine besondere Art von Fun zu beobachten: Jugendliche attackieren völlig überraschend und ohne ersichtlichen Grund Unbeteiligte, filmen diese Attacken mit dem Smartphone und veröffentlichen die Aufnahmen im Internet. «Dass «Personen mit Sachen gleichgestellt» würden, ist laut Peter Riedesser ein Kennzeichen der «Happy Slapping»-Schüler. Die Annahme liegt nahe, dass viele von ihnen diese Unterscheidung nur rudimentär ausbilden werden; dauerhaft für ihr Leben» (Theweleit 2015: 117).

Vielleicht ist es das, was Restsubjektivität bedeutet: die Fähigkeit zur Unterscheidung von Personen und Sachen, von tot und lebendig schwindet.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1969a): Tabus über dem Lehrberuf, in: ders.: Stichworte. Kritische Modelle 2, Frankfurt a. M., S. 68–84.
- Adorno, Theodor W. (1969b): Marginalien zu Theorie und Praxis, in: ders.: Stichworte. Kritische Modelle 2, Frankfurt a. M., S. 169–191.
- Adorno, Theodor W. (1996): Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit?, in: ders.: Eingriffe. Neun kritische Modelle, Frankfurt a. M., S. 125–146.
- Adorno, Theodor W. (1997): Marginalien zu Theorie und Praxis, in: ders.: Gesammelte Schriften Bd. 10.2, S. 759–782.
- Bammé, Arno/Feuerstein, Günter/Genth, Renate/Holling, Eggert/Kahle, Renate/Kempin, Peter (1983): Maschinen-Menschen, Mensch-Maschinen. Grundrisse einer sozialen Beziehung, Reinbek.
- Bauman, Zygmunt (2009): Leben als Konsum, Hamburg.
- Fisher, Mark (2013): Kapitalistischer Realismus ohne Alternative? Eine Flugschrift, Hamburg.
- Hobsbawm, Eric (2004): Europäische Revolutionen. 1789 bis 1848. Kindlers Kulturgeschichte, Köln.
- Metz, Markus/Seeflen, Georg (2011): Blödmaschinen. Die Fabrikation der Stupidität, Frankfurt a. M.
- Nüberlin, Gerda (2002): Selbstkonzepte Jugendlicher und schulische Notenkonkurrenz. Zur Entstehung von Selbstbildern Jugendlicher als kreative Anpassungsreaktionen auf schulische Anomien, Herbolzheim.
- Theweleit, Klaus (2015): Das Lachen der Täter: Breivik u. a. Psychogramm der Tötungslust, St. Pölten/Salzburg/Wien.
- Turkle, Sherry (2012): Verloren unter 100 Freunden. Wie wir in der digitalen Welt seelisch verkümmern, München.
- Zuckermann, Moshe (2002): Kunst und Publikum. Das Kunstwerk im Zeitalter seiner gesellschaftlichen Hintergebarkeit, Göttingen.

Alf Hellinger

KULTURELLE BILDUNG IM SPANNUNGSFELD ZWISCHEN WISSENSCHAFTSGLÄUBIGKEIT UND POSTMODERNER BELIEBIGKEIT ARGUMENTE FÜR DIE WIEDERANEIGNUNG EINES PÄDAGOGISCHEN REALISMUS

Ziel des Vortrages ist es zu zeigen, dass Wissenschaftsgläubigkeit, Standpunktlosigkeit und Handlungsabstinenz keine Nebenprodukte oder (dem Zufall geschuldeten) Fehlleistungen des neoliberal organisierten Wissenschaftsbetriebes sind. Die kulturindustrielle Steuerung der Wahrnehmung und die Entkoppelung des individuellen Handelns von der kritischen Reflexion der Handlungsfolgen erfüllen – ideologiekritisch betrachtet – eine systemstabilisierende Funktion (Kulturhegemonie). Dem Mangel eines Bedürfnisses nach (substanzieller realistischer und humanistischer) Bildung entspricht das Fehlen einer sozialen Bewegung, die zum Träger einer gesellschaftlichen Erneuerung werden könnte.

1 Problemaufriss: Fremdbestimmung gesellschaftlicher Veränderungsprozesse

Zwei Tendenzen prägen derzeit den Bildungssektor maßgeblich: Einerseits ist nach Armin Bernhard eine Wissenschaftsgläubigkeit hinsichtlich der Methoden und Techniken der Forschung erkennbar, die mit einem neopositivistischen Wissenschaftsverständnis einhergeht. Abweichungen von bestimmten methodologischen Voraussetzungen und die Erörterung damit zusammenhängender wissenschaftstheoretischer Grundsatzfragen werden von Teilen der Forschung (z. B. der pädagogischen Interventionsforschung) als «pädagogische Folklore» (Leutner 2013: 17) diffamiert. Dies gilt insbesondere für die «neueren Ansätze der empirischen Bildungsforschung [...], denn entweder sie weigern sich, die Machtfrage zu stellen, oder sie kollaborieren offen mit Herrschaft» (Bernhard 2014: 767). Der Begriff «Folklore» legt nahe, Wissenschaftstheorie sei eine Privatangelegenheit des jeweilig Forschenden und somit für den Forschungsprozess nicht weiter von Belang. Dadurch, dass sie jede Verantwortung für die von ihr projektierten Forschungsvorhaben an ihre Auftrag- und Geldgeber delegiert, fällt die empirische Bildungsforschung hinter den Anspruch der «empirisch-analytischen Auffassung von Erziehungswissenschaft» (vgl. Brezinka 1974: 237 f.) zurück. Wie Ludwig Pongratz in kritischer Auseinandersetzung mit

dem Ansatz der konstruktivistischen Erwachsenenbildung (vgl. Arnold/Siebert 1995) zeigt, macht sich zudem ein zunehmendes Beliebigkeitsdenken im Umgang mit Erkenntnissen und Wissensbeständen auf der Ebene der pädagogischen Professionen bemerkbar: «Die Pluralisierung des Wissenschaftsbetriebs mitsamt der angebotenen Entlastung von Aufklärungsansprüchen verwandelt den Theorie-Aspiranten in einen Wissenschafts-Kunden, der sich im Supermarkt der Welterklärungen bedienen kann» (Pongratz 2003: 23).

Zur Neutralisierung der Gesellschaftskritik durch Teile der Wissenschaftsdisziplinen und Professionen kommt ein weiterer Faktor hinzu. Neopositivismus und Konstruktivismus konvergieren in einem kulturelrelativistischen Metakzept, das kontrafaktisch angelegte Gesellschaftskritik durch performative Praktiken ersetzt. Durch ihre Vulgarisierung zu einem Mittel der Äußerung von persönlichem Unmut und partikularen Interessen wird Kritik ihres umfassenden sozial-kritischen Anspruchs beraubt. Der von Bernhard beschriebenen Tendenz der Forschung, wissenschaftstheoretische Debatten zu vermeiden, und der von Pongratz festgestellten mangelnden Reflexionsbereitschaft der Professionen entspricht das Fehlen einer sozialen Bewegung, die zum Träger einer substanziellen kulturellen Erneuerung werden könnte. Eine Folge hiervon ist, dass Impulse für den sozialen Wandel nicht von den Rändern oder aus der Mitte der Bevölkerung kommen, sondern künstlich in ideologisch besetzter Weise von oben herab verkündet und durchgesetzt werden. Bei der Fremdbestimmung gesellschaftlicher Veränderungsprozesse spielt neben dem «Agenda Setting» die Ausübung von *peer pressure*¹ durch sogenannte Peer-Review-Verfahren eine zentrale Rolle. Anhand einer exemplarischen Auswertung von Publikationen wirtschaftsnaher Stiftungen und überstaatlicher Förderorganisationen lässt sich aufzeigen, dass mittlerweile nahezu alle kulturell relevanten Bereiche ideologisch besetzt sind. Im Zentrum der Ideologieproduktion stehen die Themen Gestaltung des sozialen Wandels (Digitalisierung, Globalisierung, demografischer Wandel und soziale Ungleichheit), schulische Bildung (Bildungsstandards, Kompetenzorientierung und Bildungsmobilität) und Wissenschaftsorganisation/-förderung (etwa von «Doppelkarrierepaaren»)².

- 1 Unter der Überschrift «Peer pressure: a related concept» heisst es auf der Internetseite der OECD: «The effectiveness of peer review relies on the influence and persuasion exercised by the peers during the process» (OECD, unter: www.oecd.org/site/peerreview/peerpressurearelatedconcept.htm). Der Gruppendruck (peer pressure) wirkt in zweifacher Weise: durch die Erweckung des Anscheins von Rangfolgeunterschieden zwischen einzelnen Peers und durch eine gezielte Diffamierung (*naming and shaming*) jener AkteurInnen innerhalb einer Peer-Gruppe, die sich den Spielregeln (*rules of the game*) nicht unterwerfen.
- 2 Das *Change*-Magazin der Bertelsmann Stiftung versucht beispielsweise die Themen demografischer Wandel, Digitalisierung, Globalisierung und soziale Ungleichheit kulturhegemonial zu besetzen, indem es sich als maßgebliche Forum von ExpertInnen für soziale Veränderungsprozesse ausweist (vgl. Groth 2015: 3). In einem an die Presse adressierten Hintergrundpapier des BMBF zur OECD-Studie «Bildung im Blick 2014» werden folgende Aspekte erwähnt: hohe Abschlussquoten im Sekundarbereich II, hoher Anteil der Frauen in den Naturwissenschaften, hohe Studienanfängerquote, hohe Teilnahme an der Weiterbildung, hohe Beteiligung an frühkindlicher Bildung, positive Entwicklung bei der Einmündung in das Erwerbsleben sowie ein insgesamt hoher Grad an Bildungsmobilität. Ein rein ökonomisches Verständnis von Bildung ist bei allen erwähnten Punkten stets vorausgesetzt: «Ein höherer Bildungsgrad ist neben einem höheren Einkommen und größerer Arbeitsplatzsicherheit oft

Die nachfolgenden Ausführungen unterstellen, dass die wesentlichen gesellschaftlichen Veränderungsprozesse entgegen der Verlautbarungen der bürgerlichen Soziologie (zwar noch nicht in totalitärer, jedoch bereits in umfassender Weise) fremdbestimmt sind. Der «gesellschaftlich notwendige Schein»³ der Eigen- und Selbstregulation der gesellschaftlichen Gesamtbewegung ist ein unter Aufbietung aller zur Verfügung stehenden Mittel der psychologischen Massenbeeinflussung medienwirksam in Szene gesetztes Kunstprodukt. Ideologiekritisch betrachtet ist die Gegenwartsgesellschaft nahezu jedweder eigen- sowie selbstregulierten Dynamik beraubt. Bewegungsrichtung wie auch ihre Geschwindigkeit ergeben sich mehr denn je aus den Interessen des Kapitals. Ziel der nachfolgenden Untersuchung ist es aufzuzeigen, dass Wissenschaftsgläubigkeit, Standpunktlosigkeit, Zeitgeistbefangenheit und Handlungsabstinentz keine Nebenprodukte oder Fehlleistungen des zunehmend neoliberal organisierten kulturellen Lebens sind, sondern innerhalb der spätkapitalistischen Gesellschaft eine immanent systemstabilisierende, integrale Funktion erfüllen. Die Kraftlosigkeit, Richtungslosigkeit und Auflösungsneigung aller potenziellen gegenhegemonialen Bewegungen hat eine nicht unwesentliche Ursache in der unzureichenden Reflexion über den inneren Zusammenhang von Erziehungs- und Bildungsprozessen (vgl. Problemaufriss Kapitel 1). Um die emanzipatorische Bedeutung von Erziehung und Bildung zu verdeutlichen, ist es erforderlich, die ursprüngliche Bedeutung des bürgerlichen Bildungsideals sowie seine Verfallsgeschichte gleichermaßen zu rekapitulieren (Kapitel 2 und 3). Anknüpfend an Überlegungen Armin Bernhards zur Subjektwerdung unter den Bedingungen der Vergesellschaftung im Spätkapitalismus (Kapitel 4) sollen anschließend Wege für eine Neubestimmung des Begriffs der kulturellen Bildung unter veränderten gesellschaftspolitischen Vorzeichen diskutiert werden (Kapitel 5).

gleichbedeutend mit einem besseren Gesundheitszustand, stärkerem politischen Einfluss, größerem Vertrauen in andere Menschen und höherem ehrenamtlichen Engagement» (BMBF 2015: 10). Der dabei erzeugte Anschein eines breiten wissenschaftlichen Konsenses blendet die zentrale bildungstheoretische Unterscheidung zwischen Bildung und Ausbildung systematisch aus. Im Bereich der Wissenschaftsförderung steht seit 2003 verstärkt die Akquise und Förderung von «Doppelkarrierepaaren» auf der Tagesordnung. Die Initiative wurde – zumindest anfänglich – durch den Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft begrüßt und gefördert. Sie soll dem Wirtschaftsstandort Deutschland entscheidende Vorteile beim «war for talents» (Oetker 2004: 3) einbringen. Die rhetorischen Anleihen aus dem Bereich der Kriegskunst und Aufrüstung dürften kaum dem Zufall geschuldet sein. Im Kern zielen die Vorschläge darauf ab, die deutsche Forschungslandschaft attraktiver für «(Akademiker-) Paare» (ebd.) zu machen. Die vorgeschlagene Privilegierung lässt sich als Reaktion auf ein als «brain drain » bezeichnetes Szenario verstehen: Hervorragend ausgebildete WissenschaftlerInnen verlassen scharenweise (sozusagen über Nacht) den ihnen zugedachten Posten, treten eine lukrative Stelle im Ausland an und nehmen das inkorporierte Know-how dorthin mit. Die ideologische Besetzung der Bindungskräfte von Paarbeziehungen soll «Nachwuchskräfte» zum Verbleib im Inland veranlassen oder zu einer Rückkehr bewegen. Über den neofeudalen bzw. heteronormativen Charakter und die nationalökonomische Borniertheit ihrer Vorstellungen scheinen sich die Verantwortlichen keinerlei Gedanken zu machen.

- 3 Über die integrale Macht des ideologischen Scheins in einer Gesellschaft, die zwar auf Freiheit hin angelegt ist, jedoch die Verwirklichung von Freiheit regelmäßig sabotiert, heißt es bei Adorno: «Die Ideologie, der gesellschaftlich notwendige Schein, ist heute die reale Gesellschaft selber, insofern deren integrale Macht und Unausweichlichkeit, ihr überwältigendes Dasein an sich, den Sinn surrogiert, welchen jenes Dasein ausgetrotet hat» (Adorno 1977: 26).

2 Über die Ursprünge des bürgerlichen Bildungsideals:

Aufbau von Bildsamkeit durch Erziehung

Die bürgerliche Pädagogik entsteht im 17. Jahrhundert im Zeichen der Hinwendung zur Welt der Tatsachen, der sichtbaren Welt, wie sie Comenius im «Orbis sensualium pictus» (1658) zunächst in vorwiegend didaktischer Absicht entwirft. Comenius argumentiert bereits auf der Basis einer sensualistischen Erkenntnistheorie. In der «Vorrede an die Lehrer» («Praefatio Ad Lectorem») macht Comenius darauf aufmerksam, dass nur die sichere Beherrschung der Muttersprache zur Befreiung von der Rohheit (*ruditas*) des Geistes führen kann. Mit dem Hinweis auf die als Rohheit verstandene Unwissenheit ist bereits die kulturtragende Bedeutung der Erziehung angesprochen. Während der Pädagogik die Aufgabe zukommt, durch eine Erziehung zum Zuhören-Können (im nicht autoritativen Sinne: gehorchen) den kindlichen Geist auf die Schule vorzubereiten, ergibt sich für die Didaktik als Bildungslehre die Problematik der Präsentation, das heißt der Auswahl dessen, «was vermittelt werden soll» (Mollenhauer 1983: 52). Geistiges vermag nur in einer durch Erziehung vorbereiteten Willensstruktur zu wurzeln. Weisheit erwirbt das Schulkind durch die richtige Wahrnehmung und Benennung der Dinge der sichtbaren Welt. Die eigentliche Kunst der Didaktik besteht nach Comenius darin, dass «die Sinnbaren Sachen den Sinnen recht vorgestellt werden / damit man sie dem Verstand ergreifen koenne» (Comenius 1991: 2). Innerhalb des «Orbis pictus» nimmt die Sittenlehre («Ethica») keine exponierte Stellung ein. Sie ist vielmehr ein integraler Bestandteil der Bildungslehre (vgl. ebd.: 222). Die zu den entsprechenden Abbildungen beigefügten Nomenklaturen betonen bereits den regulativen Charakter des sittlichen Verhaltens (Klugheit, Armseligkeit, Mäßigkeit, Tapferkeit, Geduld, Leutseligkeit, Gerechtigkeit und Mildtätigkeit). Die Regelungen, die beispielsweise den Ehestand betreffen, sind «von Gott eingesetzt» (ebd.: 241) und gelten als nicht durch den Menschen veränderbar. Neben den Tugenden sind im «Orbis pictus» die vier zentralen sozialen Einrichtungen der auf Abstammung und Sitte beruhenden Gesellschaftsordnung (Ehestand, Sippschaft, Elternstand und Herrschaft) dargestellt (vgl. ebd.: 240). Der Kanon der dargestellten Tugenden und die damit korrespondierenden sozialen Einrichtungen dienen der Reproduktion der Verhältnisse der als statisch gedachten Feudalgesellschaft.

Rousseau formuliert in seinem Erziehungsroman «Émile» (1762) die für die Grundlegung des bürgerlichen pädagogischen Denkens maßgebliche praktisch-philosophische Zielbestimmung. Für Rousseau ist weder die an den Ehestand gebundene Abfolge der Generationen noch die Unterordnung aller HausbewohnerInnen unter die Herrschaft eines Paterfamilias das Proprium des pädagogischen Denkens. Im «Orbis pictus» kam der Philosophie noch eine betont kontemplative Bedeutung zu. Die «Weltweisheit» wurde verkörpert durch zwei Gestalten, die des *physicus* (Naturphilosoph) und die des *metaphysicus* (Metaphysiker): «Der *Naturforscher* / betrachtet / alle Geschöpfe Gottes / in der Welt. / Der *Überforscher* / durchgründet / der Dinge / Ur-

sachen und Wuerkungen» (Comenius 1991: 206). Der eine schaut zu den Sternen hinauf, der andere blickt zu den irdischen Dingen herab. Astronomische, arithmetische⁴ und geometrische Kenntnisse bildeten den Kern des frühbürgerlich-realistischen Bildungsideals. Der revolutionäre Charakter der mit Rousseau einsetzenden praktisch-philosophischen Erziehungslehre wird deutlich, wenn man berücksichtigt, dass erst durch die Verbindung von Erkenntnistheorie, praktischer Philosophie und Pädagogik die kritische Reflexion über die Schaffung der Grundlagen einer gerechten Gesellschaftsordnung mit in den Zuständigkeitsbereich des philosophischen Denkens fällt. Die Philosophie wird in dem Maße praktisch, wie sie ein Problembewusstsein entfaltet, welches die Frage danach einschließt, wie Pädagogik als Wissenschaft vom Menschen zu begründen wäre.

Die Grundbegriffe der frühen bürgerlichen Universitatspadagogik *Bildsamkeit* (Erfahrung und Entwicklung) und *Moralität* (Charakter und Sittlichkeit) beinhalten einen utopischen Bedeutungsüberschuss. *Bildsamkeit* imaginiert die bestmögliche Gestaltung der Erziehungswirklichkeit auf der Basis von Erfahrung, Erkenntnis und Individualentwicklung. Nach bürgerlichem Selbstverständnis geht es bei der Erziehung nicht länger vornehmlich um die «Präsentation einer Lebensform» (Mollenhauer 1983: 31). Durch den Begriff der *Bildsamkeit* bringt die bürgerliche Pädagogik ein Korrektiv gegenüber einer durch Abstammung und Sitte geprägten vorburgerlichen Erziehungspraxis in die Diskussion ein. *Moralität* imaginiert die Verwirklichung einer sittlichen Gemeinschaft auf der Basis der allgemeinen Menschenbildung und damit die Überwindung des feudal-absolutistischen Notstaates. Das Ideal der Sittlichkeit bildet ein Gegengewicht sowohl gegenüber der staatspadagogisch-utilitaristischen (jeweilige Nutzlichkeit) als auch der individualpadagogisch-hedonistischen (stete Daseinsbehaftigkeit) Zielbestimmung der Erziehungskunst. Die Leistung des bürgerlichen pädagogischen Denkens ist darin zu sehen, dass es die kulturtragende Bedeutung und gesellschaftliche Relevanz einer zumindest im Sinne des klassischen Liberalismus politisch wirksamen Erziehungspraxis erkannte und, darauf aufbauend, eine voll immanente Theorie der Bildung entwarf, in der Hoffnung darauf, dass der Gattung die «Vermittlung von Vernunft und Natur» (Gamm 1983: 176) zukünftig gelingen würde.

Die Verbürgerlichung der Pädagogik markiert insofern eine Zäsur, als sie für den Beginn der schrittweisen Überwindung des Rezeptivismus der älteren, kosmologisch ausgerichteten Didaktik steht. Die moderne Pädagogik ist sowohl auf die aktive Zueignung kultureller Gehalte gerichtet als auch auf die Möglichkeit zur produktiven Mit- und Umgestaltung des kulturellen Lebens. Seit dem 18. Jahrhundert nahm die Erziehungstheorie verstärkt den durch Herder geprägten Entwicklungsgedanken auf. Dadurch, dass sich die Erziehungslehre stark am Entwicklungsgedanken ausrichtete,

4 Der «Rechenmeister» (*arithmeticus*) wird zwar in der Beschreibung erwähnt, jedoch im «Orbis sensualium pictus» nicht als Person dargestellt.

bot das bürgerliche pädagogische Denken zunächst wenig Anschlussmöglichkeiten für begabungsideologische Vorstellungen.

3 Zum Doppelcharakter der bürgerlichen Bildung:

Rekapitulation ihrer Verfallsgeschichte

Zwei Hauptströmungen des bürgerlichen pädagogischen Denkens sind ideengeschichtlich greifbar: eine realistische (*Glückseligkeit der größten Anzahl*) und eine neuhumanistische (*Mußezeit für alle Weltbürger*). Nach Auffassung der VertreterInnen der realistischen Richtung sollen Erziehung und Bildung dazu beitragen, die Veränderung des Gegebenen zumindest soweit voranzutreiben, bis das größte Glück der größten Anzahl erreicht ist. «Erziehung ist Bildung des Menschen zur Glückseligkeit» (Trapp 1977: 33), heißt es an zentraler Stelle in Trapps «Versuch einer Pädagogik» (1780). Der Kreis der PhilanthropistInnen ging davon aus, dass politische Reformen und die Verbesserung der Lebensumstände Hand in Hand gehen würden, insofern es gelänge, die SchülerInnen der «niederen» Volksklassen zur Arbeitsamkeit und zum Gewerbetriebe (Industriosität) zu erziehen. Die Maßnahmen zur Verbesserung des Schulwesens sollten möglichst rasch in die Tat umgesetzt werden. Kant, der das Reformschulprojekt in Dessau unterstützte, forderte in einer an das «gemeine Wesen» adressierten Schrift gar eine «schnelle Revolution» der schulischen Verhältnisse: «Es ist aber vergeblich, dieses Heil des menschlichen Geschlechts von einer allmählichen Schulverbesserung zu erwarten. Sie müssen umgeschaffen werden, wenn etwas Gutes aus ihnen entstehen soll: weil sie in ihrer ursprünglichen Einrichtung fehlerhaft sind, und selbst die Lehrer derselben eine neue Bildung annehmen müssen. Nicht eine langsame Reform, sondern eine schnelle Revolution kann dieses bewirken» (Kant 1912: 449).

Die neuhumanistische Richtung betonte hingegen, insofern sich ihre VertreterInnen dem Geist der Goethe-Zeit (ca. 1770–1832) verpflichtet sahen, dass sich eine wesenhafte Veränderung des Gegebenen nicht durch einen radikalen Bruch mit dem Alten realisierten lässt. Die schrittweise Veränderung der gesellschaftlichen Praxis setzt im Gegenteil eine durch Selbstbildung sorgsam vorzubereitende Neubestimmung des theoretischen Standortes voraus. Im zweiten Teil seines Bildungsromans «Wilhelm Meister» (1821) – den «Wanderjahren» – kommt dem Motiv der «Entsagung», das bereits dem Ideenkreis des 19. Jahrhunderts angehört, eine zentrale praktisch-philosophische Bedeutung zu. Das Motiv der Entsagung deutet den Wunsch des Bürgertums nach der Eigen- und Selbstregulation der Gesamtbewegung der sich formierenden industriekapitalistischen Gesellschaft an. In der literarischen Verarbeitung des Bildungsideals kommt bereits die für die Kulturpolitik der Restaurationszeit und der Reaktionsära nach 1848 richtungsweisende Tendenz zum Ausdruck, sich mit dem erreichten Kulturniveau zufriedenzugeben und von einer weiteren Ausdehnung der politischen Aufklärung abzusehen. Nach Gamm erreicht das «bürgerliche pädagogische Denken» (Gamm 1983: 163; Hervorh. i. O.) mit Schleiermacher seinen «Scheitel-

punkt, über ihn hinaus kann das Bürgertum als geschichtliche Größe nicht denken, da es keine ethische Entfaltung zeitigt, die über die Hoffnung von Schleiermachers Epoche hinauswiese» (ebd.).

Sozialgeschichtlich betrachtet ist das Auseinanderfallen des kulturellen Lebens in die Abteilungen *Volksbildung* und *gelehrter Unterricht* als Hauptaspekt der Verfallsgeschichte der bürgerlichen Kultur in Anschlag zu bringen. Dadurch, dass die Reform des Staates und der Gesellschaft in Preußen vornehmlich von oben erfolgte und den zeitgenössischen sozialen Bewegungen allenfalls eine sekundierende Rolle zukam, etablierten sich im Verlauf des 19. Jahrhunderts in den Schulen zwei pädagogische Grundausrichtungen. Die versprochene *Mußezeit für alle Weltbürger* wurde lediglich zeitweise einer ausgesuchten Minderheit zuteil. Selbst diejenigen, die das Privileg genossen, ein altsprachliches Gymnasium zu besuchen, berichteten über schlechte Unterrichtsbedingungen, beanstandeten die einseitige Ausrichtung der Lehrerbildung und beklagten die Lebensferne der höheren Lehranstalten. In verkürzter Form hielt die Idee, die *Glückseligkeit der größten Anzahl* zu verwirklichen, Einzug in den Unterricht der Volks- und Bürgerschulen. Mit der Forderung der Einrichtung von Realschulen und Realgymnasien fand der Prozess der Installation der realistischen Bildung als Nebenzweig zur gelehrten Bildung seinen vorläufigen Abschluss. Dem nach Maßgabe der Realien kundigen Fachmann blieben die Wege zur höheren Bildung weitestgehend verschlossen. Wer hingegen dazu berufen war, die Bekanntschaft der Humaniora zu pflegen, sollte neben seinen gelehrten Studien keinen Brotberuf ausüben. Höhere Geisteskultur und praktische Lebensführung, freischöpferische Tätigkeit und gewerbsmäßige Betriebsamkeit, Muße und Arbeit blieben auf voneinander getrennte Sphären der Gesamtkultur bezogen. Ihre Vermengung galt bis ins 20. Jahrhundert hinein als unreine Form der Bildung.

Die Unfähigkeit der bürgerlichen Klasse, der wiederkehrenden Krisen, die der Umbruch der freien Konkurrenz zum Monopolkapitalismus entfesselte, Herr zu werden und die soziale Frage zu lösen, äußerte sich im Ausgang des 19. Jahrhunderts in Deutschland in einer kulturpessimistischen Grundstimmung. Der pädagogische Humanismus verflüchtigte sich in die Bereiche der psychedelischen Innerlichkeit, der Esoterik und des Ästhetizismus. In der resignativen Grundstimmung lassen sich Grundzüge der Neigung zur Weltflucht, privater Rebellion und naiver Realitätsverweigerung ausmachen. Der bürgerliche Realismus verhärtet sich und zerfällt in die Richtungen apsychose Verhaltensorientierung, instrumentelle Rationalität und «Selbsterhaltung ohne Selbst» (Adorno 1974: 115).

Während die »klassischen« bürgerlichen Ideologien selbst noch den Anspruch auf Rationalität und sachliche Begründetheit erheben, bieten ihre Verfallsprodukte kaum mehr Ansatzpunkte für eine inhaltliche Auseinandersetzung. Machbarkeitsdenken und Standpunktlosigkeit haben sich vollkommen von den Vorgaben der Vernunft und dem Anspruch auf Aufklärung gelöst. Der Neopositivismus führt zur dogmatischen Verehrung angewandter Forschungsmethoden, der Konstruktivismus entbin-

det das Denken von der Prüfung seiner Erkenntnisse an der Erfahrung. Aus dem Anspruch der Bildung der Glückseligkeit der größten Anzahl ist – zumindest für die eine Hälfte der Menschheit – ein schichtenspezifisch ungleich verteilter Wohlstand erwachsen. Die Gegenwartsgesellschaft präsentiert sich an ihrer kulturellen Oberfläche mit Vorliebe als weltoffen, pluralistisch und weitestgehend humanisiert. Aufgrund der «Krisendynamik des Kapitalismus» (Bernhard) sind die Tiefendimensionen der Kultur jedoch lediglich nur dem äußeren Anschein nach befriedet und auf Vielfalt hin angelegt. Dadurch, dass die bestehenden Verhältnisse wie auch die regelmäßig angekündigten »Reformen« jene Selbstbestimmung sabotieren, die sie vorgeben zu garantieren oder voranzutreiben, sieht sich das Subjekt im Laufe seiner Sozialisation wiederkehrend mit den Scheinproblematiken der Identitätssuche, Selbstverwirklichung und Wahl des Lebensstils konfrontiert. Vonseiten der zeitdiagnostisch inspirierten Erwachsenenbildung ergehen regelmäßig Appelle an das Subjekt, von sich aus Strategien zur Konsolidierung seiner Lebenssituation zu entwickeln. Die vonseiten der Zunft erteilten Ratschläge über das lebenslange Lernen gehören deshalb zur Sphäre des ideologischen Scheins, weil der vermeintlichen Hilfe zur Selbsthilfe jedwede ökonomische Basis entzogen ist und das Scheitern der individuellen Lösungsversuche immer schon vorprogrammiert ist.

4 Subjektwerdung im Spätkapitalismus: Massenkultur, Kulturindustrie und invasive Sozialisation

Eine Bilanz der Lage der kulturellen Bildung in Europa und speziell in Deutschland könnte ernüchternder kaum ausfallen. Über einen längeren Zeitraum hinweg war die Pflege der Kultur eine Angelegenheit der Kirche, dann Gegenstand konfessioneller Streitigkeiten, um schließlich, infolge von Aufklärung und Säkularisierung sowie Restauration und Reaktion in die Hände der staatlichen Kultusbürokratie überzugehen. Im Zeitalter der Massenkultur und Kulturindustrie wird die Gestaltung des kulturellen Lebens zu einer Domäne multinationaler Konzerne, das heißt zum Operationsfeld überstaatlicher Organisationen mit erklärten ökonomischen Förderabsichten (OECD) und damit zugleich zum Einflussgebiet wirtschaftsnaher Stiftungen (etwa Bertelsmann). Unter den Bedingungen der Kulturhegemonie des Kapitals können Bildungsaspirationen kaum mehr direkt an das Ideal der subjektiven Zueignung von Bildungsgütern der bürgerlichen Kultur anknüpfen. Gleichwohl lässt sich nur durch die Studien des Nachlasses der hochbürgerlichen Kultur der innere Zusammenhang von Religions- und Ideologiekritik aufschließen. Um ideologiekritische und gegenhegemoniale Potenziale zu entfalten, wäre darüber hinaus eine Neufassung des Bildungsbegriffs nach Maßgabe einer verstärkten Durchdringung der «Welt-Mensch-Bezüge» (Bernhard 2006: 346) erforderlich.

Während der Bereich der Allgemeinbildung sich immer mehr als ein Kampfplatz partikularer Einzelinteressen und ergebnisloser Positionierungskämpfe darstellt und der schulische Sektor durch die Vorgaben der beruflichen Ausbildung und Wett-

bewerbsertüchtigung bestimmt ist, wird die Organisation der Wissenschaft mit Nachdruck auf zwei Ziele hin ausgerichtet: a) Bereitstellung von technischem Anwendungswissen und b) Umsetzung des Anwendungswissens in fortschreitende Naturbeherrschung durch technische Verfahren und industrielle Fertigung. Die Kulturbürokratie treibt die Verwissenschaftlichung der Gesellschaft immer weiter einseitig voran und verstrickt dabei den zunehmend wettbewerbsmäßig organisierten Wissenschaftsbetrieb immer tiefer in die Abhängigkeit von der außeretatmäßigen Finanzierung der Forschung. Gegenhegemonial ausgerichtete Forschungsprojekte erhalten kaum eine realistische Chance auf Förderung. Anregungen für Kurskorrekturen rufen bei den Verantwortlichen zwar oberflächliche Zustimmung hervor, erzeugen jedoch kaum einen tiefgreifenden Veränderungswillen. Auch die spätbürgerlichen Bildungswelten (Elternhaus, Schule, Verein, Verband, Öffentlichkeit etc.) liefern immer weniger Impulse für eine emanzipatorische Gestaltung von Subjektwerdungsprozessen.

Der Begriff «Subjektwerdung» ist nach Bernhard nicht als Berufung auf die erkenntnistheoretische Position von Descartes (Trennung von erkennendem Subjekt und Objekt der Erkenntnis) bezogen, sondern verdeutlicht den Umstand, dass es keine *vor-, außer- oder übersoziale Existenz des Menschen* gibt. Der Begriff «Vergesellschaftung» beschreibt das Zusammenspiel von Gesellschaftsveränderung und Individualentwicklung (Subjektwerdung und Bewusstseinsentwicklung): Der Mensch ist einerseits Teil einer Gesellschaft und andererseits auch Ausdruck von Gesellschaft.

Nach wie vor ist der autoritäre Umgang mit Kindern und Jugendlichen durch erwachsene Autoritätspersonen eine wichtige Problematik, mit der sich die kritische Erziehungswissenschaft und materialistische Pädagogik auseinanderzusetzen hat. Allerdings bildet die Ausübung von Herrschaft durch invasive Sozialisationsfaktoren, die qualitativ hochwertige Bindungsvorgänge verhindern und produktive Ablösungsprozesse gleichermaßen sabotieren, gegenwärtig das zentrale Hindernis auf dem Weg von Heranwachsenden zu einer selbstbestimmten Lebensführung. Besondersentwicklungshemmend wirken nach Bernhard jene gesellschaftlichen Einflussfaktoren, die werdende Subjekte über die Kanäle der Massenmedien in die zentrifugale Gesamtbewegung der spätkapitalistischen Gesellschaft involvieren. Dadurch, dass sie Wahrnehmungsvorgänge kulturindustriell filtern und Bewusstseinsinformationen «herrschaftsförmig organisieren» (Bernhard 2006: 347), leisten invasive Sozialisationsfaktoren wie Massenkonsum, Warenästhetik und Umweltoutfit dem «*kulturellen Analphabetismus*» (Bernhard 2006: 347; Hervorh. i. O.) Vorschub. Die psychosozialen Auswirkungen des Aufwachsens unter den Bedingungen der kulturhegemonialen Entfremdung beschreibt Bernhard wie folgt:

- Verdinglichung (und Virtualisierung) von Beziehungsverhältnissen und Bindungsvorgängen
- Konditionierung der Sinne auf den privaten Besitz
- Außensteuerung des Menschen durch Massenkonsum
- Verdinglichung nahezu sämtlicher Mensch-Welt-Bezüge

Die Gesellschaftskritik Armin Bernhards ließe sich noch um einige weitere pädagogisch relevante Punkte ergänzen, die ebenfalls zu diskutieren wären, jedoch an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden sollen. Hierzu zählen: der Produktivkräftefetischismus im Zeitalter des Spätkapitalismus, das Fortbestehen des Zusammenhangs von Machtpolitik, angewandter Forschung und Militarismus in Form eines «militärisch-industriellen Komplexes» (Barnet 1972) und die psychosozialen Folgen des Konsumfaschismus.

5 Diskussion: Anknüpfungspunkt für die kulturelle Bildung

Nach Bernhard besteht ein Widerspruch zwischen der Organisationsform der Gesellschaft (struktureller Zwang zur Beteiligung an der Reproduktion und Reduktion des Menschen auf eine verwertbare Arbeitskraft) und den vielgestaltigen Entwicklungsbedürfnissen von Kindern und Jugendlichen (Weltoffenheit, Bildsamkeit und Bildbarkeit). Drei Anknüpfungspunkte für eine sozialkritische Neukonturierung des Begriffs der kulturellen Bildung sollen abschließend diskutiert werden: (1) die emanzipatorische Bedeutung der Erziehungswirklichkeit (als entscheidende Umweltbedingung für den Aufbau von Bildsamkeit), (2) die Relevanz von politischer Aufklärung und Ideologiekritik (als erste Aufgabe der kulturellen Bildung i. e. S.) und (3) die Bedeutung des utopischen Denkens und idealistischen Sehens sowie die Elaboration einer humanen Weltperspektive (als zweite Aufgabe der kulturellen Bildung i. e. S.).

(1) Erziehung als Realprozess: Der Aufbau von Bildsamkeit durch Erziehung ist eine vordringliche Aufgabe pädagogischer Praxis. Bildsamkeit darf jedoch nicht als fertige Naturgabe oder Begabung missverstanden werden. Sie ist vielmehr im Verlauf der Ontogenese im Rahmen des Generationenverhältnisses zu entwickeln und wird durch soziokulturelle Einflüsse sowie individuelle Handlungen begrenzt. Erziehung und Entwicklung erfordern Zeit und Geduld. Die Auswirkungen der «destruktiven Entwicklungsdynamik des Kapitalismus» (Bernhard 2014: 764) zeigen sich vor allem darin, dass die spätkapitalistische Gesellschaft immer weniger bereit ist, die Grundtatsache der Erziehung überhaupt anzuerkennen. Empirisch gut belegt sind Befunde, die darauf hindeuten, dass sich die Geburtenrate auf dem Gebiet der Bundesrepublik Deutschland auf einem historischen Tiefststand befindet. Die Tatsache, dass die Reproduktionsfähigkeit der Gesellschaft tiefgreifend gestört ist, sollte allgemein bekannt sein und bedürfte einer breiten Diskussion. Die Untätigkeit der ihrem Ressort nach politischen VerantwortungsträgerInnen, die weder bereit sind, das vollständige Systemversagen einzugestehen noch dazu beitragen, die Tragweite des Faktums der Bevölkerung zu Bewusstsein zu bringen, zeigt, dass keine öffentliche Auseinandersetzung über diesen Punkt erwünscht ist. Anstatt wirksame politische Gegenmaßnahmen einzuleiten, wird die oft versprochene finanzielle Entlastung von Familien hintangestellt und zugunsten von beispielsweise Rüstungsausgaben verschleppt. Der im Titel des Vortrags angekündigte «pädagogische Realismus» bezieht sich zunächst auf das Fundament jedweder kulturellen Bildung, nämlich der zuvor zu leistenden

Erziehungsarbeit. Kinder, Kindlichkeit und die Erziehung von Kindern sind in der Gegenwartsgesellschaft immer weniger wirklich gewollt. Es ließe sich in sozialphilosophischer Hinsicht eine Linie von der vaterlosen über die kleinfamiliäre bis hin zur kinderlosen Gesellschaft ziehen. Eine kinderlose Gesellschaft negiert sich jedoch selbst: Basale Grundvorgänge ihrer Biosphäre sind fundamental gestört, ihr «Stoffwechsel mit der Natur» (Engels) ist nekrophil organisiert. Aufgrund des massenhaften Verschleißes biophiler Energien wird die Erziehungsarbeit als Belastung empfunden, die es zu delegieren, aufzuschieben oder zu vermeiden gilt. Dem Anspruch, die Erziehung wieder als Realprozess anzulegen, der die Bereitschaft/Fähigkeit zur Zeugung, Geburt und nutritiven und affektiven Versorgung von Kindern, das heißt eine auf die sichtbare Welt (Biosphäre) bezogene Erziehungswirklichkeit voraussetzt, steht der von Bernhard beschriebene Komplex der «Biopiraterie» (Bernhard 2007) antagonistisch gegenüber.

(2) Aufklärung und Umsetzung von Aufklärung in soziale Bewegungen: Die erste Aufgabe der kulturellen Bildung (im engeren Sinne) lässt sich unter Bezug auf den historisch-materialistischen Ansatz als Fortsetzung, Ausdehnung und Vertiefung einer politisch-sozialen Aufklärung bezeichnen. Aufklärung bedeutet, öffentlich und vernehmbar die Frage zu formulieren, warum Menschen bereit sind, gegen ihre eigenen Interessen zu handeln, sich von Aufklärungsansprüchen zu entlasten und durch konkludentes Handeln zu «Komplizen ihrer eigenen Unterdrückung» (Benjamin 1982: 426) zu machen. Sie ist politisch, insofern sie es wagt sich einzumischen, und die Kritik, die sie vorbringt, einen «militanten Impuls» enthält, der sie von Formen «elitärer Theoriebildung» (Bernhard 2014: 774) abgrenzt. Der historische Materialismus ermöglicht es, zwischen der Oberflächenstruktur und der «Tiefendimension von Gesellschaft» (ebd.: 765) zu unterscheiden und «hinter ihren Erscheinungen und Fassaden ihr Wesen zu erkennen» (ebd.: 765). Dadurch, dass sie die Unterscheidung zwischen dem Wesen und Schein der Gesellschaft als eine vordringliche Aufgabe der Bildung bestimmt, kann die materialistische Pädagogik einen Beitrag dazu leisten, den «naiven politischen Systembezug» (Gamm 1983: 88) zu überwinden. Indem kulturelle Bildung darauf hinwirkt, von der individuellen «Selbsttäuschung der Gesellschaft über ihr wahres Leben» (Bernhard 2014: 765) und der kollektiven Hingabe an den «gesellschaftlich notwendigen Schein» (Adorno 1977: 26) zu befreien, entbindet sie den Willen von der adressierten Suche nach einsamen Entscheidungen und privaten Lösungsversuchen. Erst wenn sie das allgemeine «Interesse an einer *emanzipativen Subjektwerdung*» (Bernhard 2012: 16; Hervorh. i. O.) als «pädagogischen Maßstab» (ebd.) nimmt, vermag Bildung den Schleier, der über der gesellschaftlichen Wirklichkeit liegt, aufzuheben und zu entmystifizieren.

(3) Dritter Humanismus und kosmopolitische Perspektive: Die zweite Aufgabe der kulturellen Bildung (im engeren Sinne) – die Befreiung von der integralen Macht des gesellschaftlich notwendigen Scheins, der unreflektiert immer der falsche Schein ist, – verweist auf die ästhetische Dimension der kulturellen Bildung. Das Gebiet

der Ästhetik ist derzeit allerdings die unbestrittene Domäne der bereits erwähnten kulturhegemonialen Entfremdungsmechanismen. In seiner Dissertationsschrift hat Manuel Rühle unter Rekurs auf die Analysen und sozialphilosophischen Abhandlungen der ersten Generation der Frankfurter Schule die integrale Macht der «kulturindustriell indizierten Anpassungsleistung» (Rühle 2015: 13) begrifflich bestimmt und ihre Folgen für das kulturelle Leben herausgearbeitet. Kulturelle Bildung ist auf die Wiederbelebung des utopischen Denkens und die Kultivierung des idealistischen Sehens angewiesen, um der Vereinnahmung des Sensoriums durch die massenmediale Reizüberflutung entgegenzuwirken. Die Durchdringung des Scheins hat der «kulturellen Enteignung» nur dann etwas entgegenzusetzen, wenn sie durch die regulative Idee eines zu erreichenden humaneren Weltzustandes temperiert wird. In diesem Zusammenhang ist es notwendig, auf das von Bernhard formulierte «scheinbare Paradoxon vom historischen Materialisten als dem eigentlichen Idealisten» (Bernhard 2014: 769) hinzuweisen. Zwar steht Kultur auf einer ökonomischen Basis, dennoch ist die geistige Produktion nicht unmittelbar aus der materiellen ableitbar. Es ist nach Bernhard vielmehr von einer «Korrespondenz zwischen materiellen und geistigen Kräften» (ebd.) auszugehen. Unter der Maßgabe des Anspruchs auf «volle Immanenz» (Gamm 2012: 149) ist die Wiederanknüpfung an das Kulturideal eines «Dritten Humanismus» (vgl. Bernhard 2014: 770), wie es Hans-Jochen Gamm in seinen Studien über die Dynamik des Kapitalismus in seinem Verhältnis zum humanistischen Erbe des Bürgertums herausgearbeitet hat, für die kulturelle Bildungsarbeit unabdingbar.⁵

Abschließend soll der Versuch unternommen werden, die vorläufige Kontur eines kulturell gebildeten Subjekts – gleichsam als Utopie «organischer Intellektualität» im Sinne Antonio Gramscis – zu umreißen: Kulturell gebildet wäre zum einen, wer in der Lage ist, die wesenhaften Strukturen der gesellschaftlichen Verhältnisse zu erkennen und zugleich fähig ist, das ideologische Blendwerk, das ihn umgibt, zu durchschauen. Als kulturell gebildet dürfte zum anderen gelten, wer die gesellschaftlichen Verhältnisse nicht nur sieht, wie sie wesenhaft sind, sondern sie auch so zu betrachten vermag, wie sie unter der Perspektive der politischen Neu- und Andersgestaltung jederzeit sein könnten. In dieser Perspektive wäre die Elaboration eines tief greifenden Verständnisses der Dialektik zwischen der Struktur und Reform der Gesellschaft und der Korrespondenz zwischen Materialismus und Idealismus als maßgebliches Kriterium für eine kritisch-emanzipatorische Ausrichtung der kulturellen Bildung zu nennen.

5 Um einen Gedanken von Eberhard Mannschatz aufzugreifen: Diese kulturelle Bildungsarbeit kann sich nur in «pädagogischen Enklaven» vollziehen, die noch weitestgehend verschont geblieben sind von den Reizimmissionen der Kulturindustrie (vgl. auch Rühle 2015: 248 ff.).

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1972): Theorie der Halbbildung, in: ders.: Soziologische Schriften I. Gesammelte Schriften Band 8, Frankfurt a. M., S. 93–121.
- Adorno, Theodor W. (1977): Prismen. Kulturkritik und Gesellschaft, in: ders.: Kulturkritik und Gesellschaft I, Gesammelte Schriften Band 10, Frankfurt a. M., S. 11–126.
- Arnold, Rolf/Siebert, Horst (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit, Baltmannsweiler.
- Barnet, Richard J. (1972): Der amerikanische Rüstungswahn oder: Die Ökonomie des Todes, Reinbek.
- Benjamin, Jessica (1982): Die Antinomien des patriarchalen Denkens. Kritische Theorie und Psychoanalyse, in: Bonß, Wolfgang/Honneth, Axel (Hrsg.): Sozialforschung als Kritik: Zum sozialwissenschaftlichen Potenzial der kritischen Theorie, Frankfurt a. M., S. 426–455.
- Bernhard, Armin (2006): Bildung und die Antitoxine des Menschen. Der Kampf gegen den kulturellen Analphabetismus als Gegenstand einer Pädagogischen Ästhetik, in: Keim, Wolfgang/Steffens, Gerd (Hrsg.): Bildung und gesellschaftlicher Widerspruch. Hans-Jochen Gamm und die deutsche Pädagogik seit dem Zweiten Weltkrieg, Frankfurt a. M., S. 335–354.
- Bernhard, Armin (2007): Bildung als Ware – Die Biopiraterie in der Bildung und ihr gesellschaftlicher Preis, in: UTOPIE kreativ 197, S. 202–211.
- Bernhard, Armin (2012): Kritische Pädagogik. Entwicklungslinien, Korrekturen und Neuausrichtungen eines erziehungswissenschaftlichen Modells, in: Adam, Horst/Schlönvoigt, Dieter (Hrsg.): Kritische Pädagogik. Fragen – Versuch von Antworten, Band 1, herausgegeben von Horst Adam und Dieter Schlönvoigt im Auftrag der Rosa-Luxemburg-Stiftung, Manuskripte – Neue Folge 1, Berlin, S. 13–33.
- Bernhard, Armin (2014): Materialistische Pädagogik. Hans-Jochen Gamms erziehungswissenschaftlicher Ansatz eines kritisch-humanistischen Materialismus, in: Zeitschrift für Pädagogik 5/2014, S. 764–781.
- Brezinka, Wolfgang (1974): Erziehungswissenschaft, in: Ulrich, Dieter (Hrsg.): Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft, 2., durchg. Aufl., Weinheim/Basel.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2015): Bildung auf einen Blick 2014. Presse-Hintergrundpapier. EAG 2014, unter: www.bmbf.de/pubRD/Anlage_2_Presse-Hintergrundpapier_BMBF_und_KMK-20140809.pdf.
- Comenius, Johann Amos (1991): *Orbis sensualium pictus* [1658], 4. Auflage, Dortmund.
- Gamm, Hans-Jochen (1983): Materialistisches Denken und pädagogisches Handeln, Frankfurt a. M./New York.
- Gamm, Hans-Jochen (2012): Erziehungswissenschaft auf kritisch-materialistischer Basis [1989], in: ders.: Pädagogik als humanes Erkenntnisssystem. Das Materialismuskonzept in der Erziehungswissenschaft, Baltmannsweiler, S. 145–162.
- Groth, Klaus-Henning (2015): Editorial, in: Change. Das Magazin der Bertelsmann Stiftung 1/2015, S. 3.
- Kant, Immanuel (1912): *An das gemeine Wesen*, in: Kants gesammelte Schriften, hrsg. von der Preußischen Akademie der Wissenschaften, Berlin, Band II, S. 449–452.
- Leutner, Detlev: (2013): Perspektiven pädagogischer Interventionsforschung, in: Severing, Eckart/Weiß, Reinhold (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung, Bielefeld, S. 17–28.
- Mollenhauer, Klaus (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung, München.
- Oetker, Arend (2004): Nachahmung erwünscht! Vorwort, in: Deutsche Forschungsgemeinschaft (Hrsg.): *Dual Career Couples. Karriere im Duett*, Bonn, S. 3–4.
- Pongratz, Ludwig A. (2003): *Zeitgeistsurfer. Beiträge zur Kritik der Erwachsenenbildung*, Weinheim u. a.
- Rühle, Manuel (2015): *Kulturindustrie, Bildung und Erfahrung. Eine Problembestimmung aus der Perspektive Kritischer Erziehungs- und Bildungswissenschaft*, Baltmannsweiler.
- Trapp, Ernst Christian (1977): *Versuch einer Pädagogik* [1780], unveränd. Nachdruck der 1. Ausg., Berlin 1780, Paderborn.

VERZEICHNIS DER AUTORINNEN UND AUTOREN

Adam, Horst

Dr. paed., Dr. sc. phil., Diplom-Historiker, Lehrer, Fachberater, Ordentlicher Hochschuldozent, Wissenschaftlicher Aspirant, stellvertretender Chefredakteur der Fachzeitschrift *Pädagogik*, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR; 1987–1992 Ordentlicher Hochschuldozent für Allgemeine und Schulpädagogik an der Pädagogischen Hochschule und Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg; Gründer und Leiter des Arbeitskreises «Kritische Pädagogik» der Rosa-Luxemburg-Stiftung

Arbeitsgebiete: Allgemeine Pädagogik, Schul- und Sozialpädagogik, Politische Bildung, Kritische Friedenspädagogik, Projektmanagement, Konfliktmanagement, Kommunikation/Rhetorik

Ahlheim, Klaus

Prof. Dr. phil., Studium der ev. Theologie, Soziologie, Politikwissenschaft und Geschichte in Marburg sowie der Erziehungswissenschaft an der Universität Frankfurt am Main; Vikariat in Ingelheim am Rhein; Studentenpfarrer in Frankfurt am Main; Professor mit dem Schwerpunkt politische Erwachsenenbildung an der Universität Essen, später Universität Duisburg-Essen

Arbeitsschwerpunkte: Geschichte, Theorie und Empirie der (politischen) Erwachsenenbildung zu den Themen Rechtsextremismus und Extremismus der Mitte, zur Sozialpsychologie des Vorurteils und zur Gedenkstättenarbeit

Borst, Eva

Prof. Dr., Professorin am Institut für Erziehungswissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz; Gastprofessorin für Historische Pädagogik an der Universität Graz; Gastdozentur an der Fachhochschule für Soziale Arbeit in Wien; Gastprofesso-

rin für Allgemeine und Historische Pädagogik an der Universität Wien; Gastprofessorin für Historische Pädagogik an der Universität Graz
Arbeitsschwerpunkte: Sozial- und Ideengeschichte von Erziehung und Bildung, kritische Erziehungs- und Bildungstheorie, Sozialisationstheorie, Anthropologische Grundlagen von Bildung und Erziehung, Gender Studies, Wissenschaftstheorie, Ökonomisierung der Bildung

Feltes, Torsten

Diplompädagoge, Jugendberufshilfe, Schulsozialarbeit
Arbeitsschwerpunkte: Kritik gegenwärtiger Schulleistungsstudien

Hellinger, Alf

Dr. phil., Studium der Pädagogik, Psychologie, Geschichte und Germanistik an der Gerhard-Mercator-Universität Duisburg; Diplompädagoge, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften
Arbeitsschwerpunkte: Grundlagen der Allgemeinen und Historischen Pädagogik, Fachidentität und -systematik der Erziehungswissenschaft, Studien zur Demokratischen Reformpädagogik, Theorie einer gestaltenden Erwachsenenbildung

Hoffmann, Volker

Dr. phil., Studium der Pädagogik, Germanistik und Soziologie in Berlin und Michigan/USA; Realschullehrer, Diplompädagoge und Dr. phil. mit dem Schwerpunkt Historische Pädagogik; Wissenschaftlicher Assistent an der Pädagogischen Hochschule Berlin; Seminare zu A. S. Makarenko; Dozent für Kinder- und Jugendkulturarbeit am Institut für Kunst im Kontext an der Universität der Künste Berlin
Arbeitsschwerpunkte: Fragen der Geschichte der Erziehung, vor allem bzgl. sozialistischer Pädagogik; Veröffentlichung der Krupskaja-Biografie «Nadeshda Konstantinowna Krupskaja: ›Ich war Zeugin der größten Revolution in der Welt‹. Leben, Kampf und Werk der Frau und Weggefährtin Lenins» (2013)

Kluge, Sven

Dr. phil., Diplompädagoge, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Duisburg-Essen; seit 2009 Mitherausgeber des im Peter Lang Verlag erscheinenden «Jahrbuch für Pädagogik», Juniorprofessor an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Alfter bei Bonn; Lehrbeauftragter an der Universität Duisburg-Essen
Arbeitsschwerpunkte: Kritische Erziehungs- und Bildungstheorie, Studien zur Rezeption der Tiefenpsychologie innerhalb der klassischen Reformpädagogik

Rühle, Manuel

Dr. phil., Studium der Philosophie, Pädagogik und Volkswirtschaftslehre an der Ludwig-Maximilians-Universität München; Mitarbeiter beim Deutschen Gewerkschafts-

bund Bildungswerk Bayern im Bereich politische Erwachsenenbildung; Lehrkraft für besondere Aufgaben; Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen

Arbeitsschwerpunkte: Kulturindustrie und Pädagogik, Kritische Erziehungs- und Bildungstheorie

Der vorliegende dritte Band des Arbeitskreises «Kritische Pädagogik» enthält die wesentlichen Ergebnisse der Tagungen aus den Jahren 2014 und 2015. Sie geben wertvolle Anregungen für die theoretische Klärung und stellen selbst einen Diskussionsbeitrag zum wissenschaftlichen Meinungsstreit über relevante pädagogische und bildungspolitische Fragestellungen dar. Ausgehend von einer fundamentalen Gesellschaftskritik und davon abgeleiteten Herausforderungen für die Kritische Pädagogik werden in den Beiträgen wesentliche Prämissen für die Kritische Pädagogik verdeutlicht, kritische Bestandsaufnahmen vorgenommen, Probleme aufgeworfen, theoretische Zusammenhänge dargestellt und Vorschläge für die Durchsetzung emanzipatorischer, linker Bildungspolitik eingebracht.