

Horst Adam, Dieter Schlönvoigt (Hrsg.)

KRITISCHE PÄDAGOGIK

FRAGEN – VERSUCH VON ANTWORTEN

1

Horst Adam/Dieter Schlonvoigt (Hrsg.)

Kritische Pädagogik

Fragen – Versuch von Antworten

Horst Adam/Dieter Schlönvoigt (Hrsg.)

KRITISCHE PÄDAGOGIK

FRAGEN - VERSUCH VON ANTWORTEN

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

IMPRESSUM

MANUSKRIPTE wird herausgegeben von der Rosa-Luxemburg-Stiftung
und erscheint unregelmäßig · ISSN 2194-864X

V. i. S. d. P.: Marion Schütrumpf-Kunze

Franz-Mehring-Platz 1 · 10243 Berlin · Tel. 030 44310-127 · Fax -122

m.schuetrumpf@rosalux.de · www.rosalux.de

Redaktionsschluss: Juni 2012

Layout und Satz: MediaService GmbH Druck und Kommunikation

Gedruckt auf Circleoffset Premium White, 100 % Recycling

INHALT

Vorwort 7

ZUR FUNKTION UND ZU DEN AUFGABEN DES ARBEITSKREISES «KRITISCHE PÄDAGOGIK»

Horst Adam: **Eröffnungsrede zur Gründung
des Arbeitskreises Kritische Pädagogik** 10

Armin Bernhard: **Kritische Pädagogik** 13

1. ZUM KRITISCHEN BEGRIFF DER BILDUNG

Eva Borst: **Die Notwendigkeit eines kritischen Bildungsbegriffs
in Zeiten des Neoliberalismus** 34

Horst Adam: **Gedanken zur emanzipatorischen Bildung** 41

Horst Adam: **Probleme, Fragestellungen, Gedanken
aus der Diskussion der 1. Tagung** 47

2. BESCHLEUNIGUNG UND ÖKONOMISIERUNG

Eva Borst: **Beschleunigung und Ökonomisierung** 52

Horst Adam: **Probleme, Fragestellungen, Gedanken
aus der Diskussion der 2. Tagung** 66

3. LERNEN, LEISTUNG UND BEWERTUNG - EINE KRITIK

Uwe Findeisen: **Lernen, Leistung und Bewertung – eine Kritik** 70

Horst Adam: **Probleme, Fragestellungen Gedanken
aus der Diskussion der 3. Tagung** 96

4. KRITISCH-PSYCHOLOGISCHE ÜBERLEGUNGEN ZU WIDERSPRÜCHEN DER ERZIEHUNG IN DER KAPITALISTISCHEN GESELLSCHAFT

Morus Markard: **Kritisch-psychologische Überlegungen
zu Widersprüchen der Erziehung in der kapitalistischen Gesellschaft** 100

Horst Adam: **Probleme, Fragestellungen, Gedanken
aus der Diskussion der 4. Tagung** 111

5. KINDHEIT, BILDUNG UND DEMOKRATIE

Heinz Sünker: **Kindheit, Bildung und Demokratie** 116

Horst Adam: **Probleme, Fragestellungen, Gedanken
aus der Diskussion der 5. Tagung** 131

6. KRITISCHE FRIEDENSPÄDAGOGIK - SCHWUNDPHÄNOMEN UND REANIMATIONSBEDARF

Edgar Weiß: **Kritische Friedenspädagogik –
Schwundphänomen und Reanimationsbedarf** 134

Uwe Findeisen: **Vom Krieg zum Frieden und umgekehrt** 156

Horst Adam: **Probleme, Fragestellungen, Gedanken
aus der Diskussion der 6. Tagung** 163

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 166

VORWORT

Der Arbeitskreis «Kritische Pädagogik» des Gesprächskreises «Politische Bildung» der Rosa-Luxemburg-Stiftung wurde auf Initiative der pädagogischen Wissenschaftler Dozent Dr. sc. Horst Adam und Professor Dr. Armin Bernhard von der Universität Duisburg-Essen nach einigen Vorarbeiten im Januar 2010 gegründet.

Dem Bedürfnis und Wunsch kritischer Wissenschaftler, Pädagogen, Psychologen, Soziologen, Gewerkschafter, Bildungspolitiker und praktisch tätiger Pädagogen folgend, beabsichtigt die Rosa-Luxemburg-Stiftung mit der Gründung des neuen Arbeitskreises das Ziel, den Diskurs zur Entwicklung emanzipatorischer, linker Bildungspolitik und kritischer Erziehungswissenschaft voranzutreiben und mit den Teilnehmern Erkenntnisse und Erfahrungen zu relevanten pädagogischen, erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Fragestellungen auszutauschen.

Dabei geht es sowohl um theoretische Reflexion, um theoretische Fundierung und Positionsbestimmung als auch um einen Beitrag zur Durchsetzung praktischer linker Bildungspolitik.

Seit Gründung des Arbeitskreises haben bisher sechs Tagungen zu relevanten pädagogischen und bildungspolitischen Themen stattgefunden, die stets eine große Resonanz aufwiesen.

Auf der Grundlage von einführenden anregenden Impulsreferaten wurden von den Teilnehmern wichtige Erfahrungen eingebracht, kritische Bestandsaufnahmen vorgenommen, Probleme aufgeworfen und versucht, Lösungsansätze anzubieten.

Dabei hat es sich als sehr produktiv erwiesen, dass Wissenschaftler, Bildungspolitiker und praktisch tätige Pädagogen und Psychologen aus den alten und neuen Bundesländern gemeinsam und gegenseitig ihre Erfahrungen austauschten und um konstruktive Lösungen stritten.

Diese produktive Streitkultur zeigte sich bei allen Tagungen, deren wesentliche Ergebnisse aus den Jahren 2010 und 2011 in dem vorliegenden Sammelband veröffent-

licht sind. Sie geben wichtige Anregungen und stellen selbst einen Diskussionsbeitrag zur Weiterführung des wissenschaftlichen Meinungsstreites dar.

Der Band enthält darüber hinaus weitere Diskussionsmeldungen zu dem jeweiligen Tagungsthema sowie Anregungen für den weiteren Diskurs.

Wir würden uns freuen, liebe Leserinnen und Leser, wenn Sie sich daran beteiligen würden. Ihre Vorschläge und Anregungen nehmen wir gern entgegen.

Die Herausgeber

Berlin, Dezember 2011

Doz. Dr. sc. phil. Horst Adam
Leiter des Arbeitskreises
Kritische Pädagogik der
Rosa-Luxemburg-Stiftung

Dr. sc. phil. Dieter Schlönvoigt
Leiter des Gesprächskreises
Politische Bildung der
Rosa-Luxemburg-Stiftung

**ZUR FUNKTION UND
ZU DEN AUFGABEN
DES ARBEITSKREISES
«KRITISCHE PÄDAGOGIK»**

Horst Adam

ERÖFFNUNGSREDE ZUR GRÜNDUNG DES ARBEITSKREISES KRITISCHE PÄDAGOGIK BEI DER ROSA-LUXEMBURG-STIFTUNG IN BERLIN AM 16. JANUAR 2010

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen,
liebe Freunde, verehrte Gäste!

Zur Auftaktveranstaltung und Gründung des Arbeitskreises «Kritische Pädagogik» bei der Rosa-Luxemburg-Stiftung heiße ich Sie/Euch herzlich willkommen.

Dem Wunsche und Bedürfnis vieler pädagogischer Wissenschaftler, kritischer Pädagogen, Gewerkschafter und linker Bildungspolitiker entsprechend, haben wir –kritische Pädagogen und linke Bildungspolitiker- uns entschlossen, einen Arbeitskreis «Kritische Pädagogik» ins Leben zu rufen.

Dieser versteht sich als eine Teilgruppe des Gesprächskreises Politische Bildung in der Rosa-Luxemburg-Stiftung.

Einer der Initiatoren zur Gründung des Arbeitskreises Kritische Pädagogik ist unser heutiger Referent, *Professor Dr. Armin Bernhard*, Leiter des Fachbereiches Allgemeine Pädagogik an der Universität Duisburg/Essen, den wir ganz herzlich begrüßen.

Er wird ein Impulsreferat zum Thema «Elemente eines kritischen Begriffs der Bildung» halten. (Der Vortrag wurde veröffentlicht in: Bernhard, Armin: Biopiraterie in der Bildung, Hannover 2010, S. 124–143)

Wir beabsichtigen, mit Vertretern kritischer Erziehungswissenschaft und interessierter linker Pädagogen Erkenntnisse und Erfahrungen zu relevanten pädagogischen und bildungspolitischen Fragestellungen auszutauschen.

Nach unseren Vorstellungen sollte es *Anliegen des Arbeitskreises* sein, den wissenschaftlichen Diskurs zur Entwicklung emanzipatorischer, linker Bildungspolitik und kritischer Pädagogik zu führen und zu fördern.

Dazu sollten wir uns im Einzelnen darüber verständigen, welche *inhaltlichen Aufgaben* wir angehen wollen.

Nach vorbereitenden Gesprächen mit kritischen Pädagogen und linken Bildungspolitikern könnten das für einen längeren Zeitraum *folgende Schwerpunkte* sein:

Erstens: Aufdecken der theoretisch-ideologischen Hintergründe der laufenden Bildungsreformen der neoliberalen und konservativen Kräfte.

Das betrifft

- die Kritik von und Auseinandersetzung mit neoliberalen Gesellschafts- und Bildungsauffassungen, z. B. zu Fragen der Eliten, zu Begabungen und ihrem Niederschlag in zergliederten Bildungssystemen,
- die Auseinandersetzung mit historischen und aktuellen Fragestellungen der Bildungsfrage als Machtfrage,
- die Kritik und Auseinandersetzung mit der Reduzierung von Bildung als Humankapital, auf ihre einseitige ökonomische Verwertbarkeit,
- die Demokratisierung statt Kommerzialisierung von Bildung als Grundlage einer demokratischen Bildungsreform,
- die Positionierung zur Staatlichkeit und Privatisierung von Bildung.

Zweitens: Begleitung der bildungspolitischen Aktivitäten der Partei Die Linke, insbesondere bei der Ausformung des Modells einer Schule für alle.

Das betrifft

- die Argumentation und Durchsetzung von Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit,
- die Beseitigung des gegenwärtigen dreigliedrigen Bildungssystems, das mit bildungsmäßigen und sozialen Ausgrenzungen, mit der Produktion von Kinderarmut verbunden ist.

Drittens: Mitarbeit bei der wissenschaftlichen Fundierung, bei der Schaffung theoretischer Grundlagen linker (emanzipatorischer) Bildungspolitik.

Das betrifft

- die Analyse kritischer Gesellschafts- und Bildungstheorien im Hinblick auf ihre Bedeutung für linke Bildungspolitik als Teil des emanzipatorischen Prozesses,
- die Mitarbeit an und Nutzung von wissenschaftlich fundierten Analysen und Sekundäranalysen der Gesellschaftstheorie, Pädagogik, Psychologie und anderer relevanter Wissenschaftsdisziplinen,
- die Analyse bildungstheoretischer und politischer Dokumente von Parteien, Gewerkschaften, privater und staatlicher Institutionen.

Viertens: Entwicklung und Diskussion konzeptioneller emanzipatorischer Gedanken unter systematisch-historischem Aspekt im Hinblick auf das Ableiten und Begründen von Grundsätzen aktueller und zukünftiger linker Bildungspolitik.

Das betrifft

- das Aufgreifen relevanter kritischer, emanzipatorischer bildungstheoretischer und bildungspolitischer Fragestellungen unter systematisch-historischem Aspekt sowie die Entwicklung alternativer Vorstellungen bildungstheoretischen Denkens,

- die Entwicklung von Arbeiten und Beiträgen zur Geschichte der Erziehung, vor allem zu humanistischen Bildungstraditionen des Bürgertums und der Arbeiterbewegung,

Fünftens: Vergleichende Analysen zu nationalen und internationalen bildungspolitischen und pädagogischen Entwicklungen, zu aktuellen pädagogischen Forschungsergebnissen sowie Entwicklungen des Bildungswesens, insbesondere in den Ländern Europas.

Das betrifft

- die Verfolgung von bildungspolitischen und pädagogischen Aktivitäten der UNO, der UNESCO und ihrer Spezialorganisationen unter dem Aspekt der kapitalistischen Globalisierung,
- das Erfassen bildungspolitischer Entwicklungen in europäischen Ländern unter den Aspekten der Durchsetzung von Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit in Bildungssystemen bezüglich ihrer theoretischen Grundlagen, ihrer Realisierung in Zielen, Inhalten und Strukturen,
- das Verdeutlichen von Problemstellungen und die Ableitung von emanzipatorischen Ansätzen aus den internationalen Entwicklungen.

Sechstens: Erarbeiten von Vorschlägen für demokratische Organisationen für eine humanistische Bildung aller Lernenden.

Das schließt ein

- die Kooperation mit der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft und demokratischen Lehrer-, Eltern- und Jugendverbänden.

In Abstimmung und Zusammenarbeit mit dem Gesprächskreis Politische Bildung der RLS wollen wir einen spezifischen Beitrag im Rahmen der politischen Bildung leisten. Dazu streben wir an, viermal jährlich eine thematische Veranstaltung durchzuführen.

Mit unserer Arbeit wollen wir uns nicht selbst genügen, sondern uns mit unseren Möglichkeiten in die wissenschaftlich-theoretische Diskussion und in die politische und gesellschaftliche Auseinandersetzung mit dem Ziel der Durchsetzung emanzipatorischer, demokratischer Bildungspolitik einmischen.

Das könnte durch Vorträge, Diskussionsrunden mit der bildungspolitisch interessierten Öffentlichkeit und Vertretern verschiedener bildungspolitischer und erziehungstheoretischer Auffassungen geschehen.

Die Ergebnisse unserer Arbeit wie Konferenzbeiträge, Ausarbeitungen und Informationsmaterialien zur kritischen Pädagogik und emanzipatorischen, linken Bildungspolitik wollen wir veröffentlichen und somit auch Wirkungen nach Außen erzielen. Mit unserer heutigen Beratung beginnen wir damit.

Ich bedanke mich für Ihr/Euer Interesse und freue mich auf eine gute, konstruktive Zusammenarbeit.

Armin Bernhard

KRITISCHE PÄDAGOGIK

ENTWICKLUNGSLINIEN, KORREKTUREN UND NEUAKZENTUIERUNGEN EINES ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHEN MODELLS

Kritische Pädagogik meint verschiedene Varianten einer sozialkritisch angelegten Erziehungswissenschaft, die sich Ende der 1960er Jahre in der Auseinandersetzung mit der studentischen Protestbewegung 1967/1968 und den Schriften der Kritischen Theorie herausbildeten. Im vorliegenden Beitrag werden zunächst Entwicklungslinien und Grundannahmen Kritischer Pädagogik skizziert. Im Anschluss steht die Bestimmung neuer Akzentuierungen einer gesellschaftskritisch sich verstehenden Erziehungswissenschaft im Zentrum, die sich aus veränderten gesellschaftlichen und politischen Ausgangsbedingungen ergeben. Die Vertiefung des Prinzips der Kritik und die Wiedergewinnung emanzipatorischer Handlungsperspektiven erweisen sich hierbei als zwei permanent miteinander zu verbindende Aufgabenbereiche.

Der Terminus «Kritische Pädagogik» ist zunächst wenig aussagekräftig ohne die Bestimmung des Prinzips der Kritik. Wissenschaft gilt oftmals per se als kritisch, ist doch der Zweifel ihr grundlegender Antrieb. Wissenschaft soll Sachverhalte analysieren und erklären, vor denen der Alltagsverstand kapituliert. Wissenschaft wähnt sich gegenüber dem Alltagsdenken als kritisch und überlegen, weil sie aus ihrer Distanz zur Alltagspraxis heraus meint, diese objektiver beurteilen zu können. Diese distanzierte Haltung gegenüber den Problemen der Welt, die scheinbare Suspendiertheit wissenschaftlicher Forschung von den Handlungszwängen des gesellschaftlichen Alltags, wird mit dem Wort «Kritik» assoziiert. Auch wer seine wissenschaftlichen Messinstrumente beständig überprüft und neu justiert, missversteht seine Tätigkeit nicht selten als kritische Tätigkeit. Die variierenden Etikettierungen Kritischer Pädagogik der 1960er und 1970er Jahre (kritisch-emanzipatorisch, kritisch-kommunikativ, kritisch-konstruktiv, kritisch-materialistisch, kritisch-rational) belegen bereits die unterschiedliche Auslegbarkeit des Prinzips der Kritik. Das Etikett «sozialkritisch», das im Folgenden entfaltet werden soll, hebt sich von diesen Auffassungen von Kritik

grundlegend ab. Es ist mit Bedacht gewählt, da es diejenige Auffassung von Kritik heraushebt, die den Ansatz einer Kritischen Pädagogik konstituiert, nämlich die von kritischer Sozialphilosophie und Gesellschaftstheorie vorangetriebene, systematische Beanstandung der gesellschaftlichen Grundverhältnisse in einer krisengeschüttelten bürgerlichen Sozialordnung.

Entwicklungslinien Kritischer Pädagogik

Um gegenwärtige Herausforderungen und Aufgaben Kritischer Pädagogik umreißen zu können, ist eine kurze Rekonstruktion ihrer Entwicklungslinien unabdingbar. Ihren historisch-gesellschaftlichen Entstehungshintergrund bildet die Restaurationsperiode der bundesrepublikanischen Nachkriegsgesellschaft, die insbesondere durch das so genannte Wirtschaftswunder und die Vorstellung von der formierten Gesellschaft bestimmt ist. Die Entstehung kritischer Pädagogik-Ansätze ist eingebettet in ein noch fordistisch geprägtes Gesellschaftsmodell, das in der BRD auf der politischen und der zwischenmenschlichen Ebene durch autoritäre Prinzipien gekennzeichnet ist. Die in den 1960er Jahren entstehenden sozialen Protestbewegungen erschüttern die Grundlagen der vorhandenen autoritären Strukturen, kritisieren die ungerechte ökonomische Weltwirtschaftsordnung und thematisieren den in der atomaren Abschreckung zum Ausdruck kommenden kollektiven Unfrieden. Der Krieg der Supermacht USA gegen Vietnam ist ein weiterer gewichtiger Anlass des Sozialprotestes. Gleichsam wird von den nachwachsenden Generationen die Enttabuisierung der faschistischen Vergangenheit eingefordert. Die von Außerparlamentarischer Opposition, der Neuen Linken und der studentischen Protestbewegung formulierte, praktische Gesellschaftskritik wurde von verschiedenen Theoriemodellen unterfüttert: insbesondere von der Marxschen Theorie, der so genannten Frankfurter Schule und kritischen tiefenpsychologischen Ansätzen. Unter dem Eindruck dieser Gesellschaftskritik sahen sich viele Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler genötigt, ihr traditionelles Verständnis wissenschaftlicher Pädagogik zu überprüfen und zu modifizieren.¹ Kritische Pädagogik entwickelte sich vor allem in Frontstellung zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik und zur empirischen Erziehungswissenschaft, Ansätze, denen sie ein affirmatives Verhältnis zur Gesellschaft vorwarf. Während die geisteswissenschaftliche Pädagogik auf der Basis eines lebensphilosophischen Ansatzes sich mit der hermeneutischen Auslegung der Erziehungswirklichkeit begnügte, ohne deren gesellschaftliche Bestimmtheit zu thematisieren, betrieb die empirische Pädagogik eine erfahrungswissenschaftliche Forschung, ohne deren gesellschaftlichen Wertungszusammenhang zu reflektieren.

Kritische Pädagogik war zunächst eine Sammelbezeichnung für alle erziehungswissenschaftlichen Modelle, die in den Jahren 1967/1968 sich gegenüber dem Prin-

1 Zu den Hintergründen vgl. Claußen 2008; Jahrbuch für Pädagogik 2009.

zip der Gesellschaftskritik öffneten.² Sie unterschieden sich allerdings erheblich nach Grad der Realisierung des Prinzips der Gesellschaftskritik, nach Stärke der Rezeption Kritischer Theorie, nach dem Zuschnitt ihrer Gesellschaftsdiagnose und nach den gesellschaftlichen und pädagogischen Zielvorstellungen, so dass von einem homogenen Gebilde kritischer Erziehungswissenschaft nicht die Rede sein kann. Zwischen den wesentlich durch die Rezeption der Arbeiten von Jürgen Habermas und seiner Neukonstruktion Kritischer Theorie bestimmten Ansätzen Klaus Mollenhauers und Wolfgang Klafkis und der Pädagogik und Bildungstheorie im Anschluss an Hans-Jochen Gamm, Heinz-Joachim Heydorn und Gernot Koneffke existierten unüberbrückbare Gegensätze, die nur ein Beispiel für die Heterogenität der kritischen Erziehungswissenschaft sind.

Die nach den 1970er Jahren eintretende Inflationierung des Etiketts «kritisch», macht eine Präzisierung der damaligen Fassung des Prinzips der Kritik hinsichtlich pädagogischer Sachverhalte erforderlich, an das nach wie vor angeknüpft werden kann. Durch seine Popularisierung hat das Wort «Kritik» einen erheblichen Bedeutungsverlust erfahren. Im alltagsweltlichen Zusammenhang wird Kritik mit Missfallenskundgebungen, mit Signalen der Unzufriedenheit und der Nichtübereinstimmung identisch gesetzt. Die Verwechslung von Kritik mit der eigenen Meinungsäußerung ist eines der populärsten Missverständnisse, das die Entwertung des Prinzips der Kritik dokumentiert. Die Bezeichnung «Kritik» wird auch dort in den Mund genommen, wo es um ihr Gegenteil geht. «Kritik kam von den Arbeitgebern» oder «Die Massenmedien übten Kritik an diesem Vorschlag» sind in diesem Zusammenhang typische Formulierungen: Die willkürliche Haltung des Missfallens oder der Ablehnung wird hier als «Kritik» ausgewiesen, obgleich sie mit diesem Prinzip nichts mehr gemein hat. Kritik aber meint die Kunst der systematischen Beurteilung und Überprüfung eines Sachverhaltes und ist damit mit den dargestellten ideologischen Floskeln nicht vereinbar.

In einer grundlegend an Marx *und* der Kritischen Theorie orientierten Pädagogik ist Kritik als fundamentale Sozialkritik angelegt, die aus einer Distanz zu alltäglichen Handlungspraxen heraus formuliert wird. Sozialkritik meint in diesem Zusammenhang die grundlegende *Beanstandung* der Gesamtgesellschaft im Hinblick auf eine vernünftige Gestaltung der Subjektwerdungsprozesse von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Dass Kritik in diesem Zusammenhang von vornherein die Form der Beanstandung annimmt, hängt mit der empirischen Erfahrung der Unstimmigkeit einer gesellschaftlichen Sozialordnung zusammen, die die Ideale, die sie propagiert, nicht einzulösen in der Lage ist. Zwar greift auch die Kritische Pädagogik den Grundgedanken geisteswissenschaftlicher Pädagogik auf, Pädagogik müsse als Anwältin des Kindes aufgefasst werden, die seine Lebensinteressen gegenüber unzulässigen gesell-

2 Zum Überblick vgl. Stein 1979; Stein 1980; Claußen/Scarbath 1979.

schaftlichen Zugriffen verteidigt. Doch wird dieser pädagogische Anwaltsgedanke gesellschaftstheoretisch gewendet, indem seine politische Dimension entfaltet wird. Kriterium der Sozialkritik ist das Interesse an einer *emanzipativen Subjektwerdung*, ein pädagogischer Maßstab, an dem sich die Produktions- und Lebensweise einer Gesellschaft messen lassen muss. Sozialkritik ersetzt jedoch nicht die seriöse, vorbehaltslose Analyse der gesellschaftlichen Voraussetzungen und Bedingungen von Sozialisation, Erziehung und Bildung. Gleich einer gesellschaftstheoretisch angeleiteten Tauchglocke leuchtet sie die Regionen der Sozialisationsbedingungen aus, die eine Gesellschaft für die Subjektwerdung von Kindern und Jugendlichen zur Verfügung stellt. Kritische Pädagogik fragt demzufolge nach den Ursachen und Bedingungen einer Gesellschaft, die eine emanzipative Subjektwerdung behindern bzw. hintertreiben. In pädagogischer Absicht muss sie die gesellschaftlichen Zwänge offen legen, denen die Menschen und ihre Entwicklung unterworfen sind: materielle, kulturelle und ideologische Zwänge, die eine emanzipative Subjektwerdung behindern. Da die Realisierung menschlicher Entwicklungschancen klassen- und schichtenspezifisch organisiert ist, muss Kritische Pädagogik den benachteiligten Gruppen der Gesellschaft besondere Aufmerksamkeit zukommen lassen. Erziehungswissenschaft wird verstanden als «Forschung und Theoriebildung im Hinblick auf die Klärung des Problems der Selbstbestimmung, der Demokratisierung, der Emanzipation in pädagogischer Perspektive.» (Klafki 1971, S. 264).

Die *gesellschaftstheoretische Wendung des pädagogischen Anwaltsgedankens* erfordert die Umstrukturierung traditioneller Wissenschaftsauffassungen. Wissenschaft muss sich im gesamtgesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionszusammenhang begreifen lernen, um sich gegenüber dem Zugriff gesellschaftlicher Partikularinteressen schützen zu können. Wissenschaft ist kein neutrales Gebilde, sondern ein Terrain, das insbesondere von wirtschaftlichen Interessengruppen vereinnahmt zu werden droht. Aufgrund eines naiven Verständnisses von Wissenschaft, das diese in einem interesse- und herrschaftsfreien Raum ansiedelte, konnten diese Übergriffe auf Wissenschaft weder von geisteswissenschaftlicher Pädagogik noch von empirischer Erziehungswissenschaft wahrgenommen werden. Weder die lebensphilosophisch orientierte geisteswissenschaftliche Pädagogik noch die empirisch-analytische Erziehungswissenschaft werden dem Grundsachverhalt der gesellschaftlichen Präformiertheit von Wissenschaft gerecht. Der Gegenstand der Wissenschaft, der im vorliegenden Falle durch die Begriffe Erziehung, Bildung und Pädagogik bestimmt ist, ist zunächst einmal trotz seiner nicht zu leugnenden Eigengesetzlichkeit ein von Menschen in sozialer Praxis hervorgebrachter Gegenstand. Zudem folgen Auswahl einer Forschungsfrage, Untersuchung des zu ihrer Beantwortung erforderlichen Materials, Bestimmung eines methodischen Verfahrens, Durchführung der Untersuchung sowie die Interpretation ihrer Ergebnisse nicht ausschließlich eigensinnigen Forschungsinteressen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, vielmehr sind diese Tätigkeiten – als soziale Praxis – von vornherein kontaminiert mit gesellschaftlichen Vorurteilen und Interessen,

die eine kritische Wissenschaft nur um die Gefahr einer Preisgabe ihrer Suche nach Wahrheit ignorieren kann. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik hat in ihren Versuchen einer hermeneutischen Auslegung der Erziehungswirklichkeit den gesellschaftlichen Charakter dieser Erziehungswirklichkeit ebenso sträflich vernachlässigt wie den ihrer theoretischen und methodischen Arbeit. War die Konstituierung der Pädagogik als einer Geisteswissenschaft aus der berechtigten Kritik an der Unzulänglichkeit von Philosophie und Naturwissenschaften entstanden, die Phänomene der Erziehung, der Bildung, des pädagogischen Beziehungsverhältnisses angemessen fassen zu können, so führte die strikt lebensphilosophisch-geisteswissenschaftliche Anlage von Pädagogik jedoch zur weitgehenden Ausklammerung sozialer Logiken aus dem Theorie- und Forschungshorizont. Eine systematische Restriktion des wissenschaftlichen Blickwinkels wurde im Rahmen Kritischer Theorie und Kritischer Pädagogik jedoch auch in der empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft identifiziert, deren Positivismus mit der Auflösung der «geschichtlichen Subjekt-Objekt-Dialektik» (Keckeisen 1995, S. 120) die gesellschaftlichen Einflüsse auf die eigene Forschungspraxis mit ihrer Scheinobjektivität ignorierte.

Insofern weder geisteswissenschaftliche noch empirisch-analytische Pädagogik diesem Grundsachverhalt der gesellschaftlichen Präformiertheit ihres Gegenstands wie ihrer Forschung Rechnung zollten, stellten sie keine tragfähige Grundlage der Erziehungswissenschaft mehr dar. Nur als kritische Gesellschaftswissenschaft war Pädagogik fortan denkbar, als eine Wissenschaft, die in kritischer Distanz zur Gesellschaft, aber auch in reflektierter Haltung zur eigenen Funktion in dieser Gesellschaft ihre Theoriebildung und Forschungsdesigns entwickeln sollte. Das Prinzip der Sozialkritik umfasst jedoch nicht nur die Beanstandung der emanzipationsfeindlichen Produktions- und Reproduktionsverhältnisse, der in ihnen obwaltenden Entwicklungs- und Sozialisationsbedingungen, sie beinhaltet ebenso die Kritik der Erfahrungen, Bewusstseinsformen, Weltauffassungen, die sich unter diesen Bedingungen einer auf Tausch und Konkurrenz fixierten Gesellschaft herausbilden. Da auch eine Wissenschaft, die das Prinzip der Kritik postuliert, von den Reproduktionsverhältnissen der Gesellschaft und ihren Sozialisationsinflüssen bestimmt ist, muss sie die Selbstkritik in Permanenz anwenden. Kritisch verhält Kritische Pädagogik sich nur, wenn sie bei einer Auseinandersetzung mit konkurrierenden erziehungswissenschaftlichen Theoriemodellen nicht stehen bleibt, sondern ihre eigene Praxis kompromisslos der Kritik unterwirft.

Da auch die Kritische Pädagogik eine Handlungswissenschaft ist, wird diese gesellschaftsanalytische Aufgabe: die Ermittlung der im Sozialisationsprozess einer bestimmten Gesellschaft verankerten Barrieren einer emanzipativen Subjektwerdung durch eine handlungsbezogene ergänzt. Aus der Analyse der gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse und ihren Sozialisationsbedingungen heraus müssen Perspektiven für Emanzipation und einen selbstbestimmten Entwicklungsprozess ausgeleuchtet und entwickelt werden. Nur eine Pädagogik, die über eine detaillierte Kenntnis gesell-

schaftlicher Blockaden von Emanzipation verfügt, ist in die Lage versetzt, Möglichkeiten der Loslösung aus Abhängigkeitsverhältnissen zu benennen. Emanzipation bezeichnet den Prozess der Bewusstwerdung dieser gesellschaftlichen Abhängigkeiten bis hin zu ihrer Auflösung. Die Ziele dieses pädagogischen Emanzipationsbegriffes liegen im systematischen Aufbau und der nachhaltigen Sicherung der geistig-seelischen Verfügungsgewalt des Menschen über seine Potentiale *gegen* die in den Sozialisationsprozessen angelegte Heteronomie. Kritische Pädagogik wird in der Folge dieses neuen Selbstverständnisses von Erziehungswissenschaft nicht nur als Schutzmacht des Kindes aufgefasst. Pädagogisches Handeln soll vielmehr die ihm anvertrauten Kinder dazu befähigen, den Kampf um Emanzipation und Selbstbestimmung in die eigenen Hände zu nehmen. In dem Maße, wie Pädagogik Heranwachsenden und Erwachsenen die jeweiligen Abhängigkeitsverhältnisse bewusst macht, wachsen die Chancen, diese durch Selbstreflexion zu überwinden. Verbunden ist mit dieser Überwindung ein erheblicher Zugewinn an Selbstbestimmung und autonomen Handlungsmöglichkeiten, die wiederum eine Demokratisierung der gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse bewirken können. Das emanzipatorische Veränderungspotential der Gesellschaft ist letztlich auch von den Qualitäten der Subjektwerdung abhängig.

Kritische Pädagogik nach der «neokonservativen Wende»

Der kurze Sommer der starken Ausstrahlungskraft Kritischer Pädagogik wurde durch das Einsetzen der so genannten neokonservativen Wende ab Mitte der 1970er Jahre beendet, eine Formel, hinter der sich jedoch weit mehr als nur eine Veränderung in der parteipolitischen Landschaft verbarg. Vielmehr wurde unter der Hand eine Umstrukturierung der gesellschaftlichen Produktions- und Arbeitsverhältnisse vollzogen, die die politischen, kulturellen und zwischenmenschlichen Umstände und Beziehungsverhältnisse nachhaltig veränderten. Schon in der Rede des chilenischen Präsidenten Salvador Allende vor der UNO 1972 wurden die Gefahren der drohenden neoliberalen Umgestaltung gesellschaftlicher und politischer Strukturen in beeindruckender Weise vorweggenommen³, wie sie in vielen Ländern in der gegenwärtigen geschichtlichen Situation Wirklichkeit geworden sind. Gesellschaftsdiagnostisch ist die Tätigkeit Kritischer Pädagogik heute in eine spezifische Phase kapitalistischer Gesellschaftsentwicklung eingebunden, die sich bereits Ende der 1970er Jahre andeutet und die die Gesellschaft bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt kennzeichnet.⁴ Kern dieser Phase ist die Umstrukturierung des Gesellschaftssystems, seiner Produktionsformen, seiner Arbeitsverhältnisse und damit auch der gesamten Lebensumstände der Men-

3 Der 11. September des Jahres 1973, ein Putsch, mit dem das erste Modell des Neoliberalismus in Chile eingeführt wurde, ist für die so genannten westlichen Länder weit weniger ein Fanal als der 11. September 2001, obgleich in der Folge des von den USA geplante und durchgeführten Putsches gegen Allende tausende Menschen ermordet und interniert wurden.

4 Vgl. hierzu die Studien von Hirsch/Roth 1986; Hirsch 1996; Dörre 2009

schen. Während fordistische und tayloristische Formen der Arbeitsorganisation an Boden verloren, weil sie eine weitere Steigerung der wirtschaftlichen Produktivität und damit der Unternehmensgewinne nicht mehr garantieren konnten, wurden neue Produktionstechniken und neue Formen der Arbeitsorganisation auf der Basis hoch entwickelter technologischer Produktivkräfte geschaffen. In diesem Umstrukturierungsprozess entstand ein neues «Produktionsregime», das nicht mehr auf befriedeten Klassenverhältnissen, Sozialstaatsprinzip, Vollbeschäftigungspolitik und Regulierung von Marktverhältnissen beruhte (Ptak 2007, S. 83). Die bereits in den 1930er Jahren entwickelten Vorstellungen des Neoliberalismus (Chicagoer Schule) konnten nun für den Umbau der Gesellschaft in eine radikal am Markt orientierte Gesellschaft genutzt werden. Die als Modernisierung der Gesellschaft verkaufte neoliberale Umgestaltung kapitalistischer Produktions-, Arbeits- und Lebensverhältnisse führte zu einer scheinbar schicksalhaft wahrgenommenen *Entsicherung und Destabilisierung* der gesellschaftlichen Daseins- und Existenzbedingungen. Die neoliberalen Transformationsstrategien, in den Zauberworten Liberalisierung, Privatisierung, Deregulierung, Flexibilisierung und Freihandel verpackt, schufen eine neue Ausgangssituation für die Kritische Pädagogik, die nicht ohne Konsequenzen für ihre Anlage und ihren Zuschnitt sowie ihrer Problemstellungen bleiben konnte.⁵ Armut wurde unter den Bedingungen der so genannten Flexibilisierung der Arbeit wieder zu einem Sozialisationsfaktor. Insbesondere der von der Wirtschaft eingeforderte und von der ihr ergebenden politischen Klasse durchgeführte gravierende Abbau sozialstaatlicher Steuerungssysteme führte zur Destabilisierung von Lebenslagen, die sich notwendig auf die Sozialisation und die Erziehungsbedingungen niederschlagen mussten.

Während in der kurzen Hochphase Kritischer Pädagogik die Erziehungswissenschaft die grundlegenden Gesellschaftsfragen thematisierte, verlagerte die Disziplin nach der bereits Mitte der 1970er Jahre einsetzenden neokonservativen Wende ihre Tätigkeit auf die Bearbeitung einzelner Problem- und Krisendiskurse, ohne den Blick weiterhin auf den gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang zu richten. Auch die wesentlich im Anschluss an Habermas sich herausformende Variante kritischer Erziehungswissenschaft entfernte sich rasch von ihrer Grundsatzkritik in dem Maße, wie die demokratisch-emanzipatorische Aufbruchstimmung verblasste. Offensichtlich fehlten die Energie und/oder der Wille, das Prinzip der Kritik auch ohne den politisch-emanzipatorischen Rückenwind und das heißt *gegen* den gesellschaftlichen Anpassungsdruck durchzuhalten, obgleich gerade in dieser Situation die Selbstkritik der Gesellschaft überlebensnotwendig wäre. Das von Klafki proklamierte Prinzip der «permanenten Gesellschaftskritik» (1971, S. 265) wurde nicht nur nicht durchgehal-

5 Neoliberale Modernisierung, so fasst es Ralf Ptak treffend zusammen, bedeutet «Abbau von Schutzrechten und Marktbeschränkungen (Deregulierung), von Zöllen und nichttarifären Handelshemmnissen (Freihandel), die Erosion der öffentlichen Daseinsvorsorge (Privatisierung), die Schaffung immer neuer Märkte (Liberalisierung) und die erzwungene Anpassung der Individuen an den Marktmechanismus (Flexibilisierung).» (Ptak 2007, S. 84)

ten, es löste sich in den Versuchen auf, praktische Reformen auf den Weg zu bringen und beförderte damit die Entschärfung bzw. Inkorporierung von Kritik. Nicht wenige Trägerinnen und Träger Kritischer Pädagogik wechselten ihre Einstellung und transformierten sich selbst zu «ausgehaltenen Intellektuellen» (Marcuse 1980, S. 22), die nun das System zu repräsentieren sich anschickten, das sie einst so vehement der Kritik unterzogen hatten. Manch «kritischer» Erziehungswissenschaftler konnte der Versuchung nicht widerstehen, Auftragsforschung zu Problemen der Erziehung, Bildung und Sozialisation im Dienste großer Konzerne zu treiben und präsentierte seine Forschungsergebnisse fortan in den Hochglanzbroschüren von Bertelsmann, McKinsey und Co.

Korrekturen und Neuaufwertungen des Projektes Kritische Pädagogik

Die notwendige Neuaufwertung des Modells einer Kritischen Pädagogik muss zunächst aus der Bestimmung ihrer eigenen Unzulänglichkeiten heraus entwickelt werden. Nach der Entstehungsphase und mit dem Abklingen der emanzipatorisch-demokratischen Aufbruchstimmung in der Bundesrepublik setzte zunächst eine Art Reflexions- und Bilanzierungsphase ein, die an dieser Stelle nicht referiert werden kann.⁶ Erst Ende der 1990er Jahre setzten Versuche ein, an die gesellschaftskritischen erziehungswissenschaftlichen Modelle der 1960er und 1970er Jahre wieder anzuknüpfen. Dass die Neuaufwertung im Folgenden nur skizzen- und thesenhaft entwickelt werden kann (siehe hierzu ausführlicher: Bernhard 2011), ist angesichts des nur begrenzt zur Verfügung stehenden Raumes selbstverständlich. Eingebunden ist dieser Versuch einer Bestimmung der Schwerpunktsetzung in die seit Ende der 1990er Jahre zu registrierende Wiederaufwertung der Sozialkritik im Kontext Kritischer Pädagogik.⁷

Die objektive Bedeutung Kritischer Pädagogik und mit ihr des Prinzips der Sozialkritik ist seit der Durchsetzung postfordistischer Gesellschafts- und Produktionsstrukturen erheblich angewachsen, denn die Bearbeitung der grundlegenden und/oder globalen Probleme der Gesellschaft können nur in dem Maße in Angriff genommen werden, wie sich diese den Einsprüchen gegen ihre eigene Verfasstheit stellt. Das Prinzip der Sozialkritik ist keineswegs ein destruktives Prinzip, sondern eine *sympathetisch* angelegte Beurteilung der gesamtgesellschaftlichen Zustände, ein Aspekt, der gegebenenfalls zu wenig öffentlich verdolmetscht wurde und damit die Attraktivität kritischer Pädagogik-Modelle beeinträchtigt hat. Das Moment der Destruktion geht der Kritik ab. Kritik im Kontext Kritischer Sozialphilosophie meint zwar eine grundlegende Beanstandung, eine Beanstandung aber, die aus einer *gesellschaftstheoretisch*

6 Siehe hierzu die Arbeiten von Peukert 1983; Keckeisen 1984; Friesenhahn 1985; Paffrath 1987

7 Vgl. hierzu: Bernhard/Rothermel 1997; Das Argument 1998; Stünker/Krüger 1999; Bernhard/Kremer/Riefel 2003; im Hinblick auf die Aktualität Adornos pädagogisch relevanter Schriften siehe: Ahlheim/Heyl 2010; im Hinblick auf europäische Ansätze einer Kritischen Pädagogik vgl. Cambi 2009.

begründeten Empathie generiert wird. Hass auf die Gesellschaft kann keine Sozialkritik konstituieren, sie setzt im Gegenteil fundamentale Zuwendung zu menschlichen Angelegenheiten voraus. Sozialkritik speist sich darüber hinaus nicht aus einem diffusen Unbehagen an den gesellschaftlichen Verhältnissen, vielmehr verhilft sie diesem zu Bewusstsein, sie macht es in gesellschaftstheoretischem Sinne bewusstseinsfähig. Sozialkritik reichert mit seinem aufklärerischen Potential das gesellschaftliche Unbehagen mit emanzipativen Impulsen an. Nur in einer Synthese von Sozialkritik und gesellschaftlichem Unbehagen an den Verhältnissen kann Kritik praktisch werden und Impulse der Veränderung provozieren.

1. Kritik bezieht sich auf eine doppelte Differenz Erfahrung. Die erste Differenz Erfahrung ist die Wahrnehmung des Unterschieds zwischen idealem Anspruch einer Gesellschaft und tatsächlicher Realisierung dieses Anspruches in der geschichtlichen Realität. Die zweite Differenz Erfahrung ergibt sich aus dem Widerspruch zwischen objektiv vorhandenen Ressourcen einer Gesellschaft zur Realisierung von Emanzipationsmöglichkeiten in politischer und kultureller Hinsicht und der tatsächlichen Verwirklichung von Emanzipationschancen. Die Wahrnehmung beider Ebenen der Unstimmigkeit bilden das Prinzip der Sozialkritik. Diese muss vor allem im Hinblick auf die zweite Ebene der Differenz Erfahrung ausgeweitet und intensiviert werden. Diesem Erfordernis liegt die gesellschaftliche Erfahrung zugrunde, dass Sozialkritik ihren Maßstab nicht allein in bürgerlichen Idealen wie Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit und Glück finden kann. Die Erfahrung im Rahmen einer neoliberalen postfordistischen Gesellschaftspraxis zeigt, dass eine Kritik, die die bestehende Gesellschaft an den von ihr propagierten Idealen misst, kaum mehr Wirkungen provozieren kann. Die Organisatoren kultureller Hegemonie (Gramsci), mit deren Hilfe die bestehenden Eigentums- und Herrschaftsverhältnisse abgesichert werden, quittieren die Überprüfung der bestehenden Ordnung an ihren eigenen idealen Ansprüchen mit einem zynischen Lächeln. Wenn aber Ideale zur Ideologie verkommen und damit zur Rechtfertigung von Verhältnissen genutzt werden, die diese Ideale konterkarieren, mehr noch: wenn die ideologiekritische Erinnerung an diese das Selbstverständnis der bürgerlichen Gesellschaft bestimmenden Ideale keine Widerspruchsimpulse mehr freizusetzen vermögen, muss diese Form der Sozialkritik erheblich erweitert werden. Wenn Sozialkritik nicht eingleisig sich an den uneingelösten Versprechen bürgerlicher Gesellschaft formieren will, muss sie verstärkt ihre Beanstandung aus dem gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang heraus generieren. Pädagogik muss die Kriterien ihrer Sozialkritik über einen gesellschaftlichen Soll-Zustand gewinnen, der keine abstrakte Utopie ist, sondern über die objektiv in der gegenwärtigen Gesellschaft vorhandenen materiellen, sozialökologischen, kulturellen und geistigen Ressourcen antizipiert werden kann. Insofern besitzt das Instrumentarium der Tauchglocke, mit dessen Hilfe Pädagogik die gesellschaftlichen Voraussetzungen und Bedingungen der Subjektwerdung und damit die ihrer eigenen Praxis ermittelt, immer schon einen realutopischen

Bezugspunkt, der sich gegenüber den Opportunitäten des pädagogischen Alltags widerständig verhält. Warum ist es in einer der reichsten Volkswirtschaften der Erde nicht möglich, die Armut von Kindern zu überwinden? Weshalb ist eine Gesellschaft, die von den ihr zur Verfügung stehenden materiellen und kulturellen Reichtümern allerbeste Voraussetzungen erfüllt, eine emanzipative Subjektwerdung für alle Kinder zu gewährleisten, faktisch dazu nicht in der Lage? Wie ist der Sachverhalt zu erklären, dass ein Land Milliarden in seine wirtschaftlichen Totengräber investiert und die Bildungseinrichtungen für die nachwachsenden Generationen verkommen lässt? Der eklatante Widerspruch zwischen objektiv vorhandenen Realisierungsmöglichkeiten einer humanen Subjektwerdung und den geringen Graden ihrer Verwirklichung, diese strukturelle Unstimmigkeit ist die Grundlage für die Formulierung von Sozialkritik in der Pädagogik.

Der Abgesang auf die «großen Erzählungen» (Lyotard 2009, S. 145) ist mindestens als ambivalent zu charakterisieren, weil dieses Theorem das Verdikt eines Utopieverzichts nahe legt, das das Prinzip der Kritik einschränkt und es in ein inkorporierungsfähiges Kulturelement transformiert. Dieses Theorem liefert gleichsam ein bequemes Argument für die pathologische Standpunktlosigkeit und die politische Enthaltensamkeit der so genannten linken Intelligenz. Ohne den realutopischen Bezugspunkt einer denkbaren besseren Gesellschaft ist eine kritische Sozialphilosophie ebenso wenig zu entwickeln wie eine Pädagogik ohne pädagogische Utopie: die Vorstellung also von einer gedanklich vorweggenommenen emanzipativen Selbstverwirklichungsform des menschlichen Subjekts. Pädagogik wäre ohne diese «praktische Option auf die Zukunft» gar nicht vorstellbar (Keckeisen 1995, S. 128), gerade dieser Widerspruch zwischen objektiver Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft und ihrer aufgrund irrationaler gesellschaftlicher Verhältnisse mangelhaften Verwirklichung kann erst die Sozialkritik begründen, die einer Handlungswissenschaft wie der Pädagogik ihre ethische Grundlage zur Verfügung stellt.

2. Eine Pädagogik, die Emanzipationschancen in individueller und solidarisch-kollektiver Perspektive bestimmen und ausloten will, ist auf die gesellschaftsanalytischen Begriffe der *Herrschaft* und der *Hegemonie* angewiesen. Die einseitige Fokussierung vieler erziehungswissenschaftlicher Ansätze auf den Machtbegriff Foucaults hat zu einer Verschleierung gesellschaftlich vermittelter Herrschaftsstrukturen geführt und damit den Blick (ob gewollt oder unbeabsichtigt mag dahingestellt bleiben) auf reale Emanzipationsblockaden und –chancen verstellt. Weder lässt diese Fassung von Macht ihre Rückbindung an die gesellschaftlichen Reproduktionsverhältnisse und die in ihr begründete Herrschaft zu, noch ist eine Überwindung von Machtstrukturen überhaupt denkbar (vgl. Schroeder 2009, S. 95–99).⁸ Die Subjekte sind unent-

8 Zum Machtbegriff Foucaults vgl. Foucault 1978

rinnbar diesen Machtbeziehungen ausgeliefert, sie können in den Machtspielen zwar punktuell opponieren, sie aber nicht überwinden. Dieser verengte Blickwinkel auf die Gesellschaft mag für manche Mikroanalysen sozialer Beziehungen nützlich sein, erweist sich aber im Hinblick auf ein tragfähiges gesellschaftsanalytisches Modell zur Ermittlung von Emanzipationsblockaden als völlig unzulänglich. Um Einblick in die gesellschaftlichen Blockierungen und Einschränkungen menschlicher Selbstbestimmungsprozesse gewinnen zu können, muss Pädagogik mit einem Instrumentarium operieren, das einen Begriff von Herrschaft in ihr Zentrum stellt, der Herrschaftspraktiken mit den gesellschaftlichen Arbeits-, Produktions- und Lebensbedingungen einer Sozialformation verknüpft. Herrschaft ist an Eigentums- und Besitzverhältnisse einer Gesellschaft gebunden.⁹ Herrschaft konstituiert sich über die Produktions- und Reproduktionsbedingungen einer Gesellschaft, ihre gesellschaftliche Funktion besteht in der Aufrechterhaltung der Verfügungsgewalt über die Produktionsverhältnisse und die Planungsperspektiven einer Gesellschaft.¹⁰

Weil Herrschaft aber nicht auf purer Gewaltanwendung beruht, hat der italienische Philosoph Antonio Gramsci den Begriff der Hegemonie dem der Herrschaft zugeordnet. Hegemonie meint die Ausübung von Herrschaft durch die kulturelle Organisation des Konsenses der Bevölkerung. Um Herrschaft dauerhaft stabilisieren zu können, müssen kulturelle Initiativen entwickelt werden, die die Zustimmung der Menschen in die bestehenden Herrschaftsstrukturen auch dann gewinnen können, wenn diese gegen deren Interessen verstoßen. Die Herrschaftsstruktur wird also abgedeckt durch eine kulturelle Vorherrschaft von Ideen, Leitlinien, Inszenierungen, die die Menschen für die herrschenden Projekte einnehmen sollen. Über die Hegemonie versucht Herrschaft sich unsichtbar zu machen. Gleichsam ist der Angriff auf dieses Hegemoniegebilde die Bedingung für eine Überwindung von Herrschaft.

Zwar gibt es immer auch Machtbeziehungen, die nicht direkt auf gesellschaftliche Grundverhältnisse zurückgeführt werden können. Aber ein großer Teil von Machtverhältnissen gründet in den Herrschaftsstrukturen eine Gesellschaft.¹¹ Will Kritische Pädagogik tatsächlich gesellschaftlich einwirken im Sinne der Realisierung emanzipativer Subjektwerdungsprozesse und sich nicht nur an Machtspielen beteiligen, ist sie gehalten, Vorgänge des Aufwachsens und der Sozialisation über die Begriffe Herrschaft und Hegemonie zu analysieren. Erst ihre Anwendung kann Pädagogik in die Lage versetzen, die Hegemonie stiftenden Blockierungen von Loslösungsprozessen zu erkennen und auf dieser Grundlage realistische Emanzipationschancen zu bestimm-

9 Siehe zu den zentralen gesellschaftstheoretischen Grundbegriffen die nach wie vor lesenswerte Einführung von Hofmann 1969.

10 Nicht zufällig sitzen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mächtiger Konzerne in den Ministerien und wirken beratend und gestaltend bei ihren Gesetzesvorhaben mit.

11 Selbst die Phänomene, die wir Schwarze Pädagogik nennen und die wir gerne als Gewalttaten von sadistischen veranlagten Erziehungspersonen interpretieren, sind an jeweils konkrete Gesellschafts- und Herrschaftsstrukturen rückgebunden (vgl. insbesondere Koch 1995).

men. Kritische Pädagogik knüpft damit an das Projekt der älteren Kritischen Theorie an, die Zusammenhänge zwischen Gesellschaftsstruktur und seelischen Vorgängen unter dem Gesichtspunkt der Verinnerlichung von Herrschaft zu untersuchen. Die gegenwärtigen Subjektivierungsformen (flexible Identitäten, selbst regulierte Selbste, sich selbst managende Subjekte etc.) sind sozialisierte verinnerlichte Herrschaftsverhältnisse, die als solche in einem Bildungsprozess erschlossen werden können.

3. Eine notwendige Bedingung der Initiierung von Emanzipationsprozessen in pädagogischen Handlungsfeldern ist die Bestimmung des realen Mündigkeitspotentials einer Gesellschaft. Das Problem kollektiver und individueller Unmündigkeit ist von Kritischer Pädagogik noch nicht in voller Schärfe gestellt worden. Unmündigkeit ist die Unfähigkeit von Kollektiven und Individuen, die sie betreffenden Aufgaben und Herausforderungen auf der Basis einer unverkürzten Rationalität konstruktiv bewältigen zu können. Diese Unmündigkeit hat nichts mit derjenigen Unmündigkeit zu tun, die dem Kind nach der Geburt eigen ist. Unmündigkeit ist das Resultat von gesellschaftlichen Lebensverhältnissen und Sozialisationsbedingungen, die die kulturellen Kräfte konstruktiver Bewältigung gesellschaftlicher Aufgaben und Probleme systematisch herabsetzen. Gesellschaftsformationen können diese Bewältigungspotentiale infolge ihrer Lebensweisen freisetzen oder lähmen, sie können Infrastrukturen, Ressourcen, Bedingungen zur Verfügung stellen, die diese Bewältigungspotentiale unterstützen, sie können diese aber auch durch eine spezifische Organisation der Arbeits- und Lebensbedingungen zerstören. Unmündigkeit ist ein gesellschaftliches Resultat, Resultat einer Gesellschaft, die die Individuen *gegeneinander* organisiert, anstatt ihre *solidarische Kooperation* für eine mündige Bewältigung anstehender Probleme zu nutzen.

Mit den sozialisationsbezogenen Folgen der beschriebenen Tendenzen der gesellschaftlichen Destabilisierung und Entsicherung ist Pädagogik in Permanenz konfrontiert. Die aus diesen Tendenzen freigesetzten Sozialisationseffekte äußern sich in verflüssigten Identitätsmustern, die flexible Anpassungsleistungen an die wechselnden Anforderungen der gesellschaftlichen Arbeitssphäre ermöglichen sollen. Der Zwang zur permanenten Selbstvergesellschaftung produziert ein diffuses Leiden, dessen Ursachen nicht lokalisiert werden können, weil sich gesellschaftliche Herrschaft in diesen Selbstdisziplinierungstechniken verbirgt. Nicht nur Herrschaft wird vom Individuum durch diese aufgezwungenen Selbstvermarktungsmechanismen verinnerlicht, es akkumuliert sich zugleich das Leiden an dieser Selbsteinschränkung der eigenen Persönlichkeit, die den für diesen Prozess reklamierten Begriff – Autonomie – Lügen straft. Kinder und Jugendlichen sind von diesem Zwang zur Selbstvermarktung ihrer eigenen Persönlichkeit nicht ausgenommen, im Gegenteil: Immer mehr werden Kindheit und Jugend zu gesellschaftlichen Entwicklungsphasen herabgewürdigt, in denen Humanressourcen in Humankapital transformiert werden sollen. In dem Maße, wie Kinder immer schutzloser dem ökonomisch motivierten Leistungsdruck

ausgesetzt und in brutalisierte Konkurrenzbeziehungen entlassen werden, in dem Maße lässt die Gesellschaft die Verkümmern menschlicher Entwicklungsmöglichkeiten zu, die sie doch allzu gern für ihre Innovation nutzen möchte. Die Rede vom selbstständigen Kind übertüncht nur den Druck zur frühen Selbstvermarktung und verschleiert die psychosozialen Belastungen, die wir Kindern zumuten. Die Verhaltensauffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen wie die sich ausweitenden Versuche ihrer medikamentösen Behandlung belegen diese Verkümmern in vielfacher Weise.¹² Diesen massiven Betrug an Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in ihren Wahrnehmungshorizont zu überführen, wird zu einer Schlüsselaufgabe Kritischer Pädagogik. Die *pädagogische* Schlüsselaufgabe erfordert nicht nur eine gemeinsame Sensitivierung aller am Bildungsprozess Beteiligten gegenüber den subtil wirkenden Sozialisationsmechanismen der Selbstvermarktung. Zugleich wird Kritische Pädagogik die soziale Psychodynamik grundlegend in ihre Praxis einbeziehen müssen, denn die Gefahr der Wahrnehmung unseres nicht zu unterschätzenden Eigenbeitrages zur Reproduktion von Herrschaft und Hegemonie ruft unweigerlich die Mechanismen der Verdrängung und der Projektion auf den Plan des psychischen Haushalts. Eine Theorie der Bildung ist auf psychoanalytische Erkenntnisse zur sozialen Psychodynamik grundlegend angewiesen, weil nur auf der Basis dieser Einsichten die psychischen Blockaden einer kritischen Bewusstseinsbildung aufgebrochen werden können.

Pädagogik wäre jedoch nicht mehr als kritische auszuweisen, würde sie sich auf praktische pädagogische Eingriffe beschränken. Solange Pädagogik in einem gesellschaftlichen System zu handeln gezwungen ist, die gleiche Lebens- und Bildungschancen dem Großteil der Bevölkerung verweigert, wird eine gegenprivilegierende Pädagogik als praktische Antwort auf das Grundproblem sozialer Ungleichheit flankiert werden müssen von einer Kritischen Pädagogik, die jene als gesellschaftlichen Skandal thematisiert. Diese Skandalisierung kann nur über eine Kritik der *kulturellen Gewalt* (Galtung 1993) erfolgen, über die die in den gesamtgesellschaftlichen Eigentums- und Verteilungsverhältnissen begründeten sozialen Disparitäten zu legitimieren versucht wird. Es ist die Aufgabe von Sozialkritik, die diese kulturelle Gewalt konstituierenden Ideologien als Teil der Gewaltbarkeit von gesellschaftlichen Lebensverhältnissen zu entlarven, die die ungleiche Verteilung von Lebenschancen strukturell in sich tragen. Nicht hinnehmbar ist der Skandal, dass die Lebenszeit armer und sozial benachteiligter Menschen weit kürzer ist als die der Menschen aus mittleren und oberen Gesellschaftsschichten.

4. Eine wesentliche konzeptionelle Veränderung besteht in der Öffnung Kritischer Pädagogik für die gesellschaftlichen Verteilungsfragen, die mit den Problemen der gesellschaftlichen Ungleichheit und ihrer klassen- und schichtenspezifischen Repro-

12 Vgl. hierzu: Amft 2006.

duktion verknüpft sind. Die erziehungswissenschaftlichen Ansätze, die sich grundlegend an der Habermasschen Theorie orientierten (Klafki, Mollenhauer, Schäfer, Schaller), haben mit ihrer zunehmenden Konzentration auf interpretativ-kommunikative Vorgänge, auf Diskursethik und «Diskursfähigkeit» (Klafki 2000, S. 175 ff.) Fragen der Sozialstruktur, der Macht- und Hegemoniebeziehungen, der ökonomisch vermittelten Herrschaft an den Rand der erziehungswissenschaftlichen Forschung und Theoriebildung gedrängt. Diese Tendenz wurde mit der Unterentwicklung eines Forschungsstrangs teuer erkauft, der bereits von den sozialistischen Pädagogen Otto Rühle und Otto Felix Kautz entwickelt worden war und erst in den 1960er Jahren unter dem Titel der *schichtenspezifischen Sozialisationsforschung* weitergeführt wurde (zusammenfassend: Bauer 2011). Kritische Pädagogik, die sich ausschließlich auf sprachlich-diskursive Verständigungsformen versteift, selbst wenn sie Kommunikationsverzerrungen durchaus als gesellschaftliche Restriktionen auffasst, ist nicht in der Lage, im Rahmen einer *gegenprivilegierenden Pädagogik* an der Auflösung sozialer und Bildungsbenachteiligungen zu arbeiten. In der postfordistischen, neoliberalen, deregulierten Gesellschaft verschärfen sich die sozialen Ungleichheiten, werden die Bildungsbenachteiligungen unterprivilegierter Gesellschaftsgruppen zementiert, da der anarchische Markt Gegenwirkungen politischer und pädagogischer Art nicht vorsieht. Kritische Pädagogik muss unter Rückbesinnung auf ihre Wurzeln in der sozialistischen Pädagogik des Deutschen Kaiserreiches und der Weimarer Republik an den Mechanismen der Reproduktion sozialer Ungleichheit ansetzen, um über ihre Brechung Möglichkeiten selbstbestimmter Bildung zu initiieren.

Eine stärkere Orientierung an Sozialstrukturanalysen ist ebenso erforderlich wie die Wiedereinbeziehung der von der Kritischen Theorie seit Ende der 1920er Jahre vernachlässigten Kritik der Politischen Ökonomie¹³, da die Sozialstruktur wesentlich von der ökonomischen Organisation der Arbeitsverhältnisse bestimmt ist. Der Verlust des gesellschaftlichen Gesamtzusammenhangs im erziehungswissenschaftlichen Denken zeigt sich auch in der spezialistischen Konzentration auf unverbundene Einzelphänomene, ein Prozess der Aufsplitterung, in dessen Folge deren Zusammenhang mit übergreifenden Gesellschaftsstrukturen verloren ging. Der Diskurs um *Heterogenität* ist ein Beispiel für die Isolierung des Phänomens heterogener Lernvoraussetzungen von den sozialstrukturellen Bedingungen, in denen sie begründet sind. Die vielfältigen Formen von Heterogenität, die etwa durch entwicklungsphysische und entwicklungspsychische Ausstattung, kulturelle Herkunft, Geschlecht, Lebensstil und Lebensmilieu generiert wurden, stehen in einem systematischen Zusammenhang zur Ökonomie einer Gesellschaft und dem durch deren Eigentumsverhältnisse bedingten

13 Die Marxsche Kritik der Politischen Ökonomie war in den ersten Jahren des später Frankfurter Schule genannten Kreises von sozialistisch eingestellten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern ein Schwerpunkt Kritischer Theorie, ein Sachverhalt, der ebenso in Vergessenheit geraten ist wie die Namen ihrer ursprünglichen Begründerinnen und Begründer.

Klassen- und Schichtengefüge. Der Begriff der Heterogenität ist ein ideologischer Kunstgriff, weil er den ihr zugrunde liegenden Skandal gesellschaftlich produzierter Ungleichheit beschönigt und ihn zur jenseits von Klasse und Schicht liegenden individuellen Chance des lernenden Subjekts verklärt. Eine gegenprivilegierende Pädagogik kann auf die Kategorien von Klasse und Schicht jedoch nicht verzichten¹⁴, liefern sie doch nicht nur den Schlüssel für die Analyse klassen- und schichtenspezifischer Sozialisationsmechanismen, sondern auch wertvolle Hinweise ihrer gesellschaftspolitischen und pädagogischen Bearbeitung.

5. Kritische Pädagogik steht und fällt mit dem Begriff Pädagogik. In ihm ist das Selbstverständnis von Disziplin und Profession gleichermaßen enthalten. Von diesem Selbstverständnis hängen Aura und Wirkungskraft Kritischer Pädagogik ab, denn einer wissenschaftlichen Disziplin, der es nicht mehr gelingt, ihre Bedeutung und Notwendigkeit zu begründen und zu verdolmetschen, kämpft in den gesellschaftlichen Auseinandersetzungen auf verlorenem Posten. Die neoliberalen politischen Strategien setzen auf eine umfassende Demontierung des Pädagogischen, einerseits, weil der qualitativ und quantitativ steigende pädagogische Bedarf volkswirtschaftlich in Rechnung gestellt werden müsste und in der Folge zu einer Einschränkung der Kapitalgewinne führen würde. Andererseits tritt das pädagogische Prinzip jedoch als politisch-ideologischer Störfaktor auf, weil sich pädagogische Kommunikationsverhältnisse niemals auf reine Funktionalität reduzieren lassen. Weil in der Pädagogik prinzipiell der Widerstreit zwischen integrativen und emanzipativen Vorgängen enthalten ist, bleibt sie für die herrschenden Gesellschaftsgruppen ein unberechenbares Moment in der Subjektwerdung, das nach Möglichkeit nicht nur kontrolliert, sondern ausgeschlossen werden muss. Zwar betont die neoliberale Ideologie immer wieder die Notwendigkeit, bürokratische Überregulierungen im Erziehungs-, Bildungs- und Sozialbereich abzubauen zu wollen, de facto aber führt sie eine weitgreifende Infrastruktur an Regulierungen ein, die staatlich-bürokratische Ordnungsvorgaben noch zu übertreffen scheinen, und die dem pädagogischen Auftrag widersprechen. Von Vorschuleinrichtungen über die Schule bis hin zu Praxisfeldern der Sozialpädagogik, der Erwachsenenbildung und der Altenarbeit werden die pädagogischen Einrichtungen von Dokumentations-, Testierungs- und Evaluationsprozessen überzogen, von einem Vermessungsfanatismus, der noch die begrenzte Freiheit pädagogischer Entscheidungsspielräume einschränken droht.

Diesem Vermessungsfanatismus, dem die Vorstellung zugrunde liegt, menschliche Subjektwerdungsprozesse, überhaupt menschliche Belange ließen sich technologisch steuern – als besonders zynisches Beispiel seien die automatischen Duschen für pflegebedürftige alte Menschen erwähnt, die mit der menschliche Arbeitskraft zugleich

14 Siehe hierzu schon Büchner 1994, Geißler 1996.

auch den menschlichen Ansprechpartner eliminieren –, ist von Seiten Kritischer Pädagogik kompromisslos entgegenzutreten. Pädagogik war immer schon mehr als eine Sozialtechnologie im Sinne der Bearbeitung von Humanressourcen nach Maßgabe eines außerhalb des Menschen liegenden Zwecks. Von ihrer Entstehung an enthielt sie stets eine Tendenz, den einzelnen Menschen aufzubauen, ihn zu stärken, seine Subjektkräfte zu vervielfältigen und damit zu ihrem herrschaftlichen Auftrag in Widerspruch zu treten. Die neuen Steuerungsmechanismen betriebswirtschaftlicher Provenienz werden immer mehr zu einem strukturellen Hindernis für pädagogische Entscheidungs- und Handlungsspielräume und sie blockieren mit ihrer Reduktion der Subjektwerdung auf Ziffern menschliche Erfahrungsfähigkeit. Dabei entspricht der Vermessungsfanatismus nicht einmal seiner eigenen Logik, insofern er mit seiner Dokumentations-, Testierungs- und Evaluationshysterie genau diejenigen Potentiale erstickt, die er doch freizulegen intendiert. Gelingt es nicht, die kulturelle Hegemonie dieser verkürzten Sichtweise auf menschliche Entwicklungs- und Subjektwerdungsprozesse nachdrücklich zu erschüttern, wird zunehmend technologische Menschenformung an die Stelle pädagogischer Entwicklungshilfe treten. Aufgabe einer Kritischen Pädagogik ist es daher, für ein öffentliches Bewusstsein der pädagogischen Problematik unserer Gesellschaft und damit für eine Wertschätzung pädagogischer Arbeit zu streiten. Die Begründung und die Verdolmetschung von Pädagogik, ihrer Fragestellungen, ihrer objektiven Bedeutung für die Weiterentwicklung der Gesellschaft, ihrer fundamentalen Relevanz für die Gestaltung von Entwicklung und Sozialisation, ist eine grundlegende Aufgabe in einem gegenhegemonialen gesellschaftlichen Projekt.

6. Kritische Pädagogik muss ihr Theorie-Praxis-Verhältnis grundlegend überdenken, will sie ihren Einfluss auf die Diskussion gesellschaftlicher Erziehungs- und Bildungsfragen und die Gestaltung pädagogischer Verhältnisse zurückgewinnen. Kritische Pädagogik begreift sich weder als reine Theorie noch als pure Praxisreflexion im Dienste einer fundamental problematischen Praxis. Theorie steht der Wirklichkeit, deren Genese und Komposition sie zu ergründen und zu begreifen versucht, nicht einfach *gegenüber*. Die in dieser Wirklichkeit sich vollziehende Praxis ist der Theorie nicht grundsätzlich fremd, entsteht diese doch erst aus den Problemen dieser Praxis. Theoretische Erkenntnisse und Alltagsvorstellungen sind nicht grundverschieden, aber ihre Herangehensweisen an bestimmte Frage- und Problemstellungen weisen unterschiedliche Akzente auf. Während der Theorie die Möglichkeit offen steht, planvoll, systematisch und distanziert vorzugehen, beruht das Alltagsbewusstsein im wesentlichen auf Spontaneität, Pragmatismus und Lebensweltorientiertheit. Die pädagogische Theorie kann aus mehreren Gründen keine paternalistische Haltung gegenüber den pädagogischen Praxisfeldern einnehmen. Zum einen verbieten Eigengesetzlichkeit, Einmaligkeit und Unwiederholbarkeit von Erziehungs- und pädagogischen Situationen einen präskriptiven Zuschnitt von Theorie. Denn die Theorie kann und

darf der Praxis nicht das Handeln in konkreten Situationen vorschreiben. Theorie abstrahiert von den Besonderheiten einer Erziehungssituation und kann in der Folge keine praktische Empfehlung aussprechen, in welcher Weise das pädagogische Handeln zu organisieren ist. Im Rahmen einer Kritischen Pädagogik geht es zudem um die Selbstermächtigung der pädagogisch Handelnden, jeder präskriptive Akzent von Theorie würde deren Urteils- und Handlungsvermögen herabsetzen, ein Vorgang, der im Gegensatz zum emanzipatorischen Anspruch pädagogischer Theorie steht. Und schließlich kann diese eine Praxis, die sie als grundsätzlich problematisch begreift, nicht durch konkrete Reformvorschläge befrieden wollen. Die Aufgabe pädagogischer Theorie gegenüber pädagogischer Praxis liegt in der provokativen Selbstvergewisserung dieser Praxis durch kritische Analyse ihrer Grundverhältnisse und die Beleuchtung möglicher Veränderungsperspektiven.

Hieraus ergibt sich die doppelte Aufgabenbestimmung von Theorie im Kontext einer Kritischen Pädagogik. Einerseits liegt die grundlegende Aufgabe von Theorie in der Untersuchung und theoretischen Bearbeitung pädagogischer Themen und Fragestellungen, die wesentliche Implikationen für die Praxis der Bildung und Erziehung enthalten, jedoch nicht unmittelbar von einem pragmatischen Interesse geleitet sind (Theoriebildung). Theorie in erziehungswissenschaftlicher Perspektive dient der Rekonstruktion und Aufschließung pädagogischer oder pädagogisch relevanter Themen und Problemstellungen, eine Aufgabe, die in einer Situation verstärkt zu betreiben ist, in der Erziehungswissenschaft und die so genannten Bildungswissenschaften immer mehr zu technologischen Anwendungswissenschaften zugerichtet werden sollen. Wenn Erziehungswissenschaft jedoch ihre Theoriefähigkeit preisgibt, stellt sie Disziplin und Profession der Pädagogik gleichermaßen zur Dispension. Zugleich begreift sich die Theorie Kritischer Pädagogik als untrennbar mit der pädagogischen Praxis und der sie umschließenden gesellschaftlichen Realität verbunden, sie begreift sich nicht als etwas von ihr Gesondertes, sondern als Teil von ihr. Insofern ist pädagogische Theorie nicht nur Theoriebildung im oben beschriebenen Sinne, sondern auch eine Form *distanzierter kritischer Praxisreflexion*, allerdings im Bewusstsein der Kontaminiertheit von Praxis durch wirtschaftliche und politische Interessen. Kritische Pädagogik hat eine naive Praxisreflexion geisteswissenschaftlicher Provenienz (Theorie als *Theorie für die Praxis*) ebenso zu vermeiden wie eine durch die Kritische Theorie geförderte Abstinenz gegenüber den Fragestellungen und Problemen der Praxis. Pädagogische Theorie steht in einem grundsätzlich handelnd-verändernden Verhältnis zur pädagogischen Praxis, ihre Arbeit ist von dem engagierten Willen getragen, die strukturellen Momente der Fremdbestimmung in der Subjektwerdung abzubauen und Bedingungen für die Realisierung menschlicher Mündigkeitspotentiale herzustellen.

Die dringliche politische Aufgabe wird weiterhin darin bestehen, die privatwirtschaftliche Organisation des Bildungs- und Sozialsektors dort zu verhindern, wo sie noch nicht konsequent durchgeführt wurde, aber auch für eine entschiedene Rücknahme seiner Kapitalisierung zu kämpfen, wo sie bereits Fuß gefasst hat. Eine in-

tensive Neoliberalismusrisikofolgenforschung liegt mittlerweile für diese Kritik bereit. Kritische Pädagogik wird mehr denn je an einer eigenen, von konventioneller Dritt-Mittel-Forschung unabhängigen Forschungskultur arbeiten müssen, um ihre erziehungswissenschaftliche Forschung den Zugriffen des politischen Etablissemments und privater Interessenorganisationen zu entziehen. Die Kritik der desaströsen Auswirkungen neoliberaler Gesellschaftsentwicklung kann jedoch nur dann intensiviert werden, wenn die sich einer kritischen Wissenschaft zuordnenden Intellektuellen ihre vornehme Zurückhaltung aufgeben und sich verstärkt in die gesellschaftliche Diskussion erziehungs-, bildungs- und sozialpolitischer Fragen einmischen. Zwar wird auch in wissenschaftlichen Debatten, wenn auch in sublimierter Form, um kulturelle Hegemonie gerungen. Doch kann nur in praktischen gesellschaftlichen Auseinandersetzungen eine Gegenhegemonie entwickelt werden, die die Vorherrschaft der neoliberalen Leitvorstellungen erschüttert, welche eine naturzerstörerische und emanzipationsfeindliche Produktionsweise legitimiert.

Literatur

- Ahlheim, Kl./M. Heyl (Hrsg.): Adorno revisited. Erziehung nach Auschwitz und Erziehung zur Mündigkeit heute, Hannover 2010
- Amft, H.: ADHS: Hirnstoffwechselstörung und/oder Symptom eine kranken Gesellschaft? Psychopharmaka als Mittel einer gelingenden Naturbeherrschung am Menschen, in: Leuzinger-Bohleber, M./Y. Brandl/. Hüther (Hrsg.): ADHS – Frühprävention statt Medikalisierung. Theorie – Forschung – Konsequenzen, Göttingen 2006, S. 70–90
- Bauer, Ullrich: Sozialisation und Ungleichheit. Eine Hinführung, Wiesbaden 2011
- Bernhard, A.: Allgemeine Pädagogik auf praxisphilosophischer Grundlage, Baltmannsweiler 2011
- Bernhard, A./L. Rothmel (Hrsg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Weinheim/Basel 1997
- Bernhard, A./A. Kremer/F. Rieß (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft und Bildungsreform. Programmatik – Brüche – Neuansätze. Zwei Bände, Baltmannsweiler 2003
- Büchner, P.: Individualisierte Kindheit «jenseits von Klasse und Schicht»? Überlegungen zum Stellenwert neuer Dimensionen sozialer Ungleichheit im Kindesalter, in: Geulen, D. (Hrsg.): Kindheit. Neue Realitäten und Aspekte, Weinheim 1994, S. 163–180
- Cambi, Fr. (Hrsg.): Pedagogie critique in Europa. Frontiere e modelli, Rom 2009
- Claußen, B.: «1968» als Epoche-signatur und ihre Bedeutung für die Bildung im demokratischen Staat: Zu einigen pädagogischen Aspekten systemkritischer Entwicklungsimpulse in Politik und Gesellschaft, Kiel/Köln 2008
- Claußen, B./H. Scarbath (Hrsg.): Konzepte einer Kritischen Erziehungswissenschaft. Einführende Texte, München u. Basel 1979
- Das Argument: Kritische Pädagogik heute, Hamburg 1998
- Dörre, Kl.: Die neue Landnahme. Dynamiken und Grenzen des Finanzmarktkapitalismus, in: ders./Lessenich, Stephan/Rosa, Hartmut: Soziologie – Kapitalismus – Kritik. Eine Debatte, Frankfurt am Main 2009, S. 21–86
- Foucault, M.: Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit, Berlin 1978
- Friesenhahn, G. J.: Kritische Theorie und Pädagogik, Berlin 1985
- Geißler, R.: Kein Abschied von Klasse und Schicht. Ideologische Gefahren der deutschen Sozialstrukturanalyse, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 48, 1996, H. 2, S. 319–338
- Gramsci, A.: Gefängnishefte. Kritische Ausgabe, Hamburg 1991 ff
- Hirsch, J.: Der nationale Wettbewerbsstaat. Staat, Demokratie und Politik im globalen Kapitalismus, Berlin 1996 (2. Auflage)
- Hirsch, J./Roth, R.: Das neue Gesicht des Kapitalismus. Vom Fordismus zum Post-Fordismus, Hamburg 1986
- Hofmann, W.: Grundelemente der Wirtschaftsgesellschaft. Ein Leitfaden für Lehrende, Reinbek 1969
- Jahrbuch für Pädagogik 2008: 1968 und die neue Restauration, Frankfurt/Main 2009

- Keckeisen, W.: Pädagogik zwischen Kritik und Praxis. Studien zur Entwicklung und Aufgabe kritischer Erziehungswissenschaft, Weinheim 1984
- Keckeisen, W.: Kritische Erziehungswissenschaft, in: Lenzen, D./Kl. Mollenhauer (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Band 1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung, Stuttgart/Dresden 1995, S. 117–138
- Klafki, W.: Die Zielsetzungen des Autorenteams, in: ders. u. a.: Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft Band 3, Frankfurt/Main 1971, S. 254–266
- Klafki, W.: Kritisch-konstruktive Pädagogik: Herkunft und Zukunft, in: Eierdanz, J./A. Kremer (Hrsg.): «Weder erwartet noch gewollt». Kritische Erziehungswissenschaft und Pädagogik in der Bundesrepublik Deutschland zur Zeit des Kalten Krieges, Baltmannsweiler 2000, S. 152–178
- Koch, Fr.: Der Kaspar-Hauser-Effekt. Über den Umgang mit Kindern, Opladen 1995
- Lyotard, J.-F.: Das postmoderne Wissen. Ein Bericht, Wien 2009 (6. Auflage)
- Marcuse, H.: Versuch über die Befreiung, Frankfurt/Main 1980 (5. Auflage)
- Paffrath, F. H. (Hrsg.): Kritische Theorie und Pädagogik der Gegenwart. Aspekte und Perspektiven der Auseinandersetzung, Weinheim 1987
- Peukert, H.: «Erziehung nach Auschwitz» – eine überholte Situationsdefinition? Zum Verhältnis von Kritischer Theorie und Erziehungswissenschaft, in: Neue Sammlung, 1990, S. 345–354
- Ptak, R.: Grundlagen des Neoliberalismus, in: Butterwegge, Chr./Lösch, B./Ptak, R.: Kritik der Neoliberalismus, Wiesbaden 2007, S. 13–86.
- Schroeder, J.: Subjektivierung im Grenzland. Zur Gouvernementalität und Hegemonietheorie von Reisen und Bildung, Hamburg 2009
- Stein, G.: Ansätze und Perspektiven kritischer Erziehungswissenschaft, Stuttgart 1980 (1. Auflage)
- Stein, G. (Hrsg.): Kritische Pädagogik. Positionen und Kontroversen, Hamburg 1979 (1. Auflage)
- Sünker, H./Krüger, H.-H. (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?!, Frankfurt/Main 1999

1. ZUM KRITISCHEN BEGRIFF DER BILDUNG

Eva Borst

DIE NOTWENDIGKEIT EINES KRITISCHEN BILDUNGSBEGRIFFS IN ZEITEN DES NEOLIBERALISMUS

Der folgende Aufsatz beschäftigt sich aus bildungstheoretischer Perspektive mit den Gedanken des Mitbegründers des Neoliberalismus Friedrich August von Hayek.

Der vorliegende Aufsatz ist in drei Teile gegliedert. Im *ersten Teil* wird ein kritischer Bildungsbegriff und seine Bedeutung für eine Theorie der Bildung in Zeiten einer neoliberalen Gesellschaftsordnung erläutert. Dabei geht es vor allem darum zu zeigen, dass Bildung durch ihre Institutionalisierung in Form von Schulen und Hochschulen zu einem Instrument der Herrschaft wird, sie aber gleichwohl für die Emanzipation von ungefragten Autoritäten und zur Befreiung von diskriminierenden Strukturen unerlässlich ist. Die bildungstheoretische Frage heißt demnach: Welche Rolle spielt bei aller gesellschaftlich erwünschter Konformität und politisch erzwungener Anpassung das in der Schule erworbene Wissen für Mündigkeit im Zeichen eines eigenständigen Urteils und in historischer Verantwortung? Im *zweiten Teil* wird der Frage nachgegangen, wie es soweit kommen konnte, dass Kritik im Allgemeinen und eine kritische Bildungstheorie im Besonderen als Ideologie verunglimpft und von den Verteidigern des Marktes als hinderlich im Kampf um die wirtschaftliche Führungsposition bezeichnet wird. Im Mittelpunkt der Analyse steht dabei ein kapitalistisches Wirtschaftssystem, deren Vertreter sich anheischig machen, alle Lebensbereiche der ökonomischen Kontrolle zu unterwerfen und menschliche Verrichtungen, das Denken wie das Handeln, einzig zum Produkt einer kulturellen Evolution herabzuwürdigen.

Einer der Begründer und Wegbereiter des Neoliberalismus ist neben dem US-Amerikaner Norman Friedmann (1912–2006) der Wiener Wirtschaftswissenschaftler und Nobelpreisträger Friedrich August von Hayek (1899–1992). Von Hayek beruft sich in seinen theoretischen Schriften aus den 1970er Jahren auf das Konstrukt der kulturellen Evolution als umfassendes Modell der Welterklärung. Für eine kritische

Bildungstheorie interessant ist nun an von Hayeks Ausführungen, dass er sich nicht nur mit wirtschaftlichen Prozessen beschäftigt, sondern auch mit so zentralen philosophischen Fragen, wie der, ob der Mensch überhaupt ein vernünftiges Wesen sei. Da eine kritische Bildungstheorie von der anthropologischen Konstante ausgeht, dass alle Menschen universal, d. h. gleich welchen Geschlechts und welcher Herkunft, über Vernunft als Voraussetzung der Bewusstseinsbildung verfügen, entspricht deren Infragestellung einer Infragestellung der menschlichen Verantwortungsfähigkeit als solche.

Die erkenntnistheoretische Basis einer kritischen Bildungstheorie ist die der Aufklärung, des Marxismus und der Psychoanalyse, wobei davon ausgegangen wird, dass der Mensch als verantwortlich Handelnder Geschichte und Gesellschaft gestaltet und sich damit selbst auch eine Gestalt verleiht. Diese Gestalt oder besser vielleicht: dieses Gewordensein im Kontext der historisch-gesellschaftlichen Verhältnisse ist kulturell bedingt und Ergebnis der jeweiligen materiellen und sozialen Bedingungen.

Im Unterschied dazu ist die erkenntnistheoretische Basis der kulturellen Evolution die Theorie Darwins und Lamarcks. Nach der Lesart von von Hayeks ist der geschichtlich Prozess dem vernünftigen Handeln entzogen. Er ereignet sich analog zur biologischen Evolution aufgrund von Versuch und Irrtum und ist daher auch als natürlicher Vorgang aufzufassen. Von Hayek unterstellt also einen Naturvorgang, der sich unbeeinflusst vom menschlichen Wollen vollzieht. Der Mensch ist demnach Abhängiger fremder Mächte, deren Absichten verborgen bleiben. Gleichwohl vermag er sich aber durch die Herausbildung erfolgreicher Strategien, die er probeweise einsetzt, Vorteile zu verschaffen. Diesem Modell liegt ein Konkurrenzprinzip zu Grunde, das in der neoliberalen Gesellschaftsordnung zum grundlegenden Prinzip allen Handelns stilisiert wird und Bestandteil eines Sozialisationsprozesses ist, der u. a. in den Bildungsinstitutionen zur Entfaltung gebracht wird. Der *dritte Teil* ist einem Ausblick gewidmet. Es geht also im Folgenden darum, einen kritischen Bildungsbegriff im Kontext der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation zu erläutern und die theoretischen Hintergründe für sein Verschwinden aufzudecken.

1. Zum Begriff einer kritischen Bildung

Eine kritische Theorie der Bildung reflektiert auf gesellschaftliche Widersprüche und fragt nach den Bedingungen, unter denen Humanität und Freiheit möglich wären. Damit ist vorausgesetzt, dass eine Gesellschaft auf die in ihr potenziell vorhandenen Freiheitsgrade mit der Intention zu befragen ist, inwieweit diese Freiheitsgrade im Sinne eines humanen Zusammenlebens zu realisieren sind. Das heißt, eine kritische Theorie der Bildung geht grundsätzlich davon aus, dass Humanität möglich ist und dass diese Humanität Produkt einer kollektiven Anstrengung ist, die darauf ausgeht, Individuen als Subjekte eigenen Rechts anzuerkennen und ihnen Gelegenheiten zur Entfaltung ihrer intellektuellen, kreativen und sinnlichen Potenziale zu verschaffen. Bildung ist dabei von antizipatorischem oder man könnte auch sagen von utopischem Charakter, denn sie hat eine Verweisungsfunktion in die Zukunft hinein. Bildung

bedeutet daher dreierlei: *Erstens* ein Bewusstsein für die noch nicht realisierten Möglichkeiten einer kollektiven Humanität im Zeichen von Freiheit und Gerechtigkeit als Garant für Selbstbestimmung, Emanzipation und Mündigkeit. *Zweitens* die Anerkennung der Unverfügbarkeit der Subjekte insofern jedem das Recht zusteht, Zweck seiner selbst zu sein. *Drittens* ein Wissen über die konkreten gesellschaftlichen Zwänge, die eine solch umfassende Humanität verhindern.

Dabei ist von der anthropologischen Tatsache auszugehen, dass der Mensch über eine Vernunft verfügt, die es ihm erlaubt, sich mit den eigenen sowie mit den gesellschaftlichen Konstitutionsbedingungen kritisch auseinanderzusetzen und deren Veränderung herbeizuführen. Weil Individuum und Gesellschaft aber in einem dialektischen Wechselverhältnis zueinander stehen, sich also die gesellschaftlich verursachten Zwänge und Widersprüche in das Individuum hinein verlängern und sich möglicherweise im Unbewussten sedimentieren, ist es von außerordentlicher Wichtigkeit, an die individuellen Deformationen anzuknüpfen. Bildungstheoretisch heißt das nichts anderes, als dass Bildung den Versuch darstellt, sich über sich selbst aufzuklären und zu Fragen, inwieweit das eigene Gewordensein von den gesellschaftlichen Umständen beeinflusst wird und inwieweit diese Umstände für Schädigungen verantwortlich sind, die vermeidbar gewesen wären. Damit verbunden ist die Erkenntnis des eigenen Leids, das nach Veränderung drängt und ein Bewusstsein über die gesellschaftlichen Zwänge als Ursprung des Leids einer Vielzahl von Menschen. Entsprechend heißt es bei dem 1974 früh verstorbenen Bildungstheoretiker Heinz-Joachim Heydorn: Über «die Vergegenwärtigung der konkreten Zwänge kann Freiheit erst wirksam werden» (Heydorn 1995a, S. 221).

Diese Vergegenwärtigung freilich vollzieht sich in einem Bildungsprozess, der sich in Abhängigkeit von denjenigen gesellschaftlichen Strukturen ereignet, die eigentlich bekämpft sein wollen. Theoretisch bedeutet das, dass Kritik selbst Bestandteil des Kritisierten ist. Praktisch konkretisiert sich diese Dialektik am Bildungsbegriff selbst, dem ein Widerspruch innewohnt, der besonders dort zum Ausdruck kommt, wo Bildung institutionalisiert ist. Mit ihrer Institutionalisierung nämlich gerät Bildung in den Sog politischer Interessen, die heute vor allem von der Wirtschaft bestimmt werden und allein auf den Arbeitsmarkt hin ausgerichtet sind. Bildung wird damit nicht nur im Dienste der Profitmaximierung instrumentalisiert. Sie wird mehr noch funktional und fragmentarisch, weil sie den Menschen als ganze Person mit seinen kreativen, intellektuellen und sinnlichen Potenzen nicht mehr angemessen fokussiert und seine individuellen Bedürfnisse nach Selbständigkeit und Selbstbestimmung unter das Gesetz des Marktes zwingt. Dieses düstere Bild ist allerdings keinesfalls als eine totale Determination aufzufassen, denn der in der Schule entbundenen funktionalen Vernunft ist ein Moment eigen, das zu kontrollieren unmöglich ist. Einmal zu Bewusstsein gekommen enthält die Vernunft die Möglichkeit des Weiterdenkens im Modus einer kritischen Besinnung auf das, was da vermittelt wird. Der Hinführung des Menschen zur Erkenntnisfähigkeit im Rahmen seiner institutionellen Einbin-

dung in ein Bildungssystem implizit ist die Befähigung zu reflektierendem Denken, dem ein Vermögen zur Kritik innewohnt. Dieses Moment ist unaufhebbar. In anderen Worten: Die *funktionale* Rationalität muss in eine *humane* Rationalität überführt werden; eine Rationalität also, die gesellschaftliche Zwänge und Widersprüche zu erkennen und zu problematisieren vermag. Die technologisch hoch ausdifferenzierte Gesellschaft verlangt nämlich zu ihrer Reproduktion vom Individuum einen hohen Abstraktionsgrad, der immer auch seiner Möglichkeit nach die Freiheit selbständigen Denkens enthält. Allerdings muss sich die mit dem kritischen Bildungsbegriff mitgesetzte Freiheit nicht verwirklichen, da doch Bildung selbst den Widerspruch von Freiheit und Herrschaft dialektisch in sich vereinigt und Herrschaft in hegemonialen Diskursen sowie in euphemistischen Redeweisen ihre wahren Absichten verschleiert. Eine kritische Bildung ist aber die Voraussetzung der Befreiung. «Die Befähigung zum Erkenntnisprozeß ist» entsprechend «die Voraussetzung aller anderer Befähigungen» (Heydorn 1995b, S. 12), wie Heydorn schreibt. Daher geht jeder kritischen Theorie der Bildung eine Analyse der gesellschaftlichen Bedingungen voraus.

2. Zur kulturellen Evolution

Eine Zusammenkunft von Studierenden in der Elitehochschule European Business School (EBS) in Oestrich-Winkel stand vor einiger Zeit unter dem Motto «Survivalofthe fittest?» (Friedrichs 2008, S. 20). Dieses Motto ist durchaus nicht als Provokation zu verstehen, sondern eher als Programm für eine neoliberale Gesellschaftsordnung, deren Vertreter die Deutungshoheit sowohl in wirtschaftlichen wie auch in kulturellen und sozialen Angelegenheiten beanspruchen und äußerst aggressiv andere Formen der Gesellschaftsgestaltung abwehren. Dass hinter dem Motto verschämt ein Fragezeichen steht, nimmt ihm durchaus nicht die Brisanz. Ganz im Gegenteil ist dieser Satz Substrat einer theoretischen Richtung, die ihren machtvollen Ausdruck in einem gnadenlosen Konkurrenzkampf findet und die demokratische Zivilgesellschaft an ihren Fundamenten angreift. Die zerstörerische Wirkung der von der deutschen Regierung kraftvoll unterstützten Deregulierung und Privatisierung tritt zwar in der so genannten «Finanzkrise» fulminant in Erscheinung, und zwar weltweit. Gleichwohl jedoch findet keine grundsätzlich kritische Auseinandersetzung mit den strukturell bedingten Folgen eines entfesselten Kapitalismus statt, der an die Stelle demokratischer Übereinkünfte die Spielregeln des Marktes setzt.

Der Grund für diese Indolenz gegenüber den schädlichen Einflüssen auf die Entwicklungsmöglichkeiten einer Vielzahl von Menschen, nicht nur in den westlichen Industrienationen, sondern vor allem in den so genannten Schwellen- und Entwicklungsländern, ist den systemimmanenten Krisen des Kapitalismus selbst geschuldet, die als bedauerlich, aber unvermeidlich dargestellt und durch die Theorie der kulturellen Evolution legitimiert werden (vgl. Willke 2003, S. 18). Dabei wird der Krise als Bestandteil des Kapitalismus eine besondere Funktion zugesprochen, denn ihre vorgebliche Unvermeidlichkeit ist der Tatsache geschuldet, dass sie es ist, die dafür

sorgt, dass der Markt in einem einzigartigen Selektionsprozess von vermeintlichen Ballaststoffen gereinigt wird (vgl. Türcke/Bolte 1997, S. 4–6). Diese «Reinigung» betrifft aber nur zu einem geringen Teil die machtvollen Akteure des Marktes selbst. Diese nämlich erhalten trotz des selbstverschuldeten finanziellen Desasters die Gelegenheit, Steuergelder abzuschöpfen, was letztlich zu einer nachhaltigen Schädigung ganzer Bevölkerungsschichten führen wird, weil die staatliche Förderung sowohl der sozialen Sicherungssysteme wie auch des Bildungssystems, schneller als vielleicht bisher beabsichtigt war, entfallen wird. Der Entzug der Steuergelder ist daher nicht etwa das sichtbare Zeichen eines kollabierenden Kapitalismus. Im Gegenteil: Die Vertreter des Kapitalismus haben allen Grund zum Triumph angesichts zukünftiger Möglichkeiten, die Privatisierung zu beschleunigen und das Regierungshandeln zu ihren Gunsten zu beeinflussen.

Diese «Reinigung» betrifft also vor allem die Individuen selbst, die nun nicht mehr auf staatlichen Schutz und Solidarität hoffen dürfen, sondern sich im Kampf ums Überleben bewähren müssen. Das Selektionskriterium ist das der Stärke. Wer es nicht vermag, sich diesem Selektionsprozess auszusetzen, wird es schwer haben, sich in einer Welt zurecht zu finden, deren Moral am Überleben der Stärksten orientiert ist und Solidarität sowie soziale Gerechtigkeit als «Immoralität [eines] gleichmachenden Egalitarismus» (von Hayek 1996, S. 203) verwirft. Daher wird zum Beispiel Armut auf das Unvermögen der Individuen reduziert, sich nicht den Marktmechanismen anpassen zu können (vgl. ebenda, S. 199). Armut wird dadurch nicht nur in die Verantwortung des einzelnen gelegt, sondern sie wird aufgrund ihrer Bedrohlichkeit stillschweigend zur geheimen Stütze eines Systems, das Unsicherheit zur Voraussetzung hat. Aus einer kritischen Perspektive lässt sich nun konstatieren, dass es sich hierbei um die einseitige Aufkündigung eines gesellschaftlichen Konsenses handelt, der früher oder später zum Zerfall des Gemeinwesens führen und den Konkurrenzdruck ohne Ansehen moralischer Verpflichtungen erhöhen wird. In von Hayeks Vorstellungen sind diese Strukturen alternativlos, weil sie logische Konsequenz einer kulturellen Evolution sind, deren Naturgesetzen sich alle Menschen zwangsläufig unterzuordnen hätten. Immerhin aber habe jeder die Möglichkeit zum Aufstieg. Gleichwohl: Ein «unverdienter Abstieg in relative Armut» sei «gelegentlich unvermeidlich» (ebenda).

Diese Position erklärt sich aus dem Umstand, dass Hayek die Herausbildung der Vernunft als einen evolutionären Prozess begreift und das Denken der Aufklärung radikal verwirft. Er hält die im Anschluss an die Aufklärung entwickelten Gedanken für einen der größten Irrtümer der Menschheit, ohne zu bemerken, dass die Herausbildung der Naturwissenschaften selbst Produkt der Aufklärung sind und Darwin seine Gedanken wohl kaum ohne die Aufklärung hätte formulieren können. Von Hayek ist allerdings der Überzeugung, dass die Vernunft keinesfalls die Ursache für den Ziviliationsprozess ist, sondern umgekehrt deren Wirkung. Das heißt, die kulturelle Evolution geht jedem vernünftigen Gedanken, jedem bewussten Entwurf voraus: «Die Kulturentwicklung ist im wesentlichen ein unbewußter Prozeß, ein Prozeß, in dem

die Individuen genauso durch Zufall oder das Schicksal ausgewählt wurden wie in der biologischen Evolution» (ebenda, S. 87). Dass der Mensch sich dabei zu einem Wesen entwickelt hat, das über Intelligenz verfügt, ist dieser Entwicklung selbst geschuldet. Vernunft, Verstand, Intelligenz, von Hayek benutzt diese Begriffe synonym, haben sich als außerordentlich nützlich im Verlauf der Evolution zum Überleben der menschlichen Gattung herausgestellt. Deshalb, und nur deshalb verfügt der Mensch über so etwas wie Vernunft. Die Entwicklung der Vernunft geschah nach von Hayek zum Zwecke der zivilisierten Organisation von Großgesellschaften, die zudem nach den Regulationsmechanismen des Marktes funktionieren (funktionieren müssen). So gesehen ist die Vernunft ein zufälliges Produkt im «Prozess der selektiven Entwicklung» (ebenda, S. 82), die erst dann ins Spiel gekommen ist, als die Gruppen und Gemeinschaften der Vorzeit im Begriff waren, sich zu komplexen, «erweiterten Gesellschaften» (ebenda, S. 87) zu entwickeln.

Vernunft ist demnach keine anthropologische Konstante, sondern sie ist ein Ereignis zufälliger Ereignisse, die in der menschlichen Vergangenheit liegen. Ein planvolles Vorgehen zur Vermeidung oder Absicherung zukünftiger Risiken ist unter diesen Voraussetzungen nicht möglich. Einem kritischen Bildungsbegriff dagegen ist stets die Aussicht auf Befreiung immanent, weil er voraussetzt, dass der Mensch prinzipiell zu einem vernünftigen Denken befähigt und insofern zu einem planvollen Handeln in der Lage ist. Angesichts aber einer unterstellten evolutionären Entwicklung verliert der traditionelle Bildungsbegriff an Erklärungswert, mehr noch: Er wird durch den Begriff des Lernens ersetzt. Im Zentrum steht dabei das Lernen tradierter Regeln, die dann zum Garanten für den Erhalt der Gattung werden, wenn sie sich in der Vergangenheit als nützlich erwiesen haben. Lernen bedeutet demnach «Nachahmung» (ebenda, S. 78) von zweckmäßigen «Verhaltensregeln» (ebenda, S. 80). Dabei ist das Individuum gehalten, im Gruppeninteresse und nicht etwa im eigenen Interesse zu lernen. Das Individuum muss sich einerseits dem Gruppeninteresse anpassen, andererseits jedoch gilt, durch Versuch und Irrtum dasjenige Wissen zu finden, das der Gruppe das Überleben sichert. Da wir in einer hoch spezialisierten Gesellschaft mit einem ausdifferenzierten Wissensbeständen leben, scheint es auf den ersten Blick angebracht, den gemeinsamen Wissenskanon aufzulösen und an dessen Stelle eine Streuung des Wissens unter dem Stichwort «Profilierung der Schulen und Hochschulen» vorzunehmen. Es liegt aber dann am Glück eines jeden einzelnen, ob er oder sie gerade die richtige Schule oder Hochschule besucht hat, um mit dem dort erworbenen Wissen auf dem Arbeitsmarkt zu reüssieren. In den Worten von Hayeks: Der Entwicklungsprozess ist ein Prozess «kontinuierlichen Experimentierens, in dem jene Gruppen, die das Glück hatten, gewissermaßen durch Zufall auf die richtige Regel zu verfallen, in der Lage waren, sich schneller zu verbreiten und zu vermehren als andere und sich auch durchzusetzen» (ebenda, S. 107). Da von Hayek von der «Überlegenheit der Marktwirtschaft» (ebenda, S. 198) ausgeht, bedeutet eine solche Haltung, dass Heranwachsende lernen, sich im Interesse der Marktwirtschaft anzu-

passen und sich dem Kollektiv unterzuordnen. Im Kontext der kulturellen Evolution besteht demzufolge auch keinerlei Anlass, Macht- und Herrschaftsmechanismen, die einer demokratischen Zivilgesellschaft widersprechen, zu rechtfertigen, weil gerade sie möglicherweise einer Gruppe den Fortbestand sichern.

3. Ausblick

Eine der wesentlichen Erkenntnisse aus der Kulturentwicklung der Menschheit ist vielleicht diejenige, die uns darauf verweist, dass wir geschichtliche Wesen sind, die versuchen, sich die Welt durch Theorien und Modelle zu erklären. Ein ebensolches Modell ist auch die kulturelle Evolutionstheorie. Sie mag sich zwar selbst durch ihre starke Anbindung an die biologische Evolution als eine naturwüchsige Entwicklungstheorie darstellen, gleichwohl aber entspringen ihre Gedanken einer Rationalität, die uns eben auch dazu befähigt, Gegenpositionen einzunehmen. Das Problematische an der kulturellen Evolution ist ja, dass ihre Vertreter so tun, als ereigne sie sich faktisch, erkläre sich aus sich selbst heraus und sei alternativlos. Andere Modelle werden im Zuge dieser Setzung und im Rahmen eines hegemonialen Diskurses aus dem allgemeinen Wahrnehmungshorizont verbannt. Ein kritischer Bildungsbegriff, der nach Humanität und Freiheit fragt und ethisch-moralisch zu begründen ist, wird dabei im Dienste wirtschaftlicher Prosperität verdrängt.

In der Tatsache freilich, dass unsere Gesellschaft auf ein entwickeltes Abstraktionsvermögen angewiesen ist und bei Heranwachsenden diese Potenz notwendig ausbilden muss, liegt die Bedingung der Möglichkeit, zu einem kritischen Bewusstsein: «Wo Rationalität ist,» so fasst Heydorn zusammen, «ist auch Negation, die Möglichkeit einer Negation. Die Möglichkeit einer großen Bezweiflung» (Heydorn 1995c, S. 308). Es bleibt also, auf Widersprüche zu reflektieren und sich nicht etwa mit Aussagen zufrieden zu geben, wie sie etwa kürzlich in einer Großanzeige der Süddeutschen Zeitung zum Thema «Neue Soziale Marktwirtschaft» von Roman Herzog gemacht wurde: «In der dynamisierten Welt unserer Zeit gibt es keine Planungssicherheiten mehr. Hier hilft nur noch das Prinzip von Versuch und Irrtum, [...]» (Herzog 2008, S. 5). Wenn es keine Planungssicherheit mehr gibt, dann ist das allgefällige Argument, man könne durch Bildung Armut verhindern, hinfällig.

Literatur

- Borst, Eva: Theorie der Bildung. Eine Einführung, 2. Aufl., Baltmannsweiler 2011.
- Friedrichs, Julia: Gestatten: Elite. Auf den Spuren der Mächtigen von Morgen, 2. Aufl., Hamburg 2008.
- Hayek, Friedrich August von: Die Anmaßung von Wissen. Neue Freiburger Studien, Tübingen 1996.
- Herzog, Roman. In: Süddeutsche Zeitung, 20. Juni 2008, S. 5.
- Heydorn, Heinz-Joachim: Zum Verhältnis von Bildung und Politik (1969). In: Werke, Bd. 2, Vaduz 1995a, S. 199–261.
- Heydorn, Heinz-Joachim: Zur Aktualität der klassischen Bildung (1971). In: Werke, Bd. 4, Vaduz 1995b, S. 9–25.
- Heydorn, Heinz-Joachim: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. In: Werke, Bd. 3, Vaduz 1995c.
- Türcke, Christoph, Gerhard Bolte: Einführung in die kritische Theorie, Darmstadt 1997.
- Willke, Gerhard: Neoliberalismus. Frankfurt am Main/Ny 2003.

Horst Adam

GEDANKEN ZUR EMANZIPATORISCHEN BILDUNG

In dem Beitrag entwickelt der Autor aus historischer und aktueller Sicht den emanzipatorischen Bildungsansatz, nach dem Bildung immer über die bloße Vermittlung von Wissen hinausgeht. In diesem Zusammenhang geht er auf die inhaltliche Bestimmung der Begriffe «Selbstbestimmung», «Mündigkeit», «Veränderung» und «Widerstand» unter historischen und den konkret-gesellschaftlichen Bedingungen ein. Dabei verdeutlicht er, dass sich emanzipatorische Bildung nicht in einem einmaligen Akt, sondern in einem Prozess, der Widersprüche impliziert, vollzieht. Dieser beinhaltet den dialektischen Zusammenhang von gesellschaftlicher Veränderung und Entwicklung der Persönlichkeit in aktiver Auseinandersetzung mit der Umwelt, mit ändern und sich selbst.

Da sich der Terminus «emanzipatorische Bildung» begrifflich nicht für jeden erschließt bzw. mit seiner eigenen, individuellen Interpretation verbindet, halte ich eine Diskussion über Emanzipation, emanzipatorische Bildung und Erziehung unter dem heutigen gesellschaftlichen Hintergrund des modernen, neoliberalen Kapitalismus für erforderlich. Dies nicht zuletzt für das Ableiten und Begründen aktueller und zukünftiger linker Bildungspolitik. Bildung muss m. E. sowohl den aktuellen als auch den zukünftigen Herausforderungen und Erfordernissen gerecht werden.

Es gilt zu hinterfragen:

Was verstehen wir unter emanzipatorischer Bildung? Weshalb emanzipatorische Bildung? Wozu soll sie dienen? Welche Ziele und Inhalte verbinden sich damit?

Hierzu möchte ich nachfolgend einige erste Gedanken äußern.

Zum Begriff «Emanzipatorische Bildung»

Das Wort «Emanzipation» kommt aus dem lateinischen bzw. römischen Recht und bedeutet die Befreiung von Individuen oder Gruppen aus einem Zustand der Unmündigkeit und Abhängigkeit.

Der Kampf um die Befreiung der Menschen aus ihrer rechtlosen Lage, aus Abhängigkeit und Unterdrückung sowie die damit verbundene kritische Reflexion und der Kampf für die bewusste Umgestaltung der sozialen Verhältnisse ist ein langer historischer Prozess. Er war in allen progressiven sozialen Bewegungen immer ein Kampf für die Erkämpfung und Durchsetzung grundlegender Menschenrechte.

Ausdruck dafür waren die Kämpfe gegen die Sklaverei, gegen die Fesseln des Feudalismus, für bürgerliche Freiheiten und die freie Entwicklung des Menschen in der Zeit der Aufklärung, besonders manifestiert in nordamerikanischen und französischen Menschenrechtserklärungen.

Mit der Begründung des wissenschaftlichen Sozialismus durch Karl Marx und Friedrich Engels erhielt der Kampf um die Befreiung des Menschen und der Menschheit von Ausbeutung und Unterdrückung eine wissenschaftlich begründete Grundlage, die heute noch für die Linken eine wesentliche Orientierung zur Entwicklung und Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse, für eine sozial gerechte Gesellschaft sein sollte.

Im Zusammenhang mit dieser gesellschaftlichen Intension entstand seit Ende der 1960er Jahre als kritische Reflexion auf die bedrückenden gesellschaftlichen Verhältnisse und ideologiekritisch die «kritische Theorie», damit verbunden die «kritische Pädagogik».

Darauf aufbauend, entwickelte sich eine «kritische Bildungstheorie», die inhaltlich wesentlich durch *emanzipatorische Bildung und Erziehung* bestimmt wurde.

Sie forderte, Abhängigkeiten, Zwänge und Widersprüche, die der Freisetzung von Mündigkeit entgegenstehen, aufzudecken, sie zu kritisieren und zu überwinden, um zu einem – in kommunikativer Verständigung und Interaktion demokratisch ausgehandelten- besseren Menschen zu gelangen» (Stimmer, Franz, 1996, S. 130).

Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre wurden unter individualgenetischem und anthropologischem Aspekt vor allem Konzepte wie «Kritikfähigkeit», «Selbstbestimmung» und «Mündigkeit» in den Mittelpunkt gestellt.

Daneben, vor allem ab Mitte der 70er Jahre stellten Heinz-Joachim Heydorn, M. Horkheimer und Hans-Joachim Gamm die emanzipative Bedeutung von Bildung sowohl in der menschlichen Geschichte als auch in der Individualgenese prägnant heraus. Damit wurde die Wechselbeziehung zwischen Gesellschafts- und Persönlichkeitsentwicklung verdeutlicht. Denn: Wer sich kritisch mit der Gesellschaft auseinandersetzt, stellt recht bald fest, dass dieses Gebilde sehr komplex und widersprüchlich ist, Zusammenhänge sowie Abhängigkeiten hat. Um sie zu durchschauen und individuelle Handlungs- und vor allem Veränderungsmöglichkeiten zu erkennen, bedarf es grundlegender Kompetenzen.

So entstand ein Selbstverständnis, welches thesenartig eine emanzipatorische Bildung skizziert, deren Hauptziel die Befreiung von gesellschaftlichen, ökonomischen und anderen «Sachzwängen» ist. In einem emanzipatorischen Bildungsansatz geht Bildung immer über die bloße Vermittlung von Wissen hinaus. Sie stellt die freie Entwicklung eines jeden beengenden gesellschaftlichen Verhältnisses im Sinne einer Emanzipation grundsätzlich in Frage.

Emanzipatorische Bildung und Erziehung stellt sich unter den Bedingungen der kapitalistischen Gesellschaft als ein widersprüchlicher Prozess dar.

Armin Bernhard bemerkt hierzu: «Indem die Gesellschaft aber zur Verwirklichung ihrer ökonomischen und ideologischen Ziele in gesteigerter Weise Kenntnisse und Wissen vermitteln muss, um das von ihr gewünschte Arbeitsvermögen und Bewusstsein zu schaffen, riskiert sie selbst potenziell ihre eigene Legitimationsgrundlage: Die Bildung, die sie zur Verfügung stellen muss, kann gleichsam gegen sie selbst gewendet werden, wenn die lernenden Subjekte sie als emanzipatives Erkenntnisvermögen nutzen ...

Einerseits benötigen die Heranwachsenden die Grundlagen, die sie dazu befähigen, in einer bestimmten Gesellschaft lebens- und handlungsfähig zu werden. Daher ist die Internalisierung dieser Basiselemente (soziale Regeln, Handlungsweisen und Einstellungen) erforderlich.

Andererseits besitzt die Gesellschaft im Sozialisationsprozess ein mächtiges Instrument, um ihre heranwachsenden Mitglieder den jeweils vorherrschenden Interessen unterzuordnen, sie fremdbestimmten Ansprüchen auszusetzen. Im Sozialisationsprozess erfolgt eine schleichende Unterwerfung unter gesellschaftliche Interessen und Direktiven, ohne dass wir uns dieses Sachverhaltes zunächst bewusst werden ...

Im Vorgang der Sozialisation sind beständig entmündigende Mechanismen am Werk, die die Selbstbestimmung von Kindern und Jugendlichen unterlaufen.» (Bernhard,; 1997, S. 70).

Eine Theorie der Bildung muss das Moment der Verinnerlichung von Gesellschaft und seiner Folgen, die prekären Sozialisationsbedingungen verstärkt reflektieren, weil hier der Weg für die anzustrebende Mündigkeit verstellt werden kann.

Über eine emanzipative Bildung kann daran gearbeitet werden, «die Sozialisation in das Bewusstsein zu überführen.» (Heydorn, 1995, S. 323).

Hierzu gilt es, emanzipative Lernprozesse einzuleiten und zu unterstützen, um Vorgänge der Unterwerfung, Diskriminierung und Ausgrenzung in der Sozialisation inhaltlich bewusst zu machen, Dazu sind Aufklärung und kritische Auseinandersetzung über die beengenden gesellschaftlichen Verhältnisse zu führen, die die allseitige Persönlichkeitsentwicklung zur Mündigkeit behindern.

Das ist mit Diskussionen um alternative Gesellschaften, um eine Veränderung der die Persönlichkeit beengenden gesellschaftlichen Verhältnisse und Strukturen, mit Prozessen gesellschaftlicher Fremdbestimmung verbunden, wobei Bildung ein erster Schritt dahin sein kann. Dabei geht es jedoch nicht nur um eine «schöne ferne Zukunft», sondern um einen Ansatz in der Gegenwart, in der aktuellen Lebenspraxis der Menschen.

Ziel emanzipatorischer Bildung

Die Gesellschaft durch kritische Reflexion zu begreifen und Prozesse der Veränderung anzustoßen, ist Hauptziel emanzipatorischer Bildung. Ein wichtiger Anspruch dabei

ist die Aufhebung der klassischen Trennung von Theorie und Praxis, also die Verbindung von Bewusstseinsbildung und Handlungskompetenz. Mit diesem Spannungsverhältnis muss sich emanzipatorische Bildung sowohl vom Ziel, vom Inhalt als auch von der Methodik her auseinandersetzen.

In den 70er Jahren wurden im traditionellen Verständnis einer emanzipatorischen Erziehung verstärkt Konzepte wie «Kritikfähigkeit», «Selbstbestimmung», «Mündigkeit» in den Mittelpunkt gestellt.

Mündigkeit als pädagogische Zielvorstellung meint die Fähigkeit und Bereitschaft, das soziale Leben in Gesellschaft, Familie, Gruppe Betrieb usw. (also Sozialkompetenz) zu bewältigen, sein eigenes Leben autonom zu gestalten (= ohne Fremdbestimmung) und für sich selbst verantwortlich zu (= Selbstbestimmung) sein, sowie mit der Sachwelt zu recht zu kommen und in dieser kritisch urteilen und handeln zu können (= Sachkompetenz). Mündigkeit wird demnach als pädagogische Zielstellung verstanden. Dabei grenzen wir uns von bürgerlichen Mündigkeitskonzepten und ihrer idealistischen Verfahrensweise ab, die einer realhistorischen Analyse der gesellschaftlichen Behinderung emanzipatorischer Bildungsprozesse im Wege stehen und traditionellen Vorstellungen von Mündigkeit folgen, die der Illusion erliegen, allein innerhalb der pädagogischen Interaktion Mündigkeit realisieren zu können.

«Weil die bestehende Gesellschaft aber Mündigkeit hintertreibt, ist sie nur im Widerstand gegen den gesellschaftlichen mainstream realisierbar.» (Bernhard, 2003, S. 13)

Emanzipation als übergreifendes Erziehungsziel meint die Fähigkeit und Bereitschaft des Menschen, sich von Abhängigkeiten und gesellschaftlichen Verhältnissen zu befreien, die ein Mündigwerden be- bzw. verhindern, und um gesellschaftliche Bedingungen zu kämpfen, die den Prozess des Mündigwerdens ermöglichen. (Vgl. Altenthon, S. u. a., 1995, S. 217).

In diesem Sinne gehen Vertreter der kritischen Pädagogik von einer prinzipiellen Unabschließbarkeit des Mündigwerdens (vgl. Gamm 1970, S. 216), die Veränderung und Widerstand einschließt. (vgl. Bernhard, Armin, 2009 und 2010 zu Elementen eines kritischen Bildungsbegriffs).

Dabei geht es um das Schaffen von Voraussetzungen und Bedingungen für Bildung für alle, für die die allseitige Entwicklung eines Jeden, für die Verwirklichung von Menschenrechten und die Durchsetzung von Demokratie in Schule und Gesellschaft.

Ein Nachdenken über die Einhaltung von Menschenrechten darf nicht an Überlegungen zu einer menschenrechtsgerechten Gestaltung von Schule vorbeigehen.

Es impliziert die Frage, inwieweit Schule und schulische Bedingungen den Schutz der Würde des Menschen für alle Heranwachsenden, das Recht auf Chancengleichheit und freie Entwicklung der Persönlichkeit, auf Freiheit der Person, auf soziale Gerechtigkeit, auf Mitbestimmung und Mitgestaltung ermöglichen und garantieren.

Es stellt sich dabei die Frage nach der Funktion der Schule in der heutigen Gesellschaft. Soll sie einseitig marktwirtschaftlichen Interessen zur größtmöglichen Kapital-

verwertung dienen, wie es von Interessenverbänden der Monopole und konservativen, neoliberalen Politikern gefordert wird, oder soll sie eine Stätte wahrer Menschenbildung für alle unter Wahrung von Chancengleichheit und sozialer Gerechtigkeit sein, die einen aktiven Beitrag leistet, das Menschenrecht auf Bildung und Ausbildung für alle durchzusetzen?

Dazu gehört, an den Schulen Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit hinsichtlich der Bedingungen für die freie Entwicklung eines jeden zu schaffen. Leben in Menschenwürde setzt die Verwirklichung des Rechtes auf Bildung für alle als grundlegendes Menschenrecht, Bedingungen für das Wahrnehmen dieses Rechtes für alle voraus.

Bildung darf deshalb keine Ware sein. Es darf niemand aus finanziellen Gründen von Bildung ausgeschlossen werden. Bildung ist immer auch eine soziale Frage. Damit ist die Forderung verbunden, dass Bildung als allgemeines gesamtgesellschaftliches Bedürfnis anerkannt und finanziert wird, wobei die Unabhängigkeit von Bildung gewahrt bleiben muss. Ebenso müssen Sprache, Kindererziehung oder Behinderung bei der Planung einbezogen werden.

Im Programm der Partei «DIE LINKE» heißt es zum *Ziel* von Bildung: «Bildung ist ein Menschenrecht. Sie soll Menschen in die Lage versetzen, als Individuen und gemeinsam mit anderen ein freies, ein sozial verantwortliches und selbst bestimmtes Leben zu führen und die gesellschaftliche Entwicklung aktiv mit zu gestalten. Eine solche emanzipatorische Bildung erfordert Selbstbestimmung der Lernenden und fördert die Kritik- und Handlungsfähigkeit, Solidarität und historisch-politisches Bewusstsein. Sie entwickelt die Kompetenzen zur Bearbeitung der gesellschaftlichen und globalen Schlüsselprobleme der Menschheit. Bildung ist für uns auf eine umfassende Persönlichkeitsentwicklung gerichtet und darf nicht auf den ökonomisch verwertbaren Wissenserwerb verengt werden.» (Programm der Partei Die Linke. Beschluss der 2. Tagung des 2. Parteitages der Partei Die Linke am 21. bis 23. Oktober 2011, Erfurt. Druck: Bundesgeschäftsführung der Partei Die Linke, Berlin 2011., S. 39).

Deshalb ist eingrundlegendes Ziel linker Bildungspolitik die Gemeinschaftsschule, die als inklusive Schule des gemeinsamen Lernens auf die Aufteilung von Lernenden verzichtet, die den Anspruch und die Fähigkeit entwickelt, «alle Kinder und Jugendlichen unabhängig von persönlichen und sozialen Voraussetzungen zum bestmöglichen Schulabschluss zu führen.» (Ebenda, S. 40)

Mit der Durchsetzung emanzipatorischer Bildungspolitik, einer auf Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit für alle beruhenden Bildung, muss auch Raum geschaffen werde, in dem eine kritische Auseinandersetzung mit sich selbst ebenso wie mit gesellschaftlichen Verhältnissen stattfinden kann.

Emanzipatorische Bildung ermöglicht es Menschen, sich in ihrem Umfeld und das Umfeld selbst kritisch zu reflektieren. Das Erlangen dieser Fähigkeit und das Bewusstsein für die Notwendigkeit dieser Fähigkeit, die Veränderung und Widerstand einschließt (gegen Unterdrückung, Ausbeutung, Entrechtung und Manipulation), ist

eine wichtige Voraussetzung für eine gesellschaftlich-kritische Reflexion und damit für die Gestaltung einer demokratischen Gesellschaft.

Unter den Bedingungen neoliberaler Modernisierung und Globalisierung können demokratische, gesellschaftliche Veränderungen, die die freie Entwicklung eines jeden ermöglichen, nur im Bündnis mit sozialen, emanzipatorischen Bewegungen, mit anderen demokratischen Kräften erreicht werden.

Literatur

Altenthan, S. u. a.: Pädagogik. Hrsg. von Hermann Hobmaier. Stam Verlag, Köln 1995.

Bernhard, Armin: Bildung. In: Armin Bernhard/Lutz Rothermel: Handbuch Kritische Pädagogik. Deutscher Studienverlag, Weinheim 1997

Bernhard, Armin: Kritische Pädagogik zwischen Antiquiertheit und Zukunftsbedeutung: Zur Überprüfung eines erziehungswissenschaftlichen Theoriemodells.

In: Kritische Erziehungswissenschaft und Bildungsreform. Programmatik, Brüche, Neuansätze. Theoretische Grundlagen und Widersprüche. Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2003

Bernhard, Armin: Elemente eines kritischen Bildungsbegriffs. In: ZLB, 1/2009, S. 23–31.

Gamm, H.-J. : Kritische Schule. Eine Streitschrift für die Emanzipation von Lehrern und Schülern. München 1970.

Heydorn, H.-J.: Werke. Bd.3: Bildungstheoretische und pädagogische Schriften. Über den –Widerspruch zwischen Bildung und Herrschaft. Vaduz 1995.

Programm der Partei Die Linke. Beschluss der 2. Tagung des 2. Parteitages der Partei Die Linke am 21. bis 23. Oktober 2011, Erfurt. Druck: Bundesgeschäftsführung der Partei Die linke, Berlin 2011., S. 39–40.

Stimmer, Franz u. a.: Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit. R. Oldenburg Verlag, München, Wien 1996.

Horst Adam

PROBLEME, FRAGESTELLUNGEN, GEDANKEN AUS DER DISKUSSION DER 1. TAGUNG

Auf der 1. Tagung des Arbeitskreises am 10. Januar 2010 hielt *Professor Dr. Armin Bernhard*, Leiter des Fachbereiches Allgemeine Pädagogik an der Universität Duisburg/Essen und einer der Initiatoren des Arbeitskreises, das *Impulsreferat* zum Thema «Elemente eines kritischen Begriffs der Bildung».

(Der Vortrag wurde veröffentlicht in: Bernhard, Armin: *Biopiraterie in der Bildung*, Hannover 2010, S. 124–143. Aus diesem Grunde wird er in diesem Band nicht noch einmal abgedruckt.)

Zur Verdeutlichung des inhaltlichen Zusammenhangs gehe ich in diesem Bericht auf wesentliche Inhaltspunkte des Impulsreferates ein.

Schwerpunkte seines Referates waren:

- Kritischer Bildungsbegriff und Bildungstradition
- Kontraindikationen: Was Bildung nicht ist
- Radikaler Humanismus und praktische Emanzipation
- Konstituierung der Inhaltlichkeit von Bildung
- Widerstandsfähigkeit- Persönlichkeitsbildung- Handlungsbevollmächtigung
- ästhetische Dechiffrierung und politische Alphabetisierung.

Eine der Grundprämissen seines Referates war: Praktische Bildungspolitik kommt ohne theoretische Fundierung nicht aus.

A. Bernhard sieht, ganz im Sinne der neomarxistisch orientierten «Frankfurter Schule» und deren Hauptvertretern Theodor W. Adorno und Max Horkheimer, eine streitbare Aufgabe in der gesellschaftlichen Veränderung mit dem Ziel zunehmender Selbstbestimmung der Menschen.

Wie er in einer seiner Thesen formuliert, ist ein kritischer Begriff von Bildung von einem radikalen Humanismus geleitet, «der die menschlichen Entwicklungsmöglichkeiten von realen Erfahrungen her freizusetzen trachtet. Es genügt nicht, Humanismus nur zu proklamieren. Er muss vielmehr von dem gesellschaftlichen Tatbestand

der Verhinderung menschlicher Entwicklungsmöglichkeiten her entfaltet werden. Die Korrespondenz von Bildungstheorie mit einem geschichtsmaterialistischen Kulturbegriff ist evident.»

Sein Grundgedanke, wonach Bildung Auseinandersetzung beinhaltet, in deren Folge der Mensch sich als «geschichtliches und damit kämpfendes Wesen» begreifen könne, ist in der Aussage fokussiert, dass Bildung und Erziehung auf Veränderung gerichtet sein muss.

Das kommt insbesondere in der fünften These seines Referates zum Ausdruck: «Persönlichkeitsbildung ist ein Akt des Widerstands, Widerstandsfähigkeit ihr grundlegendes Ziel. Der Aufbau dieser umfassenden und tief gehenden Widerstandsfähigkeit erfordert die Anlegung von Bildung an konkreten Menschen, an den konkreten habituellen Voraussetzungen ihrer Subjektivität und Subjektwerdung.

Bedingung der Möglichkeit von Selbstverfügung über die eigene Subjektivität und das eigene Handeln ist die Bewusstmachung des eigenen Habitus als sozialisierter Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata. Der Habitus ist zugleich Ausgangs- und Ansatzpunkt sowie Angriffsziel von Bildung.»

In seiner vierten These betont Bernhard: «Die Inhaltlichkeit von Bildung konstituiert durch das thematische Universum (Freiire) und die im kulturellen Erbe übermittelten Bildungsinhalte. Dieser Duplizität der Inhaltlichkeit von Bildung muss bildungspolitisch Rechnung getragen werden. Ein spezifisches Problem der Bildungstheorie ergibt sich aus der systematischen Entauratisierung der Produkte des kulturellen Erbes, ein Problem, das in ein Zukunftskonzept allgemeiner Bildung konstitutiv einzugehen hat.» (vgl. auch den Beitrag mit gleichem Thema von Armin Bernhard in: ZLB, Nr. 1/2009, S. 23–31.)

Dem äußerst anregenden Vortrag von Professor Armin Bernhard schloss sich eine intensive konstruktive *Diskussion* mit anspruchsvollen Beiträgen von Kolleginnen und Kollegen, von Freunden und Genossen aus Ost und West an.

Anknüpfend an die theoretischen Positionen und Fragestellungen des Vortrages *vertieften sie die Problemsicht mit eigenen Erkenntnissen und der kritischen Reflexion ihrer Erfahrungen aus verschiedenen Praxisfeldern des Bildungs- und Hochschulwesens sowie bildungspolitischer Tätigkeit* (Vorschule, Schule, Hochschule, Erwachsenenbildung, Sozialarbeit, Gewerkschaft, Partei Die Linke).

Wie der Leiter des Arbeitskreises, *Dozent Dr. sc. Horst Adam*, in seinem Schlusswort hervorhob, hat die Tagung mit dem Thema des kritischen Begriffs der Bildung einen Prozess zum weiteren inhaltlichen Eindringen in Grundfragen kritischer Pädagogik eingeleitet, der weiter fortgesetzt und vertieft werden sollte.

Als *inhaltliche Schwerpunkte* kristallisierten sich dabei heraus:

1. Die Aufdeckung der theoretisch-ideologischen Hintergründe der laufenden Bildungs»reformen» der neoliberalen und konservativen Kräfte.

Das betrifft

- die Kritik von und Auseinandersetzung mit neoliberalen Gesellschafts- und Bildungsauffassungen, z. B. zu Fragen der Eliten, zu Begabungen und ihrem Niederschlag in zergliederten Bildungssystemen,
- die Auseinandersetzung mit historischen und aktuellen Fragestellungen der Bildungsfrage als Machtfrage,
- die Kritik und Auseinandersetzung mit der Reduzierung von Bildung als Humankapital, auf ihre einseitige ökonomische Verwertbarkeit,
- die Demokratisierung statt Kommerzialisierung von Bildung als Grundlage einer demokratischen Bildungsreform,
- die Positionierung zur Staatlichkeit und Privatisierung von Bildung.

2. Die Diskussion und Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Grundlagen kritischer Pädagogik, Erarbeitung theoretischer Grundlagen demokratisch-emanzipatorischer Politik in den Feldern der Bildung und Erziehung der Bildungspolitik.

Das betrifft

- die Analyse kritischer Gesellschafts- und Bildungstheorien im Hinblick auf ihre Bedeutung für linke Bildungspolitik als Teil des emanzipatorischen Prozesses,
- die Mitarbeit an und Nutzung von wissenschaftlich fundierten Analysen und Sekundäranalysen der Gesellschaftstheorie, Pädagogik, Psychologie und anderer relevanter Wissenschaftsdisziplinen,
- die Analyse bildungstheoretischer und politischer Dokumente von Parteien, Gewerkschaften, privater und staatlicher Institutionen.

3. Die Entwicklung und Diskussion konzeptioneller emanzipatorischer Gedanken unter systematisch-historischem Aspekt im Hinblick auf das Ableiten und Begründen von Grundsätzen aktueller und zukünftiger linker Bildungspolitik.

Das betrifft:

- das Aufgreifen relevanter kritischer, emanzipatorischer bildungstheoretischer und bildungspolitischer Fragestellungen unter systematisch-historischem Aspekt sowie Entwicklung alternativer Vorstellungen bildungstheoretischen Denkens,
- die Entwicklung von Arbeiten und Beiträgen zur Geschichte der Erziehung, vor allem zu humanistischen Bildungstraditionen des Bürgertums und der Arbeiterbewegung,

2. BESCHLEUNIGUNG UND ÖKONOMISIERUNG

Eva Borst

BESCHLEUNIGUNG UND ÖKONOMISIERUNG

Im Zentrum des folgenden Beitrags steht die Frage nach dem Zusammenhang von Beschleunigung und Ökonomie im Kontext des Bildungssystems. Von besonderem Interesse sind dabei die Auswirkungen der Beschleunigung auf die humanitären Potenziale einer Gesellschaft, die es sich erlaubt, Kinder und Jugendliche unter das Regime eines ununterbrochenen Tuns zu stellen und auf diese Weise Denken verhindert und Bildungsprozesse blockiert.

1. Denken

Von Hannah Arendt erschien 1968 eine Reihe von Essays in einem Sammelband, den sie mit dem Untertitel «Übungen im politischen Denken» versah. Ihr einziges Ziel sei es, so schreibt sie, «Erfahrung darin zu erwerben, *wie* man denkt» (Arendt 1994, S. 18). Es geht ihr darum, an der eigenen Denkerfahrung den Prozess des Denkens selbst zu ergründen und die Tätigkeit des Denkens mit der lebendigen Erfahrung zu verknüpfen. Entsprechend notiert sie: «[...] meine Annahme ist, dass das Denken aus Geschehnissen der lebendigen Erfahrungen erwächst und an sie als die einzigen Wegweiser, mit deren Hilfe man sich orientiert, gebunden bleiben muß» (ebenda). Ausgangspunkt ihrer Überlegungen ist es, dass das Denken ein natürliches Bedürfnis des Menschen sei und nicht nur ein wissenschaftliches Geschäft. Sie unterscheidet daher ein Denken, das zweckgebunden und im Hinblick auf eine Erkenntnis hin ausgerichtet ist, von einem Denken, das dem Leben einen Sinn verleiht und dazu befähigt, vor sich selbst Rechenschaft abzulegen. Denken und Erkennen sind demnach nicht dasselbe, oder anders ausgedrückt: Denken setzt zunächst keinen Zweck voraus, mehr noch: seine Ergebnisse bleiben ungewiss, nicht verifizierbar. Gleichwohl aber ist Arendt zufolge das Denken diejenige Tätigkeit, die uns erst befähigt, zwischen Recht und Unrecht zu unterscheiden. Diejenigen, die das Denken verweigern oder diejenige, denen die Möglichkeit des Denkens verweigert wird, sind Menschen, die diese

Unterscheidung nicht mehr zu treffen vermögen. Sie haben keinen Standpunkt, ja sie werden gleichgültig. Das Nicht-Denken führt unweigerlich in einen indifferenten Zustand, der keine Unterscheidung mehr zulässt und auf diese Weise gegen Anfechtungen immunisiert.

Dabei ist besonders interessant, dass Arendt davon spricht, dass es ganz wesentlich darauf ankomme, dass sich das Denken gegen sich selbst wendet. Es ist mit den Worten Arendts «selbsterstörerisch» (ebenda, S. 134). Auf diese Weise entfaltet das Denken eine Dynamik, die es selbst zu einer kritischen Instanz dem Gedanken gegenüber werden lässt. Mit anderen Worten: Arendt geht es darum, dass das Denken in der Schwebe zu halten. Einmal gedachte Gedanken müssen sich daher zu jeder Zeit einer kritischen Prüfung unterziehen lassen. Das heißt, stets zur Disposition stehen «etablierte Kriterien, Werte, Maßeinheiten für Gut und Böse, kurz jene Sitten des Betragens, die wir in Moral und Ethik behandeln» (ebenda, S. 143). In diesem Sinne verlangt Arendt das Denken jedem einzelnen Menschen ab. Das Nicht-Denken verführe dazu, sich daran zu gewöhnen, niemals zu einer selbst gewonnenen Überzeugung zu kommen, und das mit erheblichen Konsequenzen: «Wenn dann jemand auftritt, der aus welchen Gründen und zu welchen Zwecken auch immer die alten *«Werte»* oder Tugenden abschaffen will, so wird ihm das nur allzu leicht gemacht, vorausgesetzt, er bietet einen neuen Kodex an, und um diesen durchzusetzen, wird er keine Gewalt und keine Überzeugungskraft – keinen Beweis, dass die neuen Werte besser als die alten sind – benötigen» (ebenda, S. 145).

Diese sicherlich sehr abstrakten Ausführungen über das Denken deuten auf ein Problem hin, das sich heute in aller Schärfe zeigt und sich besonders dort manifestiert, wo es um die subjektive Seite der Verantwortung für gesellschaftliche Veränderungen geht. Was Arendt versucht philosophisch zu beantworten, nämlich die Frage nach den Möglichkeiten, einer unheilvollen Geschichte im Anschluss an den Holocaust zu entgehen, ist für Adorno die Frage nach der psychischen Verfasstheit der Subjekte. Auch er beharrt darauf, dass es darauf ankommt, die subjektive Seite zu beleuchten: «Nötig ist,» so schreibt er, «die Wendung aufs Subjekt» (Adorno 1971, S. 90). Und zwar deshalb, weil die psychischen Mechanismen entschlüsselt werden wollen, die Menschen der Barbarei befähigen.

Nun scheint es so, als wäre hier von zwei unterschiedlichen Kategorien die Rede, die jede für sich eine andere Ebene der Auseinandersetzung anspricht. Das mag auch so sein. Nur glaube ich, dass im Begriff der Erziehung und der Bildung diese beiden Seiten zum Ausdruck kommen: Das Denken insofern es das Bewusstsein strukturiert, und die Psyche insofern sie versucht, das Bewusstsein unter ihre Regie zu bekommen.

So unterschiedlich Arendt und Adorno auch in ihrer Argumentation sind, so verbindet sie doch zweierlei: Zum einen sind sie Zeugen des Holocaust gewesen und entwickeln ihre Gedanken aus dieser Erfahrung heraus. Zum anderen ist es ihnen ein Anliegen, das Subjekt und mit ihm die Gesellschaft vor der Gefahr eines neuerlichen Faschismus zu bewahren. Ihr Interesse gilt dem inhumanen Potential der Menschheit,

um der Menschlichkeit willen. Es geht ihnen, kurz gesagt, um eine Humanisierung der Gesellschaft, deren Gelingen ganz wesentlich davon abhängig ist, ob es glückt, ein gesellschaftliches Klima zu schaffen, in dem Menschen heranwachsen, die, ausgestattet mit Urteilsvermögen, dazu in der Lage sind, Inhumanität zu erkennen und ihr zu opponieren. Das setzt nicht nur Aufklärung voraus, sondern auch die Fähigkeit, sich mit inhumanen Strukturen auseinanderzusetzen und Alternativen entwickeln zu können.

2. Humanität

Betrachten wir den Umbau des Bildungssystems nach neoliberalem Muster und den darin eingelassenen Bildungsbegriff, so wird schnell deutlich, dass wir es heute mit einem Terminus zu tun haben, der sich am *Humankapital*, nicht aber am Humanen an sich orientiert. Wenn ich von Humanität spreche, so meine ich vor allem die gesellschaftliche Notwendigkeit der Freiheit und der Gerechtigkeit, die beide auf der individuellen Möglichkeit zu Selbstbestimmung, Mündigkeit und Emanzipation aufbauen.

Dazu kommt aber noch ein Weiteres: Was als Human zu gelten hat, ist zwar abhängig von der jeweils aktuellen historischen Situation, die bestimmt wird durch eine entwickelte (Bio-)Technologie und den damit einhergehenden ethisch-moralischen Problemen. Gleichwohl aber zeigt sich Humanität auch in der Anerkennung des Anderen als eines verletzbaren Menschen, dessen leibliche sowie geistige Integrität zu wahren ist, und zwar sowohl in der Auseinandersetzung der Individuen untereinander wie auch im Makrobereich von Gesellschaft und Politik. Das setzt voraus, im Anderen eine Menschlichkeit zu erkennen, die auch die eigene ist, unteilbar, aber immerhin mitteilbar, insofern sie dem Anderen die Bereitschaft signalisiert, ihn in seiner menschlichen Totalität, d. h. Intellektualität, Sinnlichkeit, Kreativität und Vorstellungsvermögen, ernst zu nehmen und entsprechend zu handeln.

Anerkennung der Anderen ist aber kein eingeborenes Vermögen des Individuums, das sich von selbst ergeben würde. Sie ist die Leistung einer Erziehung, die die Voraussetzung von Bildung¹⁵ erfüllt und dahin zu führen vermag, den Anderen als ein Wesen wahrzunehmen, das ein Recht auf Mitgefühl, auf Selbstbestimmung und Unverfügbarkeit im Horizont einer gerechten, juristisch abgesicherten Gesetzgebung hat. Dies entspricht der Idee nach einem überzeitlichen und einem räumlich unbegrenzten Universalismus, der aber durch partikuläre, vor allem wirtschaftliche Interessen bedroht ist und erst dort als tatsächlich durchgesetzt gelten kann, wo er sich gesellschaftlich realisiert. Dieser Universalismus in Korrespondenz mit der Anerkennung der menschlichen Totalität braucht, um überhaupt funktionieren zu können, der gerechten Verteilung materieller Güter und kann erst dann als Primat gesellschaftlichen

¹⁵ Bildung bedeutet in diesem Zusammenhang eine Selbstbildung im Hinblick auf Urteilsvermögen und Widerstandsfähigkeit im Anschluss an den dialektischen Bildungsbegriff Heinz-Joachim Heydorns (1995).

Handelns hervortreten, wenn der Staat seine regulativen Interventionsmechanismen im Sinne der Allgemeinheit einsetzt und für Stabilität und sozialen Frieden sorgt. Das heißt, demokratische Politik ist gehalten, nach Wegen zu suchen, einen Ausgleich zwischen den divergierenden kulturellen und sozialen Lebensentwürfen zu suchen, ohne die Besonderheiten einzelner Gruppierungen oder Individuen zu nivellieren, einen Ausgleich zumal, der die spektakulär weit aufstehende Schere zwischen Arm und Reich zu überwinden, zumindest aber zu verringern vermag.

Aus dieser Perspektive betrachtet sollte es ein elementares Merkmal jeder Politik sein, die Solidarität unter der Bevölkerung zu fördern, und zwar in dreifacher Hinsicht: Solidarität beschränkt sich nämlich nicht nur auf die ausgleichende Wirkung einer Sozialversicherung, die den Generationen die Angst vor Armut nimmt. Solidarität sollte auch dort zum Tragen kommen, wo es um ein selbst bestimmtes Leben geht und es gilt, unterschiedliche Lebensentwürfe anzuerkennen. Drittens ist Solidarität dort notwendig, wo es um die berechtigten Ansprüche Dritter geht, die diskriminiert, verleugnet oder unterdrückt werden.

Diese Definition von Humanität ist strukturbildendes Moment meiner Ausführungen. Sie weist auf diejenigen Dimensionen hin, die unwiderruflich zur Menschlichkeit gehören:

- materielles Auskommen
- körperliche und geistige Integrität
- Schaffung der Möglichkeit, sich in solidarischer und mithin historisch-gesellschaftlicher Verantwortung an der Gestaltung der Gesellschaft beteiligen zu können, also Mitbestimmung und nicht etwa nur Teilhabe. Ein Begriff, der geradezu inflationär in wissenschaftlichen Texten auftaucht, vor allem dort, wo es gerade nicht mehr um Solidarität und Selbstbestimmung in ihrer wechselseitigen Bedingtheit geht.

Das Urteilsvermögen des Denkens unter ethisch-moralischer Perspektive, wie es bei Arendt auftaucht, bedarf, um überhaupt als kritische Instanz und als Rechtfertigung des Selbst in Erscheinung treten zu können, eines Raumes der Entfaltung. Das heißt, dass das Denken einen Ort braucht, an dem es sich unzensiert entfalten, rückwärts und vorwärts laufen, sich verstreuen und wieder bündeln kann, kritisch gegen sich selbst, dabei aber stets orientiert an der Gewissheit, dass sich ein besseres als das bestehende Leben vorstellen lässt. Zudem ist es an die *lebendige Erfahrung* geknüpft und braucht, um überhaupt seine Dynamik entfalten zu können, der Sinnlichkeit, also des Körpers, und der Erinnerung, also des Gedächtnisses. Der Moment des Nachdenkens ist zwar zeit- und ortlos, er ereignet sich «außer der Ordnung» (Arendt 2002, S. 91). «Beim Denken», so Arendt, «ist man nicht dort, wo man wirklich ist; man ist nicht von Sinnesgegenständen umgeben, sondern nur von Vorstellungsbildern, die sonst niemand sehen kann. [...] Das Denken hebt zeitliche und räumliche Entfernungen auf. Man kann die Zukunft vorwegnehmen, man kann sie denken, als wäre sie schon Gegenwart, und man kann die Vergangenheit erinnern, als wäre sie gar nicht verschwunden» (ebenda). Die Voraussetzungen allerdings, um dahin zu kommen, sind

in der Materialität der vorfindlichen, der dinglichen Welt zu suchen. So geschieht etwa der Vorgang des Denkens an sich «außer der Ordnung», zugleich aber braucht das Denken aufgrund seines chaotischen Charakters Zeit, oder in den emphatischen Worten Horkheimers: «Der Sache, der ich Zeit schenke, schenke ich Liebe; die Gewalt ist rasch» (Horkheimer 1985, S. 24).

So sind es auch nicht die Gedanken, die gefährlich sind, sondern das Denken selbst (vgl. Arendt 1994, S. 144). Weil nicht der arretierte Gedanke, sondern das Denken selbst gefährlich ist, die Ordnung bedroht und sich widerständig zeigen könnte gegen die neoliberalen Zumutungen, wird es unter das Diktat der Beschleunigung und der Ökonomisierung gestellt. Das Denken wird unter Kontrolle gehalten. Es wird entmündigt. Allerdings nicht durch Zensur, wie in früheren Tagen, sondern raffinierter durch eine verordnete Beschleunigung im Bildungswesen, die letztlich dazu führt, dass seine Träger, die Subjekte, ihrer intellektuellen, sinnlichen und kreativen Potentiale enteignet werden. Die durch die Beschleunigung erzeugten, in schneller Taktung erfolgenden Veränderungsprozesse beeinflussen nicht nur die Beziehung der Subjekte zu den Dingen und zu anderen Menschen. Sie ist auch für die Gleichgültigkeit gegenüber Inhalten, über die nachzudenken wäre, verantwortlich. «Der konkrete Inhalt des Wissens verliert», so konstatiert Dieter Kirchhöfer, «für das Individuum jegliche verbindliche Bedeutung (...).» (Kirchhöfer 2010, S. 108) Auf diese Weise verliert das Bewusstsein sein strukturierendes Element und mithin das Vermögen, Unterscheidungen treffen zu können. Es wird manipulierbar. Das zeigt sich insbesondere dort, wo das Denken in die zirkuläre Endlosigkeit der Konkurrenz eingezwängt wird und unversehens zum Nicht-Denken verkommt.

3. Konkurrenz

Ein hypertrophes Konkurrenzdenken im Verein mit einer Flexibilisierung und Deregulierung der Lebensverhältnisse freilich, wie es für den Kapitalismus, mehr noch aber für den Neoliberalismus typisch ist, zerstört das Denken, weil es die Menschen in eine Art Kriegszustand versetzt, der es unter den Bedingungen eines freien Marktes als legal erscheinen lässt, auf normative Maßstäbe und Grundsätze, wie etwa der der Gerechtigkeit, verzichten zu können. Geschuldet ist dieser Zustand der der Konkurrenz zugrundeliegenden immanenten Logik des Wettbewerbs. Wettbewerb erzeugt immer auch Verlierer und bringt Gewinner hervor, die schon morgen zu den Verlierern gehören können. Die darin sich ausdrückende Unsicherheit im Hinblick auf die eigene Existenz macht es notwendig, sich immer wieder und ohne Unterlass auf Konkurrenz einzulassen, in der jedesmaligen Hoffnung, nicht zu den Verlierern zu gehören.

Eingeübt wird konkurrierendes Verhalten in der Schule und der Hochschule, wobei das Konkurrenzgeschäft nicht etwa, wie vielfach fälschlicherweise dargestellt, orientiert ist am Leistungsprinzip, sondern auf dem Prinzip der Gratifikation, die als Steuerungs- und Selektionsmechanismus in Stellung gebracht wird. Weil es heutzutage nur derjenige zu gesellschaftlichem Ansehen bringt, der entsprechend der normativ

vorgegebenen und gesellschaftlich erwünschten Profitmaximierung über mehr Geld und geldwerte Dinge verfügt als andere, wird es zunehmend unerheblich, in welcher Form die Gratifikation erworben wird. Mit anderen Worten: Nicht die eingebrachte Leistung ist Bewertungskriterium für Gratifikation, sondern alleine das, was am Ende als verwertbares Gut herauskommt. Angefeuert wird das Geschäft mit der Konkurrenz zusätzlich durch die Auslobung von scheinbar begehrenswerten Preisen, die die Selektion erhöhen und die Anpassung an die Norm der Geldakkumulation beschleunigen. Für die Preisträger und Preisträgerinnen nämlich lohnt sich Konkurrenz, weil damit nicht nur das Versprechen auf bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbunden ist, sondern auch, weil sie sich im wörtlichen Sinne *auszahlt*. Auf Institutionen und Organisationen trifft dasselbe zu, denn die Auslobung von Exzellenz durch einen kleinen Kreis handverlesener Experten folgt derselben Logik.¹⁶

4. Beschleunigung

Beschleunigung ist das Produkt der Aufklärung. Ihre Ursachen liegen in paradigmatischen Veränderungen auf vier verschiedenen Ebenen: Zum einen entdeckte sich der Mensch als Individuum, das sich in der Differenz zu anderen Menschen konstituiert. Zum zweiten wurde sich der Mensch seiner Geschichte und damit der Gestaltbarkeit der Gesellschaft bewusst. Zum dritten trägt die Entdeckung der Naturwissenschaften zum technologischen Fortschritt bei. Und zum vierten ist die Herausbildung der bürgerlichen Gesellschaft eng verknüpft mit der Entstehung des Kapitalismus. Nehmen wir diese Elemente in ihrer wechselseitigen Bedingtheit, so können wir davon ausgehen, dass zum Motor der gesellschaftlichen Entwicklung und zur Legitimation von kulturellen und sozialen Veränderungen der «Vergleich» und eine neue Erfahrung von «Zeit» wurden, die unter dem Diktat der kapitalistischen Wertschöpfung stehen. So ist denn auch zu konstatieren, dass die neue Erfahrung von Zeit als «fortschreitende[.] Bewegung» (Koselleck 2000, S. 325) zu verstehen ist und mit einer geschichtlichen Reflexion korrespondierte, in der der Vergleich zum Bewegungsmotor avancierte. Ein «ständiger Impuls zum progressiven Vergleich wurde aus dem Befund gezogen, daß einzelne Völker oder Staaten, Erdteile, Wissenschaften, Stände oder Klassen den anderen voraus seien, so daß schließlich [...] das Postulat der Beschleunigung oder – von seiten der Zurückgebliebenen – das Ein- oder Überholens formuliert werden konnte» (ebenda, S. 324) Stets das Ziel einer vermeintlich besseren Zukunft vor Augen, verkürzten sich auf diese Weise zunehmend die zeitlichen Abstände zwischen altem und neuem Wissen. Am Ende des 18. Jahrhunderts wurde der «Kollektivsingular des Fortschritts geprägt» (ebenda, S. 336) und das heißt, dass «alle Lebensbereiche mit der Frage nach dem «Früher als» oder «Später als» [...] komparativ aufgeschlüsselt»

¹⁶ Pierre Bourdieu spricht in einem solchen Fall von Leuten, die sich lediglich einen «wissenschaftlichen Anstrich» geben, um auf diese Weise in medial aufbereiteten Botschaften politische Autoritätseffekte zu erzielen, die ihnen diskursive und nicht-diskursive Machtvorteile verschaffen (vgl. Bourdieu 1998, S. 62)

(ebenda) wurden. Dabei gilt es zu beachten, dass es vor allem technologische Neuerungen waren, die die Beschleunigung in Gang gesetzt und aufrechterhalten haben. Gleichwohl aber ist Beschleunigung nicht nur mit technologischem Fortschritt zu identifizieren. Vielmehr hat die Technologie immer auch gesellschaftliche und subjektive Veränderungen nach sich gezogen. So unterscheidet Hartmut Rosa zwischen technischer Beschleunigung, Beschleunigung des sozialen Wandels und Beschleunigung des Lebenstempos (Rosa 2005, S. 124–138).

Betrachten wir das «Früher als» und das «Später als» unter einer bildungspolitischen Perspektive, die vor allem auf technologische Erneuerung setzt und dabei den Superlativ bemüht, so wird deutlich, dass nicht mehr nur der Vergleich, sondern die Steigerung auf ein Höchstes hin die Signatur heutiger gesellschaftlicher Verfasstheit ist. Bemerkenswerter Weise verschiebt der Superlativ die Grenzen der je eigenen Möglichkeiten permanent und verleiht den Anschein maßloser Machbarkeit. Maßlos deshalb, weil es tatsächlich keinerlei Maßstäbe für das gibt, was erstrebt wird. Der Superlativ wird ja nicht etwa legitimiert, sondern er wird gesetzt, und zwar von denen, die ein Interesse an ständiger Innovation haben. So verkommt auch das Wort von der «Weltspitze» zur Metapher des vergleichenden Steigerungsgrades, der auf Dauer gestellt, dabei aber leer ist (übrigens handelt es sich um eine nationalstaatliche Argumentationsfigur). Resultat dieser enormen Anstrengung ist die Beschleunigung der Beschleunigung, die stets selbstreferenziell funktioniert und einen Regelkreis aufrechterhält, der wiederum auf Beschleunigung hin ausgelegt ist. Die Beschleunigung selbst wird dabei durch ein dauerhaftes Konkurrieren der Menschen, der Länder, der Unternehmen, der Universitäten u. a. m. aufrechterhalten. Besonders interessant ist die Tatsache, dass die hemmungslose Beschleunigung, wie sie etwa auch im Bildungssystem forciert wird, in letzter Konsequenz zum Scheitern verurteilt sein wird, weil sie die Dialektik von Beschleunigung und Verharrung verkennt und damit die Beschleunigung selbst zum Stillstand bringen wird. Beispielsweise wird ein totalitäres Beschleunigungsregime Momente der Kreativität und des Nachdenkens notwendig eliminieren. Beschleunigung bedarf um ihrer selbst willen der Verlangsamung (vgl. Rosa 2005, S. 151/152).

An Schleiermachers Erziehungstheorie möchte ich diesen Zusammenhang illustrieren. Schleiermacher denkt zwar dezidiert über den beschleunigenden Effekt von Erziehung nach, gleichzeitig aber spricht er sich, wie er sagt, für die «Befriedigung des Momentes durch die Gegenwart» (Schleiermacher 2000, Bd. 2, S. 55) aus. Er plädiert für eine Unterbrechung. So heißt es bei ihm: «Zwar muß jeder einzelne Mensch von vorn anfangen; es kommt aber darauf an, wie bald er dahin gebracht wird, auf die Förderung des menschlichen Berufes auf Erden mit einwirken zu können; je mehr dies beschleunigt wird, desto mehr werden die Kräfte zur Entwicklung des Geistes erregt» (ebenda, S. 12). Die «beschleunigende Einwirkung» (ebenda) wird von ihm aber noch vor dem Hintergrund der «allgemeinen sittlichen Aufgabe» (ebenda) betrachtet, sie ist also ethisch fundiert. In anderen Worten: Die Fülle der

geistig-sittlichen Produkte der älteren Generation muss mit einer Pädagogik verbunden werden, die den Prozess der Übertragung auf die jüngere Generation «nicht dem Zufall» (ebenda) überlässt und ethisch motiviert sein muss. Der unauflösbare Widerspruch, von dem Bildung aber affiziert ist, zeigt sich dort, wo Schleiermacher dafür plädiert, das pädagogische Handeln für einen Augenblick zu unterbrechen: «Die unmittelbarste Befriedigung des Momentes durch die Gegenwart selbst fällt in die Zeit, wo die pädagogische Einwirkung unterbrochen wird; denn das Leben des Zöglings besteht nicht aus lauter solchen Momenten, in denen die pädagogische Einwirkung dominiert» (ebenda, S. 55).

Schleiermacher, so könnte man diese Stelle also interpretieren, gesteht jedem Erziehungsprozess eine Unterbrechung zu. Und diese Unterbrechung ist an der Nahtstelle von Gegenwart und Zukunft zu lokalisieren, also dort, wo Zukunft zwar als das Andere in Erscheinung tritt, aber die Gegenwart in ihrer Gegenwärtigkeit Geltung erhält. Dabei kommt es ganz wesentlich darauf an, diesen gegenwärtigen Moment als einen unreglementierten hinzunehmen. Die Einwirkung kann nicht dem Zufall überlassen werden. Gleichwohl aber ist es unabdingbar, dem Zögling eine Zeit zuzugestehen, in der er völlig losgelöst von erzieherischem Einfluss er selbst sein kann. Das heißt eben auch, dass sich in der Aneignung von Welt und Selbst Unbestimmbares ereignet, und zwar vermöge der Eigentätigkeit des Individuums, das um seiner Menschwürde und um seiner Entwicklung willen der Anerkennung dieses Unreglementierten bedarf. Damit widerspricht Schleiermacher übrigens den Philanthropen, die in ihren Musteranstalten ja ein ausgeklügeltes System von ständiger pädagogischer Überwachung installiert hatten. Verstehen wir Schleiermacher in dieser Weise, dann müssen wir davon ausgehen, dass der Erziehung stets ein Moment der Entrücktheit im Modus der Unterbrechung oder, wie Rosa es ausdrücken würde, der Verlangsamung oder Entschleunigung immanent ist.

In diesen unseren rastlosen Zeiten freilich verwundert es kaum, dass sich die Vorstellung, zu den Besten der Welt zu gehören, in Bildungsprogrammen niederschlägt, die auf ein beschleunigtes Durchlaufen der institutionalisierten Bildung hin ausgelegt sind. Bildung war und ist auch heute noch an diesen Beschleunigungsprozessen maßgeblich beteiligt, schließlich wurde Bildung spätestens in der bürgerlichen Gesellschaft zu *dem* Medium des Wissenserwerbs überhaupt. Insofern Bildung am schnellen Wissenserwerb beteiligt ist, insofern ist sie auch direkt involviert in eine sich beschleunigende Gesellschaft.

Der Beschleunigung selbst aber wohnt ein Erfahrungsverlust inne, insofern die zeitliche Dynamik auf einen einzigen Punkt zusammenschnürt und still gestellt wird. Je beschleunigter ein System funktioniert, umso mehr muss es die Vergangenheit vergessen und die Zukunft in die Gegenwart hineinholen. Das heißt, der *Erfahrungsraum* der Vergangenheit, der sich erinnernd in der Gegenwart fortsetzt, und der *Erwartungshorizont* der Zukunft, in der Erfahrungen noch ausstehen, überlappen sich so weit, dass es keine Gegenwart im eigentliche Sinne mehr gibt. Erfahrung und Erwartung

tung fallen in eins und werden nivelliert.¹⁷ Erfahrung ist aber stets historisch bedingt und wird in der Gegenwart erworben. Ohne Erfahrung ist der Zugang zur Zukunft verriegelt.

5. Die neuen Technologien

Man kann nicht über Beschleunigung und Erfahrungsverlust reden, ohne dem rasanten technischen Fortschreiten Aufmerksamkeit zu widmen. So müssen wir uns in der Pädagogik aus der anthropologischen Perspektive auch mit der Frage befassen, inwiefern die technologische Aufrüstung der Gesellschaft und das tiefe Eindringen der Apparate in die Wirklichkeit unser Bild von den Menschen und ihren sozialen Existenzbedingungen grundlegend verändert. Dabei geht es vorläufig weniger um den Gebrauch der neuen Medien an sich, als vielmehr um deren Kontextualisierung im Zusammenhang mit den Zukunftsvorstellungen ihrer Schöpfer. Immerhin ist die anthropologische Zukunftsfrage auch stets verknüpft mit der Bestimmung des Humanen, d. h. welche Evokationen vom Menschen legen die Computertechnologien nahe? Was uns also interessieren sollte, sind die heute noch bisweilen provokativ klingenden Absichtserklärungen derjenigen Forscher, die sich mit der «Künstlichen Intelligenz» befassen und sich zu der kühnen These aufschwingen, es könne in naher Zukunft eine Gleichsetzung von Mensch und Maschine geben; es könne also – zugespitzt formuliert – einen Geist ohne Körper geben. Hans Moravec (MIT) zum Beispiel kann als ein Vertreter derjenigen gelten, die fest davon überzeugt sind, dass es technisch möglich sein wird, die menschliche Funktionsfähigkeit so zu verbessern, dass die mentalen Prozesse durch Datenprogramme dergestalt ersetzt werden, dass wir «eine Persönlichkeit mit Lichtgeschwindigkeit von Ort zu Ort [...] faxen» und es durchaus denkbar wäre, dass «wir uns verteilt an verschiedenen Orten wiederfinden» (Moravec 1993, S. 85, vgl. auch Meyer-Drawe 1996).

Der Erziehungswissenschaftler Werner Sesink konstatierte schon 1993 im Anschluss an die ausgedehnte Diskussion über Künstliche Intelligenz in den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts, dass eine zunehmende Akzeptanz der sogenannten intelligenten Systeme (schwache KI) in der Gesellschaft festzustellen sei und vor allem von Seiten der Wirtschaft mit Nachdruck eine Effektivierung von Arbeitsvorgängen angestrebt werde, die den «Störfaktor» Mensch beseitigen und damit Arbeitsprozesse beschleunigen solle (vgl. Sesink 1993, S. 15). Dabei spielen auch biotechnologische und neurophysiologische Erkenntnisse eine nicht unerhebliche Rolle, denn das Vorhaben, den menschlichen Geist in ein kybernetisches System zu übertragen, bedarf der Hybridbildung, insofern Mensch und Maschine miteinander verschmolzen und die natürlichen Grenzen des Körpers verschoben werden. Beispielsweise in der Art,

17 Hermann Lübke spricht von einer «Gegenwartsschrumpfung» aufgrund einer immer schneller werdenden Innovationsgeschwindigkeit (Lübke 1998).

dass heute schon Versuche mit Mikrochipimplantaten durchgeführt werden (vgl. Kaltenborn 2001, S.297, Anm. 104) oder mit Hirndoping Leistungssteigerung erzielt werden soll (vgl. Lieb 2010). Die beschleunigte Verarbeitungskapazität der neuen Technologien lässt es aus der Sicht ihrer Erfinder geradezu logisch erscheinen, die Verarbeitungskapazität der Menschen durch künstliche Eingriffe an die Schnelligkeit der Maschinen anzupassen oder mehr noch, selbständig lernende Maschinen zu konstruieren, die ohne menschliche Steuerung auskommen.

Sesink mahnt angesichts dieser Entwicklungen eine ernsthafte Auseinandersetzung mit den verschieden weit fortgeschrittenen Formen der Künstlichen Intelligenz an. Künstliche Intelligenz sei zwar «zur Zeit nur ein Projekt. Aber dieses Projekt ist nicht nur Propaganda und Science Fiction; es verändert», so Sesink, «bereits heute unsere Welt» (Sesink 1993, S. 17). Mehr noch könnte man sagen: Wenn wir den menschlichen Geist in kybernetische Systeme überführen, wenn wir also davon ausgehen, dass das Bewusstsein in Analogie zu einer Maschine funktioniert, dann müssen wir uns fragen, ob nicht die Forschung zur künstlichen Intelligenz, zur Biotechnologie und zur Informations- und Kommunikationstechnologie das gegenwärtige Konzept der Menschenwürde ganz fundamental antastet. Die menschliche Existenz ist schließlich nicht nur in ihrer phänomenologischen Ausprägung, sondern auch in ihren elementaren sozialen und kulturellen Dimensionen gefährdet. So fürchtet auch Paul Virilio die destruktive Kraft der Beschleunigung könne die sinnliche und kognitive Wahrnehmung auf eine äußerst effektive Weise verändern und die daran beteiligten Menschen endgültig verdinglichen, ja die Beschleunigung könne die «Liquidation der Menschheit» (Virilio 1996, S. 51) vorantreiben und aus dem Individuum ein «Mensch auf Zeit» machen, «dessen vorübergehende (politische und kulturelle) Anwesenheit immer mehr schrumpft» (ebenda, S. 52; vgl. Borst 2004).

Die Gegenwart, in der sich Humanität ja eigentlich bewähren müsste, verflüchtigt sich und weicht einem ephemeren Reflex. «Wir werden», so Virilios unbequeme These, «von den Rhythmen der Technik ununterbrochen zusammengesetzt und wieder zersetzt. Der Geschwindigkeitsexzess ist eine Fahrschule, die uns auf den Reflex, auf die Reaktion hin trimmt» (Virilio 1996, S. 45).

Virilio beschreibt hier das Individuum in seiner reduziertesten Form: Als ein im Grunde dehumanisiertes Wesen, das in seiner Unmittelbarkeit nur noch auf die jeweilige Begebenheit reagiert, sie aber schon lange nicht mehr gestaltet. Die Gegenwart als existentielle Grundlage des einzelnen Individuums sowohl in seiner gesellschaftlichen wie auch psychisch-biographischen Verfasstheit stellt sich nur noch als indifferent gegenüber seiner Vergangenheit und Zukunft wie auch gegenüber seiner Mitwelt dar. Diese Indifferenz führt denn auch zu einem hohen Maß an Indolenz, weil das Andere als Anderes in seiner Unverfügbarkeit nicht mehr erkannt und anerkannt werden kann. Denn das Individuum wird angesichts vielfältiger Manipulationstechniken in einen Beschleunigungsprozess integriert, der ihm eine beständige Reaktion, ein unaufhörliches Tun abverlangt.

Dem Prozess der Beschleunigung liegt demnach ein doppelter Verlust zugrunde:

1. Der *Verlust der Erfahrung*, der in dem Moment eintritt, in dem die Gegenwart als existenzielle Grundlage des Da-Seins und So-Seins zugunsten einer offenen Zukunft aufgegeben wird. Dabei bleibt zu bedenken, dass der Mensch sein Menschsein im Anschluss etwa an Gehlen und Herder dem Prinzip der Verlangsamung zu verdanken hat. Im Vergleich zu den Tieren war diese Langsamkeit von Vorteil, weil der Mensch phylogenetisch seine Intelligenz hervorzubringen vermochte. Im Vergleich zu den Technologien aber wird sie offenbar zum Problem, denn der Mensch kann von seiner physischen und psychischen Konstitution her kaum noch der Geschwindigkeit seiner eigenen Maschinenschöpfungen standhalten. Daher ist es – in zynischer Verzerrung – nur konsequent, wenn Moravec sich für die Entkoppelung des Lebens vom Denken ausspricht.

2. Der *Verlust des Denkens*. Denken unterbricht das Tun und ist nicht immer auf praktische Zwecke hin ausgerichtet. Es steht also zuweilen außerhalb der normativen Ordnung und ist gegenwärtig. Obwohl mit dem Denken nicht automatisch moralische oder ethische Ziele verbunden sind, ist es aber gleichwohl die Voraussetzung dafür, ethische oder moralische Ziele zu formulieren. Denken aber verzehrt Zeit, da Abirrungen, Täuschungen und die Wahrnehmung verwandter oder abweichender Ansichten geradezu konstitutiv für den Denkprozess sind. Da der Denkprozess also keinesfalls durch Linearität gekennzeichnet ist, kann er auch nicht auf eine berechenbare Zeit hin fokussiert, schon gar nicht beschleunigt werden.

6. Zur Dignität der Gegenwart

Die unter den heutigen gesellschaftlichen Bedingungen allenthalben zu konstatierende Raserei im Modus des «Nebeneinander» und «Zugleich» gestattet aber nicht *mehr*, als eine flüchtige Anpassung an gerade auftauchende Erfordernisse. Dort, wo die Erfahrung und das Denken vermöge der Beschleunigung hinweggefegt werden, droht Barbarei, wie bereits Nietzsche festgestellt hat,¹⁸ weil die Menschen immunisiert sind, sowohl gegen ihre individuelle und gesellschaftliche Vergangenheit wie auch gegenüber der Wahrnehmung des gegenwärtigen Moments als ganz wesentlichem Element ihrer Selbstwerdung.

Diese Wahrnehmung des gegenwärtigen Moments hat aber zur Bedingung, dass der Reflexion etwas vorausgeht, das sich jeder Reflexion entzieht. Mead hat das sehr schön beschrieben, wenn er konstatiert, dass erst in einer rückwärtsgewandten Reflexion über bereits vollzogene Erfahrungsmomente die gegenwärtige Erfahrung und das eigene Handeln ins Bewusstsein tritt. So können wir auch nicht behaupten, dass der Moment Stillstand bedeutet. Vielmehr könnte man den Moment als ständigen Herd der Unru-

18 «Weil Zeit zum Denken und Ruhe im Denken fehlt, so erwägt man abweichende Ansichten nicht mehr (...) Bei der ungeheuren Beschleunigung des Lebens wird Geist und Auge an ein halbes oder falsches Urteilen gewöhnt.» Und weiter: «Aus Mangel an Ruhe läuft unsere Zivilisation in eine neue Barbarei aus.» (Nietzsche 1997, S. 619f.)

he bezeichnen, der die Persistenz, die Dauerhaftigkeit stört. Der Gegenwart selbst ist eine Dynamik eigen, die sich im Wechselspiel von Erfahrung und Denken offenbart. Das Individuum benötigt aber zu seiner Selbstkonstitution eines Raumes, in dem Erfahrung und Denken in einer dialektischen Spannung zueinander stehen. So, wie das Denken das Tun notwendiger Weise unterbricht, so unterbricht das Vorkommnis oder das Ereignis umgekehrt das Denken und gibt ihm u. U. eine neue Richtung.

Wir können nun darauf zurückkommen, dass die Gegenwart nicht der Zukunft zu opfern sei oder, wie es bei Schleiermacher heißt: «die Befriedigung des Momentes durch die Gegenwart». Der Grund für diese Auffassung ist in der Wertschätzung des Einzelnen zu suchen, dem ein Recht auf individuelle Entfaltung in jedem Augenblick seiner Existenz zuzugestehen ist: «Denn,» so Schleiermacher, «der Mensch des künftigen Moments ist nicht mehr der des vorigen. Weil die Idee des Lebens in dem einen ebensogut ist, als in dem anderen [...] so darf auch der eine [Moment] nicht des anderen wegen vernichtet werden» (Schleiermacher 2000, Bd. 1, S. 220) Das bedeutet, dass der Mensch erst in seinem Menschsein bestätigt wird, wenn er in seiner jeweiligen Gegenwärtigkeit Anerkennung findet. Oder anders ausgedrückt: Jede Erfahrung verändert den Menschen insofern er unter ihrem Eindruck sein Selbst riskiert, das heißt auch, dass er in jedem neuen Moment ein Anderer ist. In der Anerkennung des Anders-Sein als Anderes liegt denn auch eine Unvergleichlichkeit, die zu akzeptieren wir genötigt sind, um überhaupt der Humanität zu ihrem Recht zu verhelfen. Die Soziabilität und Kulturfähigkeit des Menschen kann sich daher auch nur in diesemintermediären Raum herausbilden.

Kommt indes Veränderung nur noch im Dienste des permanenten Vergleichs in Hinsicht auf einen Superlativ zustande, der zudem einzig projiziert ist auf *technologischen* Fortschritt, dann gerät jede Besonderheit nur noch in dem Maße in den Blick, in dem sie für eben jenen Fortschritt nützlich und funktional erscheint. Der avisierten Beschleunigung im Bildungsbereich scheint genau dieses Prinzip zugrunde zu liegen. Denn die Abweichung vom Allgemeinen – etwa im Sinne der Konkurrenz – avanciert zur Norm, sie wird aber zugleich schon wieder nivelliert, weil sie in den Dienst einer Funktionslogik gestellt wird. So verkommt das funktionale Besondere zur ausbeutbaren Ressource im Sinne eines *homogenisierten Individualismus*, dessen existentiellen Grundlagen an ein Versprechen geknüpft sind. Das Versprechen nämlich, ökonomisch reüssieren zu können. Wie wir alle wissen, müssen sich Versprechen nicht erfüllen. Sie fördern aber im Gefolge des homogenisierten Individualismus solche Charaktere, die egoistisch, unempfindlich oder gar gleichgültig gegenüber dem Anderen sind, weil dem funktionalen Besonderen eine solch hohe Aufmerksamkeit gewidmet wird, dass das verbindliche Allgemeine oder man könnte auch sagen das allgemein Verbindliche als Ausdruck einer sozialen Gemeinschaft weit zurücktritt. Diese aus der Beschleunigung resultierende «situative Politik», die mit einer «situativen Identität» korrespondiert, ist zwar noch handlungsfähig, sie entfaltet aber keine moralische Bindewirkung mehr (vgl. Rosa 2005, S. 478).

Als Legitimationsgrundlage für den Fortschritt allerdings konstituiert dieses Versprechen ein hegemoniales Machtverhältnis, in dem zwar die Abhängigkeit der Menschen von der affizierenden Beschleunigung aufs nachhaltigste zum Ausdruck kommt; gleichzeitig aber vermag das Versprechen die destruktiven Tendenzen¹⁹ der auch politisch erwünschten und vorangetriebenen Beschleunigung zu verschleiern.

7. Eingriffe

Was bleibt? Dem Vergesellschaftungsmodus der Beschleunigung kann vor allem im Erziehungs- und Bildungssystem begegnet werden. Es gibt keine zwingenden Notwendigkeiten, Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene durch ein Bildungssystem zu hetzen, das ihnen kaum noch erlaubt, ihre kreative Kraft in unkontrollierten Räumen und unbeobachtet zu entfalten. Eine kritische Pädagogik muss daher jenen Projekten opponieren, die mutwillig die Zeit von Kindern und Jugendlichen für Selbsterfahrung und für eigenwilliges Denken dem bloß quantitativen, dabei optimierten Wissenserwerb opfern und die für jeden Denkprozess unerlässliche Mühe durch instrumentelles Lernen substituieren. Als ein besonderes Beispiel kann der Vorschlag der Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft gelten, in deren Namen der Erziehungswissenschaftler Dieter Lenzen dafür plädiert, zur «Effektverbesserung des deutschen Bildungssystems (...) Schulferien und andere lernfreie Zeiten für zusätzlichen Unterricht» (Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft 2003, S. 34) zu verwenden. Die Heranwachsenden werden auf diese Weise manipulier- und für fremde Zwecke instrumentalisierbar. Dem ist entgegen zu arbeiten, indem der für Entwicklung, Entfaltung und entdeckendes Lernen notwendigen Eigenzeit Raum und Gestalt gegeben wird.

Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor: Erziehung nach Auschwitz. In: ders.: Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt am Main 1971, S. 88–104.
- Arendt, Hannah: Vom Leben des Geistes, München/Zürich 2002.
- Arendt, Hannah: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken, München/Zürich 1994.
- Borst, Eva (2004): Anti-angst: Über die verlorene Zeit der Erkenntnis. In: Pädagogische Rundschau 58, S. 125–136.
- Bourdieu, Pierre: Der Beruf der Wissenschaft und die soziale Bewegung. In: ders.: Gegenfeuer. Wortmeldungen im Dienste des Widerstands gegen die neoliberale Invasion, Konstanz 1998, S. 60–67.
- Horkheimer, Max: Gesammelte Schriften in 19 Bänden, hrsg. von Alfred Schmidt und Gunzelin Schmid-Noerr, Bd. 8, Frankfurt am Main 1985.
- Kaltenborn, Olaf: Das künstliche Leben. Die Grundlagen der dritten Kultur, München 2001.
- Koselleck, Reinhart: Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten, 4. Aufl., Frankfurt am Main 2002.
- Lieb, Klaus (2010): Hirndoping. Warum wir nicht alles schlucken sollten, Mannheim 2010.
- Lübbe, Hermann: «Gegenwartsschrumpfung». In: Klaus Backhaus, Holger Bonus (Hg.): Die Beschleunigungsfrage oder der Triumph der Schildkröte, 3., erw. Aufl., Stuttgart 1998, S. 129–164.

¹⁹ Hartmut Rosa bezeichnet Depressionen als «Beschleunigungspathologien» (Rosa 2005, S. 484) und hält es für nicht ausgeschlossen, dass ein ungebremstes Beschleunigungsregime zum «Kollaps der Ökosysteme» und zum «endgültigen Zusammenbruch der modernen Sozial- und Werteordnung» (S. 489) führt.

- Meyer-Drawe, Käte: Der Mensch im Spiegel seiner Maschinen, München 1996.
- Moravec, Hans: Geist ohne Körper – Visionen von einer reinen Intelligenz. In: Kaiser, Matejovski, Fedrowitz (Hg.): Kultur und Technik im 21. Jahrhundert, Frankfurt am Main/New York 1993, S. 81–90.
- Nietzsche, Friedrich: Menschliches, Allzumenschliches. Ein Buch für freie Geister. In: Werke in drei Bänden, hrsg. von Karl Schlechta, Bd. 1, Darmstadt 1997, S. 435–731.
- Schleiermacher, Friedrich: Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe, 2 Bde., hrsg. von Michael Winkler und Jens Brachmann, Frankfurt am Main 2000.
- Rosa, Hartmut: Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstruktur in der Moderne, Frankfurt am Main 2005.
- Sesink, Werner: Menschliche und künstliche Intelligenz: Der kleine Unterschied, Stuttgart 1993.
- Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft (Hg.): Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt, Gesamtedaktion Dieter Lenzen, Opladen 2003.
- Virilio, Paul: Der negative Horizont. Bewegung, Geschwindigkeit, Beschleunigung, Frankfurt am Main 1996.

Horst Adam

PROBLEME, FRAGESTELLUNGEN, GEDANKEN AUS DER DISKUSSION DER 2. TAGUNG

Am 3. Juli 2010 fand die 2. Tagung des Arbeitskreises «Kritische Pädagogik» des Gesprächskreises Politische Bildung der Rosa-Luxemburg-Stiftung in Berlin statt.

An ihr nahmen achtzehn Pädagogische Wissenschaftler, linke Bildungspolitiker, Gewerkschafter, Pädagogen und Aspiranten teil. Zwölf Interessenten ließen sich wegen des sehr heißen Tages entschuldigen.

Zum Tagungsthema «Hegemoniale Deutungsmuster: Beschleunigung und Ökonomisierung» hielt Frau *PD Dr. habil. Eva Borst* vom Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Mainz das Impulsreferat.

Die Referentin verdeutlichte den Zusammenhang von Beschleunigung und Ökonomisierung als zwei Seiten einer Medaille, die sich zu einem hegemonialen Deutungsmuster zusammenschließen, das den Anschein von Alternativlosigkeit erweckt. Für die Vertreter der neoliberalen Marktwirtschaft dient Beschleunigung als Legitimation für den Zuwachs an Wissen und den daraus resultierenden Innovationen im Interesse der maximalen Kapitalverwertung. Bildung soll so nur auf Verwertung und Funktionalität als Humankapital eingestellt werden. So soll etwa Bildung schnell, effizient und unter streng optimierten Bedingungen in einem Bildungssystem erworben werden.

Auf sich daraus ergebende folgende *Fragen* ging Eva Borst sowohl in ihrem Vortrag als auch in der Diskussion näher ein:

- Was bedeutet Beschleunigung unter dem Regime der Ökonomie?
- Welche möglichen Auswirkungen hat das auf das Zusammenleben der Menschen?
- Was bedeutet das für die Entwicklung von Heranwachsenden?
- Kann Bildung dem entgegentreten oder droht eine neue Barbarei?
- Welche Aufgaben und Gegenstrategien sind daraus für linke Bildungspolitik abzuleiten?

Im Anschluss an das sehr gute, anregende Referat schloss sich eine *konstruktive Diskussion* an.

- Die Diskussionsteilnehmer unterstrichen, dass wir alle in unseren Lebens- und Tätigkeitsbereichen der Beschleunigung ausgesetzt sind. Wir sollten uns überlegen, welche Gegenstrategien wir im Interesse der Menschen dazu entwickeln können. Ein wichtiger Aspekt sollte dabei die Aufdeckung der Funktion von Beschleunigung und Ökonomisierung im Interesse des Kapitals sein, die zur weiteren Ausgrenzung und Diskriminierung führt. Das betrifft auch Fragen zur Beseitigung von sozialem Unrecht und von entsprechenden gesellschaftlichen Veränderungen.
- Es sollte mehr Aufklärung darüber erfolgen, wie heute Manipulation, auch über neue Medien, geschieht. Wissen wird bewusst zur Manipulierung eingesetzt. Umso mehr ist es erforderlich, dass Kinder und Jugendliche lernen, sich kritisch mit den gesellschaftlichen Verhältnissen sowie Ausgrenzung und Diskriminierung auseinander zu setzen.
- Die Durchsetzung eines sozial gerechten Bildungswesens, das die Chancengleichheit, Chancengerechtigkeit, die optimale Entwicklung und Förderung aller beinhaltet, bleibt eine zentrale Forderung linker Bildungspolitik. Dabei wenden wir uns gegen jede Art von Ausgrenzung. Die Durchsetzung des Menschenrechtes auf Bildung muss insbesondere die sozial Schwachen ansprechen und fördern.
- Optimale Bildung und Bildungsbedingungen für alle bedeutet auch, Lehrern andere Perspektiven zu geben, den Faktor Zeit für schulische Entwicklungen stärker zu beachten, auch im Hochschulwesen keine Ausgrenzungen zuzulassen, den Zugang zur «Master»- Ausbildung für alle Studenten zu ermöglichen.
- Die Teilnehmer begrüßten die Möglichkeit, im Arbeitskreis «Kritische Pädagogik» ihre Gedanken, theoretische Positionen austauschen und praktische Erfahrungen im Zusammenhang mit neuen Anforderungen und Fragestellungen kritisch reflektieren zu können.
- Für die weitere Arbeit sollten wir überlegen, wie kritische Pädagogen und Erkenntnisse der kritischen Pädagogik noch mehr popularisiert und vernetzt werden können.

LERNEN, LEISTUNG UND BEWERTUNG - EINE KRITIK

Uwe Findeisen

LERNEN, LEISTUNG UND BEWERTUNG - EINE KRITIK

IMPULSREFERAT

Lernen hat zum Inhalt eine eigene Qualität, das jeweils bestimmte Wissen. Diese Qualität ist per se nicht quantifizierbar, außer man abstrahiert vom Inhalt und ordnet ihn quantitativen Stufen unter. Diese Unterordnung zeigt sich bei Noten oder Testeinteilungen nach Prozenten darin, dass diese nicht zurückgenommen werden, wenn man die Sache danach gelernt hat. Die Note ist nachtragend und bleibt bestehen. Alle Formen der Quantifizierung machen aus dem Lernen eine Leistung mit Zeitdruck und einem Sollwert, der nur aus dem Vergleich mit anderen Schülern/-innen entsteht oder als inhaltliche Vorgabe feststeht. Warum wird Lernen zum Mittel des Vergleichs? Diese Lernform folgt niemals aus dem Lerninhalt selbst. Dieser wird nicht falsch, wenn man sich länger damit beschäftigt, als es andere tun. Der Lernvergleich ist Folge eines außerhalb des Lernens liegenden Zwecks. Dieser erklärt sich aus der Art und Weise der Benutzung des Wissens in der gesellschaftlichen Arbeitsteilung.

Vorbemerkung

Es gibt verschiedene Kritiken am schulischen Lernen. So wird ihm vom Maßstab des Erfolges mangelnder Erfolg, vom Maßstab der Subjektivität mangelnde Rücksichtnahme auf den subjektiven Faktor, vom Maßstab der Vorbereitung auf die Berufe mangelnde Aktualität oder Passgenauigkeit, vom Maßstab der Statistik mangelnde Objektivität der Leistung bzw. ihrer Bewertung vorgehalten. Im Folgenden soll es nicht darum gehen, eine Idee schulischen Lernens herauszustellen, um dann deren mangelnde Realisierung zu beklagen. Vielmehr sollen der Kern schulischen Lernens, der für alle Fächer gilt – die Vermittlung von Wissen –, analysiert und festgestellte Widersprüche auf ihren Grund zurückgeführt werden.

Eine Paradoxie schulischen Lernens: Lernen kann zu Lernstress führen

Immer wieder liest man in Zeitungsartikeln, dass Kinder auf Noten mit Angst reagieren, zur Zeit der Zeugnisvergabe werden Schülersorgentelefone geschaltet, Eltern aufgefordert, trotz eines schlechten Zeugnisses Verständnis aufzubringen etc. Dann gibt es neben der Schule Verbände und Vereine, die sich mit den negativen Wirkungen auseinandersetzen. Der «Verband Bildung und Erziehung» schreibt in einer Pressemeldung: «Wir können es nicht zulassen, dass Lernen in Konkurrenz verwandelt wird und aus Kindern und Jugendlichen Sieger und Verlierer werden.» (VBE 2000). Die von 1974 bis 2009 bestehende Expertenkommission «Anwalt des Kindes» benennt in ihren auch heute noch aktuellen Empfehlungen (Nr. 11) die Auswirkungen von Lernstress: Unkonzentriertheit, Minderleistung, Unzufriedenheit, Schulangst, Resignation, Störung von Leistungsfähigkeit und Aktivitäten, Sachzerstörung, Aggressivität gegen Mitschüler, übertriebene Notenjagd, Strebertum, Konkurrenzversessenheit («Ich will erster sein»), Gewöhnung an sinnlose Aufgaben, sinnloses Lernen, blinder Gehorsam usw. (vgl. www.anwalt-des-kindes.bildung-rp.de 2011). Also stellt sich als Erstes die Frage, wie aus dem Erlernen eines Wissensinhaltes ein Verhalten entstehen kann, das Lernen verhindert und das zu Lernwiderständen führt.

Die Note und die Vielfalt angenommener Funktionen

Es ist bekannt, dass Lernen in der Schule immer mit der Vergabe von Noten abschließt. Wenn man nun fragt, was Noten eigentlich sind, stellt man fest, dass es ganz verschiedene Ansprüche gibt, die die Noten erfüllen sollen.

- Dem Schüler und der Schülerin soll die Note Informationen über den jeweiligen Wissensstand geben.
- Den Eltern soll die Note zeigen, welchen Wissensstand ihr Kind hat, etwa bezogen auf das Schul-, Klassen- und Versetzungssystem.
- Dem Staat soll die Note dazu dienen, die Laufbahnenlenkung für die Berufshierarchie zu organisieren.

Es sind ganz verschiedene Aufgaben und Funktionen der Note, die sich aber nicht einfach ergänzen, sondern Gegensätze enthalten. So könnte es sein, dass sich der Schüler wegen der Noten angestrengt hat oder in Zukunft anstrengen will, aber der Staat wegen der begrenzten Berufsangebote den Zugang zum Gymnasium oder zur Universität beschränkt (Numerus clausus für bestimmte Fächer, Zulassungsbeschränkungen mittels der Noten). Hier kollidiert die Note mit dem Aufstiegsstreben. Die Schüler müssen z. B. ihre Lernwünsche wegen des höher gelegten Niveaus der Note aufgeben, oder die Eltern suchen eine gute Schule für ihr Kind, aber die geringe Anzahl der Plätze verhindert die Aufnahme. Die Note ist also nicht die Verwirklichung der vorgestellten Funktionen. Eher sind diese gedachten Funktionen idealisierte Vorstellungen, die zur Wirklichkeit der Notengebung hinzutreten.

Dass die Note den Schüler/-innen angeblich nur zeigt, was sie können, widerlegt schon auf der Erscheinungsebene die reformpädagogische Kritik, die die Note als

Einengung des pädagogischen Handelns sieht. Und auch die empirische Forschung der Erziehungswissenschaft trägt eine Kritik an der Note vor: Die Note sei subjektiv. Man muss also fragen, was die Note ohne alle diese vorgestellten Funktionen ist. Erst dann kann man beurteilen, ob sie solche Funktionen überhaupt erfüllt.

Zwei Sichtweisen auf das Lernen: Lernen (Inhalt) und Prüfen (Note)

Die erste Frage, die sich stellt, und zwar unabhängig von den Wirkungen der Note, lautet: Was ist die Note selbst? Da stellt sich heraus, dass sowohl in der Beurteilung durch den Lehrer wie in der Beurteilung durch einen Test – mit Prozenträngen und anderen Vergleichswerten – eine quantitative Bewertung stattfindet. In Noten- und Testskalen passiert etwas Gemeinsames. Der Prozentrang eines Tests ist insofern kein Gegensatz zur Note, sondern eine Variante von Bewertung. Um diese Gemeinsamkeit zu klären, soll zunächst erläutert werden, wie sich eine quantitative Einteilung (Note/ Testwert) auf den Inhalt bezieht.

Dabei stellt man als erstes etwas Merkwürdiges fest: Das Bewerten betrachtet Lernen anders, als es praktisch stattfindet. «Für die Schüler(innen) stellt sich das Problem, dass oft nicht eindeutig geklärt ist, ob eine Lernsituation vorliegt, in der Fehler erlaubt sind, oder ob eine Leistungsüberprüfung vorgenommen wird, in der Fehler möglichst vermieden werden sollten.» (Jachmann 2003, 16f) Anscheinend wird der Lernprozess, den Kinder täglich vollziehen, unter zwei verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet. Einmal ist es Lernen und im anderen Fall ist es Prüfen.

Im zweiten Fall sollen Fehler vermieden werden. Aber Lernen besteht doch gerade darin, Fehler zu korrigieren. Es gehört zum Lernen, dass es Fehler macht, sonst wäre es nicht nötig. Lernen ist der Weg, zu einem richtigen Ergebnis zu kommen, und dieser Weg enthält notwendigerweise Fehler, falsche Gedanken, Umwege usw. Der Lernweg ist mit Stolpersteinen und Denkfehlern beladen: fehlendes Vorwissen, falsche Regeln, Nichterkennen logischer Zusammenhänge usw. Der Fehler gehört zum Lernen notwendig dazu. Die Prüfungssituation betrachtet das Lernen aber unter einem besonderen Gesichtspunkt, dass nämlich Fehler, die doch zu diesem Prozess dazugehören, unterbleiben sollen. Das ist alles andere als ein selbstverständlicher Anspruch.

Was ist Lernen?

Man sollte sich also als Erstes einmal klar machen, was Lernen eigentlich ist – ganz getrennt von der Bewertungsfrage. Lernen ist, einen Inhalt zu verstehen und über die Bedingungen dafür zu verfügen. Es ist ein Verhältnis des Kindes bzw. des Lernenden zu einer Sache, die als Gedankending begreifbar ist und die von einer Lehrperson oder einem Unterrichtsmedium vorgestellt und erklärt wird.

Aus diesem Verhältnis ist nicht zu erklären, warum es zu Lernstress führt. Wenn man es mit dem Lernen übertreibt, könnte der Fall eintreten, dass man ganz schnell und pausenlos lernt. Das ist möglicherweise eine einseitige Beanspruchung, aber da-

raus ergibt sich kein Lernstress. Aus dem Verhältnis von Denken und Gedankeninhalten, also Wissen, über das man noch nicht verfügt, das man aber erlernen will, entsteht kein Lernstress. Lernen kann langsam geschehen, es kann unterbrochen oder beendet werden, es kann allein, es kann gemeinsam realisiert werden etc. In diesem Verhältnis gibt es aber nirgends eine Bedingung, durch die es in Lernstress oder Lerndruck umschlagen würde. Als Wissensaneignung genommen ist es ein kleiner Forschungsprozess, den die Lernenden – Jugendlichen oder Erwachsenen – unter Mithilfe medialer Vorgaben und der intervenierenden Lehrkräfte, die das Wissen schon besitzen und weitergeben, betreiben. Lernen ist auch kein subjektiv willkürlicher Prozess, sondern hat einen vorgegebenen Inhalt, so dass man allgemein sagen kann: Mit dem Wissen eignet sich ein Individuum die Objektivität subjektiv – als Gedanken – an und kann damit die Objektivität nach deren Eigenschaften für sich ideell und mit dem Handeln dann auch praktisch – im Beachten der objektiven Eigenschaften – nutzbar machen.

Die Bedingungen des Lernens

Der Lernstress muss also anderswo herkommen. Um das zu erklären, muss man auf die speziellen Bedingungen eingehen, auf die zur Verfügung gestellte Zeit und den Umgang mit den individuellen Lernern und ihren Unterschieden. Dazu einige Fragen: 1. Wie lange erlaubt es einem eigentlich das Wissen – eine fiktive, aber hilfreiche Frage –, sich mit ihm zu beschäftigen? Wie lange darf man sich mit dem ABC, dem Einmaleins, dem Satz des Pythagoras usw. beschäftigen? Die Antwort ist klar: Weder das ABC noch andere Inhalte werden falsch, wenn man sich lange damit befasst. Es wird auch nicht falsch, wenn man es schnell erledigt. 2. Wem erlaubt das Wissen, sich mit ihm zu beschäftigen? Gibt es an den Gedankeninhalten, also an dem gesamten Wissen, das die bürgerliche Gesellschaft bis heute entwickelt hat – einschließlich der Kritik dieser Gesellschaft, die ja auch in ihr entstanden ist –, eine Bestimmung, aus der ableitbar wäre, dass Individuen von diesem Wissen ausgeschlossen werden? Nein. Im Wissen gibt es keine Bestimmung darüber, welche Individuen sich mit ihm beschäftigen dürfen und welche nicht. Wissen ist allgemein, es ist für jeden zugänglich, der über ein Bewusstsein verfügt. Der Zugang wirft nur die Frage der Systematik auf, des Aufbaus und der Abfolge des Wissens, denn vor einer schwierigeren Stufe muss die einfachere begriffen sein. Da Wissen allgemein ist, gibt es an ihm kein Zeitlimit o. Ä. und auch keine Beschränkung, wer etwas lernen soll und wer nicht.

Eine Besonderheit ist schließlich noch hervorzuheben: Wissen vermehrt sich, wenn man es benutzt. Ein Apfel wird mit dem Gebrauch vernutzt, alle Gebrauchswerte werden verbraucht. Wenn aber jemand Wissen «konsumiert», dann verfügt nachher einer mehr darüber. Es wird also vermehrt. Insofern ist die Sortierung von Lernern danach, ob sie zu bestimmten (weiterführenden) Lernprozessen berechtigt sind, genauso wie das private Eigentum an geistigen Dingen (Patente, Urheberrecht) ein Gegensatz zur Allgemeinheit des Wissens (vgl. Huisken 2011).

Vom Lernen zum Leistungslernen

Verbreitet ist heutzutage die Vorstellung, man müsse bei der umfangreichen Schülerpopulation auswählen, nicht jeder und jede könnten «alles» lernen. Das widerspricht aber der Allgemeinheit des Wissens und der Fähigkeit bewusster Weltaneignung, über die jeder Mensch verfügt. Die Vorstellung, man müsste bestimmte Individuen zulassen und andere ausschließen, folgt nicht aus der Aufgabe der Wissensvermittlung, sondern aus den Verhältnissen, für die eben auch «Halbbildung» funktional ist. Die heutige Bildungsrealität ist ja dadurch bestimmt, dass diejenigen, die lernen, nicht die Bedingungen beherrschen, unter denen sie lernen müssen. Es ist eben ein Unterschied, ob die Grenze, was man lernt, unter dem Blickwinkel der vergleichenden Selektion oder unter dem der subjektiven Möglichkeiten festgelegt wird. Wenn der Lerner die Bedingungen nicht beherrscht, dann hat das Konsequenzen. Wenn nämlich eine Bedingung, die Zeit, in den Lernprozess selbst hineingenommen wird, dann unterwirft man ihn einem Zeitdiktat. Man macht aus Lernen Lerndruck. Wenn die Lernenden unter dieser Zeitvorgabe in einen Vergleich gestellt werden, dann verwandelt sich Lernen in Leistungslernen.

Exkurs: Eine Gesellschaft könnte für die Lösung einer Aufgabe einen Zeitrahmen vorgeben, dann wären die Schnelleren effektiver, die sich eben das Wissen als Erste aneignen und es in Technik verwandeln. Aber es würde sich daraus keine soziale Staffelung der Ausgebildeten ergeben, es bliebe allein ein Unterschied im erlangten Wissen und im zeitlichen Vorsprung. Diesen Vorteil könnten die Nutzer der Technik sich dann wieder aneignen.

Wenn man aber den Faktor Zeit mit dem Vergleich der Lernenden kombiniert, werden Wissensunterschiede zur Selektion und damit zur sozialen Stufung benutzt. Und darin ist zugleich die Verkehrung enthalten, dass Wissen der Grund für die soziale Lage wäre. Erst wenn man die Beteiligung an den gesellschaftlichen Gütern am Wert eines Ausgebildeten misst und ihm – ganz unabhängig von seinen menschlichen Bedürfnissen – die Teilhabe nur im Verhältnis zu seinem Arbeitswertsein ermöglicht, das sich in der Lohnhöhe ausdrückt, werden Wissensunterschiede zu sozialen Unterschieden ausgenutzt. Doch nur weil die soziale Verteilung über die Wissensvermittlung organisiert ist, muss das Wissen noch lange nicht der Grund für die Verteilung sein, denn das Mittel ist nicht der Grund. Dieser ist außerhalb der Wissensinstitutionen zu suchen. Dazu später Näheres bei der Klärung der Frage, was ein Abschlusszeugnis ist.

Schulisches Lernen institutionalisiert nun Lernprozesse so, dass es eine Durchschnittszeit des vergleichenden Lernens gibt. Wenn man eine Durchschnittszeit vorgibt, weiß man, dass sie für manche zu lang und für manche zu kurz ist. Nur durch die Festlegung einer Durchschnittszeit sorgt man dafür, dass es ein Teil der Kinder nicht schafft und es für andere langweilig wird. Wie die Lernzeit in das Lernen hineingenommen wird, das sieht man an verschiedenen Maßnahmen: Schulstunde, Unterrichtsreihe, Fächerplan, Prüfungszeit, Grundschulzeit, G 8-Zeit, Bachelor-Studienzeit ...

Die Paradoxie des Leistungsprinzips: Leistung wird verlangt und die empirische Leistung ist nicht ihr Maß

Bildungsrealität ist heute: Der ganze Zeitrahmen ist von vorherein festgelegt und der Inhalt wird zu einem Soll, zu einem Pensum. Nun zählt nicht mehr das vom individuellen Lernvorgang bestimmte Verhältnis eben im Blick darauf, welche Zeit das Individuum zum Verstehen benötigt. Es verkehrt sich das Verhältnis. Das Kind muss nun z. B. einen Text möglichst beim ersten Lesen verstanden haben, denn sonst fehlt ihm die Zeit bei den folgenden Aufgaben. Wenn man die Zeit vorgibt, entsteht Lernen als Lerndruck. Das Lernen wird zum Leisten in Zeit. Die Zeit-Inhalt-Verkehrung schafft Leistungslernen. Die Lernresultate werden nun als Noten fixiert. Und Lernen wird zugleich zur Bewährung an den vorgegebenen Positionen – Bewährung deshalb, weil sich die Kinder nun anstrengen müssen, um sich im Vergleich der Positionen zu behaupten.

Also: Lernen schlägt nicht wegen seines eigenen Inhalts in Lernstress um, sondern deshalb, weil es ein vor das Lernen gesetztes Zeitregime gibt. Vernünftig wäre es, sich an das Erlernen des Inhalts zu machen und zu sehen, wie lange man dazu braucht. Je besser die Helfer und die Hilfen sind, wird es kürzer und effektiver ablaufen – das aber liegt dann an der Aufbereitung des zu lernenden Wissens und nicht an einem Leistungsprinzip. Dieses Prinzip enthält nämlich eine Paradoxie: Leistung wird verlangt, aber die empirische Leistung ist nicht das Maß des Lernens. Das hat zur Folge, dass für einen Teil der Schüler/-innen das Lernen abgebrochen wird, weil eben ein Durchschnitt gilt. Das soll im Weiteren erläutert werden.

Aus Lernen wird die Bewährung im Lernvergleich

Um den Unterschied von Lernen und Bewährung beim Lernen zu verdeutlichen, hier noch ein Beispiel: Eine Mutter will ihrem Kind im zweiten oder dritten Lebensjahr bei der Aussprache helfen. Das Kind spricht das Wort «Fahrrad» als «Fahdad» aus. Was macht die Mutter? Sie erklärt dem Kind, dass es nicht «Fadad», sondern «Fahrrad» heißt. Sie sagt möglicherweise ganz fachmännisch: «Achte einmal darauf, dass deine Zungenspitze beim Sprechen des Lautes *r* nicht vorne oben ist, sondern unten, dass der hintere Teil der Zunge an den Gaumen kommt etc.» Das Kind versucht das und vielleicht kommt wieder die falsche Aussprache heraus. Aber die Mutter wird doch nach dem dritten Mal nicht sagen: «Jetzt reicht es, du bekommst eine Fünf». Die Mutter hat nicht den Gesichtspunkt, dieses Lernen quantitativ zu berechnen, sondern sie lässt sich davon leiten, dass der Fehler überwunden wird, bis das Kind das Wort richtig sprechen kann.

Hier gibt es keinen Gesichtspunkt der Quantifizierung, des Jetzt-reicht-es-aber. Die Quantifizierung, das zeigt das Beispiel, muss zusammenhängen mit dem Interesse des Bildungsbetriebs an einer Zeitvorgabe, mit einer ganz bestimmten, gesellschaftlich institutionalisierten Form von Lernen. Wo diese existiert, wird die Anforderung an die Kinder leicht moralisch: «Gib dir Mühe», «Streng dich an», «Es

hängt von dir und deiner Leistung ab». Diese moralischen Sprüche bemühen allein die Haltung und Einstellung des Kindes, anstatt pädagogisch zu handeln, eben so, dass ihm die Sache/der Inhalt beigebracht wird. Es findet eine Moralisierung des Umgangs mit dem Lernenden statt und nicht eine Korrektur beim Umgang mit den jeweiligen Defiziten.

Da im vergleichenden Lernen der Erfolg für alle ausbleiben muss, reagieren viele Schüler/-innen mit einer negativen Form der Bewältigung schulischer Herausforderungen, sie geben ihr Lerninteresse auf. «In einer bundesweiten Befragung aus dem Jahre 1998 gaben von Schülern im Alter von 14 bis 16 Jahren nur 27 Prozent an, dass sie ein Interesse an der Schule und auch Freude hätten, in die Schule zu gehen.» (Wahler 2008) Das sind die, die erfolgreich sind. Schule ist nämlich so organisiert, dass ein Teil bei der Lernkonkurrenz erfolgreich ist und damit durch den Vergleich das Maß abgibt für die anderen, die dann zum Durchschnitt und zu den Erfolglosen gehören. Neben dem institutionalisierten bedingten Interesse am Lernfortschritt aller Schüler/-innen reagieren auch diese mit den verschiedensten lerntaktischen Verhaltensweisen, um eine möglichst passende Note zu bekommen – wobei dies natürlich nicht sichergestellt ist. Die Note geht nämlich mit Lernproblemen abstrakt um, sie fixiert den Fehler, statt ihn zu verbessern.

Was ist ein Fehler?

Wenn man etwas verstehen will, dann werden Fehler korrigiert. Die Korrektur der Fehler geht nur sachlich-inhaltlich. Nehmen wir einmal Beispiele aus der Erdkunde, der Mathematik und der Philosophie und bewerten sie mit Punkten:

Köln liegt am Rhein	= 2 Punkte
$5 \times 5 = 25$	= 2 Punkte
«Der Mensch» ist eine Abstraktion	= 2 Punkte
Ein anderer Fall:	
Köln liegt an der Mosel	= 0 Punkte
$5 \times 5 = 55$	= 0 Punkte
«Der Mensch» ist eine konkrete Bestimmung	= 0 Punkte

Köln liegt an der Mosel: Vielleicht hat das Kind Köln mit Koblenz verwechselt, vielleicht die Flüsse, man weiß es nicht. Bei 55: Vielleicht hat das Kind gedacht, dass eine Zusammenschreibung verlangt ist. Beim philosophischen Thema: «Mensch» sei ein konkreter Begriff, weil der Mensch sich vom Tier unterscheidet. Was ist in diesen Fällen sachlich geboten? Die Fehler müssten inhaltlich korrigiert werden.

Was passiert aber, wenn man diesen Wissensleistungen Punkte gibt? Die Punkte fügen dem Wissen nichts an Information hinzu. Wenn für die Aussage «Köln liegt am Rhein» zwei Punkte gegeben werden, dann wird das Wissen nicht mit einer Bestimmung zum geographischen Wissen ergänzt. Aber etwas anderes ist geleistet: Wenn

jetzt ein Vergleich mit einem anderen Kind vorgenommen wird, das die Aussage falsch beantwortet hat und mit 0 «bepunktet» wird, ist etwas Neues hergestellt: der Fehler. Der Fehler erhält eine eigene Existenz. Der Fehler, der sonst im Lernprozess ein Durchgangsstadium darstellt, wird jetzt an das Ende des Lernprozesses gerückt und festgehalten.

Die Bewertung und der Test «erfinden» also erst den Fehler. Im Lernprozess selbst ist er ein verschwindendes Moment, es gab ihn vorher nicht als eigene fixierte Existenz. Vorher gab es tausend einzelne Fehler, die alle im Lernprozess auftauchen und zu verbessern versucht werden. Es gab nicht *den* Fehler. Es ist etwas Bemerkenswertes, was mit der Bepunktung entsteht: Wir haben drei verschiedene Wissensgebiete und diese werden alle zu einer Sache gemacht, zum Ausdruck von richtig oder falsch. Die Bepunktung abstrahiert von den Inhalten, ergänzt sie nicht, tut nichts Neues dazu, sie kommt vielmehr bei allen Gebieten nur noch zu einem Ergebnis: richtig oder falsch. Das gesamte Wissen eines Schuljahres wird so auf eine bloße Zahl gebracht, am Jahresende steht dort «mangelhaft» oder «gut». Da interessiert nicht, was ein Kind aus dem Schuljahr an Wissen mitgenommen hat, was es weiß und nicht weiß, sondern das Resultat wird als eine quantitative Aussage fixiert. Das kann nur als Abstraktion von den Wissensinhalten geschehen und muss einem anderen Zweck folgen. Das Wissen wird nun als Mittel benutzt, um Punkte zu bekommen. Auf einmal wird die Bepunktung der Zweck und nicht das Wissen, dieses wird zum Mittel. Das führt zu dem entscheidenden Punkt, von dem aus sowohl die Noten als auch die Tests zu kritisieren sind. Denn die Tests machen nichts anderes als Bepunkten, nur dass sie dafür differenziertere Berechnungen anwenden: Prozenträge von 1 bis 100. In allen Fällen gilt die Kritik, dass Benotung, Bepunktung oder Bewertung erst den Fehler fixieren und ihm eine eigene Existenz geben, statt ihn im Lernprozess zu überwinden.

Vom Punkt zur persönlichen Fähigkeit

Diese methodische Betrachtung von Wissensergebnissen als richtig oder falsch wird nun im Schulbetrieb produktiv gemacht. Denn jetzt kann man Individuen danach unterscheiden, wie viele Punkte sie haben. Und dann ist das Individuum A gut, die Individuen B, C liegen in der Mitte und D liegt unter dem Durchschnitt.

Lerninhalt	Individuum	Lernergebnisse	r/f	Punkte
Köln a. Rhein	A	Rhein	r	2
5 x 5 = 25		25	r	2
Abstr. Mensch		Abstr.	r	2
Köln a. Rhein	B	Mosel.	f	0
5 x 5 = 25		25	r	2
Abstr. Mensch		Abstr.	r	2

Lerninhalt	Individuum	Lernergebnisse	r/f	Punkte
Köln a. Rh.	C	Rhein	r	2
5 x 5 = 25		20	f	0
Abstr. Mensch		wirklich	f	0
Köln a. Rh.	D	Elbe	f	0
5 x 5 = 25		12	f	0
Abstr. Mensch		?	f	0

Jetzt wird durch das Festhalten des Ergebnisses nicht mehr der Fehler korrigiert – es geht nicht um eine Diagnose, darum zu klären, wie ich einen mangelhaften Lernerfolg überwinden kann –, sondern die Klassenarbeit oder der Test stehen am Ende eines Lernprozesses. Nach sechs Wochen Durchnahme eines Themas kommt die Klassenarbeit, und sie fixiert dann den Unterschied. Also werden die Lernunterschiede zu Personeneigenschaften der Kinder: Du bist besser, du schlechter. Es ist übrigens in der Therapie mit Kindern schon eine psychische Erleichterung, wenn man ihnen erklären kann, dass es nicht ihre persönliche Eigenschaft ist, wenn sie den und den Punktwert erhalten haben, sondern dass hier ein Vergleichsmaß eingesetzt wird, dem sie unterworfen sind. Sie sind nicht schuld am Ergebnis.

Welche Hilfe bieten denn die Punkte für die Korrektur der Fehler? Von den Punkten gibt es kein Zurück auf den Fehler. Man weiß nicht, was falsch war. Wie korrigiert man 0 Punkte? Es ist auch nicht so, wenn die Kinder ihre bestimmten Fehler verbessern und nun das Thema begriffen haben, dass nun der Lehrer die Fünf aus seinem Notenbuch streicht. Noten sind nachtragend, auch dann, wenn man die Sache nachträglich gelernt hat.

Mit der Note zum ständigen Vergleich der Kinder

Also folgen Noten am Ende von Lernprozessen einem Sortierungsgesichtspunkt, ihr Zweck ist das Festhalten von Unterschieden eines vergleichenden Lerndrucks als Zuschreibung persönlicher Eigenschaften. Dieser Vergleich ist so eingerichtet, dass der Erfolg des einen ohne den Misserfolg des anderen nicht zu haben ist. Wenn man auf das Ziel der Bepunktung blickt, dann folgt diese Quantifizierung nur daraus, dass man festlegen will, wer alles gut und wer es weniger gut gemacht hat. Und jede Klassenarbeit kennt den Unterschied von Erfolg und Nicht-Erfolg. Das bedeutet auch: Die Benotung und die Testung kann man nicht von dem Ideal aus kritisieren, dass eigentlich alle erfolgreich sein müssten. Auf den Einwand, die Noten seien ungerecht, weil sie nicht allen zum Erfolg verhilft, müsste man antworten: Dazu ist eine Note nicht da, denn wenn alle zum Erfolg kommen sollten, bräuchte es die Bepunktung nicht; dann wäre man nämlich wieder am Ausgangspunkt der Inhalte und würde die einzelnen Fehler verbessern.

Der Erfolgsanspruch für alle steht im Gegensatz zum Bepunktungs- oder Quantifizierungsinteresse und ist bezüglich schulischen Lernens ein Ideal. Die Quantifi-

zierung ist eher eine Gefahr fürs Lernen, könnte man als These sagen. Denn mit der Bepunktung lernt man in Lernkonkurrenz und diese vergibt Plätze. Welche Chance besteht für das Erlangen der Plätze? Können denn alle Kinder auf Rang 1 gelangen? Wenn sechs Ränge die Bedingung sind, nein! Was passiert, wenn ich sechs Noten vergebe mit der Bewährung von sechs Schülern?

1. Rang:	A	B	C	D	E	F
2. Rang:	B	C	D	E	F	A
3. Rang:	C	D	E	F	A	B
4. Rang:	D	E	F	A	B	C
5. Rang:	E	F	A	B	C	D
6. Rang:	F	A	B	C	D	E

Die Kinder A bis F haben innerhalb dieses Mechanismus die Möglichkeit, die Plätze zu tauschen. Es kann also sein, dass es der Sohn F des Fabrikbesitzers auf Platz 6 und die Tochter A des Arbeiters auf Platz 1 schafft. Es kann aber auch umgekehrt sein. Mit Nachhilfe und Privatschulen ist ja viel zu machen. Das kann sich der Arbeiterhaushalt nicht leisten, insofern bestimmt die soziale Lage immer auch die Lernkonkurrenz. Innerhalb der Konkurrenz ist der Platz aber zunächst nicht festgelegt. Trotzdem wäre es ein Idealismus zu sagen, dass alle auf Rang 1 gelangen könnten.

In diesem System können nicht alle erfolgreich sein. Angenommen, alle würden sich anstrengen, dann kommen sie nicht alle auf Rang 1, sondern dann wird das Niveau angehoben. Die oberste Schulbehörde verhindert, dass die Lehrkräfte auf die Idee kommen, nur Einser-Noten zu vergeben. Die Erfahrung zeigt, dass die Lehrperson nicht die Freiheit hat, es so zu organisieren, dass alle Kinder das schaffen. (Vgl. den «Fall Czerny» im Netz und die einschlägigen ministeriellen Vorschriften für den Umgang mit Noten.) Lernen ist eben Platzzuordnung oder: Beim Lernen muss man sich bewähren.

Wie zeigt sich der Unterschied von Lernen und Bewähren im Unterricht?

Beide, Frontalunterricht und reformierte Methoden, entsprechen nicht dem freien und begreifende Lernen. Der Frontalunterricht ist wahrscheinlich bestens bekannt. Nehmen wir daraus nur ein, zwei Beispiele.

Das Ritual des Aufzeigens

Sacher charakterisiert die Melde- und Aufruf-Situation folgendermaßen: «Die ungebrochene Dominanz des Frontalunterrichts in unseren Schulen bringt es mit sich, dass längst nicht immer jeder Schüler, der etwas zum Unterricht beitragen möchte, Gelegenheit erhalten kann, dies auch wirklich zu tun. In der Regel muss zunächst durch eine Meldung die Bereitschaft angezeigt werden, sich zu äußern. Und dann hat der Schüler zu warten, bis er durch einen Aufruf Sprecherlaubnis erhält ... Die durch Melde- und Aufruf-Rituale geschaffene Situation hat etwas zutiefst Unnatürliches: Schüler bekommen eine Aufgabe oder werden etwas gefragt und dürfen dennoch nicht ohne weiteres zeigen, dass sie im Besitze der Lösung sind, sondern sie müssen

sich zunächst einmal eine Sprechhemmung auferlegen, ein Handzeichen geben und abwarten, ob die Wahl der Lehrkraft auf sie fällt, sie infolgedessen ihre Kompetenz vor der Klassenöffentlichkeit unter Beweis stellen und die entsprechende Anerkennung für sich verbuchen dürfen.» (Sacher 1995, 1)

Das Ritual des Aufzeigens schafft eine seltsame Form des Mitdenkens. Wenn es um die Beantwortung einer Frage geht und dann eine Schülerin oder ein Schüler «drangenommen» wird, ist damit das Mitdenken der andern unwichtig, weil durch das Aufzeigen das Wissen mit der Anerkennung durch die Lehrperson kombiniert wird. Und erst wenn nach dem Drankommen die Antwort gesagt wird, hat das Wissen einen Wert. Sonst ist es wertlos. Deshalb ist es konsequent, dass unter Schüler/-innen Langeweile entsteht, wenn man nicht drankommt. Sie denken nicht untereinander mit, sondern versuchen bei solchen Aufrufritualen dranzukommen und sich mit der Antwort zugleich selbst darzustellen. Das Mitmachen kann man nun innerhalb des Rituals wieder neu kalkulieren. Man meldet sich z. B. in der Hoffnung, nicht drangenommen zu werden – einfach, um zu demonstrieren, dass man aktiv ist. Das ist schon auffällig, dass hier ohne Wissen so getan werden kann, als wüsste man etwas. Aber der autoritätshörige Unterricht produziert solche Taktiken, dann heißt es: Beteiligungsnote 1. So etwas gibt es übrigens in Schulen (Laborschulen etc.) nicht, in denen die Arbeitssituation aus gemeinsamem Lernen besteht.

Die Zergliederung des Lernens im Fächerkanon

Es ist der Stunden- und Fächerabschnitt, der die Lernzeit nicht nach Themen organisiert, sondern Lernen in unnatürliche Abschnitte zerhackt. Es ist ein dem Nachvollziehen eines Inhaltes äußerer Standpunkt, die Befassung damit nach 45 Minuten zu unterbrechen. Dies hat zur Folge, dass der Verständnisprozess erschwert wird und Eltern ihren Kindern oft am Nachmittag das Verständnis der Sache vermitteln müssen. Wenn Lehrpersonen unter Klassenarbeiten schreiben, dass zu Hause noch geübt werden müsse, ist das eigentlich ein Armutszeugnis für das schulische Lernen, aber es rechnet bewusst mit der häuslichen Hilfe.

Die Quantifizierung ist der Fehler – unabhängig vom individuellen, sozialen oder curricularen Maßstab

Ob die Note eine soziale, eine curriculare oder eine individuelle Bezugsnorm nutzt – alle drei bleiben mit dem genannten Widerspruch behaftet und wollen nur die Leistungsgerechtigkeit alternativ realisieren, um am Ende der Schule die Unterschiede fixieren. Dies gilt auch für den neuen Maßstab der Bildungsstandards.

Deren Einführung wird wie folgt begründet: «Bildungsstandards in einem Schritt sofort als Mindeststandards zu definieren, birgt die Gefahr, einerseits Schülerinnen und Schüler massiv zu unterfordern, aber andererseits auch größere Teile der Schülerschaft durch überzogenen Bildungsstandards zu überfordern. Vor diesem Hintergrund hat sich die Kultusministerkonferenz darauf verständigt, zunächst Regelstandards zu

definieren. Mit den Regelstandards ist zunächst ein mittleres Anforderungsniveau definiert worden.» (Kultusministerkonferenz 2004, 13) Bildungsstandards sind also nicht einfach die Auflistung der für notwendig gehaltenen Wissensinhalte, die man allen vermitteln will. Es handelt sich vielmehr um einen instrumentellen Umgang mit Wissensinhalten, denn die Kultusministerkonferenz möchte diese als Maßstäbe nutzen, an denen sich auch das schulische Scheitern feststellen lassen soll, wobei mit der Einführung dieser Output-Orientierung gleich die Unsicherheit artikuliert wurde, ob man nicht zu viele Schüler und Schülerinnen über- oder unterfordert. Aber: Welcher Prozentsatz soll es denn sein, der scheitert? Man merkt an der Problemstellung, dass die Schülerschaft allein unter dem Gesichtspunkt des Leistungslernens betrachtet wird.

Reformierter Unterricht führt zur Benotung hin

Nun Beispiele, die aus der Reformpädagogik stammen und die als Kritik der Frontal-Pädagogik gelten. Die Individualisierung des Lernens versteht sich als Kritik am gängigen Lernen, sie hat ihre größte Wirkung in den Eingangsstufen der Grundschule erhalten. Statt Noten gibt es Berichte, statt der Zeitvorgabe den Wochenplan mit individueller Auswahl, Gruppenarbeit statt stündlicher Themenvorgabe, Methoden der individuellen Auswahl, zusätzliche Lehrer usw. Doch auch für die reformpädagogischen Maßnahmen existiert die Gefahr und Realität des Bewertungsproblems. (Dazu eine Anmerkung: Es stimmt, dass es im reformierten Unterricht noch eine Vielzahl von weiteren Momenten gibt. Dies ändert aber nichts an den hier kritisierten Gesichtspunkten. Eine ausführlich Darstellung und Kritik des reformierten Unterrichts ist einer späteren Arbeit vorbehalten.)

Als Erstes muss man festhalten: Die reformierte Eingangsstufe ist im gesamten Bildungsverlauf die Ausnahme und hat auch keine Eigenständigkeit, sondern führt zum Bewertungssystem hin. Dieses Hinführen zeigt sich im Bewusstsein der Lehrpersonen als Dilemma. Sie klagen darüber, dass zwischen Fördern und Fordern, zwischen individuellem Motivieren und realistischem Beurteilen ein Widerspruch besteht. Aber allein den individuellen Gesichtspunkt festzuhalten, gilt ihnen als unrealistisch. Sie sehen Noten als die realistische Einschätzung eines Kindes an, da es darüber feststellen könne, wo es im Vergleich steht. Mit dem Übergang zur dritten Klasse – so die Lehrpersonen – müssen wir den Kindern doch sagen, wo sie stehen. Sonst lernt das Kind nicht, sich selbst realistisch zu betrachten, sich selbst richtig einzuschätzen. Darin ist eine Beschönigung der Benotung durch das Wort Realismus enthalten, denn die Noten sagen den Kindern, wo sie im Vergleich mit den anderen stehen. Sie sagen ihnen aber nicht, was sie schon wissen oder worin noch Mängel bestehen.

Wenn man die Gefahr sieht, dass ohne Quantifizierung die Beurteilung zu «gutmütig» ist, dann unterstellt man, dass es einen Unterschied zwischen dem Lernen und dem Lernsoll geben muss. Woher kommt ein Lernsoll? Warum muss sich empirisches Lernen an einem Soll messen, das nicht inhaltlich als Fortschritt bestimmt ist? Warum wird es ein Soll? Wäre es ein zukünftiges Lernsoll für einen selbst, so wäre es der

Hinweis auf das noch zu erreichende Ziel. Wird das Lernsoll aber bei der aktuellen Beurteilung des Wissensstandes festgehalten, dann ist es nicht auf ein Ziel bezogen, sondern darauf, dass ein anderes Kind im Augenblick der Messung schon weiter ist. Und nur am fremden aktuellen Lernsoll wird nun der eigene Wissensstand als unzureichend definiert. Das geht nur durch den Fremdvergleich, sonst wäre es unmöglich, zu einem Lernsoll zu kommen, das den jetzigen Stand negativ bepunktet lässt.

Auch der zeitliche Zusammenhang zwischen realistischen Rückmeldungen und der Einführung der Noten am Ende der 2. Klasse zeigt, dass sich der Wechsel von positiver Rückmeldung und realistischer Rückmeldung nicht aus dem individuellen Lernprozess ergibt, sondern aus der institutionellen Anforderung: «Realistische Botschaften gewinnen vor allem in der zweiten Klasse in Form von Fehlerrückmeldung im Zusammenhang mit der Vorbereitung auf das bevorstehende Notensystem an Gewicht.» (Furtner-Kallmünzer u. a. 2003, 4)

Bewertung auch im reformierten Unterricht: Smilys

Wie beginnt im reformierten Unterricht die Bewertung? Furtner-Kallmünzer stellt fest: «Es zeigt sich aber auch, dass Kinder oft bei den für den Schulerfolg wichtigen schulischen Lernprozessen erst allmählich eigene Gütekriterien entwickeln können. Die Unterscheidung einer «richtig gemachten Aufgabe» und einer «fehlerhaften Aufgabe» bleibt zu Beginn der Schulzeit, im ungünstigen Fall auch auf längere Zeit, auf die Rückmeldung durch andere Personen angewiesen.» (Furtner-Kallmünzer u. a. 2003, 41) Ein Beispiel: «Angelika (Schule C, 1. Klasse) erkennt ihre Schulerfolge in Lesen, Schreiben und Mathe an den Stempeln, die sie von der Lehrerin bekommt ... Ihre Fähigkeiten im Schwimmen bewertet sie dagegen anhand eines sachbezogenen, objektiven Kriteriums, nämlich daran, dass sie schon ohne Schwimmflügel schwimmen könne, während andere, obwohl sie schon acht sind, das noch nicht könnten.» (Furtner-Kallmünzer u. a. 2003, 42)

In dem zuletzt genannten Fall beherrscht das Kind das, was es gelernt hat, es beurteilt die Fertigkeit selbst. Warum geht das nicht in Mathematik? Warum geht das Beurteilen dessen, was man gelernt hat, nicht am Inhalt selbst, warum benötigt man dazu Stempel, Lach- und Weingesichter? Was wäre die Selbstbeurteilung der Rechnung $5 \times 5 = 25$? Die Kontrollrechnung $25 : 5 = 5$. Was die Kontrolle der richtigen Übersetzung? Der Sinn der Aussage – auch die Bestätigung der Sache durch den Lehrer. Das heißt, das Wissen hat immanent selbst die Kriterien seiner Beurteilung. Es besteht im Nachvollziehen eines Urteils und seiner Prüfung – mit der Logik der Gedanken, mit Experimenten oder Ähnlichem – im Blick auf seine Richtigkeit. Warum werden den Kindern Stempel, Smilys, Gesichter usw. gegeben? Es ist nicht so, dass die Schüler leider nur langsam ein Gütekriterium entwickeln könnten. Vielmehr führen die Stempel, Lach- und Weingesichter von vornherein in eine Sackgasse der Beurteilung. Es geht dann um das Erlernen einer moralischen Beurteilung, um eine Beurteilung, die die Sache mit einer Tugend ergänzt, die sich am Verhalten festmacht.

Die Kinder entwickeln ihre «Vorstellungen von Leistung und Leistungsdefiziten sowohl bei sich selbst als auch bei den Mitschülern über die Bekundungen der Lehrerin (des Lehrers) von Wohlgefallen und Missfallen... Da die LehrerInnen Lob und Tadel vor allem im Zusammenhang mit Lernverhalten und Sozialverhalten öffentlich vorbringen, orientiert sich auch der Leistungsbegriff der Kinder mehr an diesen Kriterien als an der Fächerleistung selbst.» (Furtner-Kallmünzer u. a. 2003, 41) Das, was als kindgerechte Methode gilt, die ohne Quantifizierung auskommt, enthält zugleich die Ablenkung der Beurteilung von den Wissensinhalten, denn die Lehrergeste und das Zeichen stehen ja für eine Leistung und sind nicht die Leistung selbst.

Der Aufbau von Lerninteresse geht anders, nämlich darüber, dass die Kinder verstehen, was sie lernen, und sicher werden, ihr Lernen zu beurteilen. Den Kindern fällt der Unterschied von Lernniveaus auf, aber sie lernen nicht, diese zu beurteilen. Sie beurteilen nach wissensfremden Gesichtspunkten, indem sie die Wertigkeit von Stempeln und Lach- und Weingesichtern interpretieren. Ein Lach- und Weingesicht zu vergeben, enthält aber schon den Vergleich. Eine Beurteilung, bei der nur die Lehrperson weiß, nach welchen Regeln sie vergeben wird, da sie aus dem Vergleich entsteht. Ein Schüler kann das nicht vergleichen. Es ist ja gerade die Autorität der Lehrkraft, die alle Leistungen zusammenführt und nun die drei Gesichter – das lachende, das normale und das traurige Gesicht – verteilt. Insofern ist das Beurteilen durch Zeichen völlig abhängig von der Lehrperson, im Unterschied zum obigen Beispiel mit dem Schwimmen.

Die Bewertung mit Zeichen ist übrigens in der Wissenschaft nicht unwidersprochen geblieben: Es «müssen schließlich auch die in der Unterrichtspraxis der ersten Schuljahre verbreiteten nonverbalen Rückmeldungen für geleistete Arbeiten in Form von Sternchen, Stempeln und Lachgesichtern kritisch betrachtet werden. Sie sind in ihrem vereinfachten Symbolgehalt geeignet, dem Kind seinen relativen Leistungsstand nach den alterstypischen Beurteilungskategorien «gut» und «schlecht» zu vermitteln (vgl. Valtin 2002, 18) und bilden somit eine Art Ersatz für die (besonders in der ersten Klasse) bewusst vermiedene Notengebung mit ihren möglichen Folgen des Konkurrenzdenkens.» (Furtner-Kallmünzer u. a. 2003, 17)

Zeit als Kriterium des Könnens

Im Lauf der ersten beiden Schuljahre führen die Erfahrungen der Kinder zunehmend zu einem Leistungskriterium, bei dem die für eine Arbeit benötigte Zeit zum entscheidenden Parameter wird. Das Problem des «Nicht-Fertig-Werdens» wird in der Wahrnehmung der Kinder nicht nur durch entsprechende Rückmeldungen der Lehrkraft (u. a. in Zeugnisbemerkungen) betont, sondern auch durch Reaktionen der Mitschüler/-innen in Wartesituationen. Dazu ein Beispiel: «Schulklassen stellen eine Form von Öffentlichkeit dar. Ihre Mitglieder stehen auf den Verlauf des Schultages gesehen immer wieder unter wechselseitiger Beobachtung. Die Schulklasse ist eine Bühne. Situation des Wartens auf einzelne Schüler als öffentliche Bloßstellung: Ein Junge findet die richtige Seite im Buch nicht, die Lehrerin und andere Kinder korri-

gieren ihn, weisen ihn auf die richtige Seite hin. Der Junge wird zunehmend verwirrt und beschämt, die Lehrerin und die anderen Kinder warten ungeduldig («Dirk ist immer noch nicht so weit»).» (Furtner-Kallmünzer u. a. 2003, 28) Auch der 45-Minutentakt und der damit verbundene Zeitdruck, ein bestimmtes Pensum zu schaffen, sind dem Lernen gegenüber völlig äußerlich.

Manche Schularten heben ihn wenigstens auf, denn diese Erfahrung des «Zu-langsam-Seins» kann bis zu Lernblockaden führen. Ein Beispiel aus einer Therapie: Es gibt einen Stolperlesetest mit 50 Sätzen, in denen man in jedem Satz ein sinnentstellendes Wort erkennen muss. Nun behauptete ein Kind, dass es nicht lesen könne, weil es nur 15 Sätze geschafft habe, statt 30–40 wie seine Mitschüler. Aber es hat alle richtig gelesen. Es konnte also richtig lesen. Für das Kind jedoch erschien das als Unvermögen, da andere schneller lesen konnten. So machte es sich eine falsche Vorstellung und blockierte sein eigenes Üben, da dies ja nur langsam gehe und nicht zum schnellen Lesen führe.

Wissensbeurteilung oder Lehrerautorität

Kinder hätten ab Beginn der Schule ein Bedürfnis nach Anerkennung durch die Lehrperson, heißt es. «Das von uns beobachtete, ausgeprägte Bedürfnis der Kinder nach persönlicher Anerkennung und Zuwendung durch die Lehrkraft und deren uneingeschränkte Sachautorität führen dazu, dass sie ihre Vorstellungen von Leistung und Leistungsdefiziten sowohl bei sich selbst als auch bei den Mitschülern über die Bekundungen der Lehrerin (des Lehrers) von Wohlgefallen und Missfallen entwickeln. Da die LehrerInnen Lob und Tadel vor allem im Zusammenhang mit Lernverhalten und Sozialverhalten öffentlich vorbringen, orientiert sich auch der Leistungsbegriff der Kinder mehr an diesen Kriterien als an der Fächerleistung selbst.» (Furtner-Kallmünzer u. a., 2003, 41) Das ist nicht etwas, das die Kinder machen, weil sie persönlich so sind. Das machen sie, weil sie mit Stempeln, mit Lach- und Weingesichtern, mit Aufrufritualen usw. behandelt werden, ihnen so das Wissen beigebracht wird und sie abhängig gemacht werden von der Beurteilung der Lehrerautorität. Sie lernen erst mit der Zeit, wie sie ihren Lernprozess auch selbst einschätzen können. Die Lehrperson kann schon eine inhaltliche Stütze sein, auch bei der Beurteilung in der Sache, wo eine Kontrollrechnung, ein Kontrollgedanke zur Prüfung nicht vorliegt usw. Aber in all diesen Fällen wäre kein Stempel nötig.

Die Kritik der Empiriker: Noten sind subjektiv, nicht objektiv – oder: Gibt es eine objektive Bewertung?

Eine andere Kritik zielt nicht auf die Individualisierung des Lernens, sondern sieht als Hauptproblem, dass die Bewertung durch die Lehrpersonen subjektiv statt objektiv ist. Dagegen sei eine empirisch-statistisch objektive Bewertung nötig, die durch Tests ermöglicht werde. Die Quantifizierung wird nicht als Widerspruch zur Qualität des Wissens gesehen, sondern die Idee einer objektiven Festlegung der Punkte ohne Ein-

fluss der Person, die die Punkte vergibt, bekräftigt. Es ist eine Verfahrenskritik an der Notengebung, aber keine an den Noten und ihrem Widerspruch selbst. Dafür gelten dann Tests, die eine viel größere Anzahl von Testpersonen einbeziehen, als die Alternative gegenüber den nur in einer Klassengröße abgehaltenen Prüfungen. Die Masse macht es. Aber was wird denn mit der Masse gemacht?

Die Stufen des Wissens oder der Schwierigkeitsgrad

Diagnostiker kennen den Unterschied von Selektionsdiagnose und Förderdiagnose. Bei der Förderdiagnose untersucht man den Lernstand, den ein Kind erreicht hat, um die nächsten Schritte der Förderung zu bestimmen. Es ist die Feststellung des erreichten Lernstandes in einer Stufenabfolge von Lernschritten. Diese Diagnostik kommt ohne die Prozentmessung aus, weil für die Klärung der nächsten Förderschritte die quantitative Seite unwichtig ist. In der empirischen Erziehungswissenschaft ist dieser Fördergesichtspunkt dem quantitativen untergeordnet. Es soll erst über den quantitativen Vergleich mit einem Test eine objektive Aussage über den Wissensstand eines Kindes möglich werden.

Im Unterschied zum Material einer Förderdiagnose, das die Lernstufe feststellt und an dieser Stelle das Kind sozusagen für das Lernen abholt, kennt die andere Testform einen Schwierigkeitsgrad, an dem das Kind nach guten oder schlechten Lernfähigkeiten unterschieden wird. Was das bedeutet, kann man sich an der Testkonstruktion klar machen. Was ist ein Schwierigkeitsgrad? Wenn man einen Test, z. B. einen Lesetest, konstruiert und für diesen Lesetest einfache Wörter wählt und dann Kinder den Test lesen lässt mit dem Ergebnis, dass sie fast alles lesen können, dann hält der Testentwickler das für einen schlechten Test. Er messe ja nichts, obwohl doch gerade festgestellt wurde, dass Kinder einfache Wörter lesen können. Der Test, bei dem alles gelöst wird, hat keinen Schwierigkeitsgrad. Er wird zu 100 Prozent gelöst. Der Grad der Schwierigkeit muss aber «schlechter» sein. Es dürfen z. B. nur 70 Prozent oder weniger eine Aufgabe lösen, damit diese in den Test aufgenommen wird. Das Mittel für die Auswahl der Wörter und die Herstellung von Schwierigkeit ist dann wieder die Zeit. Die Kinder werden im Test z. T. überfordert und unter Zeitdruck gesetzt. Also ist der Schwierigkeitsgrad, der in der Testkonstruktion enthalten ist, die Subjektivität des Testkonstruktors, aber nicht die objektive Beurteilung des Wissensstandes eines Kindes. Es ist eine Überforderung in der Testkonstruktion enthalten, um gute von weniger guten Schülern zu unterscheiden. Der Schwierigkeitsgrad ist also ein Vergleichsmaßstab zwischen den Kindern an einem Lernsoll gemessen und nicht deren individuelle Lernstandsbeurteilung.

Die Konstruktion eines Test-Items – nicht die Aussage, sondern die Trennschärfe ist wichtig

Sind Tests objektiv? Wenn man überlegt, wie Tests entwickelt werden, stellt man fest, dass Tests aus dem Zweck der Sortierung entstanden sind. Man kann die Objektivität

der Testaussagen an der Testkonstruktion widerlegen. Es stimmt nicht, dass mit den Tests erfasst würde, was einer «objektiv» weiß und wie man ihm im weiteren Lernen helfen kann. Dafür müsste man von der Quantifizierung des Tests absehen! Die Testkonstruktion aber misst jede einzelne Aufgabe unter dem Gesichtspunkt, wie sie gute und schlechte Schüler unterscheiden kann.

Wie werden Aufgaben/Items festgelegt? Da der Test zwischen guten und schlechten Schülern unterscheiden soll, halbiert man die Normgruppe in zwei Teile, den besseren und schlechteren. Und nun wird auf diese beiden Teile bezogen jede einzelne Aufgabe geprüft, ob sie eindeutig zwischen den beiden Gruppen trennt. Wenn also ein Item häufiger in der guten Gruppe gelöst wurde, was sich als ein Trennschärfekoeffizient berechnen lässt, dann ist es ein gutes Item. Angenommen aber, ein Item wird in einem Test von den Schülern, die die übrigen Aufgaben gut gelöst haben, schlecht gelöst und von den Kindern, die im Gesamttest schlecht waren, gut gelöst, dann wird dieses Item aus dem Test herausgenommen. Dann wird nämlich gesagt, dass der gesamte Test, der zwischen guten und schlechten effektiv unterscheiden soll, dieses Ziel nicht mit dem bestimmten Item erreicht. Findet man einen «Ausreißer», der mehrheitlich von den schlechten Schülern gelöst wird, so gilt das als Widerspruch zum Sortierungsgesichtspunkt. Die Behauptung, dass gerade diese ausgewählten Items das Wissen eines Schülers am besten prüfen, ist Ergebnis eines Sortierungsziels und nicht eine inhaltliche Überlegung der durch den Inhalt eines Faches vorgegebenen Lernstufen.

Objektivität oder Verfahrensobjektivität?

Was ist objektiv an einem Test oder was ist es, das die Aussage eines Tests objektiv macht im Unterschied zu einer Note, denn für diese tritt er ja als Alternative auf? Die empirische Erziehungswissenschaft sieht diese in der Verfahrensobjektivität. Was ist Verfahrensobjektivität? Die Verfahrensobjektivität bedeutet, dass die Testbedingungen gleich sind, wo immer der Test durchgeführt wird, und dass die Testperson (z. B. die Lehrperson) nicht wie ein Lehrer oder eine Lehrerin subjektiv spricht, sondern genau das sagt, was in der Anleitung steht. Am besten wäre das Vorsprechen von einer CD, um persönliche Wirkungen auszuschließen. Der Testleiter darf nicht sagen: «Guten Morgen, wie geht es euch, wir machen heute mal was anderes, wir schauen, was ihr mit den folgenden Testaufgaben erreicht...» Das würde seine Verfahrensobjektivität verfälschen, neben den in eine Note eingehenden subjektiven Vorlieben und Vorurteilen über seine Schüler/-innen. Inwiefern soll aber die Aussage über einen Lernschritt – die Lösung der Items –, wenn ich diese in einer vorgegebenen Verfahrenssituation mache, eine Aussage über den objektiven Wissensstand des Kindes sein? Was würde das ändern, wenn man in einer anderen Situation dieselben Aufgaben löst?

Die Verfahrensobjektivität ist eine experimentelle Scheinobjektivität, denn zu wissen, ob ein Kind etwas verstanden hat, ist eine Sache, die am Inhalt liegt, zu dem sich das Verfahren, die Situation nur als eine Bedingung verhält. Sie darf nicht eine Ablen-

kung sein, sie muss so sein, dass das Kind sich auf die Beantwortung einlassen kann usw. Dies wäre aber in vielen Situationen machbar, und es ist eine nicht belegbare Behauptung, dass dies am besten in der unnatürlichen Testsituation geschieht. Außerdem kennen Eltern den Unterschied, dass ihr Kind die Vokabeln zu Hause beherrscht und dann in der Testsituation nicht, weil diese mit Stressreaktionen verbunden ist.

Korrelation oder Gründe?

Die Statistiker sagen selbst, dass sie keine Gründe angeben können und dass man ihre Urteile, die sie als Korrelationen ermitteln, damit nicht verwechseln dürfe. Das gemeinsame häufige Auftreten von zwei Phänomenen ist eben kein Grund, z. B. die Anzahl der Störche nicht ausschlaggebend für die Zahl der Geburten in einem Dorf, wie der berühmte Kalauer der Statistiker lautet. Nehmen wir ein Beispiel aus der Pädagogik. Wie verhält sich der motivierende Lernstil einer Lehrperson zum Lerninteresse der Kinder? Ist es so, dass der motivierende Stil das Lerninteresse der Kinder hervorruft, oder vielmehr so, dass das Lerninteresse der Kinder erst zu seinem motivierenden Stil führt? Die Korrelation sagt nur, dass Beides gleichzeitig auftritt.

Ein anderes Beispiel: der Vergleich von Mathematik- und Deutschleistungen. Auf den Punkten einer x -Achse und einer y -Achse für die jeweilige Fachleistung kann man gute und schlechte Leistungen der Schüler/-innen eintragen und man erhält vielleicht ein Abfolge von Punktwerten in den xy -Koordinaten, die idealiter einer Diagonalen entsprechen. D. h., wer eine Zwei in Mathe hat, der hat sie auch in Deutsch, wer eine Drei in Mathe hat, auch eine Drei in Deutsch usw. Im Koeffizienten wird der Grad der Übereinstimmung angegeben. Da man mit dieser statistischen Methode zwischen allem, was man für eine Variable, einen Faktor hält, eine Korrelation erstellen kann, hat man eine Methode der bloßen Sortierung der Vielfalt der in der Lernkonkurrenz vorhandenen Verhaltensweisen, Gefühle oder Einstellungen, die alle als Faktoren methodisch ihren Stellenwert erhalten. So zeigt das Ergebnis solcher empirischer Testverfahren in der Anwendung auf Lernverhalten oder sonstiges Sozialverhalten, dass das Urteil über den untersuchten Zusammenhang schon in der Ausgangsfrage, in der Testkonstruktion enthalten ist; denn die hat ja entschieden, bestimmte operationalisierte Phänomene statistisch nur noch zu korrelieren, d. h. ihr gehäuftes gemeinsames Auftreten an einem statistischen Durchschnitt zu messen.

Daher sollte man von solchen empirischen Untersuchungen nicht die Erklärung erwarten, was denn die Objektivität des schulischen Lernens ist und welche Ziele und Zwecke mit welchen Mitteln in dieser Institution verwirklicht werden. Die Tests beurteilen nicht schulisches Lernen, sondern mischen sich selbst in die Schule ein, sie behaupten von sich, dass sie die Bewertung objektiver anbieten könnten. Der Unterschied zur Note ist, dass sie dabei die schülerbezogenen Vorlieben oder Vorurteile der Lehrperson auf die Durchschnittsrechnung reduzieren. Damit sind sie aber in dem gleichen Dilemma wie die Note: Auch sie vollziehen die Abstraktion vom Inhalt für den Vergleich und die Sortierung.

Wissen und Lernfortschritte oder Prognose?

Die Empiriker sagen, der Inhalt, den sie feststellen wollen, soll einem Ziel dienen: Er soll eine Prognose ermöglichen, eine Einschätzung, ob ein Kind für die und die Anforderungen vorbereitet ist, ob die Anforderungen nicht eine zu große Belastung werden usw. (Vgl. die Schullaufbahntscheidungen) Die Frage heißt: Was kann man einem Kind zutrauen? Das Kind wird dabei in seine Wirklichkeit und seine Möglichkeit verdoppelt. Es hat z. B. einen Prozentrang von 25 und da ist es doch problematisch, es aufs Gymnasium zu schicken. Oder es hat einen hohen IQ und dann ist viel möglich. Die Tests werden also benutzt, nicht um den Stand zu analysieren, sondern um am Wissensstand einen Vergleich vorzunehmen, um eine Prognose zu fällen.

Prognosen über die eigene Entwicklung sind eine seltsame Stellung zum individuellen Willen und Interesse. Die Prognose setzt voraus, dass man in seiner Entwicklung von allen Seiten Anforderungen unterworfen ist, die man meistern muss und prognostisch auch meistern kann, bei denen man aber auch scheitern kann. Davon zu unterscheiden ist, was man sich als Ziel und Zweck vornimmt – z. B. ein bestimmtes Wissensgebiet zu verstehen – und wofür man die Bedingungen einrichtet, um es zu erreichen. Dafür benötigt man keine Prognose, die eintreten kann oder auch nicht, sondern eine Hilfe für die Kinder, die sich die Vermittlung des Wissens der Gesellschaft zum Zweck macht und für dessen Realisierung alle nötigen Mittel bereitstellt – und nicht überall wegen des Sparens die Bedingungen verschärft. Aber vielleicht kommt es in der heutigen Gesellschaft auf eine ganz bestimmte Form von Wissen an, das einen nicht zu einem selbstbestimmten gesellschaftlichen Individuum macht, sondern zu einer abhängigen Größe von Bedingungen, die andere beherrschen. Dass man nach der Schule für die 10 bis 13-jährige Schulzeit ein Abschlusszertifikat erhält, mit dem man sich auf dem Arbeitsmarkt bewerben muss, dokumentiert eine merkwürdige Form, wie man mit seinem eigenen Wissen umzugehen hat.

Von der Schule zum Arbeitsplatz

Mit der Methode des Leistungslernens stellt das dreigliedrige Schulsystem eine sehr stabile Verteilung der Schulabschlüsse jedes Jahrgangs her.

Absolventen in 1000 ohne/mit Hauptschul-, Realschulabschluss und Fach/Hochschulreife (Statistisches Jahrbuch, 2008)

	2002	2005	2006
Ohne HS	85	78	76
Mit HS	239	238	237
Mit RS	377	399	398
Mit FHS/HS	235	244	258

Diese Aufteilung kann nicht aus dem individuellen Lernprozess von Kindern entstehen, dann gäbe es eine viel größere Ausdifferenzierung von Wissensstufen und erreichtem Wissen. Eine solche feste Dreiteilung basiert auf einem politischen Beschluss, so viele Grund- und Gemeinschaftsschulen, Gymnasien und Universitäten

zu bauen usw. und mit den Benotungs-Methoden, die oben besprochen wurden, die Aufteilung in die Dreigliedrigkeit herzustellen. Dass dies ein politischer Beschluss ist, das sieht man auch an anderen Schulsystemen: Norwegen und Finnland haben andere institutionalisierte Wege. Auch diese Nationen kennen die Noten, nur stellen sie diese mehr ans Ende der Schullaufbahn. Es gibt dort z. B. Aufnahmeprüfungen für die Universität. Mit den verschiedenen Abschlüssen sind dann die Wege für die Berufsausbildung, das Studium und die Konkurrenz um die Berufe vorgegeben.

Am Beispiel der europäischen Bildungsziele soll die Bedeutung der politischen Beschlusslage verdeutlicht werden: Am 17. Juni 2010 hat sich die EU auf ihre neue Wachstumsstrategie «Europa 2020» geeinigt. Sie enthält fünf Kernziele, die alle Mitgliedstaaten in den nächsten zehn Jahren erreichen sollen und die als entscheidend für die Wirtschaftsentwicklung der EU gelten. Dabei geht es um eine Beschäftigungsquote, um die Ausgaben für Forschung und Entwicklung, für erneuerbare Energien und Umweltschutz, um Bildungsziele und um Vorgaben für die Armutsbekämpfung. Was die Bildungsziele betrifft, soll die Zahl der Schulabbrecher in den nächsten zehn Jahren auf weniger als zehn Prozent gesenkt und die der Universitätsabsolventen (plus vergleichbare Abschlüsse) pro Jahrgang auf 40 Prozent erhöht werden. Diese Zielsetzung steht aber unter nationalem Vorbehalt, da in Deutschland solche Entscheidungen die Länderkompetenz berühren. (Zitiert nach: Erwachsenenbildung, 3/10, 139)

Mit dem Abschlusszeugnis zur Konkurrenz um den Ausbildungs- und Arbeitsplatz

Kriterium und Grund der Einstellung ist die Geldkalkulation des Betriebs. Das «impliziert die Tatsache, dass Ausbildung im dualen System wesentlich von den Betrieben getragen wird, dass Betriebe auch den Ausbildungszugang kontrollieren, indem sie die Auszubildenden auswählen (und mit diesen privatrechtliche Ausbildungsverträge abschließen). Der Zugang zum dualen System hat also nicht nur einen marktvermittelnden Charakter, sondern er wird stark durch Selektionspraktiken der Betriebe bzw. der betrieblichen «gatekeeper» bestimmt.» (Konietzka 2007, 278)

Dass der Arbeitsmarkt keine Vermittlung wechselseitiger Interessen ist, sondern die Methode der Auswahl/Selektion von Arbeitskräften allein nach den Betriebskalkulationen, zeigt sich auch an dem, was ein Schüler oder eine Schülerin mit dem Abschlusszeugnis hat. Jetzt hat man ein Abschlusszeugnis und man steht vor dem Problem, dass die Ausbildungsplätze nicht in ausreichender Anzahl vorhanden sind. Was passiert ist eine Desillusionierung. Die Jugendlichen stellen fest, dass mit ihnen widersprüchlich umgegangen wird. Auf der einen Seite verlangt der Staat in Form des Ausbildungssystems, dass sie sich Mühe geben und einen Abschluss machen. Dann haben sie das Abschlusszeugnis und kommen damit auf den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, und hier erfahren sie, dass das Zertifikat sie überqualifiziert oder dass es für nicht gebrauchte Qualifikationen steht, denn sie finden keine Ausbildungsstelle oder keinen Arbeitsplatz. Sie erleben den Widerspruch, dass sie sich auf der einen Seite in der

Schule Mühe geben und auf der anderen Seite der Arbeitsmarkt dieses Zertifikat einer erneuten Prüfung unterzieht. Dabei ist das Maß nun die Prüfung der Fertigkeiten für die Arbeitsanforderungen. Und die Arbeit löst sich nicht in die Qualität des Wissens und der Fertigkeiten auf, sondern zugleich in das Messen an der Benutzung dieser subjektiven Fähigkeiten für einen rentablen Arbeitsplatz.

Bildung ist also nicht das bestimmende Kriterium für das Ausgewähltwerden, sondern es entscheidet die Frage, ob sie für eine Rentabilitätsrechnung eingesetzt werden kann. Weil die Bildungspolitik und die Arbeitsmarktpolitik die Jugendlichen in diesen Widerspruch hineinbringen – den haben die Jugendlichen sich nicht selbst ausgesucht –, kommt er schon in den Abschlussklassen zu Geltung (vgl. Huisken 2007). Da lohnt es sich, noch einmal der Frage nachzugehen, was es mit dem Wissen, das man sich mit dem Abschlusszeugnis angeeignet hat, auf sich hat.

Arbeitsmarkt und Wissen: der Berufswunsch

Was für ein Wissen haben die Jugendlichen, wenn sie ein Abschlusszeugnis erhalten? Eigentlich müsste man sagen: Jetzt haben sie etwas gelernt und können dieses Wissen praktisch umsetzen. Doch man stellt fest, dass das, was sie gelernt haben und was im Notendurchschnitt des Zeugnisses zusammengefasst wird, nur ein abstraktes – von den Möglichkeiten der Realisierung getrenntes – Wissen ist, das die Betroffenen selber aus eigenem Interesse nicht anwenden können. Ihnen fehlen die Mittel dazu. Ihr Schülerwissen ist abhängiges «Funktionswissen» (Huisken) und kein individuelles Handlungswissen. Ein vereinfachtes Beispiel: Wenn ich einen Segelflieger haben möchte, dann besorge ich mir die Mittel und bastle das Ding. Der Segelflieger wird gebaut, denn darauf geht mein Interesse, das ich durch die Herstellung zufrieden stelle.

Was ist mit dem Wissen, mit dem die Ausgebildeten gesellschaftlich tätig werden wollen? Sie sollen doch nützlich werden für die Gesellschaft, ihre Fähigkeiten in die Arbeitswelt einbringen. Dieses Wissen existiert aber nur abstrakt als Fähigkeit an ihnen. Sie haben Wissen erworben, das sie nicht selbst anwenden können. Ihr Wissen bestimmt nicht die Bedingungen seiner Betätigung, sie können ihre eigene Anwendung nicht kontrollieren. Also haben sie nur Fähigkeiten, die sie am Arbeitsmarkt für die Benutzung durch einen Anderen anbieten müssen. Das ist bemerkenswert, jetzt muss man das Verhältnis von Wissen zu seinem Interesse verändern. Es muss sozusagen interesseloses Wissen sein. Man muss sein Interesse während der Schulzeit in einen Wunsch verwandeln, dessen Praktisch-Werden nicht in der Hand des Einzelnen liegt. Es ist Funktionswissen, das abhängig ist von den Mitteln, die in Form von technischer Organisation und eingesetzten Produktionsmitteln Besitzern von Arbeitsplätzen gehören. Das Wissen, das man in einem Abschlusszeugnis dokumentiert bekommt, macht einen handlungsunfähig bezogen auf die Interessen, die man hat; es macht einen nur zu einem Besitzer einer Fähigkeit, die es an einer bestimmten Stelle anzubieten gilt, nämlich auf dem Arbeitsmarkt. Diese Verwandlung von Interesse in einen Wunsch, wird auch als Realitätsbewusstsein ausgegeben.

Es ist gar nicht so, dass diese Gesellschaft, in der wir leben, sich über jeden neuen Jahrgang von Schulabsolventen freut, weil diese sich nun besser als die Eltern auskennen in den Techniken des Lesens und Schreibens, in ein, zwei Fremdsprachen, um sich in Europa zu verständigen, in den Gesetzen der Naturbereiche Physik, Chemie und Biologie und den neuesten technologischen Konsequenzen, in den Ergebnissen der Medizin oder Lebensmittelanalyse und ihrer Anwendung für ein gesundes Leben, in den Untersuchungen zur Überwindung gesellschaftlicher Vorurteile im Zusammenleben der Menschen usw. Nein, mit dem Arbeitsmarkt wird das schon vorher sehr eingeschränkte Wissen für die Mehrheit der Schülerschaft vereinseitigt auf eine besondere Arbeitsfähigkeit, bei der die Arbeitstugenden als das Erwartungsschema der Betriebe hervorgehoben werden (s.u.). Allein der nachwachsenden Elite wird mit ihren antizipierten Funktionen ein anderes, «höheres» Wissen vermittelt. Die Mehrheit muss sich in einem Arbeiter- und Angestelltendasein einrichten. Die Gleichheit der Chancen der Schule führt notwendig zu den Ungleichheiten der Resultate bei den Einzelnen.

Arbeitsfähigkeit: verantwortungsvoll Anstrengung aushalten

Das Abschlusszeugnis bescheinigt die Arbeitsfähigkeit, aber die Anwendung der Arbeitsfähigkeit liegt nicht in der eigenen Hand. Hier macht sich ein Widerspruch gesellschaftlicher Arbeit bemerkbar. Die Anwendung bestimmen nicht die Besitzer dieser Fähigkeiten, sondern die, die die Wissensträger nach Rentabilitäts Gesichtspunkten für Arbeitsplätze benötigen. Was zur Arbeitsfähigkeit gehört, dazu nun einige Stellen aus der Broschüre «Was die Wirtschaft von der Jugend erwartet» der IHK-NRW (o.J.). Hier werden Arbeitstugenden als wichtige Erwartungen der Betriebe formuliert.

Zuverlässigkeit: «Man muss sich darauf verlassen können, dass die Jugendlichen die ihnen übertragenen Aufgaben ihrer Leistungsfähigkeit entsprechend wahrnehmen – auch unter widrigen Umständen und ohne ständige Überwachung oder Kontrolle.» Wie wird da über die Tätigkeit nachgedacht? Anscheinend haben die Ausführenden keinen Einfluss auf die widrigen Umstände, sollen sie vielmehr aushalten. Warum können die Tätigen nicht die widrigen Umstände abmildern oder abschaffen? Weil die Intensität, der Zeitdruck, die Monotonie usw. für die Rentabilität wichtig sind. Von der Jugend wird das Aushalten verlangt, noch nicht einmal die Rücksichtnahme auf deren Interessen wird angedeutet.

Ausdauer, Durchhaltevermögen, Belastbarkeit: «Im Berufsleben kann nicht immer alles glatt gehen. Aber auch Belastungen und Enttäuschungen muss man aushalten können. Nicht zuletzt stärkt dies das Selbstbewusstsein. In Elternhaus und Schule sollten die Jugendlichen gelernt haben, nicht gleich aufzugeben, wenn sich der gewünschte Erfolg nicht sofort oder vielleicht gar nicht einstellt.» Wie wird da über Wissen und Wollen nachgedacht? Dass nicht immer alles glatt gehen kann, wird schon stimmen. Aber was fordert der Moralkodex? Aushalten der Belastungen und Enttäuschungen! Und das soll dem Selbstbewusstsein dienen. Dass das Selbstbewusst-

sein funktional gesehen wird, sollte zudem auffallen. Ein Bewusstsein über die eigene Lage und ein Wissen über die Abhängigkeiten wäre wohl disfunktional. Man soll das Durchhaltevermögen auch dann noch aufrecht erhalten, wenn sich der Erfolg gar nicht einstellt. Hier wird also eine Haltung verlangt, die gar nicht nach den eigenen Interessen und Kalkulationen fragt, die allein die Berechnung der Gegenseite, der Wirtschaft, als gültig behauptet.

Sorgfalt, Gewissenhaftigkeit: «Die Aufgaben und Tätigkeiten im Unternehmen erfordern Genauigkeit und Ernsthaftigkeit. Durch Flüchtigkeit kann großer Schaden entstehen. Wer dagegen mit Disziplin und Ordnungssinn pünktlich an die Arbeit geht, der ist gerüstet und braucht sich keine Sorgen zu machen.» Wer sich also alle Arbeitstugenden zueigen macht, der braucht sich keine Sorgen zu machen? So als hielte die Wirtschaft ihre schützende Hand über ihre Abhängigen. Und warum entlässt sie dann ihre Arbeitnehmer? Weil sie diese eben nicht wegen der Arbeitstugenden so schätzt, sondern weil die Aufwand-Ertrags-Rechnung aufgehen muss. Und diese kennt Einstellungen und Entlassungen – alles zu seiner Zeit.

Das Dumme dabei ist, dass ein Ausgebildeter, um seine Bedürfnisse überhaupt befriedigen zu können, sich notwendiger Weise verkaufen muss, dass er einen Arbeitsplatzbesitzer benötigt, dessen Entscheidung nicht in gesellschaftlicher Absprache stattfindet, sondern in der Konkurrenz der Privatbesitzer um Marktanteile mittels Preisen, nach denen entschieden wird, ob man Wissen nutzen will – nämlich dann, wenn die betreffende Person als rentabel eingesetzte Arbeitskraft in Frage kommt.

Trotz Arbeitsfähigkeit fehlt der Arbeitsplatz – die private Form gesellschaftlicher Arbeitsteilung

Was macht der Zertifikatsinhaber, wenn er sich nicht verkaufen kann? Man hat ein Zertifikat, um damit auf dem Markt aufzutreten. Was tun bei Unverkäuflichkeit? Man kann dann eben nicht sein Zertifikat als Ladenhüter ins Regal legen, sich sagen, dass diese Ware im Augenblick schlecht geht, und andere Wege zur Entwicklung und Befriedigung der Bedürfnisse einschlagen. (So etwas existiert nur noch in den Nischen landwirtschaftlicher Selbstversorgung – vorausgesetzt, die Landkommune besitzt den Boden, sonst muss für die Pacht schon wieder Geld verdient werden.) Die gesamten Mittel, um sich als Subjekt zu betätigen, sind in der Hand von anderen, von Privateigentümern, großen Gesellschaften usw. Mit dem Zertifikat hat man kein Mittel in der Hand, von sich aus zu handeln und die vorhandene gesellschaftliche Tätigkeit um seine eigene zu ergänzen, sich sozusagen in die gesellschaftliche Arbeit zu integrieren, weil man etwas gelernt und Fähigkeiten entwickelt hat. Und das Zertifikat kann man auch nicht als teure Ware verkaufen, in der die Leistung von zehn Jahren Lebenszeit steckt, so wie ein teures Gemälde. Das Zertifikat bescheinigt einem nur, dass man eine menschliche Ware mit Arbeitsfähigkeit ist. Man ist sozusagen die subjektive Seite eines Arbeitsprozesses, dem die objektiven Bedingungen – Materialien, Maschinen und andere Produktionsmittel – als nicht beein-

flussbare Mittel gegenüberstehen, die aber nötig sind, damit die subjektive Seite sich überhaupt betätigen kann.

Es liegt also eine Paradoxie dieser Arbeitsteilung vor: Das Wissen und die Fertigkeiten sind kein Mittel, um mit seiner Tätigkeit die gesellschaftliche Arbeit zu erweitern, an ihr teilzunehmen, sondern sie machen einen abhängig von der Privatentscheidung anderer, die die objektiven Mittel besitzen, wobei das Wissen nicht das Kriterium für die Teilhabe an der gesellschaftlichen Arbeit ist. Die ganzen Potenzen, die individuell da sind, können nicht im Zusammenspiel derer, die arbeiten, in der Produktion betätigt werden, sondern die gesellschaftliche Arbeit existiert als Privatproduktion und der gesellschaftliche Zusammenhang existiert davon getrennt als Waren- und Geldzusammenhang auf dem Markt, wo sich die Individuen nur als Warenverkäufer gegenüber treten. Auf dem Markt aber gibt es keine Sicherheit, dass die als Waren mit einem Preis versehenen Produkte verkauft werden. Es wird ja in der Privatproduktion gerade nicht zusammengearbeitet und gemeinsam überlegt, was nötig wäre, sondern jeder Produzent konkurriert gegen den anderen, so dass sich erst beim Verkaufen herausstellt, ob die Ware auch wirklich einen gesellschaftlichen Nutzen hat. Und genau dies trifft nun auch auf die Ausgebildeten zu, die mit ihren Zertifikaten nur Arbeitsfähigkeit auf einem besonderen Markt, dem Arbeitsmarkt, anbieten können. Die Kalkulationen der Privatproduktion aber sind Rentabilitätsüberlegungen, so dass ein bestimmter Anteil der ausgebildeten Jugend die lebendige Ware nicht verkauft bekommt. Und das merken Jugendliche schnell bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz.

Kann Bildung Arbeitslosigkeit verhindern?

Von der DGB-Jugend (<http://www2.dgb-jugend.de>) gibt es die Warnung an die Betriebe, dass sie sich ins eigene Fleisch schneiden, wenn sie nicht genügend Ausbildungsplätze anbieten würden: «Für die Arbeitgeber könnte sich die mangelnde Bereitschaft, für ein ausreichendes Ausbildungsplatzangebot zu sorgen, schon bald als Bumerang erweisen. Spätestens wenn die derzeitige Krise vorüber ist, werden die Klagen über fehlende Fachkräfte unüberhörbar laut werden. Daher ist es nun dringend notwendig, für konjunkturunabhängige Ausbildungschancen junger Menschen zu sorgen.» Bezahlt werden soll das durch eine Ausbildungsabgabe aller Betriebe.

Aber, so muss man sofort fragen, was kommt nach der konjunkturunabhängigen Ausbildung? Der konjunkturunabhängige Arbeitsplatz? Wohl kaum. Wenn ich den Arbeitsplatz von der Konjunktur abhängig mache, dann mache ich auch die Ausbildung von dieser abhängig. Dann ist es auf jeden Fall zu kurz gedacht, mit der Ausbildung das Ideal eines sicheren Arbeitsplatzes erreichen zu wollen.

Ausblick

Was in der Schule passiert, ist also Folge der Funktionalisierung von Wissen und Lernen für Anforderungen, die außerhalb der Schule fertig vorliegen. Die ganze Quantifizierung des Lernprozesses führt dazu, dass am Ende eine Sortierung erreicht ist. Erst

wenn man dies durchschaut und nicht die immanente Kritik einer gerechten oder objektiven Note mitmacht, wird man in Zukunft eine Chance haben, Wissen und Interesse wieder zusammenzubringen. Auch könnten die Lehrkräfte erkennen, dass sie selbst in diesem Dilemma stecken, sie sind ja selbst unter Zeitdruck gesetzt. Die eigenen Schwierigkeiten und Widersprüche des Lehrerberufs sind die andere Seite der Schwierigkeiten und Widersprüche des Schüler-»Berufs«. Wenn beide erkennen, dass dies die gleiche Ursache hat, dann gäbe es etwas, was alle Betroffenen gegenüber dem System des Leistungslernens eint.

Kritische Pädagogik kann zur Aufklärung, zum Ausgang aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit beitragen. Nur mit Wissen können sich die Beteiligten erklären, warum Lernen zu Leistungslernen, Wissensaneignung zur Hierarchisierung, Ausgebildetsein zur Ware Mensch («Humankapital») und gesellschaftliche Tätigkeit zur vereinseitigten Arbeitsleistung führt – also zu Resultaten, deren Nutzen in der Dienstbarkeit für die Rentabilitätsrechnung von Unternehmen oder für einem sparsamen staatlichen Haushalt liegt.

Literatur

- Bartnitzky, H., Was heißt hier leisten?, in: Horst Bartnitzky (Hg.), Beiträge zum pädagogischen Leistungsbegriff, Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 119, S. 6 – 17, Frankfurt 2005
- Deutscher Lehrerverband, Presseerklärung, Bonn, 12.06.2006, <http://bildungsklick.de/pm/50881/lehrstellenmisere-ist-ein-skandal-erster-ordnung>
- Beutel/Hinz, Schulanfang im Wandel – Selbstkonzepte der Kinder als pädagogische Aufgabe, Berlin 2008
- Butterwegge, Ch., Die ideologische Entsorgung der (Kinder-)Armut, in Praxis Politische Bildung 4/2007, S. 283 – 285
- Expertenkommission Anwalt des Kindes, Empfehlung 11, 2011, vgl. www.anwalt-des-kindes.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/anwalt-des-kindes.bildung-rp.de/empfehlungen/empfl1.pdf
- Faber, G., Rechtschreibängstliche Besorgtheits- und Aufregtheitskognitionen: Empirische Untersuchungsergebnisse zu ihrer Bedeutung für Selbstwertgefühl und die Schulunlust rechtschreibschwacher Grundschulkinder, in: Sonderpädagogik, 2004, 32 (1), 3 – 12
- Faulstich, P. & Bayer, M. (Hrsg.), Lernwiderstände. Hamburg 2006
- Findeisen: Mit Leistungslernen zum Erfolg und Misserfolg – von der Selbstachtung bis zur Schulangst, in: systeme interdisziplinäre Zeitschrift für systemtheoretisch orientierte Forschung und Praxis in den Humanwissenschaften, 20. Jg. 2006, Heft 2, S. 173 – 199, www.oecas.at/systeme/.../systeme06/2_2006_Findeisen_Mit%20Leistungslernen%20zum%20Erfolg%20und%20Misserfolg.pdf
- Findeisen: Lernwiderstände, Leistungslernen und Schulreform, in: Zukunftswerkstatt Schule, 17. Jg. 2007, Heft 5, S. 55 – 64, auch in: www.forum-kritische-Paedagogik.de
- Findeisen: Wie bitte wird man eine erfolgreiche (Ware) Arbeitskraft? Teil I – III, Gedanken zur Integration und Desintegration der Jugendlichen, in: Magazin-Auswege, 2009/2010 in: <http://www.magazin-auswege.de/>
- Furtner-Kallmünzer u. a., Pilotstudie Wahrnehmung von Leistungsrückmeldungen in den ersten Grundschuljahren, Zusammenfassung wichtiger Ergebnisse, Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) 2003
- Holzkamp, K., Lehren als Lernbehinderung?, in: Forum kritische Psychologie 27, S. 5–22, Berlin 1991
- Huiskens, F., Anlässlich des Falls Guttenberg: Geistiges Eigentum oder der Unfug der Privatisierung von Erkenntnis, Gegenrede 13, 2011, in: www.magazin-auswege.de
- Huiskens, Weder für die Schule noch fürs Leben, Vom unbestreitbaren Nutzen unserer Lehranstalten, Hamburg 1992
- Huiskens, F., Der PISA-Schock und seine Bewältigung – Wie viel Dummheit braucht/verträgt die Republik?, Hamburg 2005
- Huiskens, Über die Unregierbarkeit des Schulvolks – Rütli- Schulen, Erfurt, Emsdetten usw., Hamburg 2007
- Industrie und Handelskammer NRW, Was die Wirtschaft von der Jugend erwartet, o.J.

- Ingenkamp (Hrsg.), Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung, Weinheim und Basel 1974
- Ingenkamp (Hrsg.), Tests in der Schulpraxis, 1978
- Jachmann, Noten oder Berichte, Opladen 2003
- Konietzka, D., Berufliche Ausbildung und der Übergang in den Arbeitsmarkt, in: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.), Bildung als Privileg, Wiesbaden 2007
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.), Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Stand 16.12.2004, Bonn.
- Merkelbach, V., Schule ohne Noten – wie soll das gehen? Dialogische Leistungsbewertung als Element einer anderen Lernkultur, 2005, in: <http://forum-kritische-paedagogik.de/start/download.php?view.174>
- Munoz, Vernor, Bericht des Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung, Addendum Deutschlandbesuch (13.-21. Februar 2006), Hrsg. Vereinte Nationen, 2007
- Nüberlin, G., Selbstkonzepte Jugendlicher und schulische Notenkonkurrenz – zur Entstehung von Selbstbildern Jugendlicher als kreative Anpassungsreaktionen auf schulische Anomien, Reihe Pädagogik Band 16, Herbolzheim 2002
- Rheinberg, F.: Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung, in: Weinert, Franz E. Leistungsmessungen in Schulen, 2002, Seite 59 – 71
- Röhrig, Mathematik mangelhaft, Hamburg 1996
- Sacher, W., Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen, Bad Heilbrunn 1995
- Steeg, F. H., Lernen und Auslese im Schulsystem am Beispiel der Rechenschwäche, Schriftenreihe Pädagogische Psychologie 5, Frankfurt-Berlin-Bern-NewYork-Paris-Wien, 1996
- Valtin, R., Was ist ein gutes Zeugnis, Weinheim u. München, 2002
- Verband Bildung und Erziehung, VBE-Pressedienst Nr. 37, Dortmund, 16. Juni 2000
- Von Streit, A., Hier habe ich wirklich keine Zukunft, in: 13. Shell Jugendstudie, Jugend 2000, Opladen 2000, Bd. 2, S. 151–168
- Wahler/Tully/Preiß, Jugendliche in neuen Lebenswelten, Wiesbaden 2008
- Weinert, F. E. (Hrsg.), Leistungsmessung in der Schule, Weinheim 2002, erstellt im Auftrag der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Kultusministerkonferenz).
- Wendeler, Intelligenztests in Schulen, Weinheim Basel, Beltz 1974
- Winter, F., Portfolio und Leistungsbewertung, in: Informationen zur Deutschdidaktik (ide) Themenheft «Portfolio», 2002, S. 91–98

Horst Adam

PROBLEME, FRAGESTELLUNGEN GEDANKEN AUS DER DISKUSSION DER 3. TAGUNG

Die 3. Tagung am 29. Januar 2011 beschäftigte sich mit dem Thema «Lernen, Leistung und Bewertung – eine Kritik».

Das anregende und problemorientierte Impulsreferat hielt Uwe Findeisen aus Dortmund. Er unterzog das schulische Lernen einer kritischen Analyse, deckte dessen Widersprüche auf und führte sie auf ihren Grund, ihre Ursachen, zurück.

Einleitend setzte er sich mit der *Paradoxie schulischen Lernens* auseinander und wies nach, wie *Lernen zu Lernstress führen* kann. Kritisch setzte er sich mit den Funktionen von Noten und Lernen auseinander.

Der Referent befasste sich weiter mit *zwei Sichtweisen auf das Lernen*, dem Lernen (von Inhalten) und dem Prüfen (dokumentiert in Noten).

Kritisch setzte er sich mit den Wirkungen der Note auseinander, bei der sowohl in der Beurteilung durch den Lehrer als auch in der Beurteilung durch einen Test – mit Prozenträgen und anderen Vergleichswerten – eine quantitative Bewertung stattfindet. Dabei werden die Subjektivität des Schülers und die Bedingungen für das Lernen nicht beachtet.

Um das Lernen human zu gestalten, Lernstress zu vermeiden, muss man nach Auffassung von Uwe Findeisen auf die speziellen objektiven und subjektiven Bedingungen für Lernprozesse eingehen, so z. B. auf die zur Verfügung gestellte Zeit und den Umgang mit den individuellen Lernenden und ihren Unterschieden.

Eine Paradoxie sieht er in der Zeit-Inhalt-Verkehrung. Das Vorgeben von Zeit berücksichtigt nicht die individuellen Voraussetzungen der Schüler und schafft Leistungsdruck. Ebenso setzte er sich mit Tests, dem gegenwärtigen Messen von Leistung durch Benotung auseinander, denn Noten sind nachtragend, sie haben Sortierungszweck. Sie reduzieren Bildung als Ware, ebenfalls die Leistung der Ausgebildeten. Er übte grundlegende Kritik an der auf Selektion gerichteten dreigliedrigen Schule und an der gegenwärtigen Leistungsbewertung.

Diese verband er mit der Forderung und Orientierung auf Veränderung der Schulstruktur (Forderung nach einer Gemeinschaftsschule) und für ein längeres gemeinsames Lernen.

Die anschließende interessante *Diskussion*, an der sich alle Teilnehmer beteiligten, brachte zusammengefasst folgende *Ergebnisse* (wobei es in solchen Debatten keinen Abschluss geben kann):

- Die Quantifizierung des Lernprozesses führt zu einer Sortierung der Schüler. Überlegungen sollten in die Richtung gehen, die individuellen Voraussetzungen und Entwicklungsfortschritte zu erfassen sowie das Wissen und die Interessen zusammen zu bringen.
- Größere Aufmerksamkeit sollte auf die Widersprüchlichkeiten und die Individualisierung von Lernprozessen gelegt werden.
- Größeres Gewicht ist auf die Vermittlung von Grundfertigkeiten zu legen. Eine Verständigung darüber ist erforderlich, welche Grundfertigkeiten und Kompetenzen in welchen Entwicklungsphasen vermittelt werden sollten.
- Wir brauchen eine andere Lehr- und Lernstrategie. Diese sollte die Beurteilung des jeweiligen Leistungsstandes einschließen. Als besonders wichtig ist dabei die Leistungsmotivation anzusehen.
- Der Relation zwischen Zeit- und Zwecksetzung, wie man in welcher Zeit lernen kann, ist besondere Aufmerksamkeit zu widmen.
- Die Rahmenbedingungen des Bildungssystems sind so zu verändern, dass individuelle Lernprozesse unterstützt werden und eine soziale Ausdifferenzierung verhindert wird.
- Lehrer verfügen gegenwärtig nicht über die notwendigen Kompetenzen für neue, demokratische Modelle von Schule, die die äußeren Strukturen verändern.
- Unsere Aufmerksamkeit sollte auch darauf gerichtet sein, innerhalb der gegenwärtigen Schulstrukturen eine Demokratisierung durchzusetzen.

4. KRITISCH-PSYCHOLOGISCHE ÜBERLEGUNGEN ZU WIDER- SPRÜCHEN DER ERZIEHUNG IN DER KAPITALISTISCHEN GESELLSCHAFT

Morus Markard

KRITISCH-PSYCHOLOGISCHE ÜBERLEGUNGEN ZU WIDERSPRÜCHEN DER ERZIEHUNG IN DER KAPITALISTISCHEN GESELLSCHAFT (IMPULSREFERAT)

Gegen die Zumutung, dass Erziehung gesellschaftliche Strukturprobleme durch Anpassung von (i.w.S.) Kindern pädagogisch ermäßigen soll, setzt emanzipatorische Erziehung darauf, sie perspektivisch zu befähigen, kritisch in die Verhältnisse einzugreifen. Mein Beitrag geht der Frage nach, welche psychologischen Komplikationen es mit sich bringt, wenn Emanzipation Erziehungsziel ist – da man kaum Selbstbestimmung verfolgen kann, wenn man die Ziele anderer verfolgt. Ein Grundgedanke von Erziehung ist, dass man Kindern eine gewisse Gesellschaftlichkeit von außen aufprägen müsse. Dem stehen aber Befunde gegenüber, dass der Mensch von Natur aus weder anti-, noch prosozial ist, sondern unsere gesellschaftliche Natur nur bedeutet, dass wir in der Lage sind, uns zu vergesellschaften, was die subjektive Notwendigkeit impliziert, Verfügung über die Lebensumstände zu gewinnen. Aber: Wir können den Widersprüchen in unserer Gesellschaft nicht einfach und bruchlos eine fortschrittliche Intention, Haltung oder Praxis entgegensetzen. Das wäre Illusion eines richtigen Lebens im falschen. Dies bedeutet aber nicht, dass es überhaupt nichts Richtiges oder Vernünftiges gibt. Es geht darum, sich die Widersprüche der Gesellschaft, der eigenen Praxis und der der Kinder bewusst zu machen. Die zentrale Frage des Beitrags ist: (Wie) kann man im Zusammenleben mit Kindern dazu beitragen, dass sie ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten und -behinderungen begreifen?

Schon seit einigen Jahren ist Erziehung wieder in aller Munde, Gegenstand vielfältiger Erörterungen, und zwar mit massiver massenmedialer Präsenz – bis hin zu Buebs Lob der Disziplin (2006) oder dem neuen Drill-Knüller aus den USA (Chua 2011). Natürlich gibt es auch Gegenargumente. Aber wie das seinerzeitige Engagement für «anti-autoritäre Erziehung» (1968 ff) und die Gegenbewegung «Mut zur Erziehung»

in den 80er Jahren²⁰ verweist auch die gegenwärtige Debatte auf eine gesellschaftliche Problemlage. Sie scheint mir darin zu bestehen, dass die propagierten «Chancen» individueller Entwicklung angesichts der «Risiken», die die neoliberale Entfesselung der «Marktes» mit sich bringt, ein *grosso modo* leeres Versprechen sind, dass die (mehr oder weniger) freie Entwicklung Einiger mit der strukturellen Behinderung Vieler einhergeht, dass traditionelle Wertvorstellungen wie etwa die, dass Fleiß sich lohne, materiell nicht unterfüttert sind – und dass trotzdem Kinder zu nützlichen Gesellschaftsmitgliedern gemacht werden sollen, dass sie trotzdem nicht resignieren sollen, dass sie fleißig sein sollen, nicht gewalttätig werden, nicht aus dem Ruder laufen sollen – dass sie also in einer Gesellschaft, deren Ungerechtigkeit Jedem und Jeder ins Gesicht schlägt, eine *Orientierung* kriegen sollen, die den gewünschten Verhaltensweisen *in den von kapitalistischer Verwertung gesetzten Grenzen* förderlich ist.

Auf der anderen Seite – besser: auf der Gegenseite – gibt es natürlich auch Überlegungen zu Erziehung, basierend auf einem kritischen Bildungsbegriff, die Menschen dazu befähigen will, gegen diese Verhältnisse aufzustehen, sich zu engagieren, andere Verhältnisse zu schaffen, sich nicht anzupassen. Keine Erziehung zu Anpassung und Unterwerfung, sondern eine zu Selbstbestimmtheit, Widerstand, Freiheit, politischem Engagement. Wenn ich sage, dass ich diese Ziele teile, stehe ich in diesem Kreis mit meiner Ansicht sicher nicht allein. Ich vermute sogar, dass wir uns in diesem Ziel alle einig sind.

Das Problem, mit dem ich mich befassen will, ist, was es bedeutet, wenn diese Ziele, die zwischen uns kaum oppositionsfähig sind, zu *Erziehungszielen* werden. Gemessen am beeindruckenden Programm dieses Arbeitskreises ist das nur ein kleines Problem, das es aber, meine ich, in sich hat. Ich bin kein Erziehungswissenschaftler, sondern Psychologe, und ich möchte mich mit einigen *psychologischen* Fallstricken jedweder, also auch linker – eigentlich sogar gerade linker und emanzipatorischer – Erziehung beschäftigen und einen Einstieg über das Ziel «Freiheit» versuchen:

Kann man zur Freiheit erziehen? Muss man zur Freiheit erziehen? Man könnte allerdings auch fragen: Warum *sollte* man zu etwas erziehen, was ohnehin praktisch Jeder und Jede will? Denn: Ist nicht, sieht man die *Freiheits-Frage aus der Perspektive von Kindern*, Freiheit das, worauf ihr Leben, ihre ganz kindliche Existenz, hinausläuft, auf Befreiung von Bevormundung, auf Befreiung von Schutz, der vielleicht immer auch Kontrolle ist? Freiheit ist nicht nur Befreiung von Abhängigkeit, sondern bemisst sich wesentlich am Ausmaß der Verfügung über die eigenen und damit gesellschaftlichen Lebensbedingungen (vgl. Holzkamp 1983, 354). Auch das lässt sich biographisch früh am kindlichen Freiheitsstreben veranschaulichen: «Selber machen» ist Beides: Die Befreiung von der Abhängigkeit und eine Erweiterung eigener Verfügung, wie beschränkt auch immer sie noch sein mag.

20 Vgl. etwa den «Argument»-Sonderband 58: «Die Wertfrage in der Erziehung (1981)

Andererseits: Lauert hier nicht vielleicht ein bürgerlicher Freiheitsbegriff, der mit gesellschaftlicher Emanzipation nichts am Hut hat, der auf eine Gesellschaft von Ichlingen hinausläuft, die keine Solidarität, sondern nur Konkurrenz kennen? Etwa im Sinne des von Horkheimer (1936, S. 168) theoretisch sezierten «sich frei fühlende(n), aber gesellschaftlich bedingte Tatsachen als unabänderlich anerkennende(n), die eigenen Interessen auf dem Boden der gegebenen Wirklichkeit verfolgende(n) Individuum(s)», dieser knochenbürgerlich Variante von Freiheitsverständnis? Muss man nicht *gegen* derartige Freiheitsvorstellungen erziehen, gegen die bürgerliche Ideologie? Denn ein Grundproblem von Erziehung ergibt sich ja daraus, dass die Gesellschaft nicht nur in unterschiedliche Kulturen und Subkulturen sich differenziert, die nicht ohne weiteres *allgemein* verbindliche Werte zulassen, auf die hin erzogen werden könnte, sondern dass es bei Erziehung auch um das Verhältnis zu gesellschaftlicher Macht in einer Klassengesellschaft geht.

Mein akademischer Lehrer Klaus Holzkamp fasste das Verhältnis von Gesellschaft und Individuum als «Verhältnis zwischen objektiver Bestimmtheit und subjektiver Bestimmung des historischen Prozesses», wobei ihm der Marxismus in der Analyse und Veränderung gesellschaftlicher Prozesse als «historische Subjektwissenschaft par excellence» galt, während eine marxistische bzw. die «Kritische Psychologie» als «besondere Subjektwissenschaft» auf die «Entwicklung der subjekthaft-aktiven Komponente, also der Selbstbestimmung, in der individuellen Lebenstätigkeit» ziele (1977, 64). Diese Sicht schließt die Vorstellung einer milieu-deterministischen Formierung von Subjekten (Markard 2011) bzw. die Fehlinterpretation, der Mensch sei das *ensemble* der gesellschaftlichen Verhältnisse, ebenso aus²¹ wie die Vorstellung eines Lebens in frei flottierenden Sinnstiftungen bezüglich einer bloß Interpretationen anheim gegebenen Welt. Die gesellschaftstheoretische Bezugsebene der Psychologie erzwingt es vielmehr, psychologisch zu berücksichtigen, dass Handlungsmöglichkeiten dem Individuum nicht ungebrochen, sondern immer in einem je zu klärenden Verhältnis zu gesellschaftlichen Handlungsbehinderungen gegeben sind.

Vor diesem Hintergrund kommt «Erziehung» als gesellschaftlicher Instanz eine spezifische Vermittlung im Verhältnis zwischen «objektiver Bestimmtheit und subjektiver Bestimmung» zu, deren Qualität u. a. davon abhängt, ob bzw. wie die Besonderheit dieses Verhältnisses berücksichtigt wird.

Für meine weitere Argumentation muss ich die unterschiedlichen *Perspektiven* der an Erziehung Beteiligten, mindestens also die des Erziehers/der Erzieherin und die der Zöglings, berücksichtigen.

Das ist natürlich nicht grundsätzlich neu, wie schon die Struwwelpeter- oder Wilhelm-Busch-Geschichten zeigen. Aber in diesen Geschichten sind diese unter-

21 «... Aber das menschliche Wesen ist kein dem einzelnen Individuum inwohnendes Abstraktum. In seiner Wirklichkeit ist es das ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse.» (MEW 3, 6); zur Rezeptionsgeschichte vgl. Haug (1999, Sp. 410 f).

schiedlichen Perspektiven sozusagen rollentypisch. Es sind unterschiedliche Perspektivenklischees in einer beiderseitig als fest gedachten Ordnung, und die berühmten Kinderstreiche sind – als blind-blöder Widerstand – eigentlich die augenzwinkernde Bestätigung der Ordnung. Man kann sicher sein, dass Max und Moritz, wären sie nicht zermahlen worden, als Stützen der Gesellschaft geendet wären. Streiche sind – von der kurzen Phase abgesehen, in der Kinder die Bedeutung von Intentionalität und damit auch von Täuschung kapieren und diese Erkenntnis praktisch ausprobieren – in die Harmlosigkeit abgewürgter Widerstand. Streiche werden *gespielt*, Widerstand wird *geleistet*, das sagt uns schon die Alltagssprache. Streiche sind *temporäre Befreiungen im Modus des Als-ob*. Das Pendant zu Streichen der Kinder ist die Großzügigkeit der Erwachsenen: Beide sind Ausnahmen von der Regel der Macht, die sie damit bestätigen. Wer Rechte hat, bedarf keiner Großzügigkeit des Gegenübers: Rechte sind zu *gewährleisten*, nicht zu *gewähren* – was ein ziemlicher Unterschied ist.

Zur unterschiedlichen *Perspektive* der an Erziehung Beteiligten will ich zunächst die Dyade Erzieher/in-Zögling darstellen, natürlich wohl wissend, dass es sich mindestens um die Triade Erzieher/in-Zögling-Gesellschaft-bzw.-Normen handelt. Dies werde ich aber in der Erzieher/in-Zögling-Dyade berücksichtigen. *Erziehung* fasse ich (im Anschluss an ein von Holzkamp seinerzeit geleitetes Projekt, in dem ich mitgearbeitet habe) als *den* Sonderfall einer zwischenmenschlichen *Beziehung*, die durch folgende Voraussetzungen gekennzeichnet ist²²:

1. Der/die Erzieher/in (im Folgenden: die Erziehungsperson) vertritt Anforderungen und Ziele, die der Zögling nicht erfüllen (wollen) kann oder die der Zögling anders als die Erziehungsperson interpretiert²³.
2. Erziehung besteht aus einschlägigen Maßnahmen (Lob, Tadel, Vorbild sein, verschiedene Erziehungsstile).
3. Erziehung bedeutet immer Machtausübung, die sich aber mit dem Erziehungserfolg reduzieren kann.

Zu den Erziehungszielen ist folgendes zu sagen: 1. Die Erziehungsperson kennt sie und wählt sie aus. 2. Sie versucht sie so zu vermitteln, dass sie dem Zögling einsichtig werden. 3. Soweit der Zögling dies bzw. diese Ziele noch nicht einzusehen vermag, setzt die Erziehungsperson die Ziele verantwortlich und stellvertretend (mit durchaus verschiedenen Methoden) durch. Wir treffen hier im Übrigen auf das allgemeinere Problem der *Differenz* zwischen dem Wunsch und dem Wohl eines Menschen.

Voraussetzung der bislang behandelten Aspekte von Erziehung ist die Vorstellung, dass man Kindern *eine gewisse Gesellschaftlichkeit von außen aufrägen muss*. So sieht das auch Gramsci, der ohnehin dazu neigt, *sozialpsychologische* Fragen, d. h. Fragen

22 Meinen folgenden Darlegungen liegen meine Arbeit im Projekt «Subjektentwicklung in der frühen Kindheit» (SUFKI 1985), meine Aufsätze «Wer braucht Erziehung?» (2006) und «Kann man zur Freiheit erziehen?» (2010), das auf den Arbeiten dieses Projekts basierende Buch von Gisela Ulmann «Über den Umgang mit Kindern» (1987) und zwei mit diesem Projekt verbundene Aufsätze von Klaus Holzkamp (1983a und b) zu Grunde.

23 Etwa Freiheit als Bauchfreiheit bei Klamotten, sichtbare Nabelumgebung als textilfreie Zone mit der angenehmen potenziellen Implikation sexueller Verwirrung/Ablenkung des Lehrpersonals bzw. der Schülerschaft.

sozialen Einflusses, *entwicklungspsychologisch* zu fassen: «Eigentlich erzieht jede Generation die neue Generation, das heißt, sie formt diese, und die Erziehung ist ein Kampf gegen die an die elementaren biologischen Funktionen geknüpften Instinkte, eine Kampf gegen die Natur, um diese zu beherrschen und den für seine Zeit «gegenwärtigen» Menschen zu schaffen.» (2004, 167 [Gefängnisheft 1, §123]) *Es ist übrigens dieselbe Überlegung wie die, dass der Sozialismus eigentlich der Natur des Menschen widerspreche.*

Abgesehen davon, dass ich es für hochproblematisch halte, Menschen formen zu wollen, sie wie Werkstücke zu denken, stehen gegenüber der von Gramsci (wie auch seitens der Psychoanalyse und anderer Ansätze) repräsentierten Auffassung Befunde gegenüber, dass der Mensch von Natur aus gar nicht un- oder antigesellschaftlich ist, auch nicht prosozial etc. (im Überblick bei Markard 2009, 128 ff). Wir haben insofern eine gesellschaftliche Natur, als wir grundsätzlich in der Lage sind, uns selber zu vergesellschaften, was subjektiv bedeutet, dass wir Verfügung über unsere Lebensumstände gewinnen, handlungsfähig und in diesem Sinne «frei» werden können. «Die in der gesellschaftlichen Natur des Menschen liegenden Bedürfnisse», schreibt Holzkamp, «realisieren sich also hier in der *Erweiterung der Handlungsfähigkeit*, d. h. sie *treten in Erscheinung als subjektive Erfahrung der Einschränkung der Handlungsfähigkeit*, was gleichbedeutend ist mit der *subjektiven Notwendigkeit der Überwindung dieser Einschränkung.*» (1983, 241)

Damit taucht die Frage wieder auf, ob nicht eine Erziehung, die genau das fordert, die überflüssige und auch irgendwie verdächtige Verdoppelung einer subjektiven Notwendigkeit darstellt.

Nun leugne ich natürlich nicht, dass es sog. «schwierige» Kinder gibt, ich leugne nicht, dass es faule Kinder gibt, dass es neben Wonnepropfen auch Kotzbrocken gibt, dass Kinder und Jugendliche Vorstellungen haben oder realisieren, die Erziehungspersonen problematisieren, dass sie womöglich Gesellschaftsvorstellungen vertreten, die mit Emanzipation überhaupt wenig zu tun haben. Nur: Wenn uns die Formen, in denen sich die subjektive Notwendigkeit der Vergesellschaftung von Kindern und Jugendlichen realisiert, nicht gefallen, müssen wir uns fragen, was sich Kinder gefallen lassen mussten, dass sie sich in für uns ungefälliger Weise vergesellschaften. Die Formen, unter denen Menschen, Kinder, Jugendliche Verfügung über ihre Lebensumstände zu erreichen, sich zu befreien versuchen, sind je nach gesellschaftlicher Lage, Situation und Geschlecht und der subjektiver Interpretation dieser Aspekte sehr verschieden. Vergesellschaftungsprobleme von Menschen liegen aber nicht an deren Natur, sondern unserer Gesellschaft, und sie sind Probleme unterschiedlicher Definitionen und Interessen. Und sie werden in Konflikten ausgetragen – natürlich auch in Konflikten zwischen Erziehungspersonen und Zöglingen. Die Frage ist nur: wie? Ich komme darauf zurück.

Das Problem der Erziehungsziele lässt sich nun so fassen: Soweit ein Erziehungsziel als Ziel *fremdgesetzt* ist, ist es mit der subjektiven Notwendigkeit der Verfügung des

Kindes über das eigene Leben und dessen Umstände *grundsätzlich* unvereinbar, da man nicht *Selbstbestimmung* verfolgen kann, wenn man sie als Ziel *Anderer* verfolgt. Das ist ein Paradoxon – ähnlich wie das kommunikationstheoretische Paradoxon: «Sei spontan» oder die allgegenwärtige *Aufforderung*, bitte «*unaufgefordert* den Ausweis vor(zu)zeigen».

Besonders prekär kann diese Situation gerade dann werden, wenn die Erziehungsanforderung dem Zögling *einsichtig* ist: Dann nämlich ist für den Zögling kaum noch entscheidbar, ob er in eigenem Interesse oder sich fügend und sich unterwerfend handelt. Wenn an diesem Gedanken etwas dran ist, folgen aus dieser Situation eine spezifische Lähmung oder ein spezifischer Widerstand – und zwar als *Resultat* eben jener Erziehung, die genau dies dann überwinden und brechen zu müssen meint.

Wie steht es dann aber damit, dass Freiheit «Einsicht in die Notwendigkeit» (Engels 1878, 106) bedeute? Diese berühmte Argumentation von Engels ist *sach-logisch*, sie ist bezogen auf Naturgesetze *und* gesellschaftliche Wirkzusammenhänge, die begriffen werden müssen, damit sie – von (assoziierten) Subjekten – genutzt bzw. beeinflusst werden können (wobei im Übrigen zu berücksichtigen ist, dass das, was als gesellschaftliche Notwendigkeit gilt, zumindest *in concreto* höchst umstritten und Gegenstand gesellschaftlicher Auseinandersetzungen ist). Zentral ist: Diese Sachlogik hat für das Subjekt eine nur eine *konditionale* Gestalt (vgl. Holzkamp 1984, 23ff): *Wenn* ich als Subjekt dies oder jenes erreichen will, dann muss ich bestimmte Zusammenhänge begreifen und berücksichtigen. Wenn ich «Freiheit», verstanden als die historisch mögliche (kollektive) Verfügung über meine gesellschaftlichen Lebensumstände, realisieren will, muss ich die dem entgegen stehenden Herrschaftsstrukturen berücksichtigen. (Eine Nummer kleiner: Wenn ich die Freiheit genießen will, auf den See hinaus zu schwimmen, muss ich schwimmen lernen/können.) Diese sach-logische, konditionale Argumentation ist aber von der *psycho-logischen* zu unterscheiden, bei der es um die Frage geht, *ob* ein Subjekt dies oder jenes überhaupt erreichen will, ob es andere Ziele verfolgt, ob es sich bestimmten Anforderungen entziehen will, ob es meint, ihnen zu einem bestimmten Zeitpunkt nicht genügen zu können oder zu wollen. Anders formuliert: Hier geht es um die Frage, wie aus welchen subjektiven Gründen sich die Einzelnen *zu* objektiven bzw. als objektiv definierten Notwendigkeiten verhalten, die ggf. als Anforderungen in Erscheinung treten. Diese – von der sach-logischen eben zu unterscheidenden – psycho-logische Fragestellung ist zentrales Implikat der «*subjektwissenschaftlichen* Qualifizierung des Verhältnisses objektiver Bestimmtheit und subjektiver Bestimmung menschlicher Lebensgewinnung» (Markard 1997, Sp. 427, Herv. von mir, M.M.).

Die pädagogisch-praktische Relevanz der Berücksichtigung der spezifischen Differenz zwischen der skizzierten Sach-Logik und der Psycho-Logik besteht darin, dass der gegenüber Anderen ausgeübte Zwang zur Erfüllung (von wem auch immer definierter) objektiver Notwendigkeiten eben nicht einfach als der Anderen Freiheit

deklariert werden kann: Die Einsicht in die Alternativlosigkeit zu einem Handeln im Sinne verordneter oder deklarerter Notwendigkeit hat mit Freiheit nichts zu tun – weder pädagogisch noch politisch. In dem Maße, in dem Zwang als Medium individueller Vergesellschaftung (und nicht Ausdruck von Alternativ- und Hilflosigkeit) gilt, ist die kategoriale Differenz objektiver und subjektiver Notwendigkeit zu vernachlässigen – die Freiheit dann allerdings auch. Übrig bleiben dann tendenziell Zynismus auf der einen und (hoffentlich) Wut und Widerstand oder (leider) Resignation auf der anderen Seite²⁴.

Gleichwohl bleibt die Frage: Wissen Erziehungspersonen aber nicht eigentlich doch und tatsächlich mehr als die Kinder? Mein Gegenargument ist das folgende: Die *Erziehungsform* als spezielle Form der *Beziehung* ist es, die uns daran hindert, dass wir unser Wissen, so wir es denn haben, bzw. unsere Haltung tatsächlich nutzbringend einbringen können. Wie soll der Mächtige dem Abhängigen die Freiheit erklären, wie soll der Mächtige den Abhängigen die Freiheit lehren?

An dieser Stelle ist für mich weiter wesentlich, zwei miteinander vermischte Aspekte analytisch zu trennen: Erstens bestimmte *Lebenserfahrungen*, die man gegenüber Kindern und Jugendlichen geltend machen zu können meint (Nutzen einer Ausbildung, Sinn eines Auslandsaufenthaltes), und zweitens *unterschiedliche gesellschaftspolitische Auffassungen*, etwa zum Freiheitsbegriff, aber auch zum Nutzen einer Ausbildung. Die mich hier interessierende Frage ist die, ob Erziehungspersonen meinen, eine Art Standortvorteil zu besitzen, ob sie dem Glauben erliegen, sie könnten *gesellschaftspolitische Differenzen wie Entwicklungs- oder Reifeunterschiede* behandeln. Das Problem dieser Vermischung wird sich durch meine weiteren Ausführungen ziehen.

Zu fragen wäre also: *Wie kann man Kinder fördern, unterstützen, sie kritisieren und mit ihnen zusammenleben, ohne sie zu erziehen*, das heißt, ohne in die Erziehungsform des Verhältnisses zwischen Kindern und Erwachsenen zu geraten? Anders: (Wie) ist es möglich, interpersonelle Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen zu realisieren (oder eben durchaus auch zwischen Erwachsenen), die nicht von Erziehungsförmigkeit formiert werden?

Dazu ist es erforderlich, sich radikal von der Auffassung zu verabschieden, dass die Erziehungspersonen tatsächlich *besser wissen, was für die Kinder gut ist* (unabhängig davon, welches umfassendere Weltwissen die Erwachsenen sonst haben mögen). Denn in der Erziehungshaltung, wonach die Erwachsenen besser wissen, was für das Kind gut sei, ist *die kindliche Subjektivität in ihrer Eigenheit* ausgeklammert. (Dass manchmal Erwachsene – etwa als SozialarbeiterInnen – in die Situation gebracht sind, für Kinder entscheiden zu müssen, ist eine davon zu trennende Frage.)²⁵

24 Zu den hier bestehenden Ambivalenzen vgl. auch Weber (2010, 156ff)

25 Ebenso liegt auf der Hand, dass man Kinder daran hindern muss, «*nicht wiederholbare Erfahrungen*» (Ulmann, mündliche Formulierung, vgl. auch 1987, 100) zu machen (wie von einem Laster überfahren werden oder aus dem 10. Stock springen): Es handelt sich hier aber nicht um Erziehungsziele und –probleme i.e.S.

Um die Vorstellung, dass die Erziehungsperson nicht besser weiß, *was für die Kinder gut ist*, zu erläutern, muss ich kurz – und sehr allgemein – darlegen, wie die kritisch-psychologische Grundvorstellung von Entwicklung aussieht, wobei ich auf die oben angestellten Überlegungen zur *Verfügungserweiterung* zurückgreifen kann: Danach ist Entwicklung die Änderung eines als problematisch empfundenen Zustandes in Richtung auf Verfügungserweiterung²⁶. Es müsste seitens der Erwachsenen also darum gehen dazu *beizutragen*, gegebene Widersprüche zwischen Wirklichkeit und Möglichkeiten bei Kindern zu klären, mit dem Ziel, den subjektiv notwendig nächsten Schritt des Kindes herauszuarbeiten. Das würde im Übrigen auch dem wissenschaftlich so intendierten Charakter kritisch-psychologischer Begriffe entsprechen, Konzepte in der Hand der Betroffenen zu sein.

Grundsätzlich: Aus der Außensicht kann man nicht wissen, was der subjektiv notwendige Schritt eines Kindes, allgemeiner: eines anderen Menschen, ist. Ebenso zentral ist, dass Kinder (oder eben auch Erwachsene) sich womöglich selber darüber im Unklaren sind bzw. sich erst darüber klar werden müssen. Die Psychologie hat ja eigentlich grundsätzlich damit zu tun, dass in kritischen Situationen Gründe und Konsequenzen unseres Handelns nicht auf der Hand liegen, sondern dass wir sie gegen Vordergrundigkeiten, Selbsttäuschungen etc. erst herausarbeiten müssen. *Das ist beileibe kein erziehungsspezifisches Problem.* Aber es wird dort besonders gerne übersehen.

Erziehung und insbesondere Erziehungsziele gehören nach allem Gesagten offenkundig zur *Lebensperspektive* der *Erziehungsperson*. Dahinter stehen letztlich (von dieser vertretene) *Normen und Werte*, wie ein Kind zu sein und sich zu entwickeln habe, und meine Problematisierung von Erziehung hatte ja auch mit dieser Normativität, zumal bei grundsätzlicher inhaltlicher Umstrittenheit von Normen/Werten, zu tun. Die Erziehungsperson hat bei ihrer Erziehung *selber* ein Interesse daran, mit den Normen, die *sie* vertritt und denen sie in gewisser Weise *auch selber unterliegt*, nicht in Konflikt zu geraten; sie hat ein eigenes Interesse, mit der Produktion eines aus der Außensicht *tadellosen* Kindes auch *ihre eigene Tadellosigkeit, Bedeutung und Leistung als Erziehungsperson* zu beweisen.

Nebenbei bemerkt: Eine gewisse Bedenkenlosigkeit, die eigene Perspektive zum Maßstab zu machen, eine gewisse Rücksichtslosigkeit der Erziehungsperson gegenüber kindlichem Eigensinn, hat auch wohl auch damit zu tun, dass Vielen die Kindheit nur als Vorphase des eigentlichen Lebens gilt, so dass eine gewisse Geringschätzung kindlicher Glücks- und Lebensansprüche gegenüber dem späteren Leben sich daraus speist. Ich spreche, wohl gemerkt, nicht dagegen, dass Erziehungspersonen Normen und Werte vertreten (die natürlich immer auf ihre materielle Fundierung

26 «Entwicklung» als «Selbsterziehung» zu fassen wäre vor diesem Hintergrund mit dem Problem belastet, dass eine spezifische Form der Beeinflussung und eine allgemeine Vorstellung menschlicher Entwicklung nicht mehr zu trennen wären. Dieses Problem ist nicht unähnlich der Kontamination von sozialen Einfluss und Erziehung, wie sie durchgängig bei Gramsci (2004) zu finden ist.

und damit ideologische Funktionalität hin zu hinterfragen sind), sondern nur dagegen, dass sie sie aus ihrer *Machtposition* heraus als verbindlich erklären.

Bei Entwicklungen von Kindern (und anderen Menschen) können wir nach Allem über Entwicklung Gesagten nicht einfach Gradlinigkeit von Entwicklung erwarten (die bloß ein administrative Fiktion ist). Entwicklungen *können* durchaus in Form ihres *Gegenteils* (Schulverweigerung als Voraussetzung dafür, wieder lernen zu wollen und zu können) stattfinden – und: der Freiheitsdrang von Kindern kann durchaus unangenehm auch für freiheitsorientierte Erziehungspersonen sein. Der Dandy-Philosoph *Oscar Wilde* hat in seiner Schrift *Der Sozialismus und die Seele des Menschen* geschrieben: «Die Unbotmäßigkeit ist für jeden, der die Geschichte kennt, die recht eigentliche Tugend des Menschen. Durch die Unbotmäßigkeit ist der Fortschritt gekommen, durch Unbotmäßigkeit und Aufsässigkeit» (1891, 13). Das ist natürlich nicht gerade die Perspektive von Erziehungspersonen, zumindest nicht, wenn sie selber Ziel der Unbotmäßigkeit sind. Und es würde paradox sein, wenn dies ein Ziel, eine Norm von Erziehungspersonen würde. Aber wer würde bestreiten, dass die Passage von *Oscar Wilde* irgendwie mit Befreiung und Freiheit zu tun hat? Es kann dabei um eine Lernverweigerung, aber auch um eine aus der Sicht der Erziehungsperson problematische Freiheitsvorstellung gehen, etwa jene schon erwähnte neoliberale Durchsetzung von «Alle-gegen-Alle»-Vorstellungen, die aber als nicht *Unreife* zu analysieren wären, sondern als Probleme, ggf. politische Kontroversen, in einer spezifischen Beziehung zwischen Zögling und Erziehungsperson.

In den Lebens-Widersprüchen von Kindern diesen Unterstützung geben zu können, eigene Erfahrungen für Kinder tatsächlich nutzbar zu machen zu können, bedeutet, mit ihnen so zusammenzuleben, dass sie diesen Rat annehmen können. Ein Rat ist vor allem dadurch definiert, dass man ihn ablehnen kann. Wer Ratschläge erteilt, die man nicht ablehnen kann, sollte gleich Befehle erteilen.

Der Umgang von Erwachsenen mit Kindern hat also günstigenfalls mit *Unterstützung* zu tun. Das Problem im Kapitalismus ist aber, dass es eine reine Unterstützung zu Selbstbestimmung und Freiheit nicht geben kann, weil, wie anfänglich gesagt, ein selbstbestimmtes Leben in einer Welt von Zwängen und Fremdbestimmung gar nicht möglich ist. Jede Hilfe bei der Vorbereitung auf eine selbständige (nicht: [ungesellschaftlich] selbstbestimmte) Existenz ist immer *auch* Vorbereitung auf Verwertbarkeit, auf Anpassung, auf Unterwerfung, die dann möglicherweise als kindliches Interesse *mystifiziert* werden. Wer beispielsweise in der Schule gute Noten erhält, erhält sie *auch* deswegen, weil er oder sie nicht täuscht, indem er oder sie anderen unzulässige Hilfen gibt; in der Schule zurechtzukommen, bedeutet immer auch in Verhältnissen zurechtzukommen, die *auch* durch Selektion und Konkurrenz bestimmt sind. Unterstützung bedeutet nach dem Gesagten auch nicht unbedingt, mit den Zöglingen/Kindern einer Meinung zu sein, wohl aber würde sie den Versuch bedeuten, sozusagen im Gespräch zu bleiben, sich für ihre Probleme zu interessieren.

Wir können den Widersprüchen in unserer Gesellschaft nicht einfach und bruchlos eine fortschrittliche Intention, Haltung oder Praxis, also auch keine bruchlose Unterstützung von Kindern entgegensetzen. Das wäre eben die Illusion eines richtigen Lebens im falschen (Adorno 1951, 42). Dies bedeutet aber nicht, dass es überhaupt nichts Richtiges oder Vernünftiges gibt. Fortschrittlichkeit, Vernunft und Humanität können nur darin bestehen, sich die Widersprüche der Gesellschaft, der eigenen Praxis und im Leben der Kinder bewusst zu machen (und daraus Konsequenzen zu ziehen). Oder mit Gramsci, diesmal positiv: «Die Philosophie der Praxis zielt ... nicht darauf, die in der Geschichte und in der Gesellschaft bestehenden Widersprüche friedlich zu lösen, sondern ist im Gegenteil die Theorie dieser Widersprüche selbst» (1995, 1325).

Meine Kritik an Erziehung bedeutet eben nicht, Kinder allein zu lassen: *Laissez faire* als *Konzept* liefert die Kinder nur den Verhältnissen aus, es lässt sie mit den Problemen allein (das sie *manchmal* allein gelassen werden müssen und wollen, ist dagegen kein Einwand).

Die Kritische Psychologie, die ich vertrete, will und kann Menschen nicht sagen, wie sie zu sein oder zu leben haben. Das hängt das vor allem damit zusammen, *dass Freiheit und Emanzipation nicht als fremdgesetzte Norm oder Normierung gedacht werden können*. Der Standpunkt der Kritik der Kritischen Psychologie – als *marxistischer* Subjektwissenschaft – sind nicht perfekte Menschen in beliebigen Verhältnissen, sondern Verhältnisse, in denen – mit Marx – der Mensch kein verächtliches Wesen ist, und worin die freie Entwicklung eines Jeden die Bedingung für die freie Entwicklung Aller ist. Sofern diese Perspektive – gedanklich oder real – *verallgemeinerbar* ist, steht sie einer *normativen* Fassung von Erziehung entgegen. Standpunkt der Kritischen Psychologie ist also eine *spezifische* Kritik gesellschaftlicher Verhältnisse, nicht eine Norm für die, die darin leben.

Wenn die Perspektive der Veränderung die der Veränderung und Befreiung der Gesellschaft ist, dann kann Erziehung nur als von ihrer problematischen Form befreites Moment des Zugangs zur – komplizierter (und derzeit auch kälter) werdenden – Welt gedacht werden. Dagegen verschiebt die neue Erziehungsdebatte auf Erziehung und Erziehungsperson (im Sinne einer Personalisierung), was eigentlich Problem gesellschaftlicher Widersprüche ist.

Die Analyse subjektiver Lebenswidersprüche und subjektiver Notwendigkeiten, wie am Beispiel der Erziehung skizziert, läuft nicht darauf hinaus, Menschen vorzuschreiben, was sie tun haben, sondern darauf, dass diese ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten und -behinderungen begreifen. Dazu gehört zwar, vorfindliche Normen auf ihre jeweilige Funktion hin zu untersuchen, nicht aber, Normen zu setzen. Befreiung bedarf keiner geistig-moralischen Führung; sie ersetzt diese in solidarischem Handeln – auch zwischen Erziehungspersonen und Zöglingen. Unter dieser Perspektive löst sich Erziehung auf in gemeinsame Lern- und Veränderungsprozesse.

Literatur

- Adorno, T.W. (1951) (1993). *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Frankfurt/M.
- Bueb, Bernhard (2006): *Lob der Disziplin: Eine Streitschrift*. Berlin
- Chua, Amy (2011): *Die Mutter des Erfolgs: Wie ich meinen Kindern das Siegen beibrachte*. München
- Engels, Friedrich (1878): *Herrn Eugen Dührings Umwälzung der Wissenschaft*. In: Marx/Engels Werke, Bd. 20. Berlin, 5–303
- Gramsci, Antonio (1995): *Philosophie der Praxis. Gefängnishefte 10 und 11 (1932–1935)*. Hamburg
- Ders. (2004): *Erziehung und Bildung*. Hrg. von A. Merkmens. Hamburg
- Haug, Wolfgang Fritz (1999): Feuerbach-Thesen: In: Ders. (Hg.), *Historisch-kritisches Wörterbuch des Marxismus*, Bd. 4. Hamburg, Sp. 402–420
- Holzcamp, Klaus (1977): Kann es im Rahmen der marxistischen Theorie eine Kritische Psychologie geben? In: Braun, K.-H. & K. Holzcamp (Hg.), *Kritische Psychologie. Bericht über den 1. Internationalen Kongress Kritische Psychologie vom 13.-15. Mai 1977 in Marburg*, Bd. 1. Köln, 46–75
- Ders. (1983, 2. Auflage 1985): *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt/M.
- Ders. (1983 a): Was kann man von Karl Marx über Erziehung lernen? Oder: Über die Widersprüchlichkeit fortschrittlicher Erziehung in der bürgerlichen Gesellschaft. In: *Demokratische Erziehung* 9, 52–59
- Ders. (1983 b): «We don't need no education ...». In: *Forum Kritische Psychologie* 11, 113–125
- Ders. (1984): Kritische Psychologie und phänomenologische Psychologie. Der Weg der Kritischen Psychologie zur Subjektwissenschaft. In: *Forum Kritische Psychologie* 14, 5–55
- Horkheimer, Max (1992, 1936): Autorität und Familie. In: Ders., *Traditionelle und Kritische Theorie*. Frankfurt/M., 123–204 (erstmalig erschienen 1936 unter dem Titel: Theoretische Entwürfe über Autorität und Familie: Allgemeiner Teil, in: Ders. [Hg.], *Studien über Autorität und Familie*), hier: 144–204
- Markard, Morus (1997): Stichwort «Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse III»: In: Haug, W.F. (Hg.), *Historisch-kritisches Wörterbuch des Marxismus*, Bd. 3. Hamburg, Sp. 427–431
- Ders. (2006): Wer braucht Erziehung? (Eine Auseinandersetzung mit Armin Bernhard: Antonio Gramscis Verständnis von Bildung und Erziehung). In: *Utopie kreativ*, 187, 438–448; Nachdruck in: Weber, K. (Hg.), *Kinder*. Hamburg, 47–72
- Ders. (2009, 3. Aufl. 2010): *Einführung in die Kritische Psychologie*. Hamburg
- Ders. (2010): Kann man zur Freiheit erziehen? In: Weber, K. (Hg.), *Kinder*. Hamburg, 127–144
- Ders. (2011): Handlungsfähigkeit und subjektive Funktionalität oder: Ein Plädoyer gegen psychologischen Determinismus. In: Wiebel, B. et al. (Hg.), *Mechanismen psychosozialer Zerstörung. Neoliberales Herrschaftsdenken, Stressfaktoren der Prekarität, Widerstand*. Hamburg, 19–32
- SUFKI (Projekt Subjektentwicklung in der frühen Kindheit, Holzcamp, K. et al.) (1985): «Subjektentwicklung in der frühen Kindheit»: Der Weg eines Projekts in die Förderungsunwürdigkeit. In: *Forum Kritische Psychologie* 17, 41–125
- Ulmann, Gisela (1987; Neuauflage 1999): *Über den Umgang mit Kindern*. Frankfurt/M.
- Weber, Klaus (2010): Brauchen Kinder Grenzen? Kritik an Klaus Schneewinds Erziehungstipps. In: Ders. (Hg.), *Kinder*. Hamburg, 145–188
- Wilde, Oscar (1891): *Der Sozialismus und die Seele des Menschen* (zit. nach der Ausgabe des Diogenes-Verlages 2004).

Horst Adam

PROBLEME, FRAGESTELLUNGEN, GEDANKEN AUS DER DISKUSSION DER 4. TAGUNG

Die 4. Tagung am 30.4.2011 beschäftigte sich mit dem Thema «Kritisch-psychologische Überlegungen zu Widersprüchen der Erziehung in der kapitalistischen Gesellschaft».

Das anregende Impulsreferat hierzu hielt Prof. Dr. Morus Markard von der Freien Universität (FU) Berlin. Er verdeutlichte, ausgehend von einer kritischen Gesellschaftsanalyse, die *Funktion und Widersprüche der Erziehung* in der kapitalistischen Gesellschaft. Demnach soll Erziehung *gesellschaftliche* Strukturprobleme *pädagogisch*, wenn nicht lösen, so doch in den Griff bekommen.

«Auf der anderen Seite gibt es *Überlegungen zu Erziehung*, basierend auf einem kritischen Bildungsbegriff, die Menschen dazu befähigen will, gegen diese Verhältnisse aufzustehen, sich zu engagieren, andere Verhältnisse zu schaffen, *sich nicht anzupassen*. Keine Erziehung zu Anpassung und Unterwerfung, sondern eine zu Selbstbestimmtheit, Widerstand, Freiheit, politischem Engagement.» Das *Problem*, mit dem der Referent sich auseinander setzte, ist, was es bedeutet, wenn diese Ziele *Erziehungsziele* sind.

«Hintergrund meiner Argumentation: In der Analyse und Veränderung gesellschaftlicher Prozesse ist der Marxismus «historische Subjektwissenschaft par excellence», während eine marxistische bzw. die «Kritische Psychologie» als «besondere Subjektwissenschaft» auf die «Entwicklung der subjekthaft-aktiven Komponente, also der Selbstbestimmung, in der individuellen Lebenstätigkeit» zielt (Holzkamp): Also weder die Vorstellung einer milieu-deterministischen Formierung von Subjekten noch die Vorstellung eines Lebens in frei flottierenden Sinnstiftungen, sondern: Berücksichtigung des Umstands, dass *Handlungsmöglichkeiten dem Individuum nie ungebrochen*, sondern immer in einem je zu klärenden Verhältnis zu gesellschaftlichen Handlungsbehinderungen gegeben sind.

Vor diesem Hintergrund komme «Erziehung» als gesellschaftlicher Instanz eine spezifische Vermittlung im Verhältnis zwischen «objektiver Bestimmtheit» und «subjektiver Bestimmung» zu. (Morus Markard)

Wesentlich für Erziehung sei, ob bzw. wie sie die Besonderheit dieses Verhältnisses berücksichtigt wird.

Zu bedenken seien weiter – jenseits von Rollenklischees – *die unterschiedlichen Perspektiven von Erziehungspersonen und Zöglingen*.

Erziehung, gefasst als eine bestimmte Form der Beziehung, bedeutet demnach:

1. Die Erziehungsperson vertritt gesellschaftliche Anforderungen und Ziele, die der Zögling (noch) nicht erfüllen (wollen) kann.
2. Erziehung besteht aus einschlägigen Maßnahmen.
3. Erziehung bedeutet Machtausübung, die sich mit Erziehungserfolg reduzieren kann.

Für *Erziehungsziele* gelte:

1. Die Erziehungsperson kennt sie und wählt sie aus
2. Sie versucht sie so zu vermitteln, dass sie dem Zögling einsichtig werden.
3. Soweit der Zögling dies nicht einzusehen vermag, setzt die Erziehungsperson die Ziele verantwortlich und stellvertretend durch.

«Ein *Grundgedanke von Erziehung* ist: Man muss dem Zögling eine gewisse Gesellschaftlichkeit von außen aufprägen (so auch Gramsci).

Die *Fremdgesetztheit von Erziehungszielen* ist mit der subjektiven Notwendigkeit der Verfügung des Zöglings über das eigene Leben bzw. die eigenen Lebensumstände unvereinbar, da man nicht Selbstbestimmung verfolgen kann, wenn man die Ziele anderer verfolgt.»

Nach Markard stellt Erziehung immer eine bestimmte Form von Zwang dar, die die kindliche Subjektivität ausklammert. Es gehe vielmehr um Befähigung zur kritischen Selbstreflexion. Diese ist mit der Frage verbunden «Wie fördern wir Kinder ohne sie zu erziehen?» Im Interesse der Entwicklung von Kindern gehe es vor allem darum, die Widersprüche zwischen Möglichkeit und Wirklichkeit bei Kindern zu klären sowie ihnen in den Lebenswidersprüchen Unterstützung zu geben. Das heißt, einen Rat zu geben, den das Kind auch ablehnen können muss. Unterstützung heißt aber auch nicht, mit dem Kind einer Meinung sein zu müssen. Durch das kapitalistische System kann es keine Unterstützung für Selbstbestimmung geben, denn die Einflussnahme geht immer in Richtung Verwertbarkeit für das Kapital und Unterwerfung. Es gehe darum, die Widersprüche der Gesellschaft und der eigenen Lebenspraxis bewusst werden zu lassen und nicht, so die Auffassung von M. Markard, Normen zu setzen.

In den *Lebens-Widersprüchen von Zöglingen* diesen *Unterstützung geben* zu können, eigene Erfahrungen für Zöglinge tatsächlich nutzbar machen zu können, bedeutet im theoretischen Verständnis des Referenten, mit ihnen so zusammenzuleben, dass sie diesen *Rat* annehmen können. Ein Rat ist aber vor allem dadurch definiert, dass man ihn ablehnen kann.

«Jede Hilfe bei der Vorbereitung auf eine selbständige (nicht: illusionär selbst bestimmte) Existenz ist allerdings immer *auch* Vorbereitung auf Verwertbarkeit, auf An-

passung, auf Unterwerfung, die möglicherweise als im Interesse des Zöglings liegend mystifiziert werden.

Wir können den Widersprüchen in unserer Gesellschaft nicht einfach und bruchlos eine fortschrittliche Intention, Haltung oder Praxis, also auch keine bruchlose Unterstützung von Zöglingen entgegensetzen.

Es geht darum, sich die *Widersprüche der Gesellschaft, der eigenen Praxis und der der Zöglinge bewusst zu machen (und daraus Konsequenzen zu ziehen).*» (Morus Markard)

In diesem Kontext plädiert der Referent dafür, anstelle des Begriffes «Erziehung» den Begriff «Förderung von Individualität» und statt «Selbsterziehung» den Terminus «kritische Selbstreflexion» zu setzen, wobei er seinen Standpunkt aus psychologischer Sicht begründet.

Dem sehr anregenden und problemorientierten Vortrag schloss sich eine gründliche, intensive *Diskussion* an. Wesentliche *Ergebnisse* der Diskussion waren:

- Der Aufdeckung des Verhältnisses von «objektiver Bestimmtheit» und «Subjektiver Bestimmung», des Widerspruchs von «Fremdgesetztheit von Erziehungszielen» und «Selbstbestimmung» ist weiter nachzugehen.
- Es geht nicht um die Vorgabe eines normativen Erziehungsziels (dies wird abgelehnt), sondern um das Bewusstmachen und -werden der Widersprüche der Gesellschaft, der eigenen Praxis der Zöglinge und daraus Konsequenzen zu ziehen. In dieser ungerechten kapitalistischen Gesellschaft kann es von den herrschenden Kräften keine Orientierung gegen diese Verhältnisse, keine Orientierung zu Freiheit und Widerstand geben.
- Erziehung bedeutet immer Machtausübung. Im Kapitalismus kann es keine Unterstützung für Selbstbestimmung geben. Zu der These des Referenten, den Kindern Unterstützung in den Lebenswidersprüchen zu geben, nicht Normen zu setzen, sondern die Kinder zu fördern ohne sie zu erziehen, setzten sich mehrere Teilnehmer kritisch auseinander.
- Zu diesen Ansichten entwickelte sich eine kontroverse Diskussion. Mehrere Teilnehmer bezweifelten, dass es eine Entwicklung und ein Zusammenleben ohne Erziehung geben kann. Einer stärkeren Betonung der subjektiven Seite, insbesondere der Bedürfnisse und Motivationen der Kinder, wurde zugestimmt, Ebenso wurde unterstrichen, dass Erziehung ein wichtiges Element des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses ist und nicht aufgegeben werden kann. Erziehung sollte Widersprüche aufgreifen, sie produktiv nutzen und die Entwicklung des Kindes bewusst fördern. In diesem Zusammenhang sollte über die Begriffe «Mündigkeit» und «Autonomie» weiter nachgedacht werden.
- Was die Positionierung angeht (es war eine anspruchsvolle Theoriediskussion, eine betonte Auseinandersetzung in einer philosophischen und psychologischen Betrachtungsweise,) bewegte sie sich stark um die Fragestellung, ob Erziehung per se Machtausübung oder gar Gewalt ist und (noch weitergehend), ob man erziehen soll oder es besser bleiben lassen soll.

- Eine Grundtendenz der Diskussion ging in die Richtung, dass Erziehung stärker auf Veränderung und Widerstand gerichtet sein sollte. Hierzu gilt es, die Möglichkeiten innerhalb der kapitalistischen Gesellschaft stärker zu nutzen und ständig zu erweitern. Es gilt, die Bedingungen offen zu halten, dass Widerstand möglich ist bzw. wird. Dazu sollten wir mit unseren Möglichkeiten mehr Anregungen und Unterstützung geben. Über Möglichkeiten und Grenzen von Erziehung gilt es weiter nachzudenken und in kritischen, linken Positionen zu verdeutlichen. Dabei ist eine Grundfrage, worin die Spezifik, die Grenzen und Möglichkeiten von Erziehung heute bestehen.

Es war eine interessante und anregende Diskussion, die dazu aufforderte, die eröffneten Problemstellungen weiter in das «Pädagogische» und Bildungspolitische zu denken.

Diesbezügliche Positionierung hierzu ist weiter nötig, zumal sich politische Konsequenzen daran knüpfen. Es ist schon von Bedeutung, welche Erziehungsauffassung Die LINKE ihren erziehungs- und bildungspolitischen Forderungen *unterlegt*.

Die Klärung der inhaltlichen Dimension und Intension des Erziehungsbegriffs ist weiter angesagt, auch bezüglich des Zusammenhangs von Pädagogik und Bildungspolitik.

5. KINDHEIT, BILDUNG UND DEMOKRATIE

Heinz Sünker

KINDHEIT, BILDUNG UND DEMOKRATIE **PÄDAGOGISCH-POLITISCHE HERAUSFORDERUNGEN**

Die «neue Kindheitsforschungsforschung» analysiert seit ca. 30 Jahren in internationalen Diskursen und Forschungen die gesellschaftliche Formung von Kinderleben im Kontext einer generationalen Ordnung von Gesellschaft – ohne weitere Differenzierungen wie Klasse, Gender, Ethnizität zu vergessen – und betrachtet Kinder als sozial kompetente Akteure. Eine darauf aufbauende Kinderpolitik stellt die Bedeutung von Partizipationserfahrungen für Kinder heraus. Kritische Bildungsforschung zeigt die klassenbasierte soziale Selektivität des Schulwesens, analysiert, wie das «Unterrichtswesen» infolge seiner Strukturen und der darin eingelassenen Klasseninteressen wie – strategien gesellschaftliche Ungleichheit reproduziert bzw. befördert. Damit werden auch die für eine Demokratie erforderlichen Kompetenzen von Bürgerinnen und Bürgern untergraben, an Gesellschaft in bewusster und aktiver Weise teilzunehmen. Werden kinderpolitische Positionen etwa der UN-Konvention für die Rechte des Kindes mit einer demokratischen Bildungspolitik vermittelt, ergibt sich die Forderung einer Bildung aller, um dieses Bürgerrecht zu verwirklichen.

I.

Mit seinem Beginn kämpft der Kapitalismus um Legitimation²⁷, geht es für die Fraktionen der herrschenden Klasse um die – möglichst demokratische²⁸ – Einbindung der Beherrschten. Mit dem Spätkapitalismus verschärfen sich angesichts von Forderungen, mit denen Demokratie Ernst genommen respektive Demokratie und Kapitalismus entkoppelt betrachtet werden²⁹ diese Probleme – wie wir nicht erst seit der Rede von «Legitimationsproblemen» bei Habermas (1973) wissen –, nehmen neue

27 Ein entscheidendes Leitmotiv lautet hier: «Egoismus und Gemeinwohl» (Euchner 1973).

28 Alternativ gibt es im Privatkapitalismus faschistische (vgl. Sünker 2006), im Staatskapitalismus leninistisch-stalinistische «Lösungsversuche» (vgl. Bahro 1977; Heller/Feher/Markus 1983).

29 S. dazu vor allem die Studien von Bowles/Gintis (1987); Schweikart (1996); Meiksins Wood 2005.

Gestalten an, worauf u. a. auch Analysen von Gesellschafts- wie Staatsveränderungen³⁰ gerichtet sind.

Entscheidend scheint mir gesellschaftsanalytisch bis heute dabei, dass die Herstellung von «Staatsadel» (Bourdieu 2004), damit der Basis von «Pseudoelitenherrschaft» (vgl. Widersprüche 2004; Hartmann 2002) sich in einer «Gesellschaft mit begrenzter Haftung» (Schultheis/Schulz 2005; vgl. Bourdieu et al. 1995) vollzieht, ohne dass diese Herrschaft trotz der «Kosten» für die Mehrheit durchgängig in Frage gestellt würde.

Damit gerät die Frage nach möglichen Vermittlungen zwischen Kindheitsforschung und Bildungsforschung, Kinderpolitik und Bildungspolitik ins Spiel, lässt sich zugespitzt diskutieren, wenn sie mit der Frage nach einer demokratischen Zukunft unserer Gesellschaften verknüpft wird (Sünker 2008; Bühler-Niederberger/Sünker 2008). Denn diese Perspektivierung verdeutlicht die Bedeutung von Urteilskraft, Reflexivität, Handlungsfähigkeit und Bewusstsein der nachwachsenden Generationen für eine qualifizierte Zukunftsfähigkeit, in die Individuelles und gesellschaftlich Allgemeines (Sünker 2007) miteinander einhergehen³¹, dies verweist somit auf die Bedeutung von Bildungsprozessen, die die Grundlage für dergestaltige Entwicklungen und ihre möglichen Ergebnisse verkörpern³².

Auf klassenspezifische Bedingungen, die ihr organisierendes Zentrum in der Reproduktion sozialer Ungleichheit mithilfe unterschiedlicher Institutionen haben, dieser Kompetenzen in den Konsequenzen für individuelle Lebensgestaltung wie gesellschaftliches Bewusstsein verweisen Überlegungen P. Bourdieus, wenn er herausstellt, dass zwar «allen ein gleiches Recht auf persönliche Meinung zuerkannt wird, aber nicht allen die Mittel an die Hand gegeben werden, dieses formal universelle Recht auch wahrzunehmen» (2001: 89). Und in seiner Studie «Die feinen Unterschiede» präzisiert Bourdieu das Problem des Politischen in der Habitusformierung in den Konsequenzen für Bewusstsein und Handlungspotenziale: «Um den Zusammenhang von Bildungskapital und Geneigtheit, auf politische Fragen zu antworten, angemessen zu erklären, genügt nicht der Rückgriff auf die durch den Bildungstitel garantierte Fähigkeit zum Verstehen, zur Wiedergabe oder selbst noch zur Hervorbringung des politischen Diskurses; hinzukommen muss vielmehr noch das – gesellschaftlich gebilligte und geförderte – Gefühl, berechtigt zu sein, sich überhaupt mit Politik zu

30 Zur Analyse möglicher, sich ändernder Verhältnisbestimmungen von Gesellschaft und Staat, Politik und Ökonomie s. etwa Jessop (2002); Hirsch (1995); Hirsch/Roth (1986); Jänicke (1986); klassisch Polanyi (1978).

31 Auf diesen gesellschaftstheoretischen wie –politischen Zusammenhang verweisen Bowles/Gintis (1987: 3), wenn sie formulieren: »This work is animated by a commitment to the progressive extension of people's capacity to govern lives and social histories. Making good this commitment, we will argue, requires establishing a democratic social order and eliminating the central institutions of the capitalist economy. So stark an opposition between 'capitalism' and 'democracy', terms widely held jointly to characterize our society, may appear unwarranted. But we will maintain that no capitalist society today may reasonably be called democratic in the straightforward sense of securing personal liberty and rendering the exercise of power socially accountable.»

32 Ohne die Bedeutung der Debatte um «Kindeswohl» (vgl. Korthaus 2008; Sünker/Moran-Ellis 2008) gering, weil individuell, schätzen zu wollen, ist doch hier auf eine weitergehende Perspektive zu verweisen.

beschäftigen, ermächtigt zu sein, politisch zu argumentieren, über die Autorität zu verfügen, um über Politisches in politischen Begriffen zu sprechen, also eine spezifische politische Bildung einzusetzen, ...» (1984: 639).

In Frage steht mithin, was als Voraussetzung für Demokratie und Zukunftsfähigkeit gemeinhin als normal vorausgesetzt wird, die Beteiligung der Mitglieder der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft an politischen Belangen, deren Basis in der Doppelsozialisation von Bourgeois und Citoyen besteht. In Frage steht auch, was in der sozialwissenschaftlich orientierten Kindheitsforschung in der Folge der Ablösung vom Sozialisationsparadigma (vgl. Bühler-Niederberger/Sünker 2008) gesetzt wird: die Modellierung des Kindes zum relativ autonomen, kompetenten Akteur, damit die Ablösung naturalistischer Vorstellungen und Bilder vom «Kind», einhergehend mit einer Verteidigung der Lebensphase «Kindheit» gegen dessen Degradierung zur bloß transitorischen Phase (vgl. James/Prout 1997; Honig 1999).³³ Verlängert wird vielmehr eine Problemstellung, wie sie in prominenten Gesellschaftsanalysen zu unterschiedlichen Gestaltungen des Kapitalismus leitmotivisch immer wieder vorgestellt worden ist: Es handelt sich um den Zwiespalt zwischen technologischer Überentwicklung auf der einen und sozialer Unterentwicklung auf der anderen Seite (Castells 1998: 359), damit um einen Mangel gesellschaftlicher, gesellschaftlich verantworteter Gestaltungsfähigkeit mit humaner Perspektive – mit bislang immer wieder katastrophalen Folgen in der modernen Menschheitsgeschichte, wie sich nicht zuletzt für Deutschland im letzten Jahrhundert erwiesen hat.³⁴

Der «neue» Blick auf Kindheit und Kind (vgl. Lange 1995: 65 f.) sollte in Verbindung mit Konzeptualisierungen von Kinderpolitik sowie dem Kinderrechtsdiskurs auf der Seite der nachwachsenden Generationen zumindest entscheidende Voraussetzungen für eine Änderung dieser mangelhaften zivilisatorischen Entwicklungen in vielfältigen Kontexten lokaler wie globaler Art bereitstellen (vgl. Sünker 1989; Gütthoff/Sünker 2001; Sünker/Swiderek 2002; Sünker/Swiderek 2003).³⁵

33 Gesellschaftsanalytisch relevant – weil auf spezifische Macht- und Herrschaftsverhältnisse verweisend – ist auf dieser Folie die Rede von «generationaler Ordnung» und «generationalem Kapital» (Bühler-Niederberger/Sünker 2008).

34 Vor dem Hintergrund des nazistischen Völkermords schreibt Sonnemann in seinen «Vorstudien zur Sabotage des Schicksals» (1969: 14): «Die Verfallsform des bürgerlichen Bewusstseins, die nirgends deutlicher als in Berlin ist, dessen kritischer Witz sich dabei selbst sich verflüchtigte, hat sich eingeschlimmt. Sie erstet in der Gestalt der institutionalistischen Aggression: das Handgreifliche an ihrer Übermacht, deren Mittel fast grenzenlos sind, ist absurd. Während die naturwissenschaftliche Technik eine Utopie nach der andern verwirklicht, kleben die Menschen an bestehenden Verhältnissen ihres Bewusstseins und ihrer Gesellschaften nun mit einer Ohnmacht, die so vertrauensvoll sich der Macht unterstellt wie ein unberatener Wanderer einem alleinstehenden Weidenbaum, wenn es blitzt; die Diskrepanz zwischen dem Verhängnis, das in den kaitischen Affekten eines eifernden, militant gewordenen Immobilismus liegt, und dem Geringen an Kraft, das schon jetzt gegen ihn eingesetzt werden kann, wird bedrohlicher, die Zeitspanne, die bis zum dritten Weltkrieg verbleiben mag, treibt die reflexiven Minderheiten zu einer Hast, die ihrerseits die Reflexion, von deren Genauigkeit alles abhängen muß, nicht begünstigt»; vgl. zur Debatte weiter Heinemann/Schmied-Kowarzik (1982).

35 Selbst im Kontext von Kinder- und Jugendhilfe lassen sich Veränderungen aufzeigen, wenn es etwa im §1 des KJHG heißt: «Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit ... Jugendhilfe soll zur Verwirklichung des

II.

Einen entscheidenden Ausgangspunkt kann diese Debatte mit der Interpretation wesentlicher Artikel der UN-Konvention für die Rechte des Kindes nehmen, ohne dabei die notwendigen Differenzierungen zwischen den Besonderungen in den Lebenslagen und Lebensweisen von Kindern zu negieren. Diese Differenzierungen sind wesentlich und notwendig, sie folgen Bestimmungen von Klasse, race, gender. Auf den Punkt gebracht lautet das analytische Problem: «Aus reichen Kindern werden reiche Eltern» (Esping-Andersen 2003). Allein, gegen diese notwendigen Differenzierungen, die ihr Zentrum in der Reproduktion sozialer Ungleichheit – und dies in wesentlicher Weise durch das Bildungssystem – haben, gilt es, die Herausforderungen der UN-Konvention aufzunehmen und für eine Diskussion zu nutzen, mit der Kinderpolitik und Bildungspolitik sich verknüpfen lassen.

Im Ausgang geht es um das «Wohl des Kindes», dessen Vorrang vor allen anderen Gesichtspunkten (Art. 3); eine Bestimmung, die mit jener unmittelbar zusammenhängt, dass «das Überleben und die Entwicklung des Kindes», so wird ausdrücklich formuliert, «in größtmöglichem Umfang» zu gewährleisten sei (Art. 6). Bilden somit die Wohlfahrt, das Wohlergehen des Kindes die Grundlegung einer Debatte um Entwicklungsmöglichkeiten und ein qualifiziertes Leben wie Überleben, in das auch die Frage des «Lebensstandards»³⁶ (Art. 27) eingelassen ist, so beziehen sich weitere Bestimmungen ganz konkret auf Schutzrechte – vor allem Schutz vor Gewalt, Misshandlung und Vernachlässigung (Art. 19).

Verbunden mit der Freiheit, sich Informationen zu beschaffen und seine Meinung zu äußern (Art. 13), gilt die Bestimmung, den Kindeswillen im Kontext seiner Lebenswelt zu achten (Art. 12). Dementsprechend wird dem Kind auch ein Recht auf Bildung, auf Berufsausbildung zugesprochen, wobei dies mit konkreten Bildungszielen verknüpft wird, die eine gelungene Persönlichkeitsentwicklung wie Gesellschaftsfähigkeit in den Vordergrund stellen (Art. 28, 29).

Insgesamt lässt sich der Gehalt der Konvention durch die drei Dimensionen Schutz, Versorgung und Partizipation bestimmen wie strukturieren, so dass sich in der Relationierung dieser Dimensionen das ergibt, was sich als herausfordernder Charakter der Konvention benennen lässt und konzeptuell jeweils historisch konkret zu entwickeln ist.

1. Schutz: Auch wenn die Semantik von Schutz dem Umfeld eines traditionellen Zugangs zum Kindheitsthema zuzurechnen ist, sich dies mit der Ideologie der Kinder-

Rechts nach Abs. 1 insbesondere junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen ... dazu beitragen, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen»; vgl. zu professionellen und politischen Debatten Deutsches Jugendinstitut (1973).

³⁶ Als Maßstab bietet sich hier Galtungs Definition von struktureller Gewalt an: «Gewalt liegt dann vor, wenn Menschen so beeinflusst werden, dass ihre aktuelle somatische und geistige Verwirklichung geringer ist als ihre potentielle Verwirklichung» (1975: 9).

Rettung und deren Widersprüchen³⁷ verbindet, besteht heute die Aufgabe, jenseits paternalistischer, damit bevormundender oder direkt auf Sozialkontrolle ausgerichteter Modelle, neue Vorstellungen zu entwickeln, um das Thema «Generation und Gewalt» nicht aus den Augen zu verlieren. Es geht um die Weiterentwicklung einer Debatte um die besondere Schutzbedürftigkeit von Kindern, die angesichts anderer in Lebensläufe eingelassene Probleme nicht in ein generationales Defizit umgedeutet werden darf.

2. *Versorgung*: Auch hier handelt es sich auf den ersten Blick um eine traditionsgeleitete Herangehensweise, die aber mit Bezug auf die «westlichen» Gesellschaften unter der Überschrift «Sozialstaat und Sozialpolitik» zunächst einmal Armut und Sozialhilfeabhängigkeit von Kindern zu skandalisieren hat. Weiter handelt es sich um das Thema «private und öffentliche Erziehung/Bildung», damit um die Kontextualisierung von Bildungs- und Jugendhilfepolitik, die gleichfalls in ihren gesellschaftspolitischen Dimensionen aufzuschlüsseln ist. Zudem ergibt sich aus der Forderung der Konvention nach einer internationalen Verantwortungsübernahme für die nachwachsenden Generationen insgesamt die Aufgabe, sich mit Konzeptionen von «basic needs» und «basic education» auseinanderzusetzen.

3. *Partizipation*: Mit dieser Kategorie verbinden sich einerseits demokratiethoretisch und demokratierepraktisch interessierte Positionen, die in unterschiedlichen Formen die Förderung von demokratischer politischer Kultur zwecks Stärkung demokratischer Verhältnisse bezogen auf eine Gesamtgesellschaft und deren Entwicklungspotenziale sich erhoffen (vgl. Sünker/Swiderek 1998; Swiderek 2003). Es handelt sich andererseits um Positionen, die sich eine Verbesserung der Lebenssituationen von Kindern nur noch durch eine aktive Beteiligung dieser selbst vorstellen können und die darin eingeschlossen – gegen die Erwachsenenorientierung – auch die Frage nach dem Verhältnis von Abhängigkeit und Autonomie in Lebensweisen und Lebensstilen insgesamt auflösen möchten. Überwunden werden kann damit auch ein restriktives Model von Kompetenz(en) und Inkompetenz(en) (vgl. Hutchby/Moran-Ellis 1998), das nur an Alter orientiert ist. An die Stelle derartiger Modellierung tritt das, was mit Bezug auf die Debatten um die «civil society» an der Zeit ist, die Orientierung an Bürgerrechten, dies auch in Gestalt der Rede vom Kind als «Rechtssubjekt».

Dem Paternalismus und – häufig – klassenbasierten bias (vgl. etwa Pelton 1989) der klassischen Familien-, Schutz- und Unreifeideologien widersprechen Formulierungen vieler Artikel der UN-Konvention, wenn von der Beteiligung der Kinder an sie betreffenden Angelegenheiten – und sie betrifft alles – die Rede ist: Die bedeutet, dass offiziell anerkannt wird, dass Kinder an Entscheidungen über Bestimmungsgrößen und Bedingungsfaktoren ihrer Lebensverhältnisse real zu beteiligen sind, über

37 Zu diskutieren ist hier vor dem Hintergrund der historischen Erfahrungen mit «guten Absichten», d. h. der Pädagogisierung gesellschaftlich verursachter Probleme, was sich daraus an Konsequenzen für den Umgang mit als nicht-konform definierten Kindern und Jugendlichen ergibt (vgl. Dekker 2001).

diese mitzuentcheiden haben. Die Positionierungen der Konvention sind damit insgesamt betrachtet anschlussfähig für wesentliche Fragen von Kindheitstheorie – mit dem Zentrum «kindliche Subjektivität»- und Kinderpolitik – mit der Priorität von «Partizipation» anstelle von «Stellvertretung».³⁸

Vor dem Hintergrund dieser kindheitstheoretischen und kinderpolitischen Position ist es ganz entscheidend, auf implizite wie explizite Verknüpfungen mit Bildungstheorie und Bildungspolitik zu achten; denn alle Fortschritte in den Diskursen von Kindheitstheorie und Kinderpolitik wie Kinderrechten erweisen sich als reiner Schein, wenn deren bildungsprozessuale wie –politische Grundlegung übersehen bzw. verkannt wird.

III.

Es geht heute, wie Heinz-Joachim Heydorn, der inspirierendste Bildungsanalytiker des 20. Jh., es genannt hat, um die Konzeptualisierung eines Begriffes von Bildung, der der Gegenwart angemessen ist, der Gerechtigkeit und Demokratie ermöglicht. Anders als – zumindest mehrheitlich – in hegemonialen, herrschaftssichernden Auseinandersetzungen üblich betrieben, verbindet sich dies mit der gesellschaftstheoretisch wie gesellschaftspolitisch begründeten Einschätzung, dass angesichts der Erfahrungen mit dem katastrophalen 20. Jh. und der Frage nach humanen Perspektiven für das 21. Jh. nicht ökonomisch ausgerichtete, sondern gesellschaftlich-politische Problemstellungen die entscheidenden Grundlagen für eine Debatte um Ansprüche an Bildung und Bildungspolitik sowie Kinderpolitik darstellen.

Das bedeutet – in aller Kürze zunächst einmal – eine Abgrenzung von bildungsökonomischen Positionen, die im Humankapitalansatz, der Verwertungs- wie Verkehrlage des Kapitals folgend, enden.

Dies bedeutet positiv gewendet: Die Bildungsfrage ist zum einen unmittelbar verknüpft mit der Frage nach der Urteilskraft und Kompetenz von Menschen, ihre gesellschaftlichen Beziehungen bewusst zu regulieren, Gesellschaft «vernünftig» zu gestalten. Dies führt zum anderen zu der entscheidenden Erkenntnis, dass Bildungspolitik Gesellschaftspolitik, damit häufig Klassenkampf, ist – in vielerlei Hinsichten. Am wichtigsten ist dabei die Vermittlung zur Demokratie-Problematik. Dies bedeutet: Demokratie beruht auf Bewusstsein wie Fähigkeiten gebildeter Bürgerinnen und Bürger, die die öffentlichen Angelegenheiten als ihre eigenen begreifen und darum darin eingreifen. Die Basis hierfür besteht in der Bildung aller.

Der entscheidende Skandal in unserer real existierenden bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft besteht daher darin, dass gesellschaftliche Ungleichheiten, also Klassenverhältnisse, durch Bildung nicht nur nicht überwunden, sondern mehr und mehr reproduziert werden, weil «Bildung» für Lebensläufe immer entscheidender geworden

³⁸ Entscheidend scheint mir die Einsicht in Zusammenhänge von Bildung und Partizipation, Partizipation und Bildung; vgl. weiter zu gesellschaftstheoretischen wie -politischen Kontexten von Partizipation Széll (1992).

ist. Pierre Bourdieu, europäischer Intellektueller und Bildungsforscher, hat zur Aufklärung dieses gesellschaftlichen Mechanismus viele Studien vorgelegt.

Dementsprechend lautet auch der skandalöseste Satz in der Deutschen PISA-Studie, mit dem die Folgen scharfer sozialer Selektivität herausgestellt werden: «Kulturelles Engagement und kulturelle Entfaltung, Wertorientierungen und politische Partizipation kovariieren über die gesamte Lebensspanne systematisch mit dem erreichten Bildungsniveau» (2001: 32). Im Klartext heißt das: Denjenigen, denen die Möglichkeit der Bildung genommen wird – und das hat eben unmittelbar mit ihrer Klassenlage zu tun –, wird lebensgeschichtlich übergreifend auch vieles andere genommen, von Kultur bis zu politischem Bewusstsein, Interesse und Handlungsmöglichkeiten. Konsequenzen hat dies also für Lebenslage, Lebensweise und Lebensqualität, damit auf Chancen der Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung, aber immer auch für «Typen der Bildungsorientierung» (Vester 2003: 9f.). Ins Blickfeld gerät damit zugleich der bedeutsame Zusammenhang zwischen individuellen Bildungsmöglichkeiten und der Bildung des Politischen; dies als Problem von Demokratisierung und Partizipation.

Verweist also das zitierte PISA-Ergebnis auf eine permanente grundlegende Verletzung von Prinzipien der Demokratie und einer Bildungsidee, die der Aufklärungstradition und dem Bezug auf die Mündigkeit aller Menschen entspricht, so fordert es dazu heraus, sich genauer mit Fragen nach gesellschaftlichen Grundlagen von und hegemonialen Auseinandersetzungen um Bildung zu beschäftigen.³⁹ Gefolgt wird dem durch Überlegungen zum Verhältnis von demokratischer Bildung und der Bildung von Demokratie, um abschließend sich dem Problem gesellschaftlich-politischer Perspektiven, die den Zusammenhang von Bildung und sozialer Gerechtigkeit aufzunehmen, zu widmen.

IV.

Im Rahmen eines Bündnisses von Aufklärern und Modernisierern, wie Ludwig von Friedeburg (1994) es genannt hat, kam es vor vierzig Jahren in der Bundesrepublik zu Auseinandersetzungen um bildungspolitische Veränderungen. Begonnen hatte diese Debatte mit G. Pichts Aufschrift über die «deutsche Bildungskatastrophe», mit dem dieser den «Bildungsnotstand» erklärte; ausgelöst durch «Sputnikschock» und eine damit einhergehend vermutete «technologische Lücke» kam der Ruf nach «Ausschöpfung der Begabungsreserven» auf. Im Zentrum stand bei Picht – und dies sollte ein gültiges Leitmotiv bis heute werden – die Vorstellung einer Verknüpfung von nationalem Bildungsniveau, d. h. Qualifikationsniveau der Ware Arbeitskraft, mit ökonomischer Wettbewerbsfähigkeit. Er malte dazu ein Bild, demzufolge «der durch-

³⁹ Zur Entwicklung materialistischer Analysen zum Verhältnis von Bildung und Gesellschaft, Produktion und Reproduktion sozialer Ungleichheit, wie sie vor allem angelsächsischen Studien eigen sind s. Sünker/Timmermann/Kolbe (1994); Ball (2003).

schnittliche Bildungsstandard und die durchschnittliche Leistungsqualifikation der großen Mehrheit der Bevölkerung für lange Zeit unter dem Durchschnitt jener Länder liegen werden, mit denen wir wirtschaftlich und politisch konkurrieren müssen» (1964: 24; 66).⁴⁰ Zugleich – und dies wird meistens überlesen – benannte er unter der Überschrift «Schulpolitik: die Sozialpolitik von heute» (1964: 30ff) nachdrücklich «die Ungerechtigkeiten, die mit der Sozialauslese durch die Schulen verbunden sind» (32) – eben infolge des dreigliedrigen Schulsystems und des entsprechenden Berechtigungswesens.

Auf demokratietheoretisch wie –praktisch orientierte Perspektiven verwies auch R. Dahrendorf mit seiner Aussage «Bildung ist Bürgerrecht». Er warb für ein Verständnis von Bildungspolitik als Mittel «Menschen die Teilnahme am Leben der Gesellschaft überhaupt erst zu ermöglichen» (1966: 25); damit verband sich die Forderung «mehr Bildung für Menschen» (28) – und dies im Rahmen einer «aktiven Bildungspolitik».

Wenn man zudem berücksichtigt, dass mit dem «Bildungsniveau» auch die Lebensqualität – intellektuell, sozial, finanziell, gesundheitlich – steigt, dann stellt sich die Frage, die mit dem Verhältnis von Bildungspolitik, sozialer Gerechtigkeit und Demokratie zu tun hat, wie denn hierzulande verhindert werden konnte, dass die permanente Verletzung von Gerechtigkeit im Bildungsbereich einer Gesellschaft mit demokratischen Ansprüchen, also die permanente Benachteiligung von Kindern aus der Arbeiterklasse bei permanenter Privilegierung vor allem der Kinder aus Bildungsbürgertum und Oberklasse, sich fast unwidersprochen hat durchsetzen lassen (vgl. Sünker 2008).

Eine knappe wie präzise Antwort gibt P. Bourdieu aus bildungssoziologischer Sicht, wenn er davon spricht, dass «unter all den Lösungen, die im Laufe der Geschichte für das Problem der Übermittlung der Macht und der Privilegien» gefunden wurden, keine besser «verschleiert» sei als die mit dem «Unterrichtssystem» verbundene, die «hinter dem Mantel der Neutralität» diese Reproduktionsfunktion verberge (1973: 93). Den gesellschaftlichen Kontext bildet für ihn die Vermittlung von ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital, d. h. es geht um die Realisierung des Prinzips «wer hat, dem wird gegeben».

Bourdieu erweitert seine Argumentation, wenn er in einer späteren Analyse ausführt: «Die Erziehungssoziologie ist mithin ein Kapitel, und nicht eines der geringsten, der Wissenssoziologie und der Macht ... Weit entfernt, zu dieser Art angewandter, also untergeordneter, nur für die Pädagogik taugender Wissenschaft zu zählen, die man in ihr zu sehen pflegte, gehört sie zur Grundlage einer allgemeinen Anthropologie der Macht und der Legitimität. Sie führt zu einer Erklärung der Mechanismen, die verantwortlich sind für die Reproduktion der sozialen Strukturen und der mentalen Strukturen, die mit jenen genetisch und strukturell verknüpft sind und daher dem

⁴⁰ Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass bis in die Gegenwart hinein die Bildungsausgaben in Deutschland immer mehr als mittelmäßig waren – aller Wettbewerbssemantik zum Trotz (Schmidt 2002).

Verkennen des wirklichen Charakters dieser objektiven Strukturen und damit der Anerkennung ihrer Legitimität Vorschub leisten» (2004: 18).

Bildungshistorisch wie systematisch fragt H.-J. Heydorn nach Zusammenhängen von «Gesellschaftsverfassung und Bildungsinstitution» und kommt zu dem Schluss, dass Bildung stets «Ideologie und Macht einer bestehenden Gesellschaft absichern» soll (1994/95: I, 285). Mit Bezug auf die Gegenwart – so formuliert er zur Zeit der «Bildungsreform» – geht es um eine Bildung, «die die maximale Effizienz des Menschen in einer technologischen Gesellschaft sicherstellt, einer Gesellschaft, die auf Anpassung, Wechsel und Mobilität in weithin determinierten sozialen Grenzen beruht» (I, 284).

Die ideologischen Reden von «Chancengleichheit» oder – noch übler – «Chancengerechtigkeit» verschleiern diese Wirklichkeit mehr oder weniger bewusst; wird hiermit doch Gesellschaftsanalyse ersetzt durch individuelle Zuschreibungen oder Verdacht gegenüber Haltungen – nach dem Motto: «Du bist schuld, weil ...». Entscheidend ist daher die Erkenntnis, dass insbesondere im Bildungsbereich ein gesellschaftlich vermittelter Mechanismus wirkt, der diesen Prozess steuert und in das bürgerlich-kapitalistische System von Beginn an quasi «eingebaut» ist: Es handelt sich um jene Ideologie, die A. Muschg an der Literatur (Romanen wie Novellen) des bedeutendsten Vertreters des «bürgerlichen Realismus», der Gottfried Kellers, entziffert – weil dort äußerst anschaulich aufzufinden –, wonach dem Tüchtigen die Welt offen stehe, damit er sein Glück in ihr mache. Eben dies verspricht «das liberale Credo, das den freien Wettbewerb an die Stelle von Gottesurteil und Gnadenwahl gesetzt, in der Praxis also: menschlichen Wert abhängig gemacht hat von ökonomischer Bewährung. Tritt jenes Glück nicht ein, so darf der Verstoßene die Ursache nicht mehr außerhalb seiner suchen. Das Unglück wird, je tiefer er sich die ökonomisch-moralische Prämisse zu eigen gemacht hat, desto tiefer zur Frage seiner persönlichen Schuld» (1977: 153f.). Aus diesem Blickwinkel betrachtet, «funktioniert» Schule hierzulande bestens; denn die Benachteiligten und Betrogenen schreiben sich (zumindest mehrheitlich) ihre Misserfolge selber zu – «Zeugnisse» sollen ja bekanntlich Zeugnis von individueller Leistungsfähigkeit, -bereitschaft und -willen ablegen.

Zudem gibt es auf der Seite der Benachteiligten das, was Simmel bereits vor 100 Jahren – analog zu Bourdieus Kapitalsortenlehre und «Staatsadel»-Analyse heute – analysiert hat und was meiner Einschätzung nach als Frage von «Lerntypen» oder «Bildungsdisposition» zu klären ist: «Die Allgemeingültigkeit der Intellektualität ihren Inhalten nach wirkt, indem sie für jede individuelle Intelligenz gilt, auf eine Atomisierung der Gesellschaft hin, sowohl vermittels ihrer wie von ihr aus gesehen erscheint jeder als ein in sich geschlossenes Element neben jedem anderen, ohne daß diese abstrakte Allgemeinheit irgendwie in die konkrete überginge, in die der Einzelne erst mit den anderen zusammen eine Einheit bildete. Endlich hat die innere Zugänglichkeit und Nach-Denkbarkeit theoretischer Erkenntnisse, die sich niemandem so prinzipiell versagen können, wie gewisse Gefühle und Wollungen es tun, eine

Konsequenz, die ihr praktisches Resultat direkt umkehrt. *Zunächst bewirkt gerade jene allgemeine Zugängigkeit, daß Umstände ganz jenseits der personalen Qualifikation über die tatsächliche Ausnutzung derselben entscheiden: was zu dem ungeheuren Übergewicht des unintelligentesten ‚Gebildeten‘ über den klügsten Proletarier führt*» (Simmel 1989: 606; Hervorh. HS).⁴¹

Daraus folgt ein spezifisches, klassenspezifisch vermitteltes, «Rezeptionsproblem», in das Herrschaftsverhältnisse eingelassen sind: «Die scheinbare Gleichheit, mit der sich der Bildungsstoff jedem bietet, der ihn ergreifen will, ist in Wirklichkeit blutiger Hohn, gerade wie andere Freiheiten liberalistischer Doktrinen, die den Einzelnen freilich an dem Gewinn von Gütern jeder Art nicht hindern, *aber übersehen, dass nur der durch irgend welche Umstände schon Begünstigte die Möglichkeit besitzt, sie sich anzueignen*. Da nun die Inhalte der Bildung – trotz oder wegen ihres allgemeinen Sich-Darbietens – schließlich nur durch individuelle Aktivität angeeignet werden, so erzeugen sie die unangreifbarste, weil ungreifbarste Aristokratie, einen Unterschied zwischen Hoch und Niedrig, der nicht wie ökonomisch-sozialer durch ein Dekret oder eine Revolution auszulöschen ist, und auch nicht durch den guten Willen des Betroffenen; ...» (Simmel 1989: 606f.; Hervorh. HS).⁴²

In diesem Kontext ist im Weiteren dann die Frage nach dem Verhältnis von Bildung und sozialem Wandel zu stellen. Um das politische Projekt der «Aufhebung aller Bildungsrestriktion» (Heydorn 1994/95: IV, 138) konkret wie realistisch zu gestalten, ist daran festzuhalten, dass a) Bildung kein «selbständiges revolutionäres Movens» ist, sie dies «nur in Verbindung mit der gesamten geschichtlichen Bewegung» sein kann; dass es aber b) wesentlich darum geht zu erkennen, wie Bildung «einen eigenen verändernden Beitrag» leistet, «der unauswechselbar ist» (IV, 141).⁴³

V.

Nicht nur vor dem Hintergrund des katastrophalen 20. Jh. angesichts der mörderischen Zeiten von Faschismus und Stalinismus, sondern auch mit Bezug auf die Gegenwart, gilt es, den Bezug auf Bildung in einer übergreifenden individuellen wie gesellschaftlichen Bedeutung herauszustellen. Wenn, wie kritische Gesellschaftsanalytiker immer wieder bis heute betont haben, eine gewaltige Lücke zwischen technologischer Überentwicklung und gesellschaftlicher Unterentwicklung existiert, so führt das zu entscheidenden Herausforderungen für Bildung und Bildungspolitik.

41 Wesentlich zu tun hat dies mit der von Marx im «Kapital» analysierten Trennung zwischen geistiger und körperlicher Arbeit, der dieser inhärenten gesellschaftlich vorgenommenen, klassenspezifischen Hierarchisierung von Tätigkeiten (vgl. Sohn-Rethel 1970).

42 In der Arbeiterbewegung hat diese Situation zu Debatten und Kontroversen um «Arbeiterbildungskonzepte» geführt, die u. a. immer auch das Verhältnis von Bildung und Literatur thematisierten – so vor allem Anna Siemsen (s. dazu Sängler 2011).

43 Gegen jeden Fatalismus betont deshalb Bourdieu, dass Schule auch eine «Chance zum Durchbrechen» des Kreislaufs darstellen kann, «eben weil sie ihre eigene, relativ autonome Logik hat» (Schwibs 1985: 378).

So kommt M. Castells in seiner Analyse des gegenwärtigen Kapitalismus angesichts alter wie neuer Gefahren für Demokratie wie Überleben zu dem Schluss, dass es zur Sicherung einer weltweit humanen Zukunft nicht allein verantwortlicher Regierungen bedürfe, sondern einer «verantwortlichen, gebildeten Gesellschaft» (1998: 353). Gebildet werden kann diese Gesellschaft aber nur aus gebildeten Bürgerinnen und Bürgern, die sich durch Urteilskraft und Handlungskompetenz auszeichnen.

Dies kennzeichnet den Zusammenhang zwischen demokratischer Bildung und der Bildung von Demokratie (Sünker 2003: Kap. X). Denn um zu verhindern, dass Menschen «der blinden Unterwerfung unter eine Staatsleitung, eine Partei oder einen Führer» sich befleißigen, wie A. Siemsen dies 1948 in ihrer Zeitdiagnose aufschlussreich beschrieben hat, bedarf es demokratischer Verhältnisse im Bildungswesen, um entscheidende Voraussetzungen für eine Demokratisierung von Gesellschaft – basierend auf realer Partizipation und Solidarität – zu schaffen.

Angesichts der gesellschaftskritisch zu untersuchenden Prozesse des Verfalls von Öffentlichkeit und Politik kann die These Adornos von der Bedeutung der Erfahrung von Demokratie für das Leben von und in Demokratie gar nicht stark genug betont werden: Es geht darum, dass die Menschen «sich selbst als Subjekte der politischen Prozesse wissen» (1977: 559). Denk- wie Handlungsfähigkeit stehen nicht nur allen Menschen zu, sondern sind in der Vermittlung von Intellektualität und Sinnlichkeit auch im Interesse aller zu bilden.

Der in dieser Perspektive eingelassenen «Repolitisierung von Politik wie Bildung» entspricht das, was Heinrich Heine in seiner Lesart vom «Verständnis der Gegenwart» auf anschauliche wie realitätsgerechte Weise, Gesellschafts- wie Bildungsproblematik übergreifend, formuliert hat: «Wenn wir es dahin bringen, dass die große Menge die Gegenwart versteht, so lassen die Völker sich nicht mehr von den Lohnschreibern der Aristokratie zu Hass und Krieg verhetzen, das große Völkerbündnis, die Heilige Allianz der Nationen, kommt zustande, wir brauchen aus wechselseitigem Misstrauen keine stehenden Heere von vielen hunderttausend Mördern mehr zu füttern, wir benutzen zum Pflug ihre Schwerte und Rosse, und wir erlangen Friede und Wohlstand und Freiheit» (1972: 368f.).

VI.

Ist die Bildung aller somit in einem allgemeinen Interesse, weil grundlegend für ein demokratisches Zusammenleben, so bleibt die Frage, weshalb die «Verallgemeinerung von Bildung» (Heydorn) noch immer auf sich warten lässt, warum statt dessen noch immer ein ungerechtes System, dessen Bedeutung infolge einer «Politik der Schließung» (Vester 2007) für die Reproduktion sozialer Ungleichheit sich ideologisch wie materiell nicht hoch genug einschätzen lässt, sich erhalten lässt.

Das «Einfallstor» – und damit die zentrale Herausforderung für den Umgang mit dem Thema «soziale Gerechtigkeit» – für den Erhalt des herrschenden dreigliedrigen Schulsystems, dessen Überwindung allein die real existierende Klassenstruktur

noch nicht «erledigte», stellt eine Begabungsideologie dar, die zwar wissenschaftlich überholt, nichts desto trotz immer noch sehr wirksam ist.⁴⁴ Mit dieser Ideologie, die wesentlich die herrschende Gestalt des Gymnasiums absichert, legitimieren primär Bildungsbürgertum (Bollenbeck 1999) und Oberschicht im Kampf um knappe Güter, d.h. gesellschaftlich privilegierte Positionen, Einkünfte etc., ihre Wettbewerbsvorteile und betreiben eine klare Schließungspolitik zugunsten ihrer Kinder. Damit handelt es sich um die schulisch vermittelte Absicherung von Statuszuweisungen durch Zuschreibungen, mit denen – wie bildungssoziologische Analysen zur sozialen Selektivität seit langem aufweisen – über Lebenschancen und Lebensqualitäten in Deutschland bereits in einem sehr frühen Alter entschieden wird.⁴⁵

An dieser Situation ändert die Einführung einer «Ganztagsschule» nichts, bedeutet sie doch de facto nur eine Verdopplung des schlechten status quo, beinhaltet sie damit doch eine bloße Symptomkuriererei, endet somit in einer Sackgasse, ähnlich den Entwicklungen der sog. «Bildungsreform» vor 40 Jahren.⁴⁶ Alternativen ließen sich allein im Rahmen einer radikalen Strukturveränderung, der Einführung der «Einheitsschule», denken.

Vor diesem Hintergrund wird eine Grundlegung in der Gerechtigkeitsproblematik wichtig, die U. Steinvorth in einer für unsere bildungspraktische wie bildungspolitische Konstellation faszinierenden Weise, unmittelbar anschlussfähig an die PISA-Debatte, vorstellt: Gesellschaftlich zu verantworten und einzufordern, damit der sozialen Gerechtigkeit förderlich, ist das, was «jedem die Fähigkeit zur politischen Mitbestimmung sichert; denn ohne diese Fähigkeit bleibt der Mensch von allen Entscheidungen ausgeschlossen, die ihn selbst betreffen und den Rahmen seiner Selbstbestimmung bilden; sodann die Fähigkeit zur Teilnahme am Produktionsprozess, in dem er sich die materiellen Bedingungen seiner Existenz verschaffen kann» (1999: 277).

Diese nicht besonders «radikale» Position macht 40 Jahre nach Dahrendorfs Vorschlag, Bildungspolitik als Mittel zu verstehen, «Menschen die Teilnahme am Leben der Gesellschaft überhaupt erst zu ermöglichen» (1966: 25), weil es darum gehe, «durch Ausbreitung effektiver Bürgerrechte den Grund für eine moderne Gesellschaft in der Verfassung der Freiheit zu legen» (1966: 28), deutlich, wie weit wir es inzwischen gebracht haben.⁴⁷ Offensichtlich kommt es erneut darauf an, das bescheide-

44 Gegen die Naturalisierung von «Begabung» ist auf die Potentialität des Menschen zu setzen: «Es sind soziale Verhältnisse», sagt Bourdieu, «die verhindern, dass alle den teleologischen Weg bis zum Ende gehen, den die Modelle Piagets, die seiner Nachfolger oder analoge postulieren. Die an Wunder grenzenden historischen Errungenschaften, die – als Produkte der kollektiven Arbeit der Menschheit – allen zugänglich sein sollten, werden faktisch von einigen wenigen monopolisiert, eben weil es so viele gibt, die ihre menschlichen Potentialitäten nicht entfalten können» (Schwibs 1985: 388; s. weiter Sünker 2003: 21f.).

45 In diesem Kontext zeigt sich die Bedeutung der Forderung nach einer Demokratisierung von Institutionen besonders eindringlich, vgl. dazu Bowles/Gintis (1987: 204).

46 Wenn denn überhaupt von «Ganztagsbildung» die Rede sein könnte, so wäre dies mit Ideen der community education zu verbinden (vgl. Coelen 2002; Fabricant/Burghardt 1998).

47 Es ist wohl auch hier an der Zeit, sich einer Idee Heines, die dieser ebenfalls in einer restaurativen Epoche formulierte, zu erinnern und auch die konservativ-reaktionäre Antwort darauf zu erkennen: «Die brütende Stim-

ne Ziel einer Bildung aller im Interesse aller zu fordern; nur dies kann eine Demokratisierung unserer Gesellschaft, die an Gestaltungsfähigkeit wie Partizipation aller Bürgerinnen und Bürger von «Kindesbeinen an» gebunden ist, realistisch erscheinen lassen. Die real existierende Bildungspolitik unterhöhlt alle Versuche einer die Demokratie befördernden Kinderpolitik; das System der Bildungsapartheid, ein Vergehen an «Kindeswohl» und demokratischer Zukunft, ist daher zu überwinden.⁴⁸ Zugleich ist und bleibt dies eine Herausforderung für «Kritische Erziehungswissenschaft» (vgl. Sünker/Krüger 1999) und führt zur Alternative «Demokratische Bildung oder Erziehung zur Unmündigkeit» (Otto/Sünker2009). Denn es geht nach wie vor darum, jene Herrschaftsverhältnisse, die wie eingangs gezeigt, unvernünftig sind, in Frage zu stellen.⁴⁹

mung unzufriedener Großen ist ansteckend, und die Luft wird schwül. Das Prinzip der Goetheschen Zeit, die Kunstidee, entweicht, eine neue Zeit mit einem neuen Prinzip steigt auf, und seltsam! Wie das Menzelsche Buch merken läßt, sie beginnt mit einer Insurrektion gegen Goethe. Vielleicht fühlt Goethe selbst, dass die schöne objektive Welt, die er durch Wort und Beispiel gestiftet hat, notwendigerweise zusammensinkt, so wie die Kunstidee allmählich ihre Herrschaft verliert, und dass neue, frische Geister von der neuen Idee der neuen Zeit hervorgezogen werden und gleich nordischen Barbaren, die in den Süden einbrechen, das zivilisierte Goethentum über den Haufen werfen und an dessen Stelle das Reich der wildesten Subjektivität begründen. Daher das Bestreben, eine Goethesche Landmiliz auf die Beine zu bringen. Überall Garnisonen und aufmunternde Beförderungen. Die alten Romantiker, die Janitscharen, werden zu regulären Truppen zugestutzt, müssen ihre Kessel abliefern, müssen die Goethesche Uniform anziehen, müssen täglich exerzieren» (1972a: 246f.); vgl. dazu weiter die Verteidigung menschlicher Subjektivität bei Marx (o.J.: 387).

48 Herausfordernd in diesem Kontext ist zum einen die neue gesellschaftstheoretisch wie –politische Debatte um «Gleichheit» (Wilkinson/Pickett 2010), zum anderen die empirisch gesättigte Erkenntnis, dass nichtselektive Unterrichtssysteme besser als selektive in mindestens zweierlei Hinsicht sind: mit Bezug auf Qualität aller und soziale Gerechtigkeit (s. Green/Preston/Janmaat 2006: 183ff).

49 Dies ist historisch nichts Neues: Bereits unter feudalistischen Verhältnissen führte die Entwicklung von Herrschaftsformen zwischen 800 und 1000 im ersten Drittel des 11. Jh. zu grundsätzlicher Kritik und dem Versuch, die Verhältnisse zu revolutionieren: in der Gestalt der Ketzerei. «Die Ketzerei vertrat die Gleichheit, die totale Gleichheit» (Duby 1986: 198). Und dies bedeutet en detail: Indem sie (die Ketzer, HS) die Frauen uneingeschränkt in ihre Gemeinschaft aufnahmen, hoben sie die ursprünglich im gesellschaftlichen Raum errichtete Schranke auf. Das blieb nicht ungestraft: die Aufhebung des Unterschieds zwischen dem Weiblichen und dem Männlichen erlaubte die schlimmsten Verleumdungen und war meiner Ansicht nach der Hauptgrund für das Scheitern. Die Ketzer setzten sich über eine weitere wichtige Kluft hinweg: da sie die Privilegien des priesterlichen «Berufs» ablehnten, vermischten sie *clerus* und *populus*; sie luden alle Christen ein, auf die gleiche Art zu fasten und zu beten. Da sie andererseits dazu ermahnten, alle Angriffe zu verzeihen, nicht mehr zu rächen und auch nicht mehr zu strafen, proklamierten sie die Nutzlosigkeit der Spezialisten der Repression, des Stabes und des Militärs. Und schließlich arbeitete innerhalb der Sekte jeder mit seinen eigenen Händen, niemand erwartete, von einem anderen ernährt zu werden, niemand plagte sich im Dienst eines Herrn: die Trennungslinie zwischen Arbeitern und den anderen, den Grundherren, Gerichtsherren, Schutzherren, Inhabern von Strafgewalt, wurde ausgelöscht» (1986: 197f.; vgl. 228ff., bes. 239f.). Dies verbindet sich mit der Erkenntnis, daß bislang in der Geschichte «Zwang, Betrug und Gewalt» (Moore 1982: 668) beim Bestreben, aus partikularistischem Interesse Gesellschaften zusammen zu halten, und damit Hierarchien, soziale Ungleichheit und Benachteiligung zu verteidigen, eine entscheidende Rolle spielten. Daher fragt Moore (1982: 671), «ob eine bestimmte soziale Funktion überhaupt ausgeübt werden muß, ob die menschliche Gesellschaft nicht ohne Könige, Priester, Kapitalisten oder selbst revolutionäre Bürokraten auskommen könne».

Literatur

- Adorno, Th. W. 1977: Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit, in: ders., Ges. Schriften Bd. 10.2. Frankfurt/M.,
- Bahro, R. 1977: Die Alternative. Zur Kritik des real existierenden Sozialismus. Frankfurt/M.
- Ball, St. 2003: Class Strategies and the Education Market. The middle-classes and social advantage. London/New York
- Bollenbeck, G. 1999: Tradition, Reaktion, Avantgarde. Deutsche Kontroversen um die kulturelle Moderne 1880–1945. Frankfurt/M.
- Bourdieu, P. 1973: Kulturelle Produktion und soziale Reproduktion, in: ders./Passeron, J.-C., Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt/M., S. 91–137
- Bourdieu, P. 1984: Die feinen Unterschiede. Frankfurt/M.
- Bourdieu, P. 2001: Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt/M.
- Bourdieu, P. 2004: Der Staatsadel. Konstanz
- Bourdieu, P. et al. 1995: Das Elend der Welt. Konstanz
- Bowles, S./Gintis, H. 1987: Democracy and Capitalism. New York
- Bühler-Niederberger, D./Sünker, H. 2008: Theorie und Geschichte der Kindheit und des Kinderlebens, in: Sünker/Swiderek, 5–46
- Castells, C. 1998: The Information Age. Vol. III: End of Millennium. Malden/Oxford
- Coelen, Th. 2002: «Ganztagsbildung» – Ausbildung und Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen durch die Zusammenarbeit von Schulen und Jugendeinrichtungen, in: neue praxis 32, S. 53–66
- Dahrendorf, R. 1966: Bildung ist Bürgerrecht. Osnabrück
- Deutsches Jugendinstitut 1973: Zur Reform der Jugendhilfe. Analysen und Alternativen. München
- Dekker, J. 2001: The Will to Change the Child. Re-education Homes for Children at Risk in Nineteenth Century Western Europe. Frankfurt/M.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) 2001: PISA 2000. Opladen
- Duby, G. 1986: Die drei Ordnungen. Das Weltbild des Feudalismus. Frankfurt/M.
- Esping-Andersen, G. 2003: Aus reichen Kindern werden reiche Eltern, in: Frankfurter Rundschau Nr. 297, S. 7
- Euchner, W. 1973: Egoismus und Gemeinwohl. Studien zur Geschichte der bürgerlichen Philosophie. Frankfurt/M.
- Fabricant, M./Burghardt, St. 1998: Bedingungen für die Entwicklung einer gemeinwesenorientierten Praxis der Sozialen Arbeit, in: Widersprüche 18 (H. 69), S. 7–17
- Friedeburg, L. v. 1994: Bildung und Gesellschaft, in: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau 17 (H. 29), S. 7–13
- Galtung, J. 1975: Strukturelle Gewalt. Reinbek
- Green, A./Preston, J./Janmaat, J. 2006: Education, Equality and Social Cohesion. A Comparative Analysis. Houndmills
- Güthoff, E./Sünker, H. (Hg.) 2001: Handbuch Kinderrechte. Partizipation, Kinderpolitik, Kinderkultur. Münster
- Habermas, J. 1973: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt/M.
- Heine, H. 1972: Französische Zustände, in: ders., Werke und Briefe. Bd. 4, hg. v. H. Kaufmann. Berlin/Weimar, S. 363–581
- Heine, H. 1972 a: «Die Deutsche Literatur», in: a.a.O., S. 235–250
- Heinemann, G./Schmied-Kowarzik, W.-D. (Hg.) 1982: Sabotage des Schicksals. Für Ulrich Sonnemann. Tübingen
- Heller, A./Feher, F./Markus, G. 1983: Der sowjetische Weg. Bedürfnisdiktatur und entfremdeter Alltag. Hamburg
- Heydorn, H.-J. 1994/95: Werke Bd. I-IV. Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1949–1994, hg. v. I. Heydorn et al. Vaduz
- Hirsch, J. 1995: Der nationale Wettbewerbsstaat. Staat, Demokratie und Politik im globalen Kapitalismus. Berlin/Amsterdam
- Hirsch, J./Roth, R. 1986: Das neue Gesicht des Kapitalismus. Vom Fordismus zum Post-Fordismus. Hamburg
- Honig, M.-S. 1999: Entwurf zu einer Theorie der Kindheit. Frankfurt/M.
- Hutchby, I./Moran-Ellis, J. (eds.) 1998: Children and Social Competence. Arenas of Action. London/Washington
- James, A./Prout, A. (eds.) 1997: Constructing and Reconstructing Childhood. London/Washington
- Jänicke, M. 1986: Staatsversagen. Die Ohnmacht der Politik in der Industriegesellschaft. München/Zürich
- Jessop, B. 2002: The Future of the Capitalist State. Cambridge
- Kotthaus, J. 2008: Kindeswohl, in: Sünker/Swiderek, S. 59–78
- Lange, A. 1995: Eckpfeiler der sozialwissenschaftlichen Analyse von Kindheit heute in: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau 18 (H. 30), S. 55–68

- Marx, K. o.J.: Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie. Frankfurt/M.
- Meiksins Wood, E. 1995: Democracy Against Capitalism. Renewing Historical Materialism. Cambridge
- Moore, B. 1982: Ungerechtigkeit. Die sozialen Ursachen von Unterordnung und Widerstand. Frankfurt/M.
- Muschg, A. 1977: Gottfried Keller. München
- Otto, H.-U./Sünker, H. (Hg.) 2009: Demokratische Bildung oder Erziehung zur Unmündigkeit. Pädagogisch-politische Alternativen heute. Lahnstein
- Pelton, L.H. 1989: For Reasons of Poverty. A Critical Analysis of the Public Child Welfare System in the United States. New York
- Picht, G. 1964: Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten/Freiburg
- Polanyi, K. 1978: The Great Transformation. Politische und ökonomischen Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen. Frankfurt/M.
- Sänger, Ch. 2011: Anna Siemsen. Bildung und Literatur. Frankfurt/M.
- Schmidt, M. 2002: Warum Mittelmaß? Deutschlands Bildungsausgaben im internationalen Vergleich, in: Politische Vierteljahresschrift 43 (H.1), S. 3–19
- Schultheis, F./Schulz K. (Hg.) (2005): Gesellschaft mit begrenzter Haftung, Zumutungen und Leiden im deutschen Alltag. Konstanz
- Schweikart, D. 1996: Against Capitalism. Boulder
- Schwibs, B. 1985: Gespräch mit Pierre Bourdieu. «Vernunft ist eine historische Errungenschaft, wie die Sozialversicherung, in: Neue Sammlung 25, S. 376–394
- Siemsen, A. 1948: Die gesellschaftlichen Grundlagen der Erziehung. Hamburg
- Simmel, G. 1989: Philosophie des Geldes, hg. v. D. P. Frisby/K. Ch. Köhnke. Frankfurt/M.
- Sohn-Rethel, A. 1970: Geistige und körperliche Arbeit. Zur Theorie gesellschaftlicher Synthesis. Frankfurt/M.
- Sonnemann; U. 1969: Negative Anthropologie. Vorstudien zur Sabotage des Schicksals. Reinbek
- Steinvorth, U. 1999: Gleiche Freiheit. Politische Philosophie und Verteilungsgerechtigkeit. Berlin
- Sünker, H. 1989: Pädagogik und Politik für Kinder, in: Melzer, W./Sünker, H. (Hg.): Wohl und Wehe der Kinder. Weinheim, S. 10–29
- Sünker, H. 2003: Politik, Bildung und soziale Gerechtigkeit. Perspektiven für eine demokratische Gesellschaft. Frankfurt/M.
- Sünker, H. 2006: Kritische Theorie und Analyse des Nationalsozialismus: Notate zu Herbert Marcuses «Der Kampf gegen den Liberalismus in der totalitären Staatsauffassung», in: Heinz, M./Gretic, G. (Hg.): Philosophie und Zeitgeist im Nationalsozialismus. Würzburg
- Sünker, H. 2007: Gesellschaft, Demokratie, Bildung, in: Sünker/Miethe, S. 11–44
- Sünker, H. 2008: Demokratische Bildungsgesellschaft oder Spätkapitalismus, in: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau 31 (H. 57), 107–120
- Sünker, H./Swiderek, Th. 1998: Partizipation, Kinderpolitik und politische Kultur in: Hufer, K.- P./Wellie, B. (Hg.): Sozialwissenschaftliche und bildungstheoretische Reflexionen: Fachliche und didaktische Perspektiven zur politisch-gesellschaftlichen Aufklärung. Festschrift für B. Claußen. Gliencke/Cambridge, S. 367–389
- Sünker, H./Swiderek, Th. 2002: Kinder, Politik und Kinderpolitik in: Krüger, H./Grunert, C. (Hg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen, S. 703–718
- Sünker, H./Swiderek, Th. 2003: Kinderrechte und Kinderpolitik in der Kommune – von der UN-Konvention zur Praxis 'vor Ort', in: Peters, L./Coelen, Th./Mohr, E. (Hg.): Kommune Heute. Lokale Perspektiven der Pädagogik. Fs. zum 60. Geburtstag von H. Richter. Frankfurt/M., S. 151–170
- Sünker, H./Miethe, I. (Hg.) 2007: Bildungspolitik und Bildungsforschung: Herausforderungen und Perspektiven für Gesellschaft und Gewerkschaften in Deutschland. Frankfurt/M.
- Sünker, H./Swiderek, Th. (Hg.) 2008: Lebensalter und Soziale Arbeit: Kindheit. Baltmannsweiler
- Sünker, H./Moran-Ellis, J. 2008: Kinderrechte und Kinderpolitik, in: Widersprüche 28 (H. 109), S. 53–70
- Sünker, H./Timmermann, D./Kolbe, F.-U. (Hg.) 1994: Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit. Frankfurt/M.
- Swiderek, Th. 2003: Kinderpolitik und Partizipation von Kindern. Frankfurt/M.
- Szell, G. (ed.) 1992: Concise Encyclopaedia of Participation and Co-Management. Berlin/New York
- Vester, M. 2003: Bildungsmodernisierung und soziale Ungleichheit, in: Vorgänge 42 (H. 3), S. 4–14
- Vester, M. 2007: Die «kanalisierte Bildungsexpansion», in: Sünker/Miethe, S. 45–66
- Widersprüche 2004: Eliten-Schwindel. Gesellschaft zwischen Demokratisierung und Privilegierung. 24. Jg. (H. 93). München
- Wilkinson, R./Pickett K. 2010: The Spirit Level. Why Equality is Better for Everyone. London

Horst Adam

PROBLEME, FRAGESTELLUNGEN, GEDANKEN AUS DER DISKUSSION DER 5. TAGUNG

Die 5. Tagung am 9.7.2011 beschäftigte sich mit dem Thema «Vermittlung demokratischer Kinder- und Bildungspolitik».

Das anregende Impulsreferat hierzu hielt *Pof. Dr. Heinz Sünker* von der *Universität Wuppertal*.

Der Referent plädierte für einen «neuen Blick» auf Kindheit und Kinder als kompetente Akteure in ihren Lebensbedingungen mit differenzierter Betrachtung auf Klassenzugehörigkeit, Gender, Ethnizität, für eine Kindheitstheorie mit den Dimensionen Schutz, Versorgung und Partizipation. Dabei bezog er sich auf die UN-Konvention für die Rechte des Kindes mit der Betonung von «Kindeswohl» als zentraler Bezugsgröße für Handeln und Institutionenbildung.

Er wies nach, dass das kapitalistische Bildungswesen gesellschaftliche Ungleichheit produziert, worunter in besonderer Weise Kinder prekärer Schichten zu leiden haben und in ihrer Entwicklung behindert werden.

Die Durchsetzung der UN-Konvention erfordere die Vermittlung einer demokratischen Bildungspolitik, die Durchsetzung der Forderung nach einer Bildung für alle. Davon ist die Bundesrepublik Deutschland jedoch noch weit entfernt. Das gegenwärtige Bildungssystem der BRD produziert infolge seiner Struktur klassenbedingte Selektivität und gesellschaftliche Ungleichheit. «Das Bildungssystem der BRD ist Bildungsappartheit.» (Heinz Sünker)

Eine moderne Kindheitsforschung müsse Kindheit als Teil von Gesellschaft und Kultur ansehen, muss «Kindheit» als spezielle Lebensphase mit ihrem Eigenwert akzeptieren, mit dem Zentrum kindlicher Subjektivität und der Priorität von Partizipation. Kinder- und Bildungspolitik sind mit der Frage nach einer demokratischen Zukunft der Gesellschaft zu verknüpfen.

Es gilt die Forderung nach einem sozial gerechten Bildungssystem durchzusetzen und dabei mit demokratischer Bildungs- mit Kinderpolitik zu verknüpfen.

Das erfordert, Bildung für alle strukturell zu ermöglichen und soziale Startgleichheit für alle zu gewährleisten. Die gegenwärtigen Strukturen des Bildungssystems sowie der Druck durch unnötige Tests führen zu weiteren Ausgrenzungen und behindern die Entwicklung eines förderlichen Gemeinschaftsgefühls.

Notwendig ist, die Demokratisierung aller Bildungsbereiche, demokratische Veränderung von Strukturen und Inhalten durchsetzen sowie emanzipatorische Milieus zu organisieren und zu erweitern.

Wesentliche *Ergebnisse* der intensiven und konstruktiven *Diskussion* waren:

- Den Partizipationsgedanken gilt es als entscheidenden Hebel zu erkennen und durchsetzen. Das betrifft die Partizipation für Schüler (Beachtung von Binnendifferenzierung), für Lehrer und Eltern. Die bestehenden Handlungsmöglichkeiten sind stärker zu nutzen und zu erweitern.
- Als erforderlich wird die Verbindung von Partizipation und Solidarität angesehen. Solidarisieren sollte auch als Lernprozess verstanden und gestaltet werden.
- Es kommt darauf an, Bildungs-, Lern- und demokratische Streitkultur zu entwickeln, Wissenschaftlich fundierte linke Positionen gilt es in kritischer Auseinandersetzung, im Ergebnis kritischen Meinungsstreits auszuhandeln.
- Privatschulen selektieren, sie stellen keine Alternative für die Durchsetzung demokratischer Bildungspolitik dar.

Die gegenwärtig realistische Forderung für eine Bildung für alle ist die nach der Gemeinschaftsschule. Diese erfordert auch eine grundlegende Veränderung der Lehrer- und Erzieheraus- und -weiterbildung zur Aneignung und Vervollkommnung neuer Kompetenzen, besonders unter sozialpädagogischem Aspekt.

6. KRITISCHE FRIEDENSPÄDAGOGIK - SCHWUNDPHÄNOMEN UND REANIMATIONSBEDARF

Edgar Weiß

KRITISCHE FRIEDENSPÄDAGOGIK - SCHWUNDPHÄNOMEN UND REANIMATIONSBEDARF

(IMPULSREFERAT)

Der Beitrag rekonstruiert die Geschichte Kritischer Friedenspädagogik von ihren Anfängen bis zur Gegenwart und erörtert Probleme und Möglichkeiten, die mit diesem Ansatz verbunden sind. Er steht im Zeichen des Interesses, die Substanz Kritischer Friedenspädagogik unter aktuellen Bedingungen zur Geltung zu bringen, Kritische Friedenspädagogik produktiv weiterzuentwickeln und effizient in allgemein-pädagogische Zusammenhänge einzubringen.

Der Titel der folgenden Ausführungen enthält kürzelartig zwei Thesen, wobei die zweite These untrennbar mit einem Selbstverständnis oder, wenn man so will, mit einem Bekenntnis verbunden ist. Doch zunächst zur ersten These, der ich mich nach einigen vorangehenden Erinnerungen an die Herausbildung Kritischer Friedenspädagogik, an deren Selbstverständnis und an deren Bemühungen widmen will: Sie besagt, Kritische Friedenspädagogik erweise sich weitgehend als Schwundphänomen, – ich will versuchen, sie vermittelt einer Skizze jener Entwicklungen zu belegen, die die Friedenspädagogik nach der kurzen Blütezeit der *Kritischen* Friedenspädagogik in den 1970er Jahren durchgemacht hat. Heute sind, wie im einzelnen gezeigt werden soll, explizit als friedenspädagogisch sich verstehende Aktivitäten in der institutionalisierten Erziehungs- und Bildungsarbeit überhaupt weitgehend marginalisiert, erst recht aber gelten kritisch-friedenspädagogische Positionen weithin als unzeitgemäß und unerwünscht. Auch in der Friedenspädagogik selbst werden die Ansätze *Kritischer* Friedenspädagogik inzwischen oft gern belächelt und als prinzipiell überholt betrachtet.

Demgegenüber wäre m. E. – und damit benenne ich meine zweite These bzw. das eigene Bekenntnis – frei nach einem von Adorno auf Freud gemünzten Satz (vgl. Adorno, 1966b, S. 182) festzustellen, dass das, was hier vermeintlich «überholt» ist, erst einmal *einzuholen* wäre. Ich werde also als Parteigänger sprechen, als Protagonist

eines kritisch-friedenspädagogischen Selbstverständnisses, womit ich freilich Defizite, die sich in einer Reihe ebenfalls diesem Selbstverständnis folgender Konzepte gewiss ausmachen lassen, notabene keineswegs leugnen will. Im Sinne dieses – m. E. gut begründbaren – Bekenntnisses zu den grundlegenden Ambitionen einer Kritischen Friedenspädagogik behauptet meine zweite These also deren Reanimationsbedarf und das wird mich zu einigen Andeutungen veranlassen, wie sich die friedenspädagogische Diskussion heute sinnvoll wiederbeleben ließe.

Friedenspädagogik⁵⁰ hat eine lange, im vorliegenden Rahmen nicht im Detail rekonstruierbare und für die hier interessierende Thematik auch nicht umfassend rekonstruktionsbedürftige Geschichte.⁵¹ Die Bezeichnung «Kritische Friedenspädagogik» steht unterdessen für ein friedenspädagogisches Selbstverständnis, das sich erst seit Ende der 1960er Jahre herausbildete, – unter dem Einfluss Kritischer Theorie sowie der von dieser beeinflussten Kritischen Pädagogik und der Kritischen Friedensforschung. Seit dem von verschiedenen Forschungsinstitutionen getragenen internationalen Kongress «Erziehung zu Frieden und sozialer Gerechtigkeit», der 1972 in Bad Nauheim stattfand (vgl. Staehr, 1973), wurde Kritische Friedenspädagogik unter Abgrenzung gegen vorgängige, als «idealistisch-appellativ» und «individualistisch-einübend» charakterisierte friedenspädagogische Bemühungen⁵² vorübergehend zum dominierenden friedenspädagogischen Ansatz. Dieser präsentierte sich erstmals 1973 durch einen von Christoph Wulf edierten Sammelband (Wulf, 1973b) explizit unter dem label «kritisch», seitdem wurde die Bezeichnung «Kritische Friedenspädagogik» zum gängigen Etikett einer spezifischen Positionsmarkierung.

Was lag dem zugrunde, was war das Neue? Ich will mich bemühen, es in einer knappen Erinnerungsskizze zu umreißen. Dabei werde ich Differenzen zwischen einzelnen sich diesem Paradigma zurechnenden Ansätzen ignorieren und lediglich an zentrale Gemeinsamkeiten erinnern, die mir für die Richtung als grundlegend erscheinen.

Kritische Friedenspädagogik zielte, so lässt sich in einer ersten Annäherung sagen, «auf die Bewusstseinsveränderung der Menschen und die damit zusammenhängende Veränderung gesellschaftlicher Unfriedensstrukturen durch politisches Handeln. Friedenserziehung wurde so zu einem Teilbereich einer gesellschaftlichen Veränderungsstrategie» (Grasse/Gruber/Gugel, 2008a, S. 11).

50 Der Begriff wird oft, was freilich nicht unproblematisch ist, synonym mit «Friedenserziehung» gebraucht. Der Usance folgend, «Erziehung» als Praxis-, «Pädagogik» aber als Theoriebegriff zu verwenden, hat dagegen Röhrs (1971) explizit zwischen «Friedenserziehung» als Handlungsebene und «Friedenspädagogik» als wissenschaftlicher Reflexionsinstanz unterschieden. Nichtsdestoweniger lässt sich der Begriff «Friedenserziehung» aber auch dann prinzipiell problematisieren, wie es z. B. Nicklas/Ostermann getan haben: «Zum Frieden kann nicht erzogen werden, sondern Friede ist ein Zustand, der durch gesellschaftliches Handeln herzustellen und zu erhalten ist. Im Erziehungsprozess erreichbar ist vielleicht die Fähigkeit zu solchem Handeln» (Nicklas/Ostermann, 1973, S. 315; vgl. auch Nicklas/Ostermann, 1976).

51 Vgl. dazu z. B. Keim (1987); Rothermel (1988); Nipkow (2007); für die Nachkriegsentwicklung insbesondere Heck/Schurig (1984).

52 Für die Kategorisierung und Kennzeichnung: Hamburger (1973), S. 17 f.; vgl. auch Pfister (1980), S. 11 ff. – Für die bezeichneten Ansätze exemplarisch etwa: Roth (1967); Röhrs (1970); (1971).

Entgegen vorgängigen friedenspädagogischen Verständnissen wollte sie sich nicht auf die Vermittlung individualisierender Friedfertigkeitssappelle beschränken oder Konfliktvermeidungstraining betreiben, sondern konsequent auf soziale Bedingungsfaktoren von Friedlosigkeit reflektieren und verändernd einwirken.

Kritische Friedenspädagogik bezog dabei wesentliche Impulse aus der Kritischen Friedensforschung, die sich ebenfalls seit Ende der 1960er Jahre entwickelte, – 1971 war ihr Begriff, von Fritz Vilmar (1971) geprägt, Titel eines von Dieter Senghaas edierten programmatischen Sammelbandes (Roick/Vilmar, 1991, S. 255 ff.; Senghaas, 1971b), der in zeitlicher Nähe zur Publikation einer Vielzahl breit gefächerter Untersuchungen mit gleicher Stoßrichtung erschien.⁵³ Es erscheint mir daher als unvermeidlich, mit einigen Hinweisen zunächst an sie zu erinnern.

Kritische Friedensforschung entstand infolge des Unbehagens ihrer Vertreterinnen und Vertreter an einer zumeist systemtheoretisch orientierten, auf bloßes Konfliktmanagement abstellenden, politisch-sozial weitgehend status quo-affirmativen Konflikt- und Friedensforschung, wie sie seinerzeit im Zeichen des Ost-West-Konfliktes als Beratungsinstanz an die Seite vieler westlicher Regierungen getreten war (vgl. Senghaas, 1970). Im Unterschied zu dieser betrachtete Kritische Friedensforschung Konfliktmanagement als einen zwar möglicherweise situativ unvermeidbaren, letztlich aber allemal defizienten Modus der Arbeit am Frieden, die immer das Streben nach kommunikativer Konflikt*lösung* erfordere und die immer auch Bemühungen um Demokratisierung und Überwindung repressiver sozio-ökonomischer Verhältnisse bedeuten müsse.⁵⁴ Kritische Friedensforschung griff Einsichten der Marxschen Gesellschaftsanalyse und der Psychoanalyse auf (vgl. Senghaas, 1973); sie verstand sich nicht als «wertneutrale» Forschung, sondern engagierte sich – eingestandenermaßen parteilich für *Friedensbewegungen* – entschieden für einen Frieden, den sie nicht wie traditionelle Konflikt- und Friedensforschung auf die Abwesenheit von Krieg reduzierte. Basal wurde für sie vielmehr Johan Galtungs Unterscheidung zwischen «negativem» und «positivem» Frieden als jeweils unverzichtbarer Teilziele eines übergreifenden Friedensziels, wobei «negativer Frieden» die Abwesenheit von Krieg und personaler Gewalt (Tötung, Verletzung, Folter, Drohung, Indoktrination usw.) und «positiver Frieden» die Abwesenheit «struktureller Gewalt» bzw. sozialer Ungerechtigkeit meinte, – letztere definiert als das Zurückbleiben faktischer menschlicher Verwirklichung hinter der jeweils aktuell möglichen (vgl. Galtung, 1969, S. 57).

Galtungs bereits sehr ausdifferenzierte Theorie der Gewalt, die für den vorliegenden Kontext nicht detailliert entfaltet werden muss (vgl. Galtung, 1975), insbesondere sein Begriff der «strukturellen Gewalt», ist inzwischen oft kritisiert worden, – z. T.

53 Vgl. in diesem Kontext z. B. Senghaas (1971a); (1973); Galtung (1972); (1975); Vilmar (1973); Krippendorff (1974).

54 Albrecht hat lapidar konstatiert: «Friedensforschung ist ... Demokratieforschung», wobei er moniert, dass Friedensforschung dies im allgemeinen nicht hinreichend apostrophiert habe (Albrecht, 1991, S. 26).

grundsätzlich⁵⁵, z.T. im Interesse weiterer Präzisierung bei prinzipieller Akzeptanz. In der Tat barg sie gewiss Konkretisierungsprobleme, für deren Lösung es m. E. aber durchaus aussichtsreiche Ansätze gab (vgl. Weiß, 1998, S. 73 ff.). Immerhin war sie, und das mag für den vorliegenden Zusammenhang hinreichend sein, zunächst zweifellos überaus produktiv: Sie ließ nämlich die plausibel schwerlich bestreitbare Zusammengehörigkeit von «Friedensforschung und Gesellschaftskritik» (vgl. Senghaas, 1973) deutlich werden. Sie zeigte, dass Friedlosigkeit nicht ohne Analyse sozio-ökonomischer Faktoren adäquat zu begreifen ist; sie verwies darauf, dass gesellschaftlich institutionalisierte Gewalt und soziale Diskrepanzen die gleichen Folgen wie Kriege und personale Gewalt – nämlich Vernichtung, Existenzbedrohung, Unterdrückung, Ausbeutung usw. – haben können. Neben Kriegen waren aus dieser Sicht konsequenterweise auch Gewaltstrukturen wie Sklaverei, Kolonialismus, Imperialismus, Klassenherrschaft, institutionalisierter Sexismus, Menschenrechtsverletzungen, systemisch bedingte und quietistisch hingennommene Armut usw. Phänomene, die Friedensforschung im Interesse der Überwindung zu analysieren hatte. Nicht länger auch wurde der die seinerzeitige Weltsituation prägende Kalte Krieg mit seinem wechselseitigen Abschreckungs- und Rüstungswettlauf als friedenspolitisch befriedigender Zustand betrachtet; er erschien vielmehr als allenfalls «negativer», damit in hohem Maße defizienter Frieden, der prägnanter als «organisierte Friedlosigkeit» zu begreifen sei (vgl. Senghaas, 1969).

Kritische Friedenspädagogik nun ist mit Kritischer Friedensforschung unmittelbar verschränkt. Friedensforschung ist insofern natürlich umfassender, als sie ihre Forschung nicht auf die pädagogische Dimension reduziert; als kritische, d.h. an faktischen gesellschaftlichen Veränderungen interessierte ist sie aber zugleich auf pädagogische Vermittlung angewiesen. Andererseits ist Friedenspädagogik nicht nur – als Friedenserziehung praktizierende Handlungsträgerin – Vermittlerin von Friedensforschung, sondern als pädagogische Bedingungen von Friedlosigkeit und Friedensfähigkeit untersuchende auch selbst ein Stück Friedensforschung, so dass Friedensforschung und Friedenspädagogik in einem unlösbaren Interdependenzverhältnis zu sehen sind.

In diesem Sinne ist Kritische Friedenspädagogik seit jeher bemüht gewesen, Einsichten Kritischer Friedensforschung zu vermitteln und zu vermehren. Sieht man ihre literarische Produktion aus ihrer Blütezeit durch, so ist festzustellen, dass sich ihre Arbeitsbereiche bereits damals auf ein weites Feld erstreckten: auf die Thematisierung individueller, sozio-ökonomischer und kultureller Wurzeln von Friedlosigkeit, der

55 So hat Brock die These formuliert, die Unterscheidung zwischen «negativem» und «positivem Frieden» bzw. «direkter» und «struktureller Gewalt» habe dazu beigetragen, «die Aporien der Gewaltkritik zu verschärfen»; Galtungs Ansatz habe zu einer «Entgrenzung des Forschungsfeldes» geführt und weitere Differenzierungsprobleme aufwerfende Dichotomien wie die von «progressiver» und «reaktionärer Gewalt» (vgl. Dencik, 1969; Papcke, 1973) begünstigt (Brock, 2009, S. 27 f., 30 f.).

Genese von Kriegs-, Aggressions- und Gehorsamsbereitschaft, Rassismus, Nationalismus, Fremdenhass, auf die Analyse autoritärer Charakterstrukturen, der Fixierung von Vorurteilen und stereotypen Denkmustern, auf Angst- und Ohnmachtsempfindungen. Kritische Friedenspädagogik reflektiert im Anschluss an die Psychoanalyse als «kritischer Theorie des Subjekts» (Horn, 1972) auf triebdynamische und unbewusste Bedingungsfaktoren gewaltsamer und gewaltbereiter Haltungen, auf Autoritätsfixierungen, Abwehrmechanismen, prägende Interaktionsfigurationen usw. sowie im Anschluss an Kritische Gesellschaftstheorie auf kriegerische wie strukturelle Gewalt begünstigende soziale Strukturbedingungen, also Herrschaftsverhältnisse, ökonomische Interessen und Widersprüche und diese verschleiernde Ideologien. Sie fragt Sozialisationsbedingungen im Kontext je spezifischer gesellschaftlicher Verhältnisse und in den verschiedenen sozialen Institutionen (Familie, Schule, außerschulischen Bildungseinrichtungen) ebenso nach wie globalen Verhältnissen, etwa internationalen Beziehungskonstellationen, imperialistischen Ambitionen, Menschenrechtsverletzungen oder weltweiten Verteilungsdiskrepanzen. Sie ist um eine umfassende Theorie der Friedenskompetenz und die Klärung der Bedingungen ihrer Generierung bemüht⁵⁶, was u. a. Anstrengungen im Hinblick auf den Aufbau moralischer und sozialperspektivischer Kompetenz, politischen Interesses und kritischen Urteilsvermögens, demokratischer Haltungen, von Ich-Stärke und Aggressionskontrolle, Verständigungsbereitschaft und Widerständigkeit, von Empathie, Solidarität mit Unterdrückten, Frustrationsresistenz und der, um mit Adorno (1981, S. 130) zu sprechen, «Abscheu vor der physischen Gewalt» impliziert.

Kritische Friedenspädagogik zielt explizit nicht auf einen «Friedhofsfrieden», nicht auf bloßes Konfliktmanagement, sondern auf die kommunikative Bearbeitung und Bewältigung von Konflikten anstelle deren gewaltsamer Austragung. Sie ist Konfliktpädagogik (vgl. dazu Mertens, 1974), die auf Kommunikationsverzerrungen und Bedingungen unverzerrter Kommunikation reflektiert, wobei sie konsequent kritisch freilich nur verfährt, sofern sie die sozialstrukturellen Hindernisse herrschaftsfreier Kommunikation nicht ausblendet oder idealistisch verklärt. Kritische Friedenspädagogik thematisiert mithin die Geschichte der Friedlosigkeit und die Möglichkeiten entsprechender Alternativen und deren Realisierung, wobei sie ihrem Namen nur gerecht wird, wenn sie selbst verkörpert, wofür sie einzustehen beansprucht. D. h. sie muss ihr Ziel in ihren Mitteln antizipieren, konsequent für repressionsfreie pädagogische Arbeit eintreten, ihre eigene Arbeit diesbezüglich fortwährend selbstkritisch überprüfen und Möglichkeiten friedensgerechter politischer Auseinandersetzungsformen transparent werden lassen. Die Geschichte und die Möglichkeiten gewaltfreien Widerstandes, friedlicher Protest- und Boykottformen bzw. des zivilen Ungehorsams nimmt dementsprechend seit jeher einen wichtigen Stellenwert im Rahmen kritisch-

⁵⁶ Zu Begriff und Thematik der Friedenskompetenz vgl. Gugel (2008), S. 65 f.; Wintersteiner (2008), S. 256 f.; Weiß (1998), S. 21 ff., 52 ff.

friedenspädagogischer Arbeit ein (vgl. Ebert, 1968; 1970; Weiß, 1998, S. 107 ff.).

Schließlich offeriert Kritische Friedenspädagogik seit ihrer Entstehungsphase Stellungnahmen zu bildungspolitischen Entscheidungen, Analysen historischer und zeitgenössischer Lehrmittel, didaktische Reformvorschläge und Curricula zur Friedenserziehung, vielfältige aufklärerisch ambitionierte Informations- und Unterrichtsmaterialien für die Arbeit in Schulen, Hochschulen, in der Lehrerfortbildung, in museums- und freizeitpädagogischen Projekten, «Friedenswerkstätten» oder für die Öffentlichkeitsarbeit.⁵⁷

Ihre Blütezeit hatte Kritische Friedenspädagogik, wie erwähnt, in den frühen 1970er Jahren, in denen sie intensive konzeptionelle Vorstöße unterbreitete. Bereits Mitte der 1970er Jahre setzte in ihr dann jedoch eine deutliche Stagnation ein, die mit äußeren wie inneren Gründen zu tun hatte: vor allem mit einem zunehmenden Desinteresse der Politik an Kritischer Friedensforschung im Kontext der verstärkten Einbindung der Bundesrepublik in weltstrategische Bestrebungen der USA, wohl aber auch mit einer oft allzu abstrakt gebliebenen Gewaltkritik in friedenspädagogischen Analysen selbst (vgl. Bernhard, 1988, S. 152, 145 f.).⁵⁸ Mithin war es ihr nicht gelungen, der Friedenspädagogik im Rahmen der Erziehungswissenschaft den Stellenwert zu verschaffen, der ihr in Anbetracht der Fokussierung einer doch überaus relevanten Dimension Allgemeiner Pädagogik gebührt hätte, – Friedenspädagogik blieb für die pädagogische «Zunft» weithin eine marginalisierte «Bindestrich»-Pädagogik unter anderen «differentiellen Pädagogiken» (vgl. Weiß, 2001b).

In den durch konservativistische Gegenreformen geprägten 1980er Jahren setzte im Kontext der damaligen Friedensbewegung eine Revitalisierung auch der Friedenspädagogik ein, die aus *kritisch*-friedenspädagogischer Sicht insgesamt allerdings als durchaus ambivalent zu beurteilen ist.

Kritischer Friedensforschung und -pädagogik waren die dominierenden politisch-sozialen Bedingungen der Zeit kaum sonderlich günstig. 1983 wurde die «Deutsche Gesellschaft für Friedens- und Konfliktforschung» (DGFK), in der Bund, Länder, Verbände, Deutsche Forschungsgemeinschaft, Friedensforscherinnen und Friedensforscher vereinigt waren, durch den Austritt unionsregierter Bundesländer aufgelöst, denen noch der seinerzeitige Trend dieses Dachverbandes, der seine kritischen Ursprungsimpulse seinerzeit de facto längst preisgegeben hatte (vgl. Arend, 1991), zu kritisch war. Für die Friedensforschung bedeutete diese Auflösung einen erheblichen Verlust an Mitteln. Ein neuerliches Aufblühen engagierter Friedensinitiativen, die die

57 Für die Arbeits- und Aufgabenbereiche, Themenfelder und Anstrengungen kritischer Friedenspädagogik vgl. stellvertretend Wulf (1973a); (1973b); Nicklas/Ostermann (1976); Reich/Weber (1984); Steinweg (1984); Gugel/Jäger (1988); Weiß (1998); Grasse/Gruber/Gugel (2008b).

58 Bernhards mit diesem Notat verbundener Charakterisierung der Kritischen Theorie als vermeintlicher Mitverursacherin der Defizit Kritischer Friedenspädagogik (Bernhard, 1988, S. 141 ff.) folge ich unterdessen nicht. Bernhards bezeichnenderweise nahezu ausschließlich auf einseitige Sekundärliteratur gestützte Beurteilung der Habermasschen Diskurstheorie ist m. E. durch Fehlinterpretationen bestimmt.

organisierte Friedens- und Konfliktforschung der DGFK infolge des tagespolitischen Drucks ohnedies kaum mehr in Aussicht gestellt hatte, konnte aber mit solchen Austrocknungsentscheidungen nicht unterbunden werden. Es erfolgte sozusagen von außen, ging also von neuen sozialen Bewegungen aus.

Die schon seit den 70er Jahren unübersehbaren Umweltfolgen eines rücksichtslosen Wachstumsfetischismus, alarmierende Zukunftsprognosen⁵⁹, diverse Umweltverschüchungen und Reaktorunfälle bewirkten eine intensive Ökologiedebatte, die weit ins öffentliche Bewusstsein eindrang und den Eintritt ins Zeitalter der «Risikogesellschaft» (Beck, 1986) weithin zur Gewissheit werden ließ. Die Verschleierung von Umweltschädigungen aus den Reihen von Politik und Wirtschaft, der Bau und die Indienstnahme von Kernkraftwerken, ökologisch problematische Großbauprojekte, der Nachrüstungsbeschluss und die Stationierung von Cruise Missiles und Pershing II-Raketen trugen damals zur Entstehung einer Protestszene aus sehr heterogenen Basisinitiativen und Aktionsgruppen bei, die gleichwohl in der Verfolgung ökologischer und antimilitaristischer Ziele übereinstimmten und durch z. T. spektakuläre Aktionen (Besetzungen von AKW-Geländen, Errichtung von «Anti-Atomdörfern», Hausbesetzungen usw.) Aufmerksamkeit erregten. 1983 konnten die Grünen mit dem Selbstverständnis einer «Öko-Partei» ins Parlament einziehen.

Im Kontext dieser Entwicklungen kam es auch zur Kooperation einer reaktivierten, sich zum guten Teil durchaus auf den Spuren des kritisch-pädagogischen Paradigmas wissenden Friedenspädagogik einerseits und der Friedens- und Ökologiebewegung andererseits (vgl. Dick, 1984; Calließ/Lob, 1987/88). Bald jedoch verstand sich die öko-irenische Friedenspädagogik unter dem Einfluss «New Age»-philosophischer Vorstöße und öko-zentristischer Besinnungsappelle⁶⁰ überwiegend als *Überwinderin* des kritischen Paradigmas. Friedenspädagogik firmierte nun immer stärker als «Ökopädagogik» bzw. als – wie die Schlagwörter damals lauteten – «ökologische», «ökosophische» oder «systemische Friedenspädagogik».⁶¹

Wenngleich dabei gelegentlich beschwichtigend eine Integration auch des kritisch-friedenspädagogischen Ansatzes beansprucht wurde (vgl. etwa Huschke-Rhein, 1984, S. 9, 28), war man auf dieser Linie über weite Strecken nicht an einer Fortsetzung Kritischer Friedenspädagogik mit einem aus mannigfachen aktuellen Anlässen fokussierten zusätzlichen Schwerpunkt interessiert; vielmehr versuchte man sich im wesentlichen unter betonter Abgrenzung gegen die Kritische Friedenspädagogik zu etablieren, indem man für sich explizit einen friedenspädagogischen «Paradigmenwechsel» in Anspruch nahm (Buddrus/Schnaitmann, 1991). Die «ökologische Wende» sollte

59 Vgl. Meadows u. a. (1973); Oltmans (1974); Mesarovic/Pestel (1977); Kaiser (1980). – Vgl. zum Folgenden auch Weiß (2003), S. 98 ff.

60 Vgl. z. B. Capra (1982); Meyer-Abich (1979); (1986); Jonas (1984).

61 Vgl. Beer/Haan (1984); Heitkämper (1984); Heitkämper/Huschke-Rhein (1986); Buddrus/Böversen (1987); Buddrus/Schnaitmann (1991).

demnach eine neue Phase der Friedenspädagogik nach den vorangegangenen bzw. «überholten» Phasen einer «individualistischen» und einer «kritischen» Friedenspädagogik repräsentieren (Huschke-Rhein, 1984, S. 26).

Gewiss war es – gerade auch im Sinne einer konsequent verstandenen Kritischen Friedenspädagogik – wichtig, die ökologische Perspektive als eine bedeutende Dimension auch der Friedenspädagogik zur Geltung zu bringen. Kriege und Rüstungsaktivitäten, militärischen Zwecken dienende «Atomtests», die Produktion und die Einsätze von «Atomwaffen» – schon diese Begriffe stellen als solche, worauf Günther Anders hingewiesen hat, Verharmlosungen dar⁶² – sind mit existenzbedrohenden Umweltbelastungen unmittelbar verbunden und auch die sogenannte «friedliche» Kernkraftnutzung zwingt der Menschheit dauerhafte Existenz- und Gesundheitsrisiken auf, die das elementare *Friedensprinzip Lebensicherung* bedrohen.

Musste also die Sensibilisierung für die Bedeutung ökologischer Rücksichten durchaus im Interesse einer wohlverstandenen Kritischen Friedenspädagogik liegen, so schlossen die einen Paradigmenwechsel beanspruchenden Vertreter der Ökopädagogik an geradezu entgegengesetzte Ambitionen an. Kritiklos wurden überaus problematische Ansätze übernommen: etwa Meyer-Abichs ein den Anthropozentrismus vermeintlich überwindendes Konzept des «Friedens mit der Natur», das ein «Gleichheitsprinzip» für alle Natur und eine «Charta der Rechte der Natur» forderte (Meyer-Abich, 1979; 1986), etwa öko-diktatorische Vorstellungen, wie sie in unterschiedlicher Weise von Harich (1975), Gruhl (1978) und Jonas (1984) vertreten wurden, etwa spiritualistische-ganzheitliche «New Age»-Philosophien à la Capra, der die Notwendigkeit einer Wende zu einem neuen Weltbild proklamierte, das eine Mixtur aus Quantentheorie, Yin-Yang-Lehre, Schamanismus und Jungscher Archetypenlehre darstellen sollte (Capra, 1982). Irrationalistisch wurde an eine neue Religiosität, an die «Wiedergewinnung von Spiritualität», an Gefühle des «Einsseins» mit «Kosmos, Natur oder Gott», an eine «Wiedergewinnung von gegenseitiger Verbundenheit durch Esoterik» und die «Wiederverzauberung der Welt und des Menschen» appelliert, für die friedenspädagogische Praxis wurde beispielsweise mit dem Anspruch auf ein geschärftes Bewusstsein für neue Tiefendimensionen das «Kartoffelschalen als Meditation» empfohlen (Buddrus, 1987a, S. 64f.; 1987b, S. 131, 133). Aber auch weit weniger harmlose Positionsmarkierungen waren im Kontext solcher «New-Age»-Friedenspädagogik zu lesen, so etwa die Versicherung, zugunsten ökologischer Rücksichten müsse auch die Diktatur, schlimmstenfalls gar der Archipel Gulag in Kauf genommen werden (Kern, 1986, S. 19).

Das hatte mit der Sozialanalyse Kritischer Friedenspädagogik nun nichts mehr zu tun. Vieles aus dieser Richtung belastete eine *rationale* Besinnung auf ökologische Er-

62 «Atomtests» stellen bereits *Ernst-*, nämlich vielfach tödliche und Krankheit verursachende reale Anwendungsfälle dar und das Wort «Atomwaffen» suggeriert, bei den den Genozid riskierenden Vernichtungsmitteln könne es sich noch um «Verteidigungs»-Instrumente handeln. Vgl. Anders (1982), S. 38, 75.

fordernisse durch Esoterik, vieles offenbarte narzisstische Verschmelzungssehnsüchte, manches erinnerte alarmierend an faschistischen Blut-und-Boden-Kultus, – von sozialen Diskrepanzen und ökonomischen Verwertungsinteressen als der Wurzel rücksichtsloser Naturausbeutung war in diesem Kontext indes kaum mehr die Rede.⁶³ Stettdessen wurde der Linken gern (vgl. z. B. Gruhl, 1979; Meyer-Abich, 1985) – offenbar um den Innovationscharakter solcher öko-irenischer Vorstöße glaubhaft zu machen – Technikbesessenheit und Ökologievergessenheit vorgeworfen, was mithin etwa durch Textstellen bei Marx und Engels, Anders, Horkheimer/Adorno u. a. leicht ad absurdum zu führen wäre.⁶⁴

In den späten 1980er und den 1990er Jahren kam es wiederum zu Schwerpunktverlagerungen in der Friedenspädagogik, – vor allem hin zu einer Fokussierung des «Kulturellen». Es war die Zeit des Wegfalls des Ost-West-Konfliktes, der verschärften Globalisierungsproblematik, zunehmender Migrationsbewegungen und Multikulturalität in den Nationalstaaten, es war die Zeit eines anwachsenden Rechtsextremismus, neuer, vordergründig ethnisch und weltanschaulich begründeter Kriege, der Entfesselung zuvor latenter Nationalismen und Feindseligkeiten, in denen kulturelle Gegensätze eine maßgebliche Rolle zu spielen schienen, es war die Zeit der Verschärfung des Nord-Süd-Gefälles und der Umorientierung der NATO-Armeen auf weltweite out-of-area-Einsätze im Dienste einer globalen Absicherung ökonomischer Interessen und Einflusszonen. Die Auffassung, dass mit dem Niedergang des Ostblocks der definitive Siegeszug des vermeintlich alternativlosen westlichen Systems und damit das «Ende der Geschichte» vollzogen seien (Fukuyama, 1992), war schon zum Zeitpunkt ihrer Verkündung schwerlich plausibel. Rasch schien der alte Ost-West-Konflikt durch neue Konflikte abgelöst zu werden, die zweifellos auch mit divergenten Kulturvorstellungen zu tun hatten. Diese wurden unterdessen bald zu suggestiven Zerrbildern stilisiert, deren Muster Huntingtons «clash of civilizations» bot (Huntington, 1996; dazu kritisch: Müller, 1998).

Gleichwohl war es folgerichtig, dass sich Friedensforschung und Friedenspädagogik in Anbetracht gegebener Anlässe nun verstärkt auch mit der Kulturproblematik befassten, wobei «Kultur» in diesem Kontext etwa soviel bedeuten mag wie die «Gesamtheit der typischen Lebensformen einer Bevölkerung, einschließlich der sie tragenden Geistesverfassungen und Werteinstellungen» (Senghaas, 2008, S. 28). Kritische Friedensforschung und -pädagogik verfügten durchaus über die Voraussetzungen, in diesem Sinne die Kulturthematik – wie es auch für die Ökologieproblematik schon galt – als wichtige Dimension in ihren Ansatz einzubeziehen. Bereits seit den 1980er

63 Zur Kritik der angesprochenen Konzepte öko-irenischer Friedenspädagogik vgl. Bernhard/Rothermel (1995); Claußen/Wellie (1996); Weiß (1998), S. 121 ff., 166 ff.; zur Kritik ihrer philosophischen Fundamente Apel (1988), passim.

64 Vgl. etwa Marx (1872), S. 528 f.; Engels (1873 ff.), S. 452 f.; Fetscher (1982); Anders (1980); Horkheimer/Adorno (1969).

Jahren gab es intensive Vorstöße, die tradierte – von einseitigen Defizienzaspekten ausgehende – «Ausländerpädagogik» durch eine am Prinzip wechselseitiger Lernprozesse orientierte «Interkulturelle Pädagogik» zu ersetzen. Diese Ansätze berührten sich unmittelbar mit friedenspädagogischen Konzepten, konnten und können also durchaus als Teil der Friedenspädagogik gelten, werden in ihrer Gesamtheit inzwischen aber nicht selten als eine eigenständige differentielle Pädagogik betrachtet.⁶⁵ Auf jeden Fall verwiesen sie auf die friedenspädagogische Bedeutung einer verstärkten Berücksichtigung kultureller Faktoren.

Galtung ergänzte seine Phänomenologie der Gewalt um eine systematische Berücksichtigung «kultureller Gewalt» (Galtung, 1990; 1993; 1994, S. 204 ff.; 1997), die er als «Legitimierung von struktureller oder direkter Gewalt durch die Kultur» definierte (Galtung, 1993, S. 54). Dieser stellte er das Desiderat «kulturellen Friedens» bzw. einer «Friedenskultur» entgegen, die auf die Pflege jener «Aspekte der Kultur» abzielen sollte, «die geeignet sind, direkten und strukturellen Frieden zu begründen und zu legitimieren» (Galtung, 1997, S. 917). Bemühungen der Vereinten Nationen wiesen insofern in die gleiche Richtung, als sie den Übergang zu einer «Friedenskultur» explizit als Erziehungs- und Bildungsziel deklarierten, und bald geriet der Topos der «Friedenskultur» deutlich in den Fokus friedenspädagogischer Bemühungen.⁶⁶

Bei aller prinzipiellen Bedeutung aber war die Hinwendung zum Kulturellen in Friedensforschung und Friedenspädagogik, so wie sie zumeist konkret erfolgte, m. E. wiederum in hohem Maße problematisch. Denn wengleich führende Protagonisten einer «Akzentverschiebung ... zum Kulturellen» hin (Wintersteiner, 1999) sich durchaus auf der Traditionslinie Kritischer Friedenspädagogik sehen und diese explizit fortentwickeln anstatt mit ihr konkurrieren wollten (Wintersteiner, 1999, S. 12, 33; 2009), ist die Kultur fokussierende Friedensforschung und -pädagogik in hohem Maße von postmodernistischen Aspekten beeinflusst. Es kam in diesem Rahmen nicht nur zu der gewiss wichtigen Forderung, weltanschauliche und religiöse Gehalte, kulturindustrielle Produktionen sowie gerade auch jeweils unbewusste kulturelle Tiefenstrukturen – eingewurzelte Alltagsmythen, kollektive Gewohnheiten, massenmedial kanalisierte Einstellungsmuster usw. – im Hinblick auf ihr Gewaltpotential zu analysieren; es wurde nicht nur das unterstützungswürdige Prinzip formuliert, friedenskulturelle Milieus zu schaffen, in denen unter basisdemokratischer Beteiligung aller Betroffenen gewaltfreie Problemlösungsprozeduren erfahrbar sind. Vielmehr standen in solchen Ansätzen neben diesen Postulaten Denkelemente, denen zufolge umfassende Rationalität unter Totalitarismusverdacht gestellt und das «Andere der Vernunft» als vermeintlich rational unerschließbar akzeptiert werden sollen (Wintersteiner, 1999, passim, insbesondere S. 34 ff., 217; 2001, S. 82 u. ö.).

65 Vgl. dazu Borelli (1986); Auernheimer (1990); (2001); Auernheimer/Gstettner (1996).

66 Vgl. Nolz/Popp (1999); (2001); Wintersteiner (1999); (2001); Grasse/Gruber/Gugel (2008).

Die Problematik des Postmodernismus sehe ich dabei keineswegs in der Anerkennung von Differenz, die heute – beispielsweise im Kontext einer Heterogenitätssensibilität einladenden «Pädagogik der Vielfalt» (Prenzel, 1995) – zu Unrecht gern als «postmodernistische Entdeckung» suggeriert wird. Zu Unrecht: denn Kritische Theorie hat die Sensibilität für Heterogenität nicht nur früher, sondern m. E. auch konsequenter, nämlich in nicht verabsolutierter Form und im Zeichen unverkürzter Vernunft statt im Zeichen schlecht hiniger Vernunft-Preisgabe, zur Geltung gebracht, – man denke beispielsweise an Adornos Sorge um das Nicht-Identische (Adorno, 1966a).⁶⁷ Die Problematik des Postmodernismus sehe ich vielmehr in dessen Verabsolutierung der Differenz und in der Perhorreszierung eines jeglichen – nicht nur eines scheinbaren oder gar verlogenen – Universalismus. Problematisch sind die irrationalistische Absage des Postmodernismus an die Verbindlichkeit rationaler Argumentation und die damit verbundene Selbstwidersprüchlichkeit, in die sich jeder verabsolutierte Relativismus unweigerlich verstricken muss.⁶⁸

Im Kontext – gewiss wohlmeinender – Heterogenitätsakzeptanz-Forderungen gelangen dann Protagonisten einer «Friedenskultur» dazu, die faktisch unzweifelhaft immer wieder inszenierte Instrumentalisierung von Menschenrechten⁶⁹ zum Anlass zu nehmen, die Menschenrechtsidee als solche zu relativieren (so etwa Galtung, 1994). «Postmodernistische Friedensforschung» wendet sich explizit Vorstellungen zu, «die sich», um einen ihrer Repräsentanten zu zitieren, «jenseits des universalistischen Zivilisierungsdenkens, jenseits des modernistischen Glaubens an die objektive Wahrheit von Bestandsaufnahmen und jenseits des Glaubens an die Lösbarkeit von Konflikten bewegen» (Dietrich, 2006, S. 143).

Die Annahme der «einen Welt» und des «einen Friedens» ist aus dieser Sicht dann schon als solche «gewaltsam», die Postmoderne verlange nicht nach dem einen, sondern vielmehr «nach vielen Frieden» (Dietrich, 2006, S. 162, 160).

Was aber heißt das, wenn man es konsequent zu Ende zu denken versucht? M. E. wenig mehr, als dass eigentlich alles weitgehend so bleiben möge, wie es ist. Denn das Nebeneinander disparater Friedensvorstellungen, das der Friedensforschungs-Post-

67 Freilich gilt das nicht weniger für die diskurstheoretisch begründeten Versionen Kritischer Theorie, denen zufolge Heterogenität uneingeschränkt in die Diskurse eingebracht werden können muss und zwangloser Konsens wohl im Hinblick auf (differente Lebensmodelle als je zu akzeptierende erst abzusichern fähige) Normen, nicht aber über im übrigen divergierende Vorstellungen «guten Lebens» anzustreben ist (vgl. z. B. Habermas, 1983; 1996; Apel, 1988; 1998).

68 Der Versuch, einen «präzisieren», vermeintlich nicht-irrationalistischen und nicht-beliebigkeitsapologetischen Postmodernismus durch die Anerkennung einer Übergänge zwischen verschiedenen Rationalitätstypen ermöglichendem «transversalen Vernunft» zu retten (Welsch, 1991, bes. S. 295 ff.), ist m. E. nicht überzeugend. Gewiss kommt der Postmodernismus, sobald er die Akzeptanz von Heterogenität postuliert, nicht ohne ein Moment aus, dass diese Akzeptanz als allgemein-verbindliche sichert, anstatt diese wiederum der Beliebigkeit anheimzustellen. Aber das – zwingend selbstwidersprüchliche – Postulat *totaler* Differenz wird in postmodernistischen Ansätzen, wie Welsch am Beispiel Lyotards, des «Paradephilosoph(en) des Postmodernismus» (Welsch, 1991, S. 10) selbst aufzeigt, ja gerade dennoch propagiert.

69 Sie sind fraglos ein zentrales Themenfeld der Friedenspädagogik. Vgl. etwa Grasse/Gruber/Gugel (2008a), S. 12.

modernismus als Desiderat postuliert, haben wir doch wohl längst: Es gibt Unternehmer und Gymnasialdirektoren, die den «Betriebs-» bzw. «Schulfrieden» realisiert sehen, sofern sich alle Mitglieder der Belegschaft bzw. der Schulgemeinschaft protestlos in die strukturellen Gewaltverhältnisse der von ihnen repräsentierten Einrichtungen fügen, es gibt Politiker, für die «Frieden» herrscht, solange die Waffen in den Außenbeziehungen ruhen und die Klassenstrukturen im Innern ungefährdet sind, und es gibt andererseits kritische Pazifisten, für die die ersehnte Verwirklichung der Friedensutopie davon abhängt, dass die in den vorab genannten Vorstellungen angelegten Antagonismen überwunden werden, um nur wenige Beispiele zu nennen. Diverse Friedensvorstellungen stehen längst in postmodernistischer Koexistenz unversöhnt und z. T. in der Tat unversöhnbar nebeneinander. Solange aber keine Abarbeitung problematischer – nämlich Repressionen implizierender – Friedenskonzepte zugunsten *einer*, und zwar einer umfassenden, auf die weitestmögliche Überwindung von Gewaltverhältnissen in allen Dimensionen abstellenden Friedenskonzeption erfolgt, dürfte die Glorifizierung einer unverbindlichen Sprachspielbeliebigkeit allenfalls bestehende Formen des Unfriedens stabilisieren. Die Rezeption des Postmodernismus in Friedensforschung und -pädagogik betrachte ich daher nicht als einen Gewinn, sondern als zusätzliches Problem, auch dann, wenn sie in der Absicht einer Erweiterung Kritischer Friedensforschung und -pädagogik erfolgt, denn das kann m. E. immer nur bedeuten, dass man sich der Widersprüchlichkeit der eigenen Theoriebezüge nicht bewusst ist.⁷⁰ Und so wichtig der Aufbau von «Friedenskultur» fraglos ist, so sollte auch bedacht werden, dass Kulturkritik sich leicht nurmehr auf Oberflächenphänomene kapriziert und Wesentliches verfehlt, wenn sie nicht auch an sozio-ökonomische Analysen und Gesellschaftskritik zurückgebunden wird. Das aber wird im Kontext der Friedenskultur-Apologien, soweit ich sehe, größtenteils allzu sehr vernachlässigt.

Die bisherigen Ausführungen sollten gezeigt haben, dass die immer auch gesellschaftliche Strukturen hinterfragende Kritische Friedenspädagogik seit deren kurzer Blütezeit weithin ein Schattendasein führt, – gesamtgesellschaftlich, im institutionalisierten Bildungsbereich, aber auch im Rahmen von Friedensforschung, Friedensbewegungen und Friedenspädagogik selbst. Konzepte, wie sie zuletzt erörtert wurden, werden heute im wesentlichen nurmehr von relativ kleinen Zirkeln entwickelt, vertreten und diskutiert. Manche davon sehen sich selbst durchaus noch in der Tradition Kritischer Friedensforschung und Kritischer Friedenspädagogik, wie etwa das Institut

70 Ein bemerkenswertes Beispiel widersprüchlicher Positionselemente bietet m. E. Christoph Wulf, der sich in den 1970er Jahren engagiert in den Dienst Kritischer Friedenspädagogik stellte (vgl. Wulf, 1973b; 1973a), ehe er später vehement für eine postmodernistische Pädagogische Anthropologie eintrat (Wulf 1994; 1997a; zur Kritik: Weiß, 2001a), die emanzipationspädagogische Vorstellungen verabschiedete und derzufolge es in Anbetracht der Vielfältigkeit menschlicher Existenzweisen und Möglichkeiten nicht mehr möglich sein sollte, noch «von *dem* Menschen zu sprechen» (Wulf, 1997b, S. 13). Nichtsdestoweniger tritt Wulf auch in jüngerer Zeit publizistisch für eine Anknüpfung an die zentralen Leitvorstellungen der Kritischen Friedensforschung der 1960er und 70er Jahre ein, wobei er notabene auch ganz selbstverständlich von der «Würde des Menschen» spricht (Wulf, 2008, S. 45, 35, 42).

für Friedenspädagogik Tübingen e.V. um Günther Gugel und Uli Jäger, das Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt um Werner Wintersteiner oder das Zentrum für Friedenskultur in Siegen⁷¹, die gewiss für rege Aktivitäten und diverse sinnvolle Initiativen einstehen (vgl. z. B. IFT, 2011). Manches aus diesen Reihen vermag aber auch die Frage zu provozieren, ob nicht systematische Arbeit mitunter durch bloße – gewiss wohlmeinende – Positionsmarkierung und womöglich letztlich kontraproduktiven Aktionismus ersetzt wird.

Freilich ist allemal zu beachten, dass solche Zirkel heute unter überaus schwierigen Bedingungen arbeiten, – auf Förderung können Kritische Friedensforschung und Kritische Friedenspädagogik derzeit wenig rechnen. *Kritische* Friedensforschung befindet sich innerhalb des Gesamtspektrums der Friedens- und Konfliktforschung längst in einer «Randposition», während die Disziplin «Internationale Beziehungen» die politikwissenschaftliche Analyse von Krieg und Frieden weithin dominiert (Baumann/Dieterich, 2009, S. 105). 2001 wurde die 1983 aufgelöste «Deutsche Gesellschaft für Friedens- und Konfliktforschung» durch die «Deutsche Stiftung Friedensforschung» (DSF) – gegründet vom Bundesministerium für Bildung und Forschung – ersetzt, wodurch der einstmalige «kritische» Anspruch der Friedensforschung nahezu «verloren» ging, – «selbstbestimmte Forschung wurde nun ... den Kriterien des herrschenden Wissenschaftsbetriebs unterworfen»; Friedensforschung wurde «in den tagespolitischen Entscheidungsprozess» eingebunden, die derzeit existenten Friedensforschungs-Institute sind heute «zunehmend abhängig ... von Drittmittelfinanzierungen aus Ministerien und regierungsnahen Einrichtungen», was «zweifelloser Einfluss auf die wissenschaftliche Produktion» aus ihren Reihen hat (Ruf, 2009, S. 46 f.).

Vor diesem Hintergrund ist es vielleicht nicht so verwunderlich, dass sich in der Friedensforschung eine weitgehende Mainstream-Orientierung etabliert hat, der die Ablehnung militärischer Konfliktbelegungsversuche keineswegs mehr eine Selbstverständlichkeit ist (vgl. Ruf, 2009, S. 47). Seit dem Wegfall des Ost-West-Gegensatzes scheinen Kriege gewissermaßen «wieder führbar» geworden zu sein (Werkner/Kronfeld-Goharani, 2011a, S. 10). Seit dem Golfkrieg 1991 (vgl. dazu Weiß, 1991) verzeichnet die Zeitgeschichte eine Vielzahl offenkundig machstrategischen und ökonomischen Interessen geltender blutiger Militäreinsätze von NATO-Staaten, die pseudomoralisch als weltpolizeilich notwendige bzw. in «humanitärer» Mission unabdingbare und angeblich vermitteltst modernster Techniken exakt kalkulierbare Maßnahmen suggeriert wurden. Das Anwachsen terroristischer Gewaltakte, deren spektakulärste die Anschläge vom 11. September 2001 waren⁷², hat maßgeblich zur Entstehung der Theorie einer neuen «Entstaatlichung» des Krieges beigetragen. In-

71 Vgl. Grasse/Gruber/Gugel (2008), S. 13; Gruber/Wintersteiner/Duller (2009); Weiß (2002).

72 Vgl. dazu Zimmer (2002); Hoffman (2002); Richardson (2006).

zwischen gehört die Rede von vermeintlich wesensgemäß «neuen Kriegen» zum festen Bestand jüngerer konfliktanalytischer Vorstöße.

«Neu» an den jüngeren Kriegen soll demnach sein, dass in ihnen neben oder statt Staaten «identitätspolitischen» Zielen folgende Gruppen (sich ethnisch oder religiös definierende Gruppierungen, NGOs, kriminelle Banden und Drogenkartelle, Söldner, Militär- und Sicherheitsfirmen) als Hauptakteure auftreten, dass es in ihnen primär eher um ökonomische als um politische Interessen gehe und dass die Akteure und ihre Mittel durch eine auffällige Asymmetrie zu kennzeichnen seien (Kaldor, 1999; Münkler, 2002). Die Pointe dieses Ansatzes besteht indes darin, dass das vermeintlich «Neue» im Sinne einer Weltsituation ausgedeutet wird, die einen Dispens von den Regeln des Kriegsvölkerrechts erfordere bzw. im Interesse der internationalen Durchsetzung von Menschenrechten militärische als weltpolizeiliche Ordnungseinsätze unvermeidbar mache. Das entspricht ganz der offiziellen Propaganda, die 1991 im Golfkrieg und 1999 im Kosovo-Krieg, aber auch in den angeblich «humanitären» Einsätzen in Somalia, Ruanda, im Irak 2003 oder in Afghanistan zur Anwendung kam (vgl. Daase, 2011, S. 22). Kritiker dieser Theorie der «neuen Kriege» vertreten die m. E. plausible These, dieser Ansatz sei selbst Teil einer neuen Kriegsstrategie, er «beschreibe» den Wandel der Kriegsformen nicht nur, sondern «betreibe» ihn auch (Daase, 2011, S. 21, 26).

Dabei wird keineswegs bestritten, dass es die beschriebenen Phänomene – die Beteiligung nicht-staatlicher Akteure, deren Asymmetrie sowie das Vorherrschen einer ökonomischen Motivationsstruktur – in jüngeren gewaltsamen Auseinandersetzungen in auffälligem Maße gibt; bestritten aber wird, dass diese Phänomene eigentlich «neu» sind. Stattdessen seien sie lediglich fokussiert und zugespitzt worden, – im Interesse einer Legitimierung militärisch-weltpolizeilicher Interventionen unter systematischer Instrumentalisierung von Menschenrechten.⁷³ Insofern entspricht heute eine verstärkt zu Militäreinsätzen bereite, in hohem Maße von regierungsnahen Geldgebern abhängige Friedensforschung einem politischen Zeittrend, der seit dem Wegfall des Ost-West-Konfliktes unübersehbar geworden ist (vgl. Ruf, 2009, S. 49).

Auch speziell der Friedenspädagogik sich widmende Einrichtungen sind hinsichtlich ihrer Abhängigkeiten in einer ähnlichen Lage wie die bestehenden Konflikt- und Friedensforschungsinstitute. Das Tübinger Institut für Friedenspädagogik z. B. ist nicht nur seit jeher wesentlich auf die Unterstützung der von dem Physiker und Un-

73 Um etwaigen Missverständnissen vorzubeugen: Die zunehmende Relativierung staatlicher Souveränität zugunsten eines menschenrechtlich begründeten Interventionsrechtes der UN (vgl. Heintze, 2011) ist m. E. *prinzipiell* durchaus berechtigt, – der Sicherung der Einhaltung von Menschenrechten (in einem freilich rational zu begründenden Sinne des Wortes) gebührt m. E. aus ethischen Gründen unbedingt Vorrang vor staatlichen Souveränitätsrechten. Das aber legitimiert nicht eine selbst allemal gerade unter Menschenrechtsaspekten zu verwerfende Kriegsführungsbereitschaft, sondern fordert alternative Interventionsformen. Eine legitime – und ggf. gebotene – Interventionspolitik bedarf eines Rekurses auf Menschenrechte, der von deren – historisch immer wieder vollzogener – Instrumentalisierung gänzlich frei ist. Vgl. dazu Weiß (2011).

ternehmer Georg Zundel gegründeten Berghof-Stiftung angewiesen, sondern empfängt, wie seinem letzten Jahresbericht entnommen werden kann, unverzichtbare Mittel auch von der Deutschen Stiftung Friedensforschung sowie ministerielle Mittel (vgl. IFS, 2011), was unter den gegebenen Umständen nicht unbedingt eine günstige Voraussetzung für die Durchhaltung einer *kritisch*-friedenspädagogischen Position sein dürfte.

Richtet man den Blick über spezifisch der Friedensforschung und Friedenspädagogik geltende Einrichtungen hinaus auf die Situation des regulären Bildungssystems und auf jüngere Publikationen zum Themenkomplex Friedenspädagogik, so erweist sich *Kritische* Friedenspädagogik abermals als Schwundphänomen. Generell ist Friedenspädagogik hier weithin marginalisiert, – beispielsweise gibt es in der Bundesrepublik keinen einzigen Lehrstuhl für Friedenspädagogik (vgl. Tepper, 2008, S. 101). Die Deutsche Stiftung Friedensforschung hat zwar in den letzten Jahren Masterstudiengänge für Peace Studies und Friedensforschung an der Fern-Universität Hagen sowie an den Universitäten Marburg und Tübingen eingerichtet (ISF, 2011), diese indes haben keinen pädagogischen Schwerpunkt und sind wesentlich auf den Bedarf systemnaher konflikt- und sicherheitspolitischer Forschung zugeschnitten. In den Hochschulcurricula der im Zuge des Bologna-Prozesses bachelorisierten und modularisierten Studiengänge, in denen Bildung kommodifiziert⁷⁴ bzw. nach Maßgabe neoliberalistischer Imperative zur marktgängigen Ware verkürzt wird, hat Friedenspädagogik kaum mehr Raum, als Kritische ist sie aus naheliegenden Gründen schon gar nicht vorgesehen.

Dass das Schulwesen unter derzeitigen Bedingungen kaum zur Generierung von Friedenskompetenz geeignet, dass es vielmehr im Sinne Galtungs in hohem Maße «selber von struktureller Gewalt geprägt» ist (Büttner, 2008, S. 86; Gugel, 2008, S. 74), kann mit plausiblen Gründen schwerlich bestritten werden. Im Einklang mit den ihm zugewiesenen Qualifikations-, Selektions- und Legitimationsfunktionen (Fend, 1975) hat es nach wie vor den – wie auch immer verschleierte – Auftrag, «soziale Strukturen und die damit verbundenen ökonomischen, politischen und kulturellen Handlungssysteme zu reproduzieren» (Rolff, 1997, S. 10). Das haben selbst die auf die ökonomischen Interessen der OECD-Staaten im Kontext der Globalisierung zugeschnittenen PISA-Erhebungen gezeigt, die eine signifikante Korrelation zwischen Klassen- und Schichtzugehörigkeit einerseits und Schulbildung andererseits sowie die Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund erkennbar gemacht haben.⁷⁵

Und in jüngeren Publikationen zur Thematik Friedenspädagogik lässt sich zum einen ein Trend zu religiös bestimmten Ansätzen erkennen (vgl. z. B. Haußmann u. a.,

74 Zum Begriff der «Kommodifizierung» im Sinne einer «Verhandelsgüterung» und «Verrohstoffung» vgl. Decker (2011), S. 16 ff.

75 Vgl. Baumert u. a. (2002), S. 32; Krohne/Meier/Tillmann (2004), S. 374, 382.

2006; Nipkow, 2007), in deren Rahmen die spezifisch kritisch-friedenspädagogischen Aspekte bisweilen ganz verblissen. Mitunter wird dabei – wie exemplarisch bei Nipkow – Kritische Friedenspädagogik lediglich klischeehaft charakterisiert und als obsoletes Paradigma suggeriert (vgl. Nipkow, 2007, bes. S. 308 ff.). Zum anderen finden unter dem Etikett «Friedenserziehung» entpolitisierte Praxisempfehlungen Verbreitung, in denen es um die Herstellung von «Respekt und Höflichkeit im Klassenzimmer» durch «Feldenkrais, Yoga, progressive Muskelentspannung und Meditation» sowie das «Training positiver Gewohnheiten» und die «Entdeckung des Lächelns» geht (Everett/Steindorf, 2008, S. 11, 36, 43, 79).

Ich stelle also eine weitreichende, mit bestimmten Mainstream-Entwicklungen verbundene Stilllegung Kritischer Friedenspädagogik und der für sie charakteristischen umfassenden, sozio-ökonomische Gegebenheiten systematisch zu hinterfragen bemühten Gewaltanalysen fest, was m. E. entschieden auf deren Reanimationsbedarf verweist. Denn deren unverminderte Aktualität dürfte offenkundig sein: Der Wegfall des Kalten Krieges zwischen den Blöcken Ost und West hat nicht zu der erhofften Friedensdividende geführt (vgl. Werkner/Kronfeld-Goharani, 2011b), vielmehr sind seither diverse Kriege und blutige Interventionen zu verzeichnen; im Zuge eines ungehemmt globalisierten Kapitalismus neoliberalistischer Prägung ist ein rapider Anstieg struktureller Gewalt festzustellen, wie er sich beispielsweise an der international wie innerhalb der Nationalstaaten zu konstatierenden wachsenden Diskrepanz zwischen Arm und Reich und einer zunehmenden Marginalisierung unterprivilegierter Bevölkerungsgruppen ablesen lässt (vgl. Steffens/Weiß, 2004). Amnesty International hat für das Jahr 2010 Menschenrechtsverletzungen in 157 und die offizielle Anwendung von Folter in 98 Ländern der Erde recherchiert und dokumentiert (Amnesty International, 2011). Täglich sterben – bei gleichzeitigen Wachstumsraten des privaten Reichtums weltweit – rund 32.000 Kinder unter 5 Jahren infolge von Hunger und mangelnder medizinischer Versorgung (Orth, 2006, S. 255). Unbekannt ist das genaue Ausmaß der Misshandlung von Kindern, die – trotz des 1989 von der UNO verabschiedeten «Übereinkommens über die Rechte des Kindes» – weltweit «die Gruppe» repräsentieren, «die am stärksten unter Gewalt (häuslicher Gewalt, aber auch Kriegsgewalt) leidet» (Gugel, 2006, S. 253). Auch in der Bundesrepublik kommen wenigstens 15 Fälle auf 1.000 Kinder (Orth, 2006, S. 256). Das sind nur wenige Zahlen, die auf eine immense aktuelle Gewaltproblematik hinweisen, der gewiss nicht ohne vielfältige geeignete pädagogische Anstrengungen effizient entgegenge wirkt werden kann.

Natürlich sind die Grenzen von Friedenserziehung und friedenspädagogischer Aufklärungsarbeit allemal zu vergegenwärtigen (vgl. Gugel/Jäger, 1995, S. 445 f.). Illusionen wären diesbezüglich zweifellos völlig verfehlt. So unverzichtbar die pädagogische Dimension der Arbeit am Frieden ist, so wenig können gesellschaftliche Gewaltstrukturen und politische Optionen zugunsten von Militäreinsätzen allein durch pädagogische Interventionen beseitigt werden, – dazu bedarf es selbstverständlich immer

auch der Politik, und auch eine *Kritische Friedenspädagogik*, die zwar immanent immer auch «politisch» ist, kann, was ihre Arbeitsbereiche betrifft, natürlich kein Ersatz gleichgerichteter politischer Anstrengungen sein.

Weder für eine kritisch-friedenspädagogische Arbeit noch für eine mit ihren Ambitionen konvergierende politische Einflussnahme sind die gegenwärtig herrschenden politisch-sozialen Rahmenbedingungen freilich sonderlich günstig. Auf die drängende Frage, wie sich in dieser Situation Kritische Friedenspädagogik wirkungsvoll reanimieren lasse, gibt es schwerlich ein Patentrezept.

Was sich diesbezüglich allemal sagen lässt, läuft auf die vielleicht triviale Forderung hinaus, sich unbeirrt um die kritische Analyse gewaltfördernder gesellschaftlicher und pädagogischer Bedingungen und Strukturen zu bemühen und die Analyseergebnisse entschieden in die Fachdiskurse wie in die öffentliche Diskussion einzuspeisen, wobei konsequent der *cui bono*-Frage nachzugehen wäre bzw. die Nutznießer unfriedlicher Optionen und Strukturen benannt und die Folgen für die Opfer bewusst gemacht werden müssten. Im wesentlichen dürfte es derzeit darum gehen, Nischen zu besetzen.

Kritische Friedenspädagogik ist integraler Bestandteil umgreifenderer Kritischer Pädagogik, – sie muss nicht explizit oder gar ostentativ unter dem Etikett «Friedenspädagogik», sondern sie kann in diversen pädagogischen Kontexten mit vordergründig anderem Fokus durchaus ohne Substanzverlust zur Geltung gebracht werden: etwa im Rahmen Allgemeiner Pädagogik, pädagogischer Sozialisationsforschung, der Bildungstheorie, der Medienpädagogik, der Schulpädagogik usw. Ohnedies dürfte das verbreitete (Miss-)Verständnis von Friedenspädagogik als bloßer Bindestrich-Pädagogik, dem auch Kritische Friedenspädagogik im allgemeinen allzu wenig entgegenwirkt hat, dazu beigetragen haben, friedenspädagogische Einflussmöglichkeiten ohne Not zu beschränken (vgl. Weiß, 2001b).

Terrain für die potentielle Bearbeitung der Fragestellungen Kritischer Friedenspädagogik zu gewinnen, hieße heute auch, den zeitgenössischen Selbstaufföschungstendenzen Allgemeiner Pädagogik entgegenzuwirken (vgl. dazu Weiß, 1999; Bernhard, 2011), die emanzipatorische Ziele als das Verbindende und als einzig rationale Legitimationsbasis aller pädagogischen Bestrebungen transparent und damit immer auch schon kritisch-friedenspädagogische Implikationen kenntlich zu machen hätte. Es hieße beispielsweise, im Rahmen der Medienpädagogik medienkritisch zu analysieren, wie gezielt Desinformation betrieben und Massenloyalität für Militäreinsätze hergestellt wird, es hieße z. B., im Kontext schulpädagogischer Sujets Schulen systematisch als Orte struktureller Gewalt zu erörtern, was in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung heute gemeinhin weitgehend ausgeblendet bleibt (vgl. Rutschky, 1984).

Es hieße etwa auch, gegenwärtige bildungspolitische Vorgaben bildungstheoretisch wie hochschulpolitisch systematischer Kritik zu unterziehen, – der von den Hochschulen ohne nennenswerten Widerstand weithin vorauseilend-gehorsam hinge-

nommene Bologna-Prozess, dessen Parolen und Verheißungen leicht als heuchlerisch transparent zu machen sind (vgl. z. B. Knobloch, 2010), reduziert Bildung nach Maßgabe neoliberalistischer Postulate auf marktfähige skills und stellt eine Zumutung sowohl für eine kritische Bildungstheorie wie für die Ausbildungsprofile in den Geistes- und Sozialwissenschaften dar; er bewirkt einen universitären Verschulungstrend, der auf Anpassung an ökonomische Interessen zielt und gesellschaftskritische – mit ihr auch kritisch-friedenspädagogische – Reflexion im Rahmen der Hochschulausbildung einschließlich der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern erschwert. Kritisch-pädagogische Gehalte – kritisch-friedenspädagogische selbstverständlich wiederum eingeschlossen – wären heute also gegen den Zeit(un)geist in die Studiengänge einzubringen, was nicht immer leicht, aber doch möglich ist.

Und selbstverständlich hieße friedenspädagogisches Engagement nicht zuletzt, Anknüpfungs-, Kooperations- und Solidarisierungsmöglichkeiten dort zu suchen, wo sich begründetes Unbehagen an politischer und gesellschaftlicher Gewalt artikuliert. Das alles mögen eher recht bescheidene und wenig spektakuläre Aspekte sein, aber sie bringen m. E. gerade als solche zum Ausdruck, was nicht zu verschweigen ist: der Wahrnehmung kritisch-friedenspädagogischer Aufgaben sind derzeit relativ enge Grenzen gesetzt; sie erfordert nicht zuletzt das frustrationsresistente und beharrliche Ringen um die Erweiterung ihrer Möglichkeiten, und diesbezüglich wären auch kleine Fortschritte bereits ermutigend.

Literatur

- Grasse, Renate/Gruber, Bettina/Gugel, Günther (2008a), Einleitung, in: dies. (2008b), 7–18.
- /Gruber, Bettina/Gugel, Günther (Hg.) (2008b), *Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven*, Reinbek.
- Gruber, Bettina/Wintersteiner, Werner/Duller, Gerlinde (Hg.) (2009), *Friedenserziehung als Gewaltprävention. Regionale und internationale Erfahrungen. Klagenfurter Beiträge zur Friedensforschung*, Bd. 2, Klagenfurt/Celovec.
- Gugel, Günther (2006), Zum Verständnis von Gewalt, in: Haußmann u. a. (2006), 247–254.
- (2008), Was ist Friedenserziehung?, in: Grasse/Gruber/Gugel (2008b), 61–82. Adorno, Theodor W. (1966a), *Negative Dialektik*, in: ders., *Gesammelte Schriften*, Bd. 6, Frankfurt a.M. 1973, 7–412.
- (1966b), (Thesen zum Verhältnis von Soziologie und Psychologie). Postscriptum, in: B. Görlich (Hg.), *Der Stachel Freud. Beiträge und Dokumente zur Kulturismus-Kritik*, Frankfurt a.M. 1980, 181–185.
- (1981), *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969*, Frankfurt a.M., 7. Aufl.
- Albrecht, Ulrich (1991), *Neue Perspektiven der Friedensforschung*, in: Wasmuht (1991), 17–27.
- Amnesty International (2011), *Jahresbericht 2011: Zahlen und Fakten*. <http://www.amnesty.de/2011/5/10/amnesty-jahresbericht-2011-zahle...> (Zugriff: 17.7.2011).
- Anders, Günther (1980), *Die Antiquiertheit des Menschen*, 2 Bde. (Bd. I: *Über die Seele im Zeitalter der zweiten industriellen Revolution*; Bd. II: *Über die Zerstörung des Lebens im Zeitalter der dritten industriellen Revolution*), München.
- (1982), *Hiroshima ist überall*, München, 2. Aufl.
- Apel, Karl-Otto (1988), *Diskurs und Verantwortung. Das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Moral*, Frankfurt a.M.
- (1998), *Auseinandersetzungen in Erprobung des transzendentalpragmatischen Ansatzes*, Frankfurt a.M.
- Arendt, Ingo (1991), *Von der Kriegsverhinderung zur Friedensgestaltung*, in: Wasmuht (1991), 28–46.
- Auernheimer, Georg (1990), *Einführung in die interkulturelle Erziehung*, Darmstadt.
- (2001), *Interkulturelle Pädagogik*, in: Brinkmann (2001), 165–183.

- /Gstettner, Peter (Red.) (1996), Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften. Jahrbuch für Pädagogik 1996, Frankfurt a.M.
- Baumann, Marcel M./Dieterich, Sandra (2009), «Wir sind gekommen, um zu bleiben». Herausforderungen und Potenziale einer kritischen Friedensforschung, in: Baumann u. a. (2009), 102–121.
- u. a. (Hg.) (2009), Friedensforschung und Friedenspraxis. Ermutigung zur Arbeit an der Utopie, Frankfurt a.M.
- Baumert, Jürgen u. a. (Hg.) (2002), PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Zusammenfassung zentraler Befunde, Berlin.
- Beck, Ulrich (1986), Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt a.M.
- Beer, Wolfgang/Haas, Gerhard de (Hg.) (1984), Ökopedagogik. Aufstehen gegen den Untergang der Natur, Weinheim.
- Bernhard, Armin (1988), Mythos Friedenserziehung. Zur Kritik der Friedenspädagogik in der Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft, Gießen.
- (2011), Allgemeine Pädagogik auf praxisphilosophischer Grundlage, Baltmannsweiler.
- /Rothermel, Lutz (Hg.) (1995), Überleben durch Bildung. Vorarbeiten zu einer ökologischen Fundamentaldidaktik, Weinheim.
- Borrelli, Michele (Hg.) (1986), Interkulturelle Pädagogik. Positionen – Kontroversen – Perspektiven, Baltmannsweiler.
- Brinkmann, Wilhelm (Hg.) (2001), Differentielle Pädagogik. Eine Einführung, Donauwörth.
- Brock, Lothar (2009), Die Arbeit am Frieden als Verstrickung in den Krieg. Von der kritischen zur pragmatischen Friedensforschung?, in: Baumann u. a. (2009), 27–41.
- Buddrus, Volker (1987a), Bildungstheorien und ökologische Theorien – Trennendes und Verbindendes, in: ders./Böversen (1987), 56–66.
- (1987b), Pädagogik im Übergang – Zur Notwendigkeit einer neuen Lernkultur, in: ders./Böversen (1987), 120–134.
- /Böversen, Friedhelm (Hg.) (1987), Auf dem Wege zu einer neuen Lernkultur. Ansätze für Friedenspädagogik, Baltmannsweiler.
- /Schnaitzmann, Gerhard (Hg.) (1991), Friedenspädagogik im Paradigmenwechsel. Allgemeinbildung im Atomzeitalter: Empirie und Praxis, Weinheim.
- Büttner, Christian (2008), Macht, Angst und Gewalt in pädagogischen Beziehungen, in: Grasse/Gruber/Gugel (2008b), 85–98.
- Callicé, Jörg/Lob, Reinhold E. (Hg.) (1987/88), Handbuch Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung, Düsseldorf, 3 Bde.
- Capra, Fritjof (1982), Wendezeit. Bausteine für ein neues Weltbild, Bern/München/Wien.
- Claufen, Bernhard/Wellie, Birgit (Hg.) (1996), Umweltpolitische Diskurse. Sozialwissenschaftliche, politische und didaktische Aspekte ökologiezentrierter Bildungsarbeit, Frankfurt a.M.
- Daase, Christopher (2011), Neue Kriege und neue Kampfführung als Herausforderungen für die Friedenspolitik, in: Werkner/Kronfeld-Goharani (2011b), 21–35.
- Decker, Oliver (2011), Der Warenkörper. Zur Sozialpsychologie der Medizin, Springer.
- Dencik, Lars (1969), Plädoyer für eine revolutionäre Konfliktforschung, in: Senghaas (1971b), 247–270.
- Dick, Lutz van (Hg.) (1984), Lernen in der Friedensbewegung. Verantwortung von Pädagogen, Weinheim.
- Dietrich, Wolfgang (2006), Plädoyer für die vielen Frieden, in: ders./J. Echavarría Álvarez/N. Koppensteiner (Hg.), Schlüsseltexte der Friedensforschung, Wien/Münster, 140–162.
- DSF (2011), Deutsche Stiftung Friedensforschung. <http://www.vundesstiftung-friedensforschung.de/strukturfoerderung/s...> (Zugriff: 22.8.2011).
- Ebert, Theodor (1968), Gewaltfreier Aufstand. Alternative zum Bürgerkrieg, Freiburg i.B.
- (Hg.) (1970), Ziviler Widerstand. Fallstudien zur gewaltfreien, direkten Aktion aus der innenpolitischen Friedens- und Konfliktforschung, Düsseldorf.
- Engels, Friedrich (1873 ff.), Dialektik der Natur, in: Marx/Engels (1956 ff.), Bd. 20, 305–570.
- Everett, Shirley/Steindorf, Lisa Carlone (2008), Frieden lernen. Das Praxishandbuch für ein positives Schulklima, Berlin, 5. Aufl.
- Fend, Helmut (1975), Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Soziologie der Schule I, Weinheim/Basel, 2. Aufl.
- Fetscher, Iring (1982), Blumen im Bart des Propheten?, in: natur, Nr. 6, Juni 1982, 98–103.
- Fukuyama, Francis (1992), Das Ende der Geschichte. Wo stehen wir?, München.

- Galtung, Johan (1969), Gewalt, Frieden und Friedensforschung, in: Senghaas (1971), 55–104.
- (1972), Modelle zum Frieden. Methoden und Ziele der Friedensforschung, Wuppertal.
 - (1975), Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung, Reinbek.
 - (1990), Kulturelle Gewalt. Zur direkten und strukturellen Gewalt tritt die kulturelle Gewalt, in: H.-G. Wehling (Red.), Aggression und Gewalt, Stuttgart 1993, 52–73.
 - (1993), Nach dem kalten Krieg. Gespräch mit E. Koller, Zürich.
 - (1994), Menschenrechte – anders gesehen, Frankfurt a.M.
 - (1997), Gewalt, in: Wulf (1997a), 913–919.
- /Jäger, Uli (1988), Handbuch Kommunale Friedensarbeit, Tübingen.
- /Jäger, Uli (1995), Friedenserziehung – Anmerkungen zu Theorie und Praxis, in: Zimmer (2002), 432–448.
- Habermas, Jürgen (1983), Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln, Frankfurt a.M.
- (1996), Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie, Frankfurt a.M.
- Hamburger, Franz (1973), Friedenspädagogik. Zur Deformation politischer Bildung, in: H. Bosse/F. Hamburger, Friedenspädagogik und Dritte Welt. Voraussetzungen einer Didaktik des Konflikts, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz, 11–40.
- Haufmann, Werner u. a. (Hg.) (2006), Handbuch Friedenserziehung interreligiös – interkulturell – interkonfessionell, Gütersloh.
- Heck, Gerhard/Schurig, Manfred (Hg.) (1991), Friedenspädagogik. Theorien, Ansätze und bildungspolitische Vorgaben einer Erziehung zum Frieden (1945–1985), Darmstadt.
- Heintze, Hans-Joachim (2011), Gewalt im Dienste der Menschenrechte? – Von der humanitären Intervention im Kosovo zur Responsibility to Protect, in: Werkner/Kronfeld-Goharani (2011b), 37–55.
- Heitkämper, Peter (Hg.) (1984), Neue Akzente der Friedenspädagogik, Münster.
- /Huschke-Rhein, Rolf (Hg.) (1986), Allgemeinbildung im Atomzeitalter, Weinheim.
- Hoffman, Bruce (2002), Terrorismus. Der unerklärte Krieg. Neue Erfahrungen politischer Gewalt, Frankfurt a.M., 4. Aufl.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1969), Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente, Frankfurt a.M.
- Horn, Klaus (1972), Psychoanalyse – Kritische Theorie des Subjekts. Aufsätze, Frankfurt a.M.
- Huntington, Samuel P. (1996), Der Kampf der Kulturen. The Clash of Civilizations. Die Neugestaltung der Welt-politik im 21. Jahrhundert, München.
- Huschke-Rhein, Rolf (1984), Die ökologische Wendung in der Friedensforschung und Friedenspädagogik, in: Heitkämper (1984), 9–30.
- IFT (2011), Institut für Friedenspädagogik Tübingen e.V. <http://www.friedenspaedagogik.de/> (Zugriff: 22.8.2011).
- Jonas, Hans (1984), Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation, Frankfurt a.M.
- Kaiser, Reinhard (Hg.) (1980), Global 2000. Der Bericht an den Präsidenten, Frankfurt a.M.
- Kaldor, Mary (1999), New and Old Wars. Organized Violence in a Global Era, Cambridge.
- Keim, Wolfgang (1987), Die Geschichte friedenspädagogischer Bemühungen, in: Calließ/Lob (1987/88), Bd. I, 557–596.
- Kern, Peter (1986), Allgemeinbildung und Friede – Pluralismus oder allgemein verbindliche Öko-Ethik?, in: Heitkämper/Huschke-Rhein (1986), 1–27.
- Knobloch, Clemens (2010), Wir sind doch nicht blöd! Die unternehmerische Hochschule, Münster.
- Krippendorff, Ekkehart (Hg.) (1974), Friedensforschung, Köln.
- Krohne, Julia Ann/Meier, Ulrich/Tillmann, Klaus-Jürgen (2004), Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration – Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten, in: Zeitschrift für Pädagogik, 50. Jg., 373–391.
- Marx, Karl (1872), Das Kapital I = ders./Engels (1956 ff.), Bd. 23.
- /Engels, Friedrich (1956 ff.), Werke, Berlin.
- Meadows, Dennis u. a. (1973), Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit, Reinbek.
- Mertens, Wolfgang (1974), Erziehung zur Konfliktfähigkeit. Vernachlässigte Dimensionen der Sozialisationsforschung, München, 2. Aufl.
- Mesarovic, Mihailo/Pestel, Eduard (1977), Menschheit am Wendepunkt. 2. Bericht an den Club of Rome zur Welt-lage, Reinbek.

- Meyer-Abich, Klaus Michael (Hg.) (1979), *Frieden mit der Natur*, Freiburg/Basel/Wien.
- (1985), *Im sozialen Frieden zum Frieden mit der Natur*, in: M. Jänicke u. a., *Wissen für die Umwelt*. 17 Wissenschaftler bilanzieren, Berlin/New York.
 - (1986), *Wege zum Frieden mit der Natur*. Praktische Naturphilosophie für die Umweltpolitik, München.
- Müller, Harald (1998), *Das Zusammenleben der Kulturen*. Ein Gegenentwurf zu Huntington, Frankfurt a.M.
- Münkler, Herfried (2002), *Die neuen Kriege*, Reinbek.
- Nicklas, Hans/Osternmann, Änne (1973), Überlegungen zur Gewinnung friedensrelevanter Lernziele aus dem Stand der kritischen Friedensforschung, in: Wulf (1973b), 315–326.
- /Osternmann, Änne (1976), *Zur Friedensfähigkeit erziehen*. Soziales und politisches Lernen als Unterrichtsthema, München/Berlin/Wien.
- Nipkow, Karl Ernst (2007), *Der schwere Weg zum Frieden*. Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik von Erasmus bis zur Gegenwart, Gütersloh.
- Nolz, Bernhard/Popp, Wolfgang (Hg.) (1999), *Miteinander leben – miteinander lernen*. Perspektiven für die Entwicklung einer Kultur des Friedens in Europa, Münster.
- /Popp, Wolfgang (Hg.) (2001), *Erinnerungsarbeit*. Grundlage einer Kultur des Friedens, Münster.
- Oltmans, Wilhelm L. (Hg.) (1974), «Die Grenzen des Wachstums». Pro und contra, Reinbek.
- Orth, Gottfried (2006), *Kinder und Gewalt*, in: Haußmann u. a. (2006), 255–260.
- Papcke, Sven (1973), *Progressive Gewalt*. Studien zum sozialen Widerstandsrecht, Frankfurt a.M.
- Pfister, Hermann (1980), *Friedenspädagogik/Friedenserziehung – theoretische Positionen und didaktische Ansätze*, in: ders. (Hg.), *Friedenspädagogik heute*. Theorie und Praxis. Ein Handbuch für den Lehrer, Waldkrich, 3. Aufl., 9–26.
- Prenzel, Annedore (1995), *Pädagogik der Vielfalt*. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Opladen, 2. Aufl.
- Reich, Brigitte/Weber, Norbert H. (Hg.) (1984), *Unterricht im Dienste des Friedens*. Bedingungen und Möglichkeiten einzelner Unterrichtsfächer zur Friedenserziehung in der Sekundarstufe I, Düsseldorf.
- Richardson, Louise (2006), *Was Terroristen wollen*. Die Ursachen der Gewalt und wie wir sie bekämpfen können, Frankfurt a.M./New York.
- Röhrs, Hermann (Hg.) (1970), *Friedenspädagogik*, Frankfurt a.M.
- (1971), *Erziehung zum Frieden*. Ein Beitrag der Friedenspädagogik zur Friedensforschung, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz.
- Roick, Michael/Vilmar, Fritz (1991), *Nur kritische Reflexionen oder auch konstruktive Alternativen?*, in: Wasmuht (1991), 254–271.
- Rolf, Hans-Günter (1997), *Sozialisation und Auslese durch die Schule*, Weinheim/München, überarbeitete Neuauflage.
- Roth, Karl Friedrich (1967), *Erziehung zur Völkerverständigung und zum Friedensdenken*, Donauwörth.
- Rothermel, Lutz (1988), *Frieden als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Erkenntnis*, Frankfurt a.M.
- Ruf, Werner (2009), *Quo vadis Friedensforschung?*, in: Baumann u. a. (2009), 42–56.
- Rutschky, Katharina (1984), *Friedenserziehung im Erziehungskrieg*, in: Dick (1984), 105–109.
- Senghaas, Dieter (1969), *Abschreckung und Frieden*. Studien zur Kritik organisierter Friedlosigkeit, Frankfurt a.M.
- (1970), *Einleitung zur ersten Auflage*, in: ders. (1973), 10–22.
 - (1971a), *Aggressivität und kollektive Gewalt*, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz.
 - (Hg.) (1971b), *Kritische Friedensforschung*, Frankfurt a.M.
 - (Hg.) (1973), *Friedensforschung und Gesellschaftskritik*, Frankfurt a.M.
 - (2008), *Über Frieden und die Kultur des Friedens*. Welche makropolitischen Rahmenbedingungen eine Friedenspädagogik zu bedenken hat, in: Grasse/Gruber/Gugel (2008b), 21–34.
- Staeher, Gerda von (1973), *Erziehung zu Frieden und sozialer Gerechtigkeit*. Bericht über die internationale Konferenz vom 1. bis 4. November 1972 in Bad Nauheim, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 19. Jg., 255–267.
- Steffens, Gerd/Weiß, Edgar (Red.) (2004), *Globalisierung und Bildung*. Jahrbuch für Pädagogik 2004, Frankfurt a.M.
- Steinweg, Reiner (Red.) (1984), *Vom Krieg der Erwachsenen gegen die Kinder*. Möglichkeiten der Friedenserziehung. Friedensanalysen 19, Frankfurt a.M.
- Tepper, Manja (2008), *Friedenspädagogik*. Forschungsstand und Perspektiven in Deutschland, Saarbrücken.
- Vilmar, Fritz (1971), *Systematischer Entwurf zur Kritischen Friedensforschung*, in: Senghaas (1971b), 362–395.

- (1973), Rüstung und Abrüstung im Spätkapitalismus. Eine sozio-ökonomische Analyse des Militarismus, Reinbek.
- Wasmuht, Ulrike C. (Hg.) (1991), Friedensforschung. Eine Handlungsorientierung zwischen Politik und Wissenschaft, Darmstadt.
- Weiß, Edgar (1991), Zum Golfkrieg, in: Kieler Berichte aus dem Institut für Pädagogik der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Rote Reihe, Nr. 18, 21–42.
- (1998), Diskurs – Frieden – Pädagogik. Reflexionen zur Friedenserziehung und Politischen Bildung, Kiel/Köln.
- (1999), Traditionelles Selbstverständnis, Gegenwartsprobleme und Zukunftsaufgaben Allgemeiner Pädagogik. – Überlegungen zu einer kritischen Bestandsaufnahme, in: Kritische Pädagogik. Zeitschrift für Allgemeine Pädagogik und ihre Grenzgebiete, 4. Jg., 13–31.
- (2001a), Die Renaissance Pädagogischer Anthropologie. Neues Wissen über den Menschen?, in: U. Bracht/D. Keiner (Red.), Zukunft. Jahrbuch für Pädagogik 2001, Frankfurt a.M., 233–250.
- (2001b), Friedenspädagogik – eine differentielle Pädagogik auf Zeit, in: Brinkmann (2001), 76–92.
- (2002), Was ist das Zentrum für Friedenskultur (ZFK)?, in: ders. (Hg.), Der «Fall Nolz» oder: Die aktuelle Gestalt des verordneten Antipazifismus. Dokumentation der Kampagne gegen einen Lehrer und eine Einrichtung zur Friedensförderung, Kiel/Köln, 34–36.
- (2003), Kollektive Friedlosigkeit und Kritische Friedenserziehung, in: A. Bernhard/A. Kremer/F. Rieß (Hg.), Kritische Erziehungswissenschaft und Bildungsreform. Programmatik – Brüche – Neuansätze, Bd. 2, Baltmannsweiler, 92–111.
- (2011), Menschenrechte als Ideologie und Notwendigkeit, in: G. Steffens/E. Weiß (Red.), Menschenrechte und Bildung. Jahrbuch für Pädagogik 2011, Frankfurt a.M. 2011, 17–32.
- Welsch, Wolfgang (1991), Unsere postmoderne Moderne, Weinheim, 3. Aufl.
- Werkner, Ines-Jacqueline/Kronfeld-Goharani, Ulrike (2011a), Der ambivalente Frieden – Die Friedensforschung vor neuen Herausforderungen, in: dies. (2011b), 9–18.
- /Kronfeld-Goharani, Ulrike (Hg.) (2011b), Der ambivalente Frieden. Die Friedensforschung vor neuen Herausforderungen, Wiesbaden.
- Wintersteiner, Werner (1999), Pädagogik des Anderen. Bausteine für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne, Münster.
- (2001), «Hätten wir das Wort, wir bräuchten die Waffen nicht». Erziehung für eine Kultur des Friedens, Innsbruck.
- (2008), Friedenspädagogik für das 21. Jahrhundert, in: Grasse/Gruber/Gugel (2008b), 253–273.
- (2009), Ganzheitlich, global, gesellschaftsverändernd. Zwölf Thesen zur Friedenspädagogik, in: Gruber/Wintersteiner/Duller (2009), 14–31.
- Wulf, Christoph (Hg.) (1973a), Friedenserziehung in der Diskussion, München.
- (Hg.) (1973b), Kritische Friedenserziehung, Frankfurt a.M.
- (Hg.) (1994), Einführung in die pädagogische Anthropologie, Weinheim.
- (Hg.) (1997a), Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie, Weinheim.
- (1997b), Vorwort, in: ders. (1997a), 13–14.
- (2008), Friedenskultur und Friedenserziehung in Zeiten der Globalisierung, in: Grasse/Gruber/Gugel (2008b), 35–60.
- Zimmer, Manfred (Hg.) (2002), Der 11. September 2001 und die Folgen. Beiträge zum Diskurs nach den Terroranschlägen und zur Entwicklung einer Kultur des Friedens. Materialien zur Jahrestagung der Internationalen Erich-Fromm-Gesellschaft «Gewalt, Zerstörung, Nekrophilie – Ursachen und Alternativen» (Bremen 3.-5. Mai 2002), Osnabrück.

Uwe Findeisen

VOM FRIEDEN ZUM KRIEG - UND UMGEKEHRT

ANMERKUNGEN ZUR FRIEDENSPÄDAGOGIK UND ZUM BEGRIFF DES FRIEDENS

Frieden und Krieg sind zwei Weisen der Politik, die in manchen Fällen gleichzeitig von einem Staat in verschiedenen Weltgegenden praktiziert werden. Friedenspädagogik, die sich nicht als sicherheitspolitische Beratung der aktuellen Politik vereinnahmen lassen will, wird das Wechselspiel von Frieden und Krieg auf ihren Grund in der Politik selbst zurückführen. Sie ist daher Aufklärung über die politischen Gegensätze, die sich in einem Krieg «austoben» und bewahrt einen vor der Idealisierung solcher Politik, die im Krieg nur das Versagen vor dem Frieden sehen möchte.

Die verschiedenen Varianten von Friedenspädagogik und ihr Zurückdrängen im Wissenschaftsbetrieb durch die Theorie der internationalen Beziehungen und die Ersetzung des Friedensbegriffs durch den Sicherheitsbegriff, wie es im Beitrag von Edgar Weiß dargestellt wurde, zeigen ein grundsätzliches Phänomen staatlicher «Friedenspolitik». Die Ausübung staatlicher Gewalt gegen andere Staaten wird immer als ihr Gegenteil ausgegeben, nämlich als friedensschaffende Maßnahme. Friedenspädagogik steht kritisch zu diesem Selbstverständnis des Staates und sieht auch im Zustand ruhender Waffen einen Zustand von Friedlosigkeit oder struktureller Gewalt. Der Staat als Auftraggeber für Wissenschaftler verschafft seinem Unmut darüber Geltung, wie so oft in Abhängigkeitsverhältnissen, indem er die Geldmittel für solche «thinktanks», die ihm nicht gefallen, kürzt oder sogar politisch genehme Institutionen gründet. Kritische Friedenspädagogik ist für den Staat eine «schlecht benutzbare» Beratungswissenschaft. Wenn die Friedenspädagogik den Friedensbegriff durch den Sicherheitsbegriff ersetzt hat, dann ist dies das Resultat dieses Abhängigkeitsverhältnisses.

Will Friedenspädagogik kein dem Zeitgeist entsprechendes Denken werden, muss sie sich selbst auf ihre eigenen Wahrheiten beziehen und diese vermitteln. Darin unterscheidet sie sich von staatlichem Zwang: Wissenschaftliches Argumentieren kann

nicht befehlen, es kann keine Rechtsforderung für sich geltend machen, es kann nicht das Zustimmung praktisch erzwingen. Wissenschaft ist abhängig von der Richtigkeit ihrer Argumente und zielt daher auf die Fähigkeit der Zuhörer und Leser, die ihre Argumente verstehen und nachvollziehen können. Wissenschaftliches Argumentieren ist daher grundsätzlich frei von Zwang und gewaltfrei, da es auf die Überzeugungskraft angelegt ist.

Welche Gedanken und Fragen wären also heute für die kritische Friedenspädagogik hervorzuheben, um sich vielleicht früherer Mängel und einer klareren Aussage bewusst zu werden? Zur Orientierung seien hier sieben Punkte thesenförmig aufgegriffen – als Anstoß für die kritische Auseinandersetzung mit dem Thema Krieg und Frieden.

Was man vom Krieg über den Frieden lernen kann

Bei der Frage nach dem Grund eines Krieges stößt man zunächst darauf, dass in Friedenszeiten alle Mittel für den Krieg hergestellt und angehäuft werden, dass die Staaten – gleichgültig, wie sie ihren Waffengang dann legitimieren – über Armeen verfügen und sie für den aktuellen Fall entsprechend modern ausrüsten.

Nur einige Beispiele für internationale Konflikte: Nach der Auflösung des Warschauer Pakts wurde aus der «Friedensdividende» des Westens eine Ausweitung des Einsatzgebietes der NATO, der 1. Irak-Krieg, der Afghanistan-Krieg, Jugoslawien wurde in mehreren Kriegen geteilt, der 2. Irak-Krieg, der Georgien-Krieg, der Libyen-Krieg. Auch wenn es verschiedene Akteure sind, so zeigt die Waffenproduktion und der weltweite Waffenhandel, bei dem aktuell die BRD z. B. drittgrößter Exporteur geworden ist, dass alle Akteure immer wieder mit dem Einsatz ihrer Waffen rechnen und sich die dafür nötigen Mittel aneignen.

Wie verschieden auch die Fähigkeiten der Staaten in Friedenszeit sind, um sich die Gewaltmittel anzuschaffen, das Schema bleibt: Friede ... Krieg ... Friede.

Und wie geht es weiter? Die Aufrüstung wird massiv fortgesetzt, und zwar für einen Anspruch, der die Beeinflussung und Beherrschung der ganzen Staatenwelt betrifft, wobei USA und EU zur Zeit die Hauptakteure sind. USA: Erfindung neuer atombombenähnlicher Massenvernichtungswaffen, Herabsetzung der Schwelle des Atomwaffeneinsatzes und Präventivkriegsführung, all das für die Durchsetzung des Anspruchs, dass weltweit kein Antiamerikanismus mehr – «Wer nicht für uns ist, ist gegen uns» – zugelassen werden soll.

Europa: Auch die EU passt – trotz interner Differenzen – Waffensysteme (EURO-Fighter, Airbus-Transporter) und Armeeaufbau (schnelle Eingreiftruppe, europäischer Generalstab) dem Anspruch an, weltweit eingreifen zu können. Dabei ringt die EU um eine neue Sicherheitsdoktrin, die auch eine «Doktrin zur Anwendung von Gewalt» enthalten wird. Und die Streitereien in den Führungsetagen beim Libyen-Krieg belegen die Konkurrenz der NATO-Mächte um einen gemeinsamen Zweck: weltweiter Eingriffsfähigkeit.

Man hat sich daran gewöhnt, dass es im jährlichen Staatshaushalt einen Posten für Rüstung und Militär plus ständige technische Verbesserung und Effektivierung gibt – zugeordnet zur politischen Lage, wie sie die Politiker definieren. Der Rüstungshaushalt belegt das Interesse der Staaten über solche Potenzen zu verfügen.

Der Krieg lehrt also, dass im Frieden alle seine Mittel entstehen.

Ist Krieg das Versagen der Politik oder deren Fortsetzung mit anderen Mitteln?

Der Gedanke, dass Frieden und Krieg zwei qualitativ verschiedene Zustände seien, die nicht miteinander zusammenhängen, dass im Krieg vielmehr die Politik versage, ist nicht haltbar: Frieden ist auch Kriegsbereitschaft. Soll man kriegsbereite Politik als gewaltlose Politik verharmlosen, weil die Waffen noch nicht eingesetzt werden? Carl von Clausewitz wusste es besser: «Man weiß freilich, dass der Krieg nur durch den politischen Verkehr der Regierungen hervorgerufen wird; aber gewöhnlich denkt man sich die Sache so, dass mit ihm jener Verkehr aufhöre und ein ganz anderer Zustand eintrete, welcher nur seinen eigenen Gesetzen unterworfen sei. Wir behaupten dagegen, der Krieg ist nichts als eine Fortsetzung des politischen Verkehrs mit Einmischung anderer Mittel. Wir sagen mit Einmischung anderer Mittel, um damit zugleich zu behaupten, dass dieser politische Verkehr durch den Krieg selbst nicht aufhört ..., sondern dass er in seinem Wesen fortbesteht ..., und dass die Hauptlinien, an welchen die kriegerischen Ereignisse fortlaufen und gebunden sind, nur seine Lineamente sind, die sich zwischen den Krieg durch bis zum Frieden fortziehen.» (Vom Kriege, Berlin 1957, S. 727) Der Friede lehrt also, dass die Politik Ziele kennt, für die sie Krieg führt.

Warum Frieden immer wieder zum Krieg führt

Dass Politik sich alle Zerstörungsmittel im Frieden verschafft, ist das Erste. Wenn sie darüber als Drohmittel verfügt, ist auch ihre Anwendung möglich – und wird jeweils aus politischen Kalkulationen notwendig. Warum soll der Einsatz des Militärs ein Versagen sein? Man unterstellt hier, die Politik könnte ihre Ziele auch mit anderen Mitteln erreichen. Wer das als «Versagen» brandmarkt, kritisiert nicht die Ziele (Worin müssen sie bestehen, dass man dafür so viel Gewalt ansammelt?), sondern versetzt sich ideell in die Politiker-Rolle und macht Alternativvorschläge, wie das Gleiche friedlich zustande gebracht werden könnte. Als wäre der Frieden Prinzip und Zweck aller Außenpolitik, hält man den Krieg für eine Abweichung und besteht darauf, dass das Kriegsziel anders als mit der Zerstörung von Land und Leuten erreicht werden solle.

Damit beschönigt man Erpressungsmaßnahmen wie Wirtschaftsembargo oder diplomatische Ächtung als friedliche Maßnahmen, statt in ihnen ebenso die Gewalt, manifest in Form der Androhung, zu erkennen. Die politischen Zwecke, die den Frieden zu einer Vorkriegszeit machen, hält man für den erwünschten friedlichen Zustand, weil noch nicht geschossen wird. Angesichts der aufgeschobenen Zerstö-

rung wird der Nichteinsatz der Waffen zum Lob des Normalzustandes – trotz aller seiner Gegensätze. Dass im politischen Frieden die Mittel geschaffen werden und die Gründe für den Krieg liegen, der dann leider «ausbricht» – so die Verharmlosung der politischen Führung, wenn die Zerstörungsgewalt ihr Werk beginnt –, verweist auf die Notwendigkeit, die staatlichen Interessengegensätze zu analysieren.

Die Existenz von beidem: Krieg und Frieden lehrt, dass die Politik zwischen den Staaten absolute Gegensätze enthält.

Die Sicherheit und die Waffen der Diplomatie

Was leistet der Vergleich der beiden Zustände Krieg und Frieden? Gemessen am Töten und Zerstören, weiß jeder, ist das Ruhen der Waffen besser. Soll man daher den Friedenszustand in Ordnung finden? Warum wird eigentlich immer negativ Maß genommen – an der Abwesenheit kriegerischer Gewalt und nicht an dem Inhalt des Friedens selbst? Friedliche Zustände sind z. B. Militärdienst und Aufrüstung, Lohnabhängigkeit, Arbeitslosigkeit, Armut, Massenelend in der globalisierten Weltwirtschaft. Sie erhalten beim besagten negativen Vergleich die positive Qualität, «wenigstens nicht» Krieg zu sein, es könnte schlimmer kommen. So gesehen erscheint es fast gegenüber der vorgestellten Zerstörung als eine Idylle. Hier liegt ein Grundproblem einer verkürzten friedenspädagogischen Fragestellung: Der Stempel «wenigstens friedlich» analysiert nicht die staatlichen Verhältnisse mit ihren Gegensätzen, die den Übergang zum Krieg abgeben, sondern lobt sie als das «kleinere Übel» und entzieht sie so der Aufmerksamkeit. Aber gerade im friedlichen Verfahren der Außenpolitik, der Diplomatie, sind Erpressungen enthalten. Betrachtet man den diplomatischen Verkehr zwischen Staaten, so ergibt sich, dass dort ständig Begegnungen stattfinden und Verträge ausgehandelt werden, die politische Zu- und Unterordnung oder wirtschaftliche Be- und Ausnutzung festschreiben. Man kennt auch Wirtschaftskriege mittels Zöllen und Handelshindernissen. Diplomatie beinhaltet eben eine Einmischung in den anderen Staat und ein Zulassen oder Abwehren von Ansprüchen. So schwingt in der Diplomatie auch immer die Drohung mit, das Kräfteverhältnis zwischen Staaten zu korrigieren.

Die Regierungen der USA und Europas z. B. wollen dem in Dollar oder Euro gemessenen nationalen Reichtum weltweit gute Bedingungen schaffen (mit ihren beiden Kreditgeldern streiten sie um den Anteil am Weltgeld, das täglich über Börsen-, Bank- und Derivatgeschäfte über den Globus rast), – ein Ziel, das durch die seit vier Jahren dauernde Krise nicht aufgegeben wurde, sondern nur unter Krisenbedingungen fortgesetzt wird – und dazu gehören dann notwendigerweise Konflikte (Schutz- und Strafzölle, Einfuhrquoten) sowie Schlichtungs- und Kreditverteilungsstellen (WTO, GATS, IWF). Es herrscht Konkurrenz um den Nutzen auf dem Weltmarkt. Der Streit geht auch darum, welches Land und welche Firma den Auslandsauftrag erhält, wenn Deutschland seinen Transrapid, die EU den Airbus oder Amerika seine Boeings verkaufen wollen. Auch der weltweite Rüstungsmarkt ist in staatlicher Kon-

kurrenz organisiert. So wird ständig darum konkurriert, welches Land sich gegenüber anderen besser stellen kann. Diese Gegensätze, d.h. den jeweils erreichten Nutzen, gilt es abzusichern. Dafür muss ein Staat die politischen Bedingungen beeinflussen können, in andere Staaten hineinregieren, sich deren Politik genehm machen usw. Zwischen den Staaten wird damit ein Kräfteverhältnis hergestellt, mit dem sie nie zufrieden sind, in dem sie ihre Position immer verbessern wollen.

Wo Staaten sich gegen ihre Position im weltweiten Kräfteverhältnis wehren, geht es um das Recht der Nation, das verteidigt werden muss. Dann gibt sich eine Nation nicht mehr mit Absprachen zufrieden, dann erscheint das Eingehen auf fremde Interessen als Gefährdung der eigenen Sicherheit. Wann es so weit ist, erfahren die Bürger aus dem Mund ihrer Politiker. Dann wird der Friede zur Vorkriegszeit, weil das Land sich – wo und wie auch immer – «verteidigen» muss. Seit der Auskunft des ehemaligen Verteidigungsministers Struck: «Unsere Sicherheit beginnt am Hindukusch», hat sich das Einsatzgebiet Deutschlands auch praktisch ausgeweitet. Dass die deutsche Armee für die Landesverteidigung da wäre, hat spätestens der Kosovokrieg widerlegt. Um Landesgrenzen geht es nicht, sondern um den selbst gesetzten Anspruch, wie fundamental und weltweit die Nation ihre eigene Sicherheit sieht. Daher ist eine Weltmacht immer einen Einmischungsmacht.

Im Fall des Irak haben die USA dies zugleich als Demonstration gegen alle anderen Staaten praktiziert: Die Sicherheit Amerikas ist überall auf der Welt zu gewährleisten, und alle Staaten sollen sich diesen Standpunkt zueigen machen. Das geht nicht freiwillig, da es Vorteilsrechnungen anderen Staaten negiert. Daher ist das US-Weltprogramm auch so gewaltsam. Die EU kennt die kongeniale Antwort darauf: Die Friedensmacht muss aufrüsten. Ein Einwand gegen den Weltbeherrschungszweck ist das nicht, sondern der Anspruch aufs eigenständige Mitmachen. Bei diesem Streit um die Führungsposition ist die Grenze nicht zwischen USA und EU, sondern innerhalb der EU selbst wird je nach Opportunität ein Waffengang direkt oder nur indirekt unterstützt, wie am Libyen-Krieg studiert werden konnte.

Die Gegensätze um das Weltgeld und den Status der Nationen lehren, dass ihretwegen die Reichweite mit Gewaltmitteln weltweit nötig ist.

Kritisiert man Kriege durch den Hinweis auf die Opfer oder an ihren Zwecken?

Die Darstellung von Zerstörung und Opfern, von toten Zivilisten und Kindern zeigt den Schrecken des Krieges. Aber jedes Kriegsgerät, das auf seinen Einsatz wartet, ist genau dazu konstruiert. Das weiß jeder Politiker. Dass zerstörerische Wirkungen eintreten, ist gewollt, dazu gibt es keinen Aufklärungsbedarf. Dabei kennt auch die Politik im Krieg den Gesichtspunkt, dass Opfer zu vermeiden sind, und macht das Angebot, bestimmte Angriffe nachträglich zu untersuchen. Bloß sinnlos zu zerstören, soll nicht das Ziel sein.

Eine Kritik, die sich auf die Darstellung der Opfer konzentriert – so als wären sie der Zweck des Krieges – führt in die Irre. Die Zerstörung der gegnerischen Macht

(Militär, Infrastruktur usw.) ist notwendig, um den politischen Willen zu brechen. Gewollt ist sein Einlenken, seine Kapitulation oder gleich ein Regimewechsel, also ein Austausch der politischen Elite durch eine neue, die dem Siegerstaat gegenüber willfährig ist. Politische Ziele, die mit militärischen Mitteln durchgesetzt werden, machen Kollateralschäden nötig – und das Sterben der Soldaten und Soldatinnen.

Der Krieg lehrt also, dass in ihm zweckmäßig alles erlaubt ist, was ansonsten verboten ist: Zerstörung von Leben und seinen Bedingungen.

Gibt es für Gewalt ein Argument oder sind die Behauptungen gerechter und heiliger Kriege Rechtfertigungen?

Eins ist klar: Die sonst in den bürgerlichen Verhältnissen verbotenen Umgangsweisen sind im Krieg erlaubt. Das ist schon bemerkenswert, dass die Herrschaft des Rechts im Verhältnis der Staaten untereinander keine der sonst Verbrechen genannten Taten ausschließt. Egal mit welcher Begründung ein Krieg gutgeheißen wird, damit wird akzeptiert, dass im Fall des Falles das Äußerste zugelassen ist, dass die Gewalt und das gewaltsame Brechen des politischen Willens eines anderen Staates mit der Zerstörung von Land und Leuten einher geht.

Wie lässt sich so etwas begründen? Gibt es für diese Gewalt überhaupt Argumente? Ist nicht das, was dafür vorgebracht wird, nur Rechtfertigung, also das Anführen beschönigender Gründe? Das muss sich auch ein «Krieg für Menschlichkeit» fragen lassen. Auch dieser definiert die Gewalt eines anderen Staates als «unmenschlich» und sieht für sich ein Recht auf Einmischung. So wird die abgelehnte fremde Gewalt durch die eigene mit dem Ziel des Sieges «ergänzt», also erst einmal quantitativ vermehrt. In den Gewaltaktionen selbst gibt es keinen Unterschied: Schießen bleibt Schießen. Im Krieg wird immer eine Gewalt durch die andere gebrochen – hier wird niemand überzeugt. Ganz prinzipiell ist Gewalt etwas, das negativ zum Argument steht. Ein Argument für eine Handlung, die immanent das Argument ausschließt, da sie Gewalt und Brechen des Willens ist, wäre ein Widerspruch. Ein Argument zielt auf die Überzeugung eines anderen Willens, die Gewalt im Gegenteil auf seine Unterwerfung.

Die beliebten Gründe für Gewaltanwendungen sind daher Rechtfertigungen von gegensätzlichen Interessen, die ihre Durchsetzung als etwas Besseres darstellen wollen. Ein «gerechter», ein «heiliger» oder ein «humaner» Krieg sind nur die Begründungen für eine Gewalt, die ihren Eingriff eben nicht mit einem Argument, sondern mit den «unhinterfragbaren» höchsten Werten legitimiert und im Fall des Sieges gewaltsam bewiesen hat, dass sie im Recht war.

Der Krieg lehrt, dass Wahrheiten stören, da die Gegner jeweils kongeniale Rechtfertigungen für die Notwendigkeit ihrer Kriegsführung benötigen und die öffentliche Meinung wechselseitig mit dem Fremdenhass auf die Führer (Diktatoren, neue Hitlers, Unmenschen, Weltpolizisten usw.) und deren Mitläufer aufputschen.

Welche Rolle spielt die persönliche Friedfertigkeit für politische Kriegsfragen?

Der Gedanke ist populär: »Wegen mir ist Krieg nicht nötig, ich bin doch friedlich«. Die Kurzfassung heißt: «Not in our name.» Dann schickt man Postkarten an die Politiker oder übt sich in privater Konfliktbewältigung. Dabei tut man so, als würde Politik ihre souveräne Entscheidung über Krieg und Frieden bei den Bürgern abfragen – und je mehr Menschen demonstrieren, desto friedlicher würde die Politik. Wenn es den Politikern passt, dann beteiligen sie sich übrigens selbst an Demonstrationen, wenn nicht, dann reden sie vom Druck der Straße, dem sie sich nicht beugen.

So wird aus der Kritik am Krieg eine Beschwerde, dass die «da oben» das doch nicht nötig hätten, weil man selbst in seinem Leben keinen Grund dafür sieht. Man entdeckt in seinen privaten Abwägungen (auch gegenüber Ausländern) keine Notwendigkeit für ein kriegerisches Vorgehen (gegen das Ausland). Man zeigt an seiner eigenen Person, dass es Gewalt nicht bräuchte, und übersieht völlig die Differenz zu den politischen Kalkulationen der Nation – mit dem nationalen Geld (Euro gegen Dollar) und der weltweiten Beeinflussung politischer Herrschaft (Diplomatie und Militär) –, Kalkulationen, in denen der normale Bürger meist nur als Kostenfaktor und Fußvolk (an oder hinter der Front) vorkommt.

Die ständige Benutzung von Frieden und Krieg als zwei Mittel der Politik – nacheinander und nebeneinander (so ist nicht nur die BRD in einer Weltgegend kriegerisch und in der anderen friedlich) – lehrt, dass die Betonung des einen Mittels gegen das andere die Kritik an den Waffen und Kriegen in eine idealistischen Vorstellung über die Politik führt, da man den Kampf ums Weltgeld und die Hierarchie der Nationen – im Prinzip – mit absolutem Frieden vereinbar hält.

Hinweise zum Weiterlesen

www.paxchristi.de

www.friedensdienst.de

www.friedenskooperative.de

www.dfg-vk.de

www.imi-online.de

www.ippnw.de

www.politische-bildung.de

www.ifsh.de

www.german-foreign-policy.com

www.fhuisken.de

www.die-linke.de

Horst Adam

PROBLEME, FRAGESTELLUNGEN, GEDANKEN AUS DER DISKUSSION DER 6. TAGUNG

Die 6. Tagung des Arbeitskreises Kritische Pädagogik am 5. November 2011 beschäftigte sich mit dem Thema «Kritische Friedenspädagogik – Schwundphänomen und Reanimationsbedarf.»

Das anregende Impulsreferat hierzu hielt der *HD Dr. Edgar Weiß* vom Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Siegen. Einleitend befasste sich der Referent mit der Kritischen Friedenspädagogik als friedenspädagogisches Paradigma in Anknüpfung an die Kritische Theorie und Kritische Friedensforschung.

Das friedenspädagogische Selbstverständnis hat sich danach seit Ende der sechziger Jahre herausgebildet und durchlief verschiedenen Etappen. Dabei grenzte sich der Referent von vorgängigen einseitigen friedenspädagogischen Konzepten ab, die sich auf das Appellieren beschränkten oder einseitig auf ein verkürztes Konfliktmanagement setzten.

Kritische Friedenspädagogik müsse stärker die aktuellen Situations- u. Arbeitsbedingungen berücksichtigen. Das betreffe solche *Aspekte* wie

- den Zusammenhang von ökologischer und Friedensbewegung,
- die Beachtung kultureller Aspekte und kultureller Gegensätze,
- die Beachtung und der Einsatz kommunikativer Mittel, einschließlich der Sprache, ihrer Deutungen und ihres Missbrauchs,
- Kritische Friedenspädagogik zielt immer auf repressionsfreie, kommunikative Bearbeitung, sie ist zugleich Konfliktbewältigung,
- die Beachtung sozialökonomischer Faktoren, denn es gibt einen rapiden strukturellen Gewaltanstieg (Armut, Hunger Folter usw.),
- erforderlich ist die Analyse und Kritik Gewalt fördernder Strukturen sowie bildungspolitischer Vorgaben;
- die Erkenntnis, dass Kriege wieder führbar geworden sind, wobei wir es verstärkt mit einer «Entstaatlichung von Kriegen» zu tun bekommen, was heißt, dass Kriege

primär um ökonomische Interessen von Gruppen, Söldnern und Banden geführt werden,

- die Verbindung der Analyse des neoliberalen Kapitalismus mit der Vorbereitung von Kriegen schon in «Friedenszeiten».

Das besonders verlogene und Verwerfliche daran ist, dass mit «Verteidigung von Menschenrechten» und «Humanität» argumentiert wird, um so genannte «weltpolitische Aktionen» und «Militäreinsätze» zu legitimieren.

Unter diesen Bedingungen haben wir es mit erschwerten Reanimationschancen im Kontext eines neoliberalen Kapitalismus und einer auf ihn zugeschnittenen Bildungspolitik und Bildungsreform zu tun.

Notwendig erscheint, die Reanimation von kritischer Friedenspädagogik im Kontext von Öffentlichkeitsarbeit und traditioneller pädagogischer Bereichsfelder zu fokussieren und im Rahmen der Allgemeinen Pädagogik zu positionieren sowie als Element des gesamtpädagogischen Geschehens wirksam zu machen. Das schließt eine stärkere Auseinandersetzung über den Missbrauch von Friedenspädagogik und Menschenrechten ein.

Die im Referat gegebenen Anregungen wurden durch eine intensiv geführte *Diskussion* weiter vertieft und ergänzt. Dabei ging es vor allem um die *Frage* «Was heißt Friedenserziehung heute – was können wir tun?» Dazu wurden folgende *Inhaltspunkte* diskutiert:

- Entsprechend der sich verändernden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sind die Begriffe «Friedenspädagogik» und «Friedenserziehung» weiter zu klären. Mit einer Bindestrich-Pädagogik (spezielle Pädagogik mit dem Bindestrich «Frieden») kann das Problem nicht gelöst werden. Friedenspädagogik sollte fest in die Allgemeine Pädagogik eingeordnet werden und als Element aller pädagogischen Disziplinen wirksam werden.
- Notwendig ist eine stärkere Aufklärung und Auseinandersetzung mit dem Missbrauch von Frieden, Friedenspädagogik und Menschenrechten durch neoliberale Kräfte. Diese Aufklärung ist zu verbinden mit der Teilnahme an Protesten, mit der Herstellung von Öffentlichkeit mit Gegenstrategien.
- Dazu ist der Generationswechsel zu beachten, denn unsere Kinder und Jugendlichen haben selbst keinen Krieg erlebt. Sie erleben aber soziale Bedrohung und soziale Bewegungen gegen ökologische und soziale Bedrohung und erfahren, dass in verschiedenen Teilen der Welt Kriege geführt werden. Hierbei gilt es die Ursachen zu verdeutlichen, die in den Grundstrukturen des neoliberalen Kapitalismus liegen.
- Protest und Widerstand gegen Auftritte von Jugendoffizieren der Bundeswehr in Schulen sollte ermöglicht werden.
- Lehrer und Erzieher sowie Eltern und Schüler sollten in ihrer aktiven Friedenshaltung gestärkt werden.
- Friedensinitiativen von Gewerkschaften, demokratischen Parteien und Organisationen sind zu unterstützen.

- Die Partei DIE LINKE sollte zu aktuellen Problemen (Afghanistan-Kriegsbeteiligung der BW u. a.) Anfragen in Parlamenten stellen, um eine breite Öffentlichkeit für friedenspolitische Aktivitäten herzustellen.
- Initiativen an Schulen zur Friedenserziehung sind zu unterstützen. Der Einsatz von Materialien zur Friedenserziehung im Unterricht und darüber hinaus sollte publik gemacht werden (Beispiele: Zentrum für Friedenserziehung Essen, Ag Frieden bei der GEW, Friedensforschung an der Universität Klagenfurt gegen den Krieg gegen Jugoslawien und zur Entwicklung einer europäischen Friedenskultur u. a.)
- Inhalte der Friedenserziehung sind mehr ins Zentrum der pädagogischen und friedenspolitischen Arbeit zu stellen. Das betrifft Inhalte wie Ursachen von Kriegen, Auseinandersetzung mit Neofaschismus, Rassismus, Rechtsextremismus, Antisemitismus, friedliche Konfliktbewältigung u. a. m.
- Interventionen in den Medien sollten angestrebt werden, um den Friedenswillen vor einer breiten Öffentlichkeit zum Ausdruck zu bringen.

Ausblick

Die Tagungstermine für das Jahr 2012 sind: 28.1.; 21.4.; 07.07.; 27.10.2012

Anfragen können gerichtet werden an:

Doz. Dr. sc. Horst Adam, E-Mail-Adresse: horstadam77@hotmail.com

Dr. sc. Dieter Schloenvoigt, E-Mail-Adresse: schloenvoigt@rosalux.de

VERZEICHNIS DER AUTORINNEN UND AUTOREN

Adam, Horst

Jahrgang 1934, Diplom-Historiker, Lehrer, Fachberater, Redakteur, Dozent
1969 Promotion zum Dr. paed., 1973 B-Promotion zum Dr. sc. phil.

Wissenschaftlicher Aspirant, Stellvertretender Chefredakteur der Fachzeitschrift «Pädagogik», Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR; von 1987 bis 1992 Ordentlicher Hochschuldozent für Allgemeine und Schulpädagogik an der Pädagogischen Hochschule und Universität Magdeburg «Otto von Guericke»

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

Bernhard, Armin

Jahrgang 1957, Prof. Dr. phil. habil, Dipl.-Päd.

Leiter des Fachbereiches Allgemeine Pädagogik der Universität Duisburg-Essen

Arbeitsgebiete: Allgemeine Pädagogik, Kritische Bildungs- und Erziehungstheorie, Theorien der Sozialisation

Borst, Eva

Jahrgang 1956, PD Dr. phil. habil., Privatdozentin am Institut für Erziehungswissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Arbeitsschwerpunkte: Bildungs- und Erziehungstheorie, anthropologische und gesellschaftliche Grundlagen von Erziehung und Bildung, Gender-Studies, Wissenschaftstheorie, Anerkennung, Ökonomisierung und Beschleunigung im Hinblick auf Bildung

Markard, Morus

Jahrgang 1948, Studium der Psychologie in Bonn

1984 Promotion, 1990 Habilitation bei Klaus Holzkamp, seit 2002: apl. Prof. an der FU Berlin,

Arbeitsgebiete: Kritische Psychologie, letzte Buchpublikation:

«Einführung in die Kritische Psychologie» (2009, 3. Auflage 2010)

Mitglied im Beirat des Bundes demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler,

Lehre in Forschungsmethoden und Praxisintegration im Bereich Pädagogischer Psychologie

Seit 1990 Leitung des Ausbildungsprojekts «Qualitative Forschung und subjektwissenschaftliche Berufspraxis», angesiedelt in «praxisintegrierender Lehre» in Pädagogischer Psychologie

Uwe Findeisen

Jahrgang 1949, Studium der Erziehungswissenschaft, Politologie und Philosophie mit Abschluss Magister Artium

Erziehungswissenschaftler, Psychotherapeut (KJP) und Dozent in der Erwachsenenbildung

Veröffentlichungen in wissenschaftlichen Zeitschriften

Schloenvoigt, Dieter

Jahrgang 1948, Dipl.-Philosoph, Dr. sc. phil.

Leiter des Gesprächskreises Politische Bildung an der Akademie für Politische Bildung der Rosa-Luxemburg-Stiftung

Sünker, Heinz

Jahrgang 1948, Studium der Germanistik und ev. Theologie,

Dr. phil habil., Universitätsprofessor an der Universität Wuppertal, Vertrauensdozent der Hans-Böckler-Stiftung, Mitglied der International Sociological Association,

Arbeitsgebiete: Sozialpädagogik, Sozialpolitik

Weiß, Edgar

Jahrgang 1957, PD Dr. habil. Edgar Weiß – Vertretungsprofessor für Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik an der Universität Siegen, Kritische Pädagogik, Geschichte der Pädagogik

Arbeitsgebiete: Kritische Theorie, Ethik, Psychoanalyse, Allgemeine Pädagogik sowie Geschichte der Pädagogik

