

Kapitel 2:

Negative Pädagogik

Ihre Intention und ihre Kategorien

1

repressive
päd.

Als der Autor grübelnd, wie er den Einstieg in die »Negative Pädagogik« finden könnte, an der Schreibmaschine saß, stützte sein dreijähriger Sohn David in das Zimmer, verdrängte ihn von der Maschine und begann, wie besessen seine Lektion zu tippen.

Er weiß aus vielen Auseinandersetzungen, daß es in Vaters Zimmer einige wenige »heilige Kühe« gibt, die er nicht anfassen darf; dazu zählt auch die Schreibmaschine. Diese wie die anderen verbotenen Dinge sind es aber natürlich, die ihn besonders reizen. Sodann ärgert ihn, daß der Vater sich lange Zeit in seinem Zimmer zurückzieht, so daß er nicht mit ihm spielen kann. In dem fraglichen Augenblick raunzte ich meinen Sohn an, er solle ja verschwinden! Er wisse doch, daß er mich beim Arbeiten nicht stören dürfe. Mit entwaffnender Naivität reagierte David: Warum mußst Du alleine arbeiten? Warum darfst Du nicht helfen?

Vernünftig zu reagieren wußte ich so schnell nicht, schließlich arbeitete ich im Augenblick gar nicht produktiv und hätte lieber mit dem Kind etwas zusammen gemacht. Ungeduldig trug ich dennoch den Sohn vor die Tür, wo er sich weinend hinsetzte. Ich drehte das »do not disturb«-Schild wieder auf die richtige Seite und beschloß, diese Arbeit mit dem Ereignis zu beginnen.

Was hat die geschilderte Episode mit dem Versuch zu tun, in einer »negativen Pädagogik« die Einsichten der Kritischen Theorie fruchtbar zu machen, die ihre zentralen Kategorien scheinbar traditionell den in der Pädagogik gängigen Systematiken entlehnt?

Daß die Szene etwas mit Pädagogik zu tun hat, wird nicht so schwer nachzuvollziehen sein. Zum einen offenbart sie Hilflosigkeit der Eltern als Erzieher, wenn die Kinder in der Welt der Erwachsenen mit ihren Bedürfnissen einbrechen. In der Mehrzahl der Situationen, in denen Kinder und Jugendliche erzogen werden, wirkt der Einfluß auf sie *indirekt* und nicht intentional gesteuert oder geplant wie etwa bei einer vorbildlich vorbereiteten Unterrichtsstunde. David machte gerade eine für ihn und seine Entwicklung vielleicht folgenreichere Erfahrung als in den seltenen Situationen, in denen Vater oder Mutter erzieherisch absichtsvoll mit ihm umgehen oder – dazu im Gegenteil – völlig im Spiel mit ihm aufgehen. Szenen, in denen er erzogen wird, hat er bereits früh als solche zu verstehen gelernt. Von den seltenen Situationen intensiven Spiels weiß er, daß in der gemeinsamen Tätigkeit mit Vater und Mutter keine bestimmte Absicht verfolgt wird. Aussagekräftiger für die Wirkung eines (implizit) pädagogischen Umgangs mit ihm ist die Szene an der Schreibmaschine. In ihr lernt er bereits beispielhaft etwas über den Zwang, den Erwachsene ausüben und unter dem sie selbst zu stehen scheinen. Er kann sich nicht vorstellen, daß dem Vater die Arbeit am Schreibtisch gerade Spaß macht, denn nicht lustig, sondern grüblerisch hat er ausgesehen, ganz anders in den Situationen, in denen Vater und Sohn im Spiel gemeinsam Spaß haben. Er erfährt, daß

Spontanität nur in seltenen Fällen glücken kann (Szenen des gemeinsamen Spiels) und daß die Ordnung der Dinge im Widerspruch steht zur Struktur seiner kindlichen Bedürfnisse. Seine Neugier wird belohnt, solange sie in den akzeptierten und vorab kanalisiertem Rahmen des Alltagslebens verläuft. Anläßlich seiner Regelverletzungen erfährt er Erziehung als den Machtkampf der überlegenen Eltern gegenüber den Kindern, die sich fügen sollen. Gleichwohl sind Kinder in diesem Kampf nicht einfach hilflose Objekte elterlicher Willkür. Sie merken etwas von der Hilflosigkeit der Eltern, suchen und finden dabei oft noch Handlungsräume, in denen sie für die Beschränkung ihrer Möglichkeiten sich selbst entschädigen.

So erfahren Kinder vielfach die Trennung der kindlichen von der Erwachsenen-Welt. Ihnen wird signalisiert, sie hätten die letztere zu akzeptieren, wollten sie etwas von ihrer eigenen bewahren.

Die geschilderte Szene dürfte allein keine schweren Folgen nach sich gezogen haben. Ihre Einbettung in eine durchgängige Struktur des gemeinsamen Umgangs jedoch macht sie zu einem folgenreichen Beleg für diese. Harmlos und anekdotisch ist die Episode deswegen nicht. Sie führt bereits zu einem zentralen Motiv, eine »negative Pädagogik« zu schreiben: Aus dem Widerspruch zwischen Anspruch und Wirklichkeit, zwischen einem aufgeklärten Bewußtsein über die Bedingungen der pädagogischen Praxis und den Möglichkeiten zu ihrer Veränderung entfaltet sich *nicht* eine progressive Dynamik zur Erlösung der Versprechungen an ein Mündig-Machen durch Erziehung, sondern im Gegenteil, ein Hinnehmen ihrer Defizite mit der Konsequenz, daß jener Anspruch oft nur ideologisch-legitimatorische Funktionen erfüllt.

Ich nenne drei weitere Motive:

1. Erziehung entfaltet nur in extremen Fällen die Verwirklichung pädagogischer Ideale. Ob in intentional bewußt gerichteter oder in »heimlicher« Form, gegen alle optimistischen Versicherungen der pädagogischen Theoretiker stellt die pädagogische Praxis nicht erst in heutiger Zeit eine unendliche Kette uneingelöster Versprechungen gegenüber ihren Adressaten Kindern und Jugendlichen dar. Das Handeln vollzieht sich gegen teils sichere grundsätzliche Einsichten in eine richtige Form der Pädagogik. Erzieher handeln in Abhängigkeit verstrickt, die sie oft nur zu einem Teil zu erkennen geneigt sind. Beides, die Objektivität und gesellschaftliche Formbestimmtheit der Erziehung wie das weitgehende subjektive Negieren dieser Bestimmtheit, führt zum Scheitern der pädagogischen Ansprüche wie zum Überleben der theoretischen Ideale. Eine »negative« Pädagogik kann nicht von hier und da glücklich endend erscheinenden Prozeß der Erziehung ausgeben und mit ihm darüber hinwegrutschen, daß er ansonsten tagtäglich mißlingt. Statt dessen ist aufzuklären, was sich teils jenseits der pädagogischen Ideale im pädagogischen Prozeß wirklich ereignet, welches die Regeln sind, nach denen er unbeschadet aller Varianz im einzelnen allgemein strukturiert wird.

Der Ausgang vom Negativen statt vom positiv Gedachten ist der Pädagogik weitgehend fremd. So wie der Erzieher im Umgang mit den Kindern notwendig zunächst unterstellt, er handle zum Wohle der ihm Anvertrauten, so identifiziert sich auch pädagogische Theorie mehr oder weniger umstandslos mit der positiv konstruierten Praxis. Diese Einstimmung sitzt so tief, daß mit einer »negativen« Pädagogik gleichsam gegen das angedacht werden muß, was Praktiker und Theoretiker auch gegen alle kritische Erfahrung in dem Augenblick an positiven Voreinstellungen einbringen, in dem sie sich mit der Rolle des Erziehers identifizieren. Dann erfährt nämlich die eigene mehr oder weniger schmerzhaft Erfahrung eine Ideaa-

somit typisch, das er weniger Kritik und Interesse hat am Erinnern und Einmengen des Scheiterns und der Begrenztheit des eigenen Tuns als an der Konstruktion von pädagogischen Modellen und der Gestaltung von Ideen für die angestrebte Veränderung der Erziehungswirklichkeit.

Der Leser ist aufgefordert, über Erziehung so nachzudenken, daß es gegebenenfalls zu einer Kränkung jener positiven Voreinstellung kommt, weil mehr von den unbeabsichtigten negativen Folgen des pädagogischen Tuns denn von den hehren Absichten die Rede sein wird, mehr von der Abhängigkeit, in die Pädagogik verstrickt ist, als von der Autonomie der erzieherischen Praxis. So ist eine meiner Leitfragen die, unter welchen Voraussetzungen Pädagogik ihrem eigenen Anspruch nach denn schon stattfindet.

2. Dabei geht es mir nicht nur um die kleinen schmuddeligen Ungeretheiten im Handeln der Pädagogen, sondern um die Struktur und Bedingtheit des *notwendigen* Mißlingens erzieherischer Praxis. Dazu zählt wesentlich die Verwurzelung der falschen Praxis so wie deren bloß idealistische Negation in unserem Denken über Pädagogik. Daß Pädagogik sich immer wieder schnell und souverän über das hinwegsetzt, was in der Praxis mißlingt, ist nicht nur mit der innerpsychischen Struktur einer Verleugnung und Rationalisierung zu erklären, auf die bereits im Einleitungskapitel näher eingegangen wurde. Schon in unserem begrifflichen Vorverständnis und der über es vermittelten Tradition der Praxis ist viel von dem angelegt, was uns leicht mit dem täglichen Mißlingen versöhnt, bzw. was uns gar nicht mehr wahrnehmen läßt, daß unsere Ansprüche scheitern. Aus diesem Grunde will ich ausgehend von unserem alltagspraktischen Vorverständnis kritisch rekonstruieren, welche Bedeutung die zentralen Begriffe der Pädagogik haben. Sie bestimmen neben unseren Denkmöglichkeiten auch unsere Verarbeitungsweisen pädagogischen Handelns entscheidend. Ich werde dabei auch die wissenschaftliche Ausdifferenzierung und Ausrichtung der Begriffe zu beachten haben, zwischen beiden Bedeutungen aber keine qualitative Differenz aufbauen, weil auch für den theoretischen Pädagogen die praktische Erfahrung der Erziehung, wie sie sich alltagspraktisch in den Begriffen niederschlägt, sich strukturierender auswirken kann als seine wissenschaftliche Schulung.

3. Eine »negative« Pädagogik als Kritische Theorie soll in die Praxis und die Wissenschaft von der Erziehung einführen. Die Erziehungswissenschaft fußt nicht erst seit ihrer sozialwissenschaftlichen Wende auf verschiedenen Bezugstheorien, vor allem der Begabungsforschung, der Lerntheorie, der Entwicklungspsychologie und der Sozialisationsforschung. Auf diese Theorien will ich in dieser Arbeit nicht in monographischer Form eingehen. Sie interessieren hier lediglich in der Form, wie sie durch die Pädagogik rezipiert wurden, als theoretische und empirische Grundlagen zur Bestimmung einer pädagogischen Anthropologie. Dabei werde ich zu untersuchen haben, ob der entlehnte Begriff der Begabung, Lernen, Entwicklung und Sozialisation positiv oder kritisch, bezogen auf die Wirklichkeit der Pädagogik, legitimatorisch oder problematisierend konzeptualisiert wurde. Zusammengefaßt bedeutet das die Frage, ob die wissenschaftlich erörterten Begriffe das Ungenügen der Pädagogik aufdecken.

Die Beantwortung der Frage erfolgt in erster Linie an den Klassikern, nicht an den Vertretern neuester Forschung: Gleichwohl gehe ich von der Annahme aus, daß die notwendig werdende Kritik auf das gesamte Paradigma einer Forschung zu beziehen ist. Mich interessiert nicht die »ausgewogene« Würdigung der diskutierten Autoren,

Theorie erwarten, die das Versprechen der Pädagogik ernst zu nehmen erlaubt, ja dazu auffordert, oder ob sie affirmativ zur Praxis stehen bzw. positiv die Defizite der Praxis feststellen, um ihnen die wissenschaftliche Begründung nachzuleisten. Autoren wie Skinner und Piaget, Freud und K. Lorenz stehen der Idee der Pädagogik unterschiedlich nah; das ist so selbstverständlich, daß es im einzelnen nicht dargestellt werden muß. Entscheidend wird für mich zweierlei sein: Wie sind die zentralen Begriffe der Wissenschaft von Menschen konzipiert: in Verlängerung der gesellschaftlichen Ideologie oder in ihrer Kritik? Und: Wie hat die Pädagogik rezipiert, was ggf. an anderer Stelle zu ihrer Beunruhigung entwickelt worden ist?

Die Erziehungswissenschaft stellt nicht nur eine aus anderen Disziplinen abgeleitete Wissenschaft dar, sie verfügt auch über »einheimische« Begriffe: Bildung, Erziehung, Didaktik sind die zentralen. Sie werden in der Pädagogik traditioneller Weise nicht kritisch rekonstruiert, sondern positiv entworfen. Der Funktion und den Voraussetzungen dieses pädagogischen Idealismus ist nachzuspüren. Deswegen will ich – anders als dies in den vorliegenden Einführungen zur Pädagogik immer wieder geschieht – nicht den Himmel der pädagogischen Perspektiven und Wünsche ausmalen, so daß man geneigt sein könnte, diesen für die Beschreibung und Analyse der pädagogischen Wirklichkeit zu halten. Die Definition dessen, was »eigentlich« Bildung, Erziehung und Didaktik sein sollten, verweist zwar auf eine soziale Praxis, die ihrem Begriff widerspricht, aber nicht diese wird Gegenstand der Erziehungswissenschaft, sondern die Idee. Auch dies wird von mir prinzipiell untersucht. Ich werde nicht den Anteil an Wirklichkeit in der pädagogischen Theorie skalieren, sondern mich auf solche »Paradigmen« beziehen, die auch heute noch am nachhaltigsten in der Erziehungswissenschaft wirken.

Sobald die pädagogische Wirklichkeit in den Blick genommen wird, bringt dies den Widerspruch zwischen unterstelltem Anspruch und objektiver Wirkung zu Bewußsein. Dieses Bewußsein ist aber nicht nur für den Praktiker, sondern auch für den Theoretiker weitgehend folgenlos. Der Widerspruch ist soweit in das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft integriert, daß er in Wahrheit erst kritisch ins Bewußsein zu heben ist. Der Anspruch der in dieser Arbeit verfolgten Ideologiekritik an pädagogischer Theorie und Praxis ist ein doppelter: Es wird nicht als ideologisch kritisiert, daß der Theoretiker mit einem Begriff mehr von der Praxis verlangt, als diese verwirklicht. »Idealismus« schlägt erst in Ideologie um, wo er den Widerspruch nicht aushalten und darstellen will, sondern sich mit ihm von der Wirklichkeit distanziert. Zum zweiten wird die im Ideal der Pädagogik sich ausdrückende Norm nicht neben oder über die Gesellschaft gestellt, sondern mit dieser vermittelt. Die Freisetzung des jungen Menschen zu sich selbst stellt eine historische Möglichkeit der Gesellschaft dar, die durch ihre ideologische Verklärung – freilich nicht nur durch sie – zu einer Unmöglichkeit für Erzieher und Kinder wird.

Die »negative« Pädagogik wird zu einem Versuch, auf der Basis der historischen Entwicklung der Gesellschaft zu erklären, warum die Verwirklichung der Pädagogik zugleich mißlingt und doch gelingen könnte. Den Konjunktiv kann aber erst der Nachweis des Indikativs rechtfertigen. Deswegen verzichte ich auf das Ausmalen einer pädagogischen Utopie und untersuche statt dessen das notwendige wie doch zugleich kontingente Mißlingen.

Als »negative« Pädagogik kann diese Arbeit keine systematische Theorie entfallen, und doch soll ihr Aufbau einer Systematik der pädagogischen Fragen folgen. In einer systematischen Theorie der Pädagogik würde konstruktiv und positiv dargestellt, wie

Erziehung stattfindend kann, die einholt, was sie theoretisch wünscht. Eine »negative« Pädagogik spürt jeweils spezifisch die Stellen auf, an denen sich die Differenz zwischen Anspruch und Wirklichkeit ereignet. Das gesellschaftlich Allgemeine der Erziehung ist am je Besonderen zu identifizieren.

Die Arbeit folgt deswegen nicht einer nur durch die gemeinsame Fragestellung zusammengehaltenen Reihe von Fällen praktischer und theoretischer Natur. Sie gliedert sich vielmehr entlang der zentralen Begriffe der Pädagogik. Damit wird die »negative« Pädagogik zugleich eine Kritik an der Pädagogik und eine Einführung in die pädagogische Terminologie.

Über zentrale Termini der Pädagogik informieren traditioneller Weise Lexika und »Allgemeine Pädagogiken«. Wilhelm Flitners entsprechender Versuch von 1950 (1980 xte Auflage) ist eines der bekanntesten Beispiele geworden. Flitner untersucht die pädagogische Fragestellung auf drei Ebenen, der der Wissenschaft, der des Phänomens der Erziehung und der der pädagogischen Grundbegriffe. Die erste thematisiert die Probleme des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der Pädagogik, die zweite vor allem die Voraussetzungen, die für die Erziehung gelten, die dritte konzentriert sich auf die einheimischen Begriffe. Ich schließe mich der Gliederung an, stelle die wissenschaftliche Selbstthematisierung aber nicht an den Anfang, sondern an das Ende. Hinsichtlich des Phänomens der Erziehung stehen Fragen der »Erziehungsbedürftigkeit« des Menschen, damit das Thema der pädagogischen Anthropologie im Vordergrund. Hier wird direkter als bei Flitner auf die Bezugswissenschaften der Pädagogik eingegangen: Humanbiologie und Verhaltensforschung (*Begabung*), behavioristische und genetische Theorie (*Lernen und Entwicklung*), schließlich die auf die Soziologie verweisende Erforschung der gesellschaftlichen Voraussetzungen der Erziehung (*Sozialisation*). Entsprechend meiner ideologiekritischen Absicht führe ich nicht in die verschiedenen Forschungen zu den jeweiligen Gebieten ein, sondern beziehe mich auf das gesellschaftliche Erfahrungen teils verschlüsselnde Konzept des Begriffs. Direkter als in der Wissenschaft wird in der Alltagssprache die gesellschaftliche Semantik der Begriffe deutlich. Von ihr werde ich deswegen Kapitel für Kapitel ausgehen und anschließend als paradigmatisch ausgewiesene theoretische Fassungen des Begriffs auf die dargestellte gesellschaftliche Semantik beziehen.

Die einheimischen Begriffe (pädagogischen Grundbegriffe bei Flitner) will ich auf drei konzentrieren: *Bildung*, *Erziehung* und *Didaktik*. Flitner faßt die Grundbegriffe differenzierter, indem er ihre Ableitungen ebenfalls als Grundbegriffe erläutert (Bildsamkeit, Sachgehalt der Bildung, Bildungsprozeß etc.). Mir kommt es nicht darauf an, im Sinne einer immanenten Systematik eine pädagogische Theorie der Bildung, Erziehung und Didaktik zu entwerfen. Deswegen werde ich nicht aus dem wissenschaftlichen Bedeutungshorizont der Terminologie darstellen, wie der Begriff zu seinen Unterbegriffen steht. Die Konfrontation der alltagspraktischen mit der wissenschaftlichen Konzeptualisierung des Begriffs ist das mich interessierende, dabei die Spiegelung gesellschaftlicher Erfahrungen und Sachverhalte im Begriff. Diese konzentrieren sich in jeweils besonderen Handlungsfeldern, in der Familie, in informellen Kontexten »heimlicher« Erzieher und natürlich in den vielfältigen Institutionen der Gesellschaft, die programmatisch der Pädagogik gewidmet sind. Die Illustrationen der Arbeit erheben nicht den Anspruch auf vollständige Abdeckung der gesellschaftlichen Bereiche der Pädagogik.

Eine Bindestrichpädagogik wird die »negative Pädagogik« nicht sein. Die Rekonstruktion der Terminologie aus der alltagspraktischen Semantik führt zu einer Gewichtung möglicher Bedeutungen. Dies gilt für die Terminologie der pädagogischen Anthropologie genauso wie für die einheimischen Begriffe der Pädagogik. Bildung steht für die

kritische Intention der Pädagogik in der Distanz zu den Schwerekräften des gesellschaftlichen Verkehrs. Erziehung besitzt die größte Nähe zu der normativ-praktischen Aufgabe der Ausrichtung des Kindes auf seine zukünftigen Aufgaben. Didaktik deckt vor allem das technische Interesse am Handwerk der Pädagogik als optimalen Weg des Bringens ab. Würde man sich zunächst auf die wissenschaftlichen Schulen beziehen, um den Begriff zu entfalten, könnte man eine solche Schwerpunktsetzung nicht oder nur schwer rechtfertigen. Der »bildungstheoretische Didaktiker« z. B. müßte sich gegen die Insinuation eines technischen Interesses wehren. Indem ich gleichsam von außen, von der gesellschaftlichen Semantik des Begriffs ausgehe, kann ich in der beschränkten Weise Schwerpunkte der Betrachtung wissenschaftlicher Positionen setzen.

Sowohl die Darstellung einer »negativen« pädagogischen Anthropologie als auch der einheimischen Begriffe werde ich in zwei Fallstudien zusammenfassen. In einer ersten Fallstudie (Kapitel 7) möchte ich die pädagogischen Bedeutungen des Konzepts der *Begabung*, des *Lernens*, der *Entwicklung* und der *Sozialisation* an einem empirischen Fall ausdifferenzieren: Wie werden Schüler Erzieher? Meine in der Arbeit immer wieder eingetretenen kleineren Falluntersuchungen und praktischen Beispiele sollen zwar für die Sachhaltigkeit meiner Begriffsanalysen stehen, sie sind aber im Gang der Darstellung mehr Belege als Ausgangspunkte einer Analyse. Die erste Zusammenfassung soll dieses Defizit exemplarisch beheben. Die in den vorhergehenden Abschnitten entwickelten Thesen und Schlussfolgerungen werden in der empirischen Rekonstruktion des Bildungsganges angelehnter Erzieher exemplarisch überprüft und umgesetzt.

Die zweite Zwischenbilanz (Kapitel 11) hat eine davon etwas abweichende Funktion. Sie richtet sich gegen ein Mißverständnis, das die bis dahin vorgenommenen Analysen beim Leser auslösen könnten. Die radikale Kritik an den vorliegenden praktischen Bedingungen für Bildung, Erziehung und Didaktik weist vielfältige Berührungspunkte zu den zwei pädagogischen Diskursen der Gegenwart auf, die sich primär kritisch mit dem Anspruch der Pädagogik und dessen Realisierung auseinandersetzen: der Alternativpädagogik und der Antipädagogik. Vieles, was dort kritisiert wird, stellt auch die »negative Pädagogik« zur Kritik. Gleichwohl unterscheidet sie sich durch ihre Fragestellung grundsätzlich von den beiden Positionen. Kritik impliziert für die Alternativpädagogik die Rechtfertigung der Alternative, sie folgt also einem unmittelbar praktischen Interesse mit weitreichenden Folgen für die theoretischen Konzepte und die Tiefe der Analyse. Ebenso figuriert auch die vermeintlich alles-zernehmende Kritik der Antipädagogik bloß als Voraussetzung zum Entwurf einer unmittelbar anzusetzenden praktischen Rettung des Kindes.

In der zweiten Zusammenfassung will ich deswegen versuchen, die strukturellen Unterschiede einer »Kritischen Pädagogik« im Anschluß an die Kritische Theorie zu den Positionen der Alternativ- und Antipädagogik herauszuarbeiten. Dazu wird mir die Explikation von Konzepten von Bildung, Erziehung und Didaktik dienen. Der Leser, der in den ersten Abschnitten ungeduldig darauf wartet, die praktische Pointe der »negativen« Pädagogik zu erfahren, kann sie im 11. Kapitel vorab suchen.

Am Ende dieses Kapitels steht kein positives Ergebnis etwa der Art, daß modellartig deutlich würde, durch welche Form der Pädagogik es zu einer Einlösung der pädagogischen Ansprüche kommen könnte. Dennoch wird nachgewiesen sein, daß der Ausgang offen bleibt, daß aus dem »Scheitern« der Pädagogik nicht gefolgert werden kann, ihre Probleme seien nicht zu meistern. Dies Fazit ergänzt das der abschließenden Frage nach der Rolle, die die pädagogische Wissenschaft für den Fortgang der Praxis haben kann. Das Problem des Theorie-Praxis-Verhältnisses der Pädagogik wird dabei in den Vordergrund gestellt.

Die Darstellung wird immer wieder an die eng begrenzten Möglichkeiten einer innerpädagogischen Auflösung der ins Auge springenden Probleme und Widersprüche erinnern. Der Versuch zu verstehen, von welchen Faktoren abhängt, wie sich der pädagogische Prozeß entwickelt, wird letztlich zu seiner gesellschaftlichen Formbestimmtheit zurückführen.

Diese gilt auch für die Wissenschaft von der Erziehung. Die begrenzte »Autonomie« der Wissenschaft ist beispielhaft an der Pädagogik zu studieren. In ihrem Selbstverständnis ist sie weitgehend eine »praktische Wissenschaft«. Damit partizipiert sie schon programmatisch an den Widersprüchen der pädagogischen Praxis. Von der Klärung der Funktion der Wissenschaft wird abhängen, welche Möglichkeiten sie noch enthält, die Praxis so über ihr Ungenügen aufzuklären, daß diese anhält, es zu reproduzieren.

II

Der Titel dieser Arbeit: »Negative Pädagogik« – eine Einführung in die Pädagogik als kritischer Theorie – macht eine begriffliche Anleihe, die sie auf ein theoretisches, auf ein literarisches Vorbild festlegt: auf die Kritische Theorie der Frankfurter Schule und das bedeutendste philosophische Werk Theodor W. Adornos, die »Negative Dialektik«. Damit ist vom Anspruch her ausgeschlossen, daß ich mich nur unausgewiesen und mit wechselnden Positionen (vgl. zum Kritikbegriff ausführlich Kapitel 11) kritisch auf die pädagogische Theorie und Praxis beziehe.

Im Titel wird eine Präzention deutlich, die der Autor bei allem Risiko bewußt ausspricht. Nach einer langen Reihe monographischer Darstellungen und Reader über »Kritische Theorie und Pädagogik« »Pädagogik der Kritischen Theorie« etc., die alle nicht ausführen, was ihre Titel versprechen, nämlich eine Kritische Theorie der Pädagogik, soll hier in die Pädagogik aus der Perspektive der Kritischen Theorie eingeführt werden. Nicht die pädagogischen Fußnoten und wenigen (theoretisch gemeinten) Stücke Horkheimers und Adornos werden hier noch einmal referiert und versammelt, auch nicht die vermeintlich implizit im Werk Adornos und Horkheimers verborgen liegende Pädagogik. Es geht mir statt dessen um die Anwendung und Weiterentwicklung der für Kritische Theorie typischen Erkenntnisinstrumente und Erkenntnisse im Medium der Pädagogik. Ich nenne, um Mißverständnissen des Lesers zuvorkommen, einige für mich zentrale Aspekte:

– Kritisch soll mein Verfahren insofern sein, als es den Horkheimerschen Gegensatz von traditioneller und kritischer Theorie bei der Betrachtung der Bezugstheorie in der Pädagogik nutzt. Einige meiner Leitfragen werden sein: Verhalten sich die Bezugstheorien der Pädagogik im Sinne vermeintlich reiner Objektivität und faktisch doch ideologischer Abbildung gesellschaftlich nützlicher Vorurteile, affirmieren sie den bestehenden Zustand der Pädagogik? Oder: Konzipieren sie ihre Begriffe und ihre Methode in der Kritik an der ideologischen Verschleierung von Herrschaft, etwa in der Kritik an der Naturalisierung gesellschaftlicher Phänomene?

– Um einen deutlichen Bezugspunkt für die Ideologiekritik der traditionellen Pädagogik zu finden, werde ich versuchen, die gesellschaftlich-sozialen Voraussetzungen der wissenschaftlichen Ideologien materialistisch zu kennzeichnen. Der Herrschaftszusammenhang wird dabei sowohl andeutungsweise historisch als auch empirisch in der gesellschaftlichen Semantik der zentralen Begriffe der Pädagogik aufzuspüren sein:

Wann entsteht unter welchem Interesse eine wissenschaftlich folgenreiche Theorie des Lernens, der Entwicklung etc.? Welche gesellschaftliche Erfahrung spiegelt sich bereits im Alltagsdenken der Menschen, wenn sie von Begabung, Erziehung, Didaktik etc. sprechen? Vor allem mit letzterem versuche ich, die für Adorno typische mikroskopische Sicht gesellschaftlicher Zustände aufzugreifen. Es gilt, das Allgemeine in je Besonderen aufzuspüren. Die für Adornos Gesellschaftskritik konstitutive Erkenntnis vom »Vorrang des Objekts« verweist darauf, noch in den theoretischen Tröstungen der Pädagogik über ihre besseren Möglichkeiten eine objektive Voraussetzung für das Andauern ihrer Defizite zu erblicken.

– Der Titel der Arbeit ist bewußt gewählt, weil andere nicht so präzise kennzeichnen könnten, was den Autor bewegt. Auch der Begriff einer »kritischen« Pädagogik suggeriert, es wäre möglich, ihren Gegenstand positiv zu fassen, aus der Kritik ließe sich direkt ableiten, was positiv getan werden müßte, um pädagogisches Handeln ins Recht zu setzen und erfolgreich zu machen. Negativ ist diese Pädagogik nicht wie die Rousseausche, die als Vermeidung von Erziehung auftritt: Noch die Abschaffung dessen, was bei ihm als traditionelle Erziehung gilt, verweist direkt auf einen Zustand, in dem aufgehoben ist, was Erziehung heute scheitern läßt: Die Ermächtigung des jungen Menschen zu sich selbst. Negativ heißt *meine* »Pädagogik«, weil sie – wenn auch vom Interesse an der Veränderung der Praxis her motiviert – nicht sagen kann, was direkt und konstruktiv aus der Kritik gefolgert werden kann. In den radikal analysierten Verhältnissen ist begründet, daß Theorie und Praxis sich nicht in ein Kontinuum eintragen lassen.

So ergibt sich die paradox anmutende Voraussetzung für diese Schrift: Es soll in die Pädagogik, in ihre Theorie und Praxis eingeführt werden, und zugleich die historische Ummöglichkeit des Einlörens ihrer Ansprüche rekonstruiert werden.

Anders als in den monographischen Darstellungen zur Kritischen Theorie und Pädagogik, soll erstere im folgenden nicht erneut reproduziert oder referiert werden. Da »Kritische Theorie« inzwischen das Schicksal aller folgenreichen Theorie erteilt hat, nämlich als Bezugspunkt für »Orthodoxe« wie »Erneuerer«, bald für »Links-Frankfurter« und »Rechts-Frankfurter«(?) zu dienen, soll verdichtet dargestellt werden, von welchem Verständnis der Kritischen Theorie der Autor ausgeht. Er zeichnet in groben Strichen die Bezugspunkte, die ihn bei der Rezeption der Arbeiten von Horkheimer und Adorno geleitet haben. Für den Leser dieser Arbeit erübrigt sich dadurch nicht die Lektüre der Originale. Der mit ihnen vertraute Leser muß sich indes an dem folgenden nicht aufhalten:

In der Zeit der »Dämmerung« der Weimarer Republik bzw. des Faschismus versammelte Max Horkheimer in Frankfurt eine Reihe junger Gelehrter in dem von ihm geleiteten Institut für Sozialforschung, um ein interdisziplinär angelegtes Projekt zur Erforschung der Strukturen zeitgenössischer Gesellschaft zu beginnen. Horkheimer und seine Freunde und Kollegen waren in ihrem Grundverständnis Materialisten, philosophisch geschildert an den Texten der deutschen Aufklärung Philosophie (insbesondere Kant und Hegel), gesellschaftstheoretisch orientiert durch die Gesellschaftstheorie von Karl Marx, dessen ökonomisch fundierte Perspektive sie jedoch schon früh mit den Erfahrungen konfrontierten, die die in Blüte stehende Psychoanalyse Sigmund Freuds zum Verständnis der Vergesellschaftung des Menschen unter dem Aspekt der Formung seiner inneren Natur vortrug. Der herauszeichnende und in Deutschland steigende Nazismus wie die stalinistische Versteinierung des zur staatspolitischen Bewegung gewordenen Marxismus, insbesondere die Evidenz der Geschichtsverlaut zeige nicht notwendig in die von Marx optimistisch gewiesene Richtung eines Reiches der Freiheit, sondern demonstrative in vielfältiger Weise den Rückfall in die Barbarei, all das waren

früh prägende gesellschaftliche Erfahrungen, die die inhaltliche Ausrichtung der Kritischen Theorie bestimmten. Erste empirische Arbeiten bezogen sich auf die sozialen Wurzeln der Autoritätshörigkeit der Menschen. Schmerzhaft mußten Horkheimer und seine Kollegen zur Kenntnis nehmen, daß diejenige Klasse, die theoretisch ein progressives und vorurteilsfreies Bewußtsein haben sollte, ebenso disponiert war für die auch innere Unterwerfung unter die Diktatur. Gesellschaftliche Erfahrungen wie ihre analytische Durchdringung sind dafür verantwortlich, daß in den vierziger Jahren des aufzugesungenen Exils Horkheimer und Adorno ihren Einsichten in die gesellschaftlich-sozialen, wissenschaftlich-technischen, ökonomischen wie innerpsychischen Voraussetzungen für das Ungeheuerliche, das sich in Europa ereignete, einen pessimistischen gemessenen theoretischen Ausdruck gaben: Sie schrieben zusammen die »Dialektik der Aufklärung«, ein Buch, dessen zeitdiagnostischer Gehalt heute wohl ebenso hoch einzuschätzen ist wie 1947, dem Jahr ihres Erscheinens. In der »Dialektik der Aufklärung« stellen sie nicht nur dar, daß die Aufklärung ihr eigenes, ursprünglich betreuend gemeines Motiv aus dem Auge verloren hat und Wissenschaft und Technik zur Legitimationsinstanz der schlechten gesellschaftlichen Verhältnisse weitgehend verkommen sind. Daß aus wissenschaftlich-technischem Fortschritt sich auch Rückschritt entwickeln könne, hatten schon die klassischen Aufklärer wie Diderot geahnt und Rousseau vehement beklagt. Horkheimer und Adorno gehen weiter als die kulturpessimistische Skepsis etwa Rousseaus. Sie zeigen, daß Aufklärung nicht nur historisch gleichsam fehlerhaft entwickelt wurde, wobei ihre Irrtümer und »Pannen« durch erneute Aufklärung leicht zu reparieren wären, sondern daß in ihr schon seit den Anfängen der griechischen Kultur eine unentrichtbare Dialektik steckt: Die wissenschaftlich-technische Beherrschung der Natur und die Rationalisierung der Gesellschaft, wiewohl Voraussetzungen gesellschaftlich-sozialer Befreiung von inhumanen Zwängen, schleppten immer schon ein Unversöhntes mit der Natur und ein gesellschaftliches Unrecht mit. Die Beherrschung der Natur durch die Menschen bricht nicht nur den vorhingen Naturzwang, sie erfolgt hypotekeneich, denn sie mündet in neuen, verschärfen, oft unbewußten Zwang durch Natur. Die Steuerung des gesellschaftlichen Lebens setzt die Herrschaft von Menschen über andere voraus. Sie tendiert nicht zu kollektiven Anstrengung um wahre Humanität, sondern zur Entmündigung der Menschen in einer »verwalteten Welt«. Die »Dialektik der Aufklärung« (auf die ausführlich im Kapitel 5 zurückgekommen werden soll), stellt wohl das folgenreichste Werk Kritischer Theorie dar. Sie erschöpft sich aber keineswegs in den dort zugesetzten Überlegungen.

Der Begriff »Kritische Theorie« stammt aus einem programmatischen Aufsatz Horkheimers aus dem Jahre 1936. Dort wird kritische gegen traditionelle Theorie abgegrenzt: Als Paradigma traditioneller Theorie gilt Descartes mit seinem »Discours de la méthode«. Dessen Art der forschenden Bezugnahme auf die objektive Welt organisierte bereits Erfahrungen aufgrund solcher Fragestellungen, die sich mit der Reproduktion des Lebens innerhalb der je gegenwärtigen Gesellschaft ergeben. So unzweifelhaft Descartes' Verdienst für die Entwicklung der Aufklärung ist, die die Wissenschaft auf die logische Struktur der Sachen lenkte und von der Beworndung durch die Theorie befreite, so hoch fällt der Part aus, mit dem dieser Fortschritt erkaufte wurde: mit einem falschen Konzept von Objektivität. Dieses ergibt sich mit der Ausbreitung aller subjektiven Momente aus dem Untersuchungsprozeß. Gewöhnheit und Wahrheit ergeben sich abgehoben von der Fixierung menschlicher Zwecke und Ziele allein aus der logisch gereinigten Form wissenschaftlicher Aussagen. Als Theorie im strengen Sinne gilt ein möglichst kleines System widerspruchsfreier Sätze zur Struktur und Logik eines objektivierten Gegenstandes der jeweiligen Fachwissenschaft. Die Mathematisierung der Wirklichkeit, beispielhaft ausgebildet in der modernen Physik, wird so nach Descartes zum Nomenklatura fortgeschrittener Theorie und Wissenschaft. An ihrem Vorbild hat sich bald dann die Theorie der Gesellschaft und die Wissenschaft von Menschen orientiert. Traditionelle Theorie postuliert die Wertfreiheit ihrer Aussagen. Fragen nach den Motiven für und der Genese und Wirkung von fachwissenschaftlichen Befunden sind nicht Teil der Theorie. Sie können aber Gegenstand traditioneller Forschung werden. So wichtig ein solches von Horkheimer und Adorno als positivistisch kritisierendes Konzept der Forschung und Wissenschaftstheorie auch für die gesellschaftliche Entwicklung war, so problematisch wird es spätestens in heutiger Zeit angesichts der keineswegs nur metaphorisch zu nennenden Herrschaft technologischer Apparate und wissenschaftlicher Erkenntnismodelle über »soziale« Verhältnisse. Humane Ziele und Zwecke gehen in den Augen der Positivisten als subjektive Meinungen, als utopisch illusorische Vorgaben, als Ideologie, weil sie partikular und nicht verallgemeinerungsfähig seien. Sie können keine objektive Geltung beanspruchen. Wissenschaft hat in den Augen der Positivisten die Aufgabe, das Konzept formal bestimmter Vernunft gegen metaphysische Versuche der Fundierung von Wissenschaft zu verteidigen. Die Betriebsamkeit traditioneller Wissenschaft erzeugt den Schein, selbst keinen praktischen Zwecken zu folgen. Dabei ist sie keineswegs nur im Sinne des Entstehungszusammenhangs ihrer Themen und des

Verwertungszusammenhangs von Forschungsergebnissen materiellen gesellschaftlichen Interessen unterworfen. Auch der forschungslogisch betrachtete, immanente Begründungszusammenhang der wissenschaftlichen Prozeduren ist durch gesellschaftliche Vorerfahrungen und Bedingungen der Funktionalisierung von wissenschaftlicher Erkenntnis geprägt.

Dabei kommt es aber nicht zur Konfrontation der Wissenschaft mit dem objektiv dialektischen Element ihres Gegenstandes. Im Gegenteil gilt auszuschließen, was sich dem binären logischen Schema entzieht: Tertium non datur! Sachverhalte seien nur falsch oder richtig. Sie werden erst zu wissenschaftlich prüfbar durch ihre Reinigung von allem Widersprüchlichen. Deswegen sind die Begriffe soweit zu operationalisieren, bis sie zwar eindeutig, aber deswegen auch substanzlos geworden sind. Angetrieben vom Wunsch der objektiven Weltbeherrschung macht sich die Wissenschaft dem toten Objektiv gleich, verliert damit die Verfügung über ihren Gegenstand.

Kritische Theorie will dagegen die Souveränität des Menschen über den Prozeß der wissenschaftlichen und technischen Aufklärung sowie Gestaltung des Lebens in der Gesellschaft herstellen. Der Mensch soll mit seinen allgemeinen Interessen zur bestimmenden Instanz werden. Er soll sich selbst zum Zweck werden. Erst so überwände er seine Reduktion zum Objekt eines naturwütigen, undurchdringlichen und nicht als beeinflussbar erscheinenden Prozesses gesellschaftlicher Entwicklung.

1937 wurde mit dem Gegensatzpaar traditionelle und kritische Theorie noch grob polarisiert, was erst später zum Kennzeichen einer bestimmten Sozialphilosophie wurde. Die Polarisierung wurde auch nicht von allen Mitgliedern des Instituts so geteilt, etwa von Herbert Marcuse nicht. Kritische Theorie war für Horkheimer der Sammelbegriff für verschiedene historisch-gesellschaftstheoretische und wissenschaftstheoretische Versuche, in der Kritik an bestehender Gesellschaft und Wissenschaft wieder an die Einheit theoretischer, technischer und praktischer Motive zu erinnern. Als Kritische Theorie galten damals deswegen auch Positionen wie die Georg Lukács', Ernst Blochs, Karl Korsch's etc.

Mit ihrem materialistischen Selbstverständnis bricht Kritische Theorie nicht einfach mit traditioneller Theorie, so als ob gegen Logik nun Irrationalität, gegen Allgemeinheit und Überprüfbarkeit wissenschaftlicher Aussagen nun schlicht subjektive Intuition, Gefühl, Wunschdenken etc. gesetzt werden könnten. Sie gibt nicht faktisch partikuläre Interessen als allgemein geltende aus. Kritische Theorie bleibt Theorie in einem strengen Sinne. Sie fragt danach, was anonym die Welt regiert. Sie begreift dieses nicht als bloße Objektivität, als Widerspiegelung des Tatsächlichen, das nur so gelten kann, wie es augenscheinlich gilt. Strukturen einer Gesellschaft sind das Resultat gesellschaftlicher Arbeit der Menschen. Logisch grundsätzlich, aber auch historisch konkret ist in der Erkenntnis der Kritischen Theorie das, was Menschen einmal geschaffen haben (und was sie heute als unveränderlich hinstellen), gegen alle scheinbar unentrichtbare Determination durch die Menschen zu verändern. Die das Leben der Menschen bestimmenden ökonomisch-sozialen Regeln gelten nur für diese Gesellschaft, mit ihr ließen sie sich außer Kraft setzen. Kritische Theorie übt nicht nur grundsätzlich historische Kritik an der zwanghaften Reproduktion der Gesellschaft bei aller starrabenden sozialen Entwicklung. Diese Einsicht will Horkheimer objektivieren und gleichzeitig dabei ein praktisches Motiv zur Geltung bringen. Das vernünftig rein objektivierende, unparteiliche Interesse traditioneller Theorie konfrontiert die kritische mit ihrem unterliegenden, ideologisch negierten Interesse an der Reproduktion der Verhältnisse. Diese Ideologiekritik bleibt nicht wissenschaftlich neutral, sie ist motiviert durch ein eigenes Interesse an individueller Freiheit, der Entfaltung eines Selbst in einer Gesellschaft ohne »Status und Überverteilung«. Damit ist an ein Leben der Menschen ideell gedacht, in dem gerade keine partikulären Interessen als allgemeine ausgegeben werden, sondern das Allgemeine gegenüber dem Partikulären allererst vorrückt wird. Die Realität der bürgerlichen Idee von »Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit« wird mit ihrer formalen Begrenzung als Element bürgerlicher Herrschaft ideologisch und Formal hat jeder Anspruch auf Bildung und Besitz, ist jeder gleich vor dem Gesetz, darf jeder tun, was alle tun dürfen. Die materiellen Voraussetzungen der Gesellschaft, allen voran die Warenproduktion unter dem Kriterium des Profits und des Tauschverhältnisses in Ökonomie und sozialen Verkehrstformen, nach dem ideell gleichberechtigte Partner gleiches tauschen, sich objektiv aber überverteilen, sorgen dafür, daß die Formalität der Rechte zum Element der Herrschaft von Privilegierten über Nicht-Privilegierte und gleichzeitig zum ideologischen Kitt werden, der die Subjekte gegen ihr Interesse an eine sie bedrängende Gesellschaft bindet. In dieser Gesellschaft soll jeder seines Glückes eigener Schmied sein. Alle glauben, daß jeder politischer Führer werden könne und der Fleiß es dem Tellerwäscher ermögliche. Millionär zu werden. Gleichzeitig wissen alle, daß dies nur grundsätzlich zutrifft, nicht aber für jeden. Die in solchen Sätzen ausgedrückten Wertvorstellungen richten sich ideologisch gegen die eigene Erfahrung der sozialen Nichtigkeit. Ihre Realisierung lebt von ihrer Partikularität. Sie führt zur Verfestigung der Strukturen, die in der Gesellschaft

die Menschen um das betrogen, was ihnen hier als erreichbar hingestellt wird: Individualität, Glück, Bedürfnisbefriedigung etc.

Das Interesse Kritischer Theorie zielt demgegenüber auf eine partikuläre Interesse an Besitz nicht mehr in der Unterdrückung anderer Menschen realisieren müssen und damit Menschen ihr Glück nicht mehr erkaufen müssen mit dem Unglück anderer. Kurz: die von Kritischer Theorie gedachte Form gesellschaftlicher Arbeit nimmt materiell beim Wort, was diese Gesellschaft zu ihrer ideologischen Rechtfertigung zitiert: Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit.

Kritische Theorie propagiert nicht einfach eine utopische Konzeption der zukünftigen Gesellschaft und des dorthin führenden Geschichtsprozesses, eine, die gleichsam über die Wirklichkeit sich erhebend die herrschende Gesellschaft zwar noch kritisieren mag, deren Kritik aber selbst ideologisch wird, weil sie ihre kritische Norm nicht unter die Voraussetzungen der Gesellschaft und ihrer geschichtlichen Entwicklung verankern kann. Die Ziele Kritischer Theorie sind nicht illusionäre Konstruktionen ohne historische Perspektive und Realisierungsmöglichkeit in aktueller Gesellschaft. Im Gegenteil verhält es sich so, daß Kritische Theorie den Wahrheitsgehalt traditioneller Theorie auch dort übersteigt, wo es um die analytische Bewertung der Normen einer Gesellschaft geht: In einer Gesellschaft, in der die Produktionsweise noch notwendig eine eklatante Mangelwirtschaft hervorbrachte, in der Menschen nicht ausreichend ernährt, ihre Gesundheit nicht erhalten werden konnte, war die Utopie des durch Bedürfnisbefriedigung gekennzeichneten guten Lebens zwar oft selbst ein vorwärtreibendes Moment im Geschichtsprozess: als praktische Hoffnung der Menschen und als Kritik am Geschehenen. Realisierbar war sie aber mangels der materiellen Voraussetzungen nicht. Diese Situation hat sich in zeitgenössischer Gesellschaft gründlich verändert: Wissenschaften und Technologien, Resultate der Fortentwicklung traditioneller Theorie, haben Produktionsformen so entwickelt, Herrschaftsformen haben sich so verändert und das Bewußtsein der Menschen so gewandelt, daß *erstmas* in der Geschichte alle Menschen gut leben können. Aus Mangel ist Überfluß geworden, der deswegen aber nicht Ausbeutung und Unterdrückung zum Verschwinden gebracht hat. Im Gegenteil hat sich der Integrationszwang, den die unversöhnliche Gesellschaft auf die Menschen ausübt, bis in die ganz privaten Formen des Lebens fortgepflanzt.

Je mehr die Legitimation bürgerlicher Herrschaft, nämlich notwendig zur Reproduktion der Menschen zu sein, durch die Entwicklung der Produktivkräfte obsolet geworden ist, eben weil mit ihnen der Zwang zur Disziplinierung der Menschen für abhangige, primär manuelle, zeitintensive Arbeit entfallen ist, desto größere Anstrengungen müssen aufgewandt werden, um die Massen der Bevölkerung »bei der Stange zu halten«. Das geschieht, indem ihnen systematisch die Idee ausgetrieben wird, an der Gesellschaft, wie sie ist, sei wirklich noch etwas zu ändern. Die bestehende Gesellschaft ist so gezwungen, künstlich und wohl auch zunehmend verschläft die Bedingungen täglich neu zu produzieren, die die Unterordnung unter heteronome Normen des Lebens legitimieren. Man hält große Gruppen der Gesellschaft für kreativen Tätigkeiten fern, läßt ihre Fähigkeiten zur gestaltenden Arbeit verkümmern, um so zu rechtfertigen, daß es weiter zur Aufrechterhaltung der Produktivität Arbeitsteilung zwischen planender und ausführender Tätigkeit geben muß. Reicht der Hinweis auf die notwendige qualitative Beschränkung der Massarbeit nicht, bemüht man sich zusätzlich um anthropologische Argumente. Die Ausstattung des Menschen lasse nicht zu, daß alle eine gleich anspruchsvolle Tätigkeit realisieren. So etwas vermag nur deswegen zu verfangen, weil die durch sie ideologisch entmündigten Menschen mit ihren Lebensumständen zum Glauben gebracht werden, sie und ihr Erbe seien für diese verantwortlich, wo es doch in Wahrheit die Strukturen der Gesellschaft sind, die sie zu dem haben werden lassen, was ihnen nun vorgeworfen wird. Kritische Theorie ist Kritik an Herrschaft dort, wo diese durch den Entwicklungsstand gesellschaftlicher Arbeit objektiv überwunden werden konnte, und nur zur Aufrechterhaltung der für wenige profitablen Zustände künstlich reproduziert wird. Das positive Ideal der Kritik ist deswegen eines, das durch die Möglichkeiten der Gesellschaft, nicht durch seine Versprechungen materiell gedeckt ist. Die Idee einer Gesellschaft ohne Status und Überordnung der Menschen entspringt keiner paradiesischen Heilsbotschaft, sie resultiert aus dem Potential der gesellschaftlichen Entwicklung.

Die Materialisten, die als Profiteure des gesellschaftlichen Zustandes wie als ihre Ideologietextanten in Wissenschaft, Technik und Politik gehen können, entpuppen sich vor der materialistischen Kritik Kritischer Theorie als die wirklichen Idealisten, denn sie vermögen bei allem »Realismus« in praktischen Fragen nicht zu begründen, was sie antreibt. Sie benötigen dafür in der Regel eine ideologische Überhöhung.

Der materialistische Nachweis eines Potentials gesellschaftlicher Entwicklung darf nun nicht so verstanden werden, als ob Kritische Theorie mit ihm den Anspruch erhebe, im strengen wissenschaftlichen Sinne beweisen und nachweisen zu können, was als überschneidende Norm der konkreten Praxis in der Gesellschaft

entgegengehalten wird. Dahingehende Versuche (für sie typisch sind die letzten Arbeiten von Jürgen Habermas) haben etwas von der Identifikation mit jenem Gegner, den Kritische in traditioneller Theorie ausgemacht hat. In dem Augenblick nämlich, in dem die Idee des richtigen Lebens wissenschaftlich ausgelegt und begründet werden muß, unterwirft sie sich notwendig der Logizität bestehender Gesellschaft. Es geht nicht an, einerseits die Scheidung praktischer Fragen von theoretischen zu beklagen, die Ansprüche an das richtige Leben dann aber so zu behandeln, als ob sie wissenschaftlich zu klärende Fragen enthielten. Hinzu kommt, was Horkheimer immer wieder in betretender Schlichtheit emphatisch feststellte: Es wäre eine Kapitulation des Anspruchs an eine moralisch zu sich selbst gekommene Gesellschaft, wenn in gegenwärtiger Gesellschaft erst der wissenschaftliche Beweis Rechtfertigung dafür lieferte, daß Ausbeutung, Unterdrückung usw. abzuschaffen seien.

Das Augenmerk Kritischer Theorie ist nicht auf das Ausmalen des positiven Zustands einer angestrebten Gesellschaft gerichtet, auch wenn sie sich auf die Versprechungen der bürgerlichen Gesellschaft, auf die Befreiung des Menschen, bezieht. Im Entwicklungsprozess der Theorie ist es vielmehr gleichsam zu einem biblischen Bildererbot gekommen. Man wurde sich bewußt, welche potentiell herrschaftsstaabilisierende Funktion das positive Gemälde eines gewünschten Zustandes der Gesellschaft hat. Denn indem Kritik konstruktiv gewandt wird, steht man in der Gefahr, vor einer radikal kritischen Durchdringung der gesellschaftlichen Wirklichkeit bereits die Frage nach ihrer Veränderung zu stellen. Die Kritik schließlich schlechte Kompromisse mit den herrschenden Verhältnissen, wenn sie glaubt, durch die Konfrontation des Negativen mit dem Positiv sei das Negativ schon abzulösen. Das Umdrehen eines Spieles macht aus der Waife nicht schon ein friedliches Werkzeug. Solange nur die besseren Absichten erneuert werden, die über sie entscheidenden Verhältnisse aber gleich bleiben, kann nicht wirklich das andere sich entfalten. Solange auch das Denken in Alternativen nicht überwindet, was zur Identifikation mit der Gesellschaft zwingt, muß die Idee der Veränderung sich am schlechten Bestehenden orientieren; sie bleibt diesem damit verhaftet. Das bedeutet keineswegs Berührungsanagst gegenüber der positiv politischen Gestaltung der Gesellschaft. Reformen in dieser sind mit ihr weder ausgeschlossen noch vorweg abgelehnt.

Schon in der »Dialektik der Aufklärung« sehen Adorno und Horkheimer gerarde mit der Tatsache, daß eine positiv nach vorne gerichtete Dialektik im Geschichtsprozess nicht zu identifizieren ist, ihren Anlaß für tiefe Skepsis. Der Ausweg scheint verstellt zu sein, wo doch gleichzeitig die Entwicklung der Gesellschaft den »Weg nach draußen« erstmals in sichtbare Nähe gerückt hat. Zwanzig Jahre später hat Adorno die Rede von der Dialektik der Aufklärung nochmals radikalisiert, indem er seine »negative Dialektik« schrieb. Die philosophische Reflexion über die Gesellschaft, so sein Motto, erhält sich am Leben, weil der Augenblick ihrer Verwirklichung in der Gesellschaft versäumt wurde. Das historische Mögliche ist keineswegs aus zufälligen Gründen verhindert worden. Da die Gesellschaft nicht zur Vernunft kommt, muß die Theorie gegen sie andenken. Ihr Denken bewahrt auf, was praktisch sich heute nicht einlösen läßt. Das kritische Denken kann nicht einmal mehr versprechen, subversiv zu sein. Die vernünftige Rede über die Gesellschaft kann als Kritik diese nicht mehr zu vernunft bringen. So sehr hat der Integrationszwang in die Gesellschaft die Menschen unter ihren Bann gebracht. Die Totalität des Widerspruchs gegen die Gesellschaft ist für Adorno deswegen nichts anderes als die Unwahrheit der totalen Identifikation, so wie sie in dieser sich manifestiert. »Widerspruch ist Nichtidentität im Bann des Gesetzes, das auch das Nichtidentische affiziert« (Adorno 1966, S. 16).

Das Denken hat die Aufgabe, zunächst gegen die affirmative Ideologie sich zu richten, die dafür sorgt, daß der Nebel so undurchdringlich über die wahren Verhältnisse gelegt ist. Kritische Theorie ist deswegen zuvorderst Ideologiekritik auf allen Ebenen des gesellschaftlichen Zusammenhangs: an der Lebenspraxis der Menschen genauso wie an den Versuchen, sich theoretisch zur Welt zu verhalten.

Viele der aufregenden Schriften Horkheimers und Adornos sind apboristische Natur. Sie beleuchten die Diskrepanz zwischen den konkreten Ansprüchen der Menschen an die Gestaltung ihres Lebens und dem, was zu leben ihnen in der Gesellschaft vergönt ist. Unerbittlich werden die Beschwichtigungen, die unglücklichen Vermittlungen etc. untersucht, die die Menschen anstellen, um die Widersprüche erträglich zu machen (vgl. Horkheimer 1974, Adorno 1969). Kritische Theorie formuliert sodann materialistische Ideologiekritik dort, wo es um die Sinnauslegung der Gesellschaft durch die affirmativ zu ihr sich verhaltende Theorie geht: bezogen auf Gesellschaftstheorie und Soziologie, Nationalökonomie, Geschichtsphilosophie usw. An einigen ausgewählten Themen soll das allgemein Gesagte verdeutlicht werden. Es geht mir um den Begriff der Geschichte, den des Menschen und die Interpretation der Funktion der Wissenschaft durch Kritische Theorie. Auf die Begriffe und Bereiche Gesellschaft, Bildung und Kunst, die ebenfalls zentral die intentionen Kritischer Theorie betreffen, gehe ich hier nicht weiter ein. Ich werde sie in den folgenden Kapiteln ausführlich behandeln.

Kritische Theorie entspringt einer Rekonstruktion der Widersprüche zeitgenössischer Gesellschaft. Diese führte zu einer Erkenntnis, die alle traditionellen geschichtsphilosophischen Modelle der Kritik verfallen ließ, relativierende historische genauso wie teleologisch-kausale, optimistische wie pessimistische. Geschichte ist weder eine Kette zufälliger Entwicklungen, noch verwirklicht sich der »objektive Weltgeist«. Eschatologische wie immerweltliche Erlösungshoffnungen werden aus ihrer anthropologisch-gesellschaftlichen Konstitution verständlich, besitzen aber nicht den Status verbindlicher historischer Leitorientierungen. Es lassen sich Aufgaben an die Geschichte stellen, und sie sind im Bewußtsein um den Geschichtsverlauf perspektivisch zu begründen. Alle darüber hinausgehenden Konstruktionen wollen den Geschichtsprozeß entweder fatalistisch sich entwickeln lassen oder aktivistisch erzwingen. Dagegen steht die Skepsis Horkeheimers und die bewußte Negativität Adornos. So verfällt der Geschichtsoptimismus der Marxschen Theorie der Kritik, denn das Bewegungsgesetz der Gesellschaft, wie es nach Marx der ökonomischen Sphäre entspringt, tendiert nicht zur revolutionären Auflösung der innerhalb kapitalistischer Produktionsweise notwendigen Widersprüche und dabei zur klasselosen Gesellschaft. Der bei Marx angelegte logische Mechanismus und Fortschritt ist im Verlauf der Geschichte mehr als in Frage gestellt. Alle angekündigten Zusammenbrüche des Kapitalismus haben diesen nicht beseitigt, sondern – und sei es über die faschistische Katastrophe – eher stabilisiert. Die Verwertungskrisen des Kapitals wurden bisher allemal gelöst. Auf der anderen Seite hat sich die sozialistische Alternative nicht als die Vorbereitung des Reichs der Freiheit erwiesen. Ja es gelang dort weniger als im entwickelten Kapitalismus die Sicherung der materialen Voraussetzungen für jene Freiheit zu schaffen, die doch eine Vergesellschaftung der Produktionsmittel nach sich ziehen sollte. Das revolutionäre Subjekt der Marxschen Theorie, das Proletariat, hat in den entwickelten Ländern nicht nur nicht die Revolution gemacht, es ist ein so stark integrierter Bestandteil der nach wie vor zu revolutionierenden Gesellschaft geworden, daß es sich als Klasse auflöst, wie selbst Marxisten beklagen.

Aus der Kritik am Geschichtsprozeß folgt für Kritische Theorie nicht das, was Opponenten ihr vorwerfen, nämlich ein abgrundtiefer Geschichtspessimismus; so als ob der Gang der Menschheitsgeschichte nicht mehr durch humane Ziele zu bestimmen wäre.

Der Verzicht auf eine teleologisch gestimmte, auf einen positiven Endzustand bezogene Geschichtssphilosophie bedeutet auch nicht Relativierung der Geschichte insgesamt, so als ob man heute prinzipiell nicht sagen könnte, was morgen sein würde oder zumindest sein könnte. Eine entsprechende Historisierung der Betrachtungsweise will als kontingent und offen erscheinen lassen, was sich in historischer Rekonstruktion doch als logische Entwicklung erweist. Eine agnostische bzw. eine metaphysisch gerichtete Betrachtung der Geschichte (»die Immer-Wiederkehr der Gleichen«; »das spiralförmige Auf und Ab des Geschichtsprozesses«) negiert gegen alle Erkenntnis von der Machbarkeit der Geschichte die moralische Verantwortung des Menschen zur Verhinderung weiteren Unglücks. Ein relatives Recht erhalten jene Geschichtsbilder erst, wenn sie gegen sich selbst opponieren, wenn mit ihnen also die Fatalität einer in die falsche Richtung gehende Entwicklung gegeißelt wird.

Die Analyse der Widerstände in der Gesellschaft gegen die Befreiung des Menschen zu sich selbst darf 1. weder korruptiert werden durch das affirmativ resignative Eingeständnis, letztlich sei die bestehende Gesellschaft die einzig mögliche und dabei die beste, noch 2. durch einen kraftmeislichen Optimismus, der Wind der Geschichte blase unaufhörlich den progressiven Gruppen in den Rücken, das Reich der Freiheit sei mithin nur eine Frage der Zeit, schließlich 3. durch die Vision einer Apokalypse, wie sie heute sich zunehmender Beliebigkeit erfreut, nämlich daß die Selbstauflosung der Menschheit nicht nur eine technische Gefahr und Möglichkeit darstelle, die gezeitigt werden müsse, sondern Fatum einer Menschheit, die es besser nicht verdient habe. Die Geschichte ist für Kritische Theorie ein ungeschlossenes Projekt der Menschheit.

Eine ganz parallele, skeptische und negative Überlegung formuliert Kritische Theorie über die Lehre vom Menschen, die Anthropologie. Auch hier verhält sie sich in bestimmter Negation gegenüber kausalistisch-deterministischen wie auf den Zufall zählenden, optimistischen wie pessimistischen Modellen und Theorien zur Beschaffenheit und zum Zustand des Menschen. Kritische Theorie geht davon aus, daß der Mensch »das Ensemble seiner gesellschaftlichen Verhältnisse« ist, er also zum Menschen dadurch wird, daß er in die Gesellschaft findet, und das unabhängig davon, wie weit er seine Gesellschaftsfähigkeit immer schon »anthropologisch« mitbringt. Weiter gilt, daß die Gesellschaft solange keine menschliche ist, wie sie mehr dadurch gekennzeichnet wird, daß der Mensch in seinen Möglichkeiten beschränkt und verhindert bleibt, ja das Leben im materiellen Sinne durch die Gesellschaft nicht einmal überall gesichert werden kann. Schon aus diesen Gründen muß jede positiv entworfene Anthropologie in die Irre gehen, die glaubt feststellen zu können, was der Mensch in seinem vollen Sinne ist: Anthropologie kann sich nicht auf die »reine« Natur des Menschen beziehen. Sie beschränkt sich auch nicht auf die Beschreibung des Zustandes, in den die Gesellschaft den

Menschen versetzt. Dennoch schließt sie von seiner Zurichtung durch die Gesellschaft auf die menschliche Natur. So sind zum Beispiel alle Theorien, die die Begebung des Menschen statisch festlegen oder die von der Ontologie der menschlichen Aggressivität sprechen, objektiv mehr Theorien über die Gesellschaft als als solche über den Menschen. Adorno und Horkheimer fragen nicht, was der Mensch unter Abzug seiner sozialen Realisation ist, sondern was ihn in ihr verhindert. Deswegen verhält sich Kritische Theorie nicht indifferent, so als könne sie nichts über den Menschen aussagen. Ihr normatives Fundament fußt auf einem Bild vom Menschen, das ontogenetische, also in der Entwicklung der jeweiligen Person liegende, wie phylogenetische Voraussetzungen, also solche der Gattungsgeschichte, umfaßt. Die Geschichte der Menschheit läßt sich nur im Rahmen einer Geschichte der Gesellschaft verstehen. Der zivilisatorische Prozeß, den die Menschen aktiv gestalten und den sie gleichzeitig passiv als Einzelmenschen durchgemacht haben, verweist auf anthropologische Bedingungen. Die Einsicht, daß die zunehmend problematische Integration der Menschen in die Gesellschaft gelingt, kann erst formuliert werden mit ihrer geschichtlichen Rekonstruktion. Die Menschen erringen gleichzeitig virtuell Möglichkeiten einer eigenständigen Gestaltung und Realisation ihres Lebens, sie bekommen sie aber dennoch von der Gesellschaft vorgeschrieben. Integration ist nicht nur ein sozialer Vorgang, er bedarf eines natürlichen Komplements. Sie muß, um zu gelingen, auch triebhaft besetzt werden. Die daraus ableitbare Dialektik von Natur und Gesellschaft ist weder zu der einen noch zu der anderen Seite zu »entscheiden«. Deswegen ist es immer ideologeverdächtig, wenn manifestes Verhalten sozialisierter Menschen, vor allem dort, wo es unter den Prinzipien der gesellschaftlichen Reproduktion als defizitär oder unvollkommen erscheint (fehlende Anpassungsbereitschaft), ursächlich der Natur des Menschen zugeschrieben wird. Oft soll die anthropologische Argumentation trösten oder beschwichtigen: Mit der Verlagerung des sozialen Mißstandes in eine fehlerhafte Natur folgt Anthropologie allgemein einem Bedürfnis nach ontologischer Verklärung. Wenn sich schon nicht ändern läßt, was ist, soll das positiv sein, was ist.

Die Menschen sind deshalb oft nicht in dem schlichten Sinne Opfer der Gesellschaft, daß sie gegen ihren festen Willen zu ihrer Lebensweise gezwungen werden müssen. Sie tun vieles nicht aus freien Stücken, aber willentlich. Sie vernünftigen nicht nur gesellschaftliche Normen, so daß sie den Zwang, der objektiv von diesen ausgeht, gar nicht merken, sie integrieren sie in ihre Bedürfnisstruktur. Auf die Psychoanalyse Freud's hat die Kritische Theorie immer wieder rekurriert, weil diese die Dialektik von Natur und Gesellschaft im Trebleben und im Trebschickal der Menschen untersucht hat. Mit der Psyche des Menschen kann der Gesellschaft der Spiegel vorgehalten werden. Der Kranke verweist auf die individuellen Grenzen der Anpassungsfähigkeit, wie er auch an positiv gerichtete Bedürfnisstrukturen erinnert. Von einer gesunden Person kann im Gegensatz dazu nur ideologisch die Rede sein. Denn auch in den Menschen, die nicht psychisch und danach somatisch krank werden, kommt es nicht zu einer Versöhnung zwischen den Triebansprüchen und der Anpassung an die Gesellschaft, sondern lediglich zu einer prekären Balance, die zur Aufrechterhaltung der Arbeitsfähigkeit unerlässlich ist. Die Menschen erhalten sich in der Gesellschaft, indem sie annehmen, was ihnen Glück verwehrt, indem sie sich realistisch zu verhalten lernen, kalt werden, wie es die Gesellschaft selbst ist. Der kritische Zugang der Theorie zu anthropologischen Überlegungen erfolgt über die pathologischen Strukturen der Gesellschaft. Sie werden abgelesen an den Leistungen, die das Subjekt zu erbringen vermag, um gegen seine Interessen sich in der Gesellschaft zu reproduzieren.

So stark klinische Erfahrungen den Zwang belegen, so sehr ist auch das Negative kritischer Anthropologie nicht denkbar ohne normative Voraussetzungen zum Bild des Menschen in seinen in ihm angelegten Möglichkeiten. Kritische Theorie bejaht prinzipiell gegen die historisch konkret realisierte Vergesellschaftung des Menschen dessen Interesse an Freiheits von materieller Not, Individualität, Glück in der Solidarität der Menschen, Erfüllung des Triebes in der Liebe. Ob Menschen überhaupt in der Lage sein könnten, Freiheit, Individualität überhaupt noch nicht zugelassen hat. Das ist der Kern einer nicht wissenschaftlich zu postulierenden, allein moralisch zu begründenden Forderung an die Gesellschaft wie ihre Theorie.

Eine apriorische Problematisierung dieses Grundgedankens kennzeichnet für Kritische Theorie nur den Ideologen und Apologeten bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse. Für Horkheimer wie für Adorno gab es aus der Anthropologie nie einen stichhaltigen Einwand dagegen, schlechte gesellschaftliche Verhältnisse zu überwinden. Die Tatsache, daß Menschen, denen ein kleiner demokratischer Freierraum gewährt wird, mit diesem noch nicht Demokratie begründen, die vielmehr im Gegenteil den Spielraum für ihre egoistischen, partikularen Interessen nutzen, kann man unterschiedlich interpretieren: Nur demjenigen, der von vornherein skeptisch sagt, die Menschen würden durch kompliziertere Lebensumstände schnell überfordert, beweist das die Notwendigkeit einer pessimistischen, statischen Anthropologie. Man kann aber auch sagen, daß solche Kurzschlüssigkeit des Urteils nur einmal mehr beweist, wie stark unser Denken bereit ist, das, was

ist, den Menschen als unverrückbare Eigenschaft zuzuschreiben und es nicht mehr als veränderbares Resultat seiner gesellschaftlichen Praxis zu begreifen. Denn das kleine Experiment mit dem kleinen Teil der Praxis kann doch gar nicht im Ernst als Probe auf die Selbstbestimmung des Menschen betrachtet werden, da doch alle anderen Bedingungen weiter gelten, die zu unumgänglichem Verhalten der Menschen führen.

Adorno als das »ontologische Bedürfnis« gekennzeichnet. Das Anschauen einer Eigenlichkeit von Umständen des Menschseins soll den Menschen mit seiner Existenz und damit mit dem, was ihm immer schon geschieht – oft gegen die eigenen ursprünglichen Glückserwartungen – versöhnlich stimmen. Aus Unzufriedenheit und Widerstand wird verklärende Einfügung in das Unvermeidliche. So besteht am Ende kein Unterschied mehr darin, ob man achselzuckend sagt, jeder Mensch sei eben sterblich, oder ob man feststellt, die Gaben der Natur seien ungleich verteilt. Das »ontologische Bedürfnis« verweist zurück zum Ausgangspunkt meiner Charakterisierung Kritischer Theorie: zur Beziehung Kritischer Theorie zu traditioneller Wissenschaft.

Gerade die dominierende positive Anthropologie ist in ihren vielfältigen Spielarten ein gutes Beispiel für die Zurückung, die Wissenschaft durch das gesellschaftliche Interesse erfährt. Von ihr wird produktives Wissen erwartet, das sich nur noch bestätigend zu den Strukturen der Gesellschaft verhält bzw. auf technische Nutzung unter ihnen angelegt ist. Wissenschaft konstituiert somit die Legitimationsfunktion. Sie verriät, was sie einmal an kritischen Potentialen und Zielen mitführte. Zunächst entloh sie den Beschränkungen, die dogmatischer Glaube und als wissenschaftliche Wahrheit ausgegebene metaphysische Gewißheit ihr auferlegten. Die Enttesselung der Wissenschaften und des Menschen insgesamt wurde ihr Ziel! Der Mensch wolle die objektive Erkenntnis der Welt und sie nutzen, um dieser ihren Willen aufzudrücken. Das Ideal war der autonome bürgerliche Mensch. In dem Augenblick, in dem der Bürger als Klasse zur Herrschaft gelangt war, verriet er jenen zunächst empathisch gemeinten Wahrheitsanspruch und stellte ihn seinem partikularen sozialen Interesse. Wissenschaft wurde nicht mehr zu dem Medium der sozialen Befreiung aller. Sie kritisierte nicht mehr Bewundrung, sondern wurde selbst zu ihrem Instrument. Heute kritisiert sie als Wissenschaft nicht mehr die Verwurzelung von Wissenschaften in Herrschaftsverhältnisse. Sie ist Ideologielieferant geworden! Die kalkulierte technische Beherrschung der Natur wie der Gesellschaft stellt das Ziel der Wissenschaft dar. Sie ist dabei blind für ihre Folgen geworden. Von ihr in Gang gesetzte gesellschaftliche Praxis besteht aus Herrschaft. Widersprüche sind möglichst zweckrational zu beherrschen. Die technische Funktionalisierung des Menschen steht immanent zur Gesellschaft. Teils direkt, teils indirekt verfolgt die Wissenschaft die Frage, wie Menschen besser in die bestehende Gesellschaft eingegliedert werden können. Ihr methodisches Inventar ist so ausgerichtet, daß keine Erkenntnis mehr zu erwarten sind, die die Strukturen in Frage stellen könnten. Wissenschaft, einmal positivistisch geworden, ist immun gegen Kritik. Als Wissenschaft gilt ihr nur, was sich vor der Wirklichkeit widerspruchsfrei abbilden läßt und damit technisch soweit operationalisierbar wird, daß es zu einer intersubjektiven Überprüfung unter strengen Spielregeln kommen kann. Die Daten, die die Wissenschaft liefert, werden soweit durch die Forschungspraxis bestimmt, daß aus der Forschung tatsächlich nur herauskommen kann, was in sie hineingesteckt worden ist. Um all das zu erreichen, muß so getan werden, als ob die Wirklichkeit der Dinge widerspruchsfrei sei. Ausgeschlossen ist, was an unterdrückten Hoffnungen und Motiven sich nicht operationalisieren läßt und auf einen anderen als den herrschenden Zustand verweist. Für Kritische Theorie folgt daraus nicht nur eine skeptische Haltung gegenüber der Dignität der Forschungsprozeduren und der Forschungsergebnisse, sondern eine prinzipielle Problematisierung, ob mit einer auf bloße Instrumentalität des Wissens ausgerichteten Wissenschaft überhaupt noch kritische Einsichten und Erfahrungen gewonnen werden können.

Das ursprünglich praktische Interesse der Menschen wäre wieder direkt auf die Wissenschaften zu beziehen. Aber auch hier hat die zunehmende Radikalisierung der Erkenntnistheorie Adorno und Horkheimer zunehmend unsicher werden lassen. Denn die skizzierten Schwächen einer vermeintlich wertneutralen Wissenschaft werden nicht schon überwunden, indem Wissenschaft sich zu einer partiellen ändert. Wissenschaft so zeigen auch die Erfahrungen im Staatssozialismus wird dann leicht zur »Legitimationswissenschaft«. Das Interesse an revolutionärem Fortschritt verbannt Kritik. Wissenschaft wird instrumentell im Klassenkampf«. Sie ist erneut so für politische Ziele instrumentalisiert, daß jede Kritik am herrschenden Zustand verbannt wird.

Das Wissenschaftsverständnis Kritischer Theorie mündet so in den Versuch einer umfassenden Ideologiekritik, akzentuiert als Wissenschaftskritik wie als materialistische Erkenntnis der Ideologisierung des Alltagslebens. Zuallererst klärt Kritische Theorie über die falsche Heinssetzung einer zu sich selbst gekommenen Vernunft und der sozial-opportunisten Zweckrationalität auf. Wenn im Medium »exakter Wissenschaft« die Kritik an der Gesellschaft ihr Maß nur noch an dieser selbst findet, so ist eine Erfahrung.

die die Gesellschaft noch in Frage stellen will, in Bereichen zu suchen, in denen die Gesellschaft noch nicht für die vollständige Integration der Menschen gesorgt hat. Adorno ging davon aus, daß in der Kunst eine solche, vom Identitätszwang nicht völlig überformte Erhaltungsmöglichkeit gefunden werden kann. Ob für Bildungsprozesse das gleiche gelten kann, wird mich im folgenden intensiv beschäftigen.

III

Die grundsätzliche Perspektive der Kritischen Theorie soll zunächst an zwei pädagogischen Aspekten vorab verdeutlicht werden, die ich nicht systematisch entfalten werde. Eine detailliertere, gesellschaftstheoretisch wie geschichtstheoretisch akzentuierte Soziologie der Bildung (wie sie etwa abgelesen werden kann an der »Verstaatlichung« der Schule) würde den Rahmen der hier entfalteten negativen Pädagogik sprengen. Sie erfordert eine eigene Form der Darstellung und bleibt Desiderat (vgl. S. Blankertz 1986). Der erste thematisch darauf verweisende Aspekt bezieht sich auf die gesellschaftliche Rationalisierung pädagogischer Prozesse, genauer auf die als institutionelle Durchstrukturierung und Verwissenschaftlichung begriffene Vergesellschaftung der Pädagogik. Der andere Aspekt bezieht sich auf das Problem der Subjektivität in einer Gesellschaft, die die Menschen auch noch dort zu Objekten macht, wo sie glauben, selbstbestimmt, im wohl erwogenen eigenen Interesse zu handeln. Beide Aspekte treffen sich in der auch für die Erziehung typischen Objekt-Subjekt-Dialektik. Sie wird als roter Faden die gesamte folgende Darstellung durchziehen.

Einem nicht in der Selbstrechtfertigung eigener pädagogischer Praxis befangenen Beobachter der pädagogischen »Kultur« unserer Epoche wird die Selbstverständlichkeit auffallen, mit der Menschen in unserer Gesellschaft zunehmend zum Objekt intentionaler und institutionalisierter Erziehung gemacht werden. Einem Besucher aus einem gar nicht so fernen Jahrhundert müßte unsere Erziehungs- und Bildungskultur seltsam anmuten: Kinder werden vom dritten Lebensjahr an (teilweise schon früher) bis zu ihrem achtzehnten, im Falle eines Studiums und einer sich daran anschließenden beruflichen Ausbildung bis an die Schwelle ihres vierten Lebensjahrzehnts in Institutionen der Erziehung und Bildung gefördert und gefordert, bevor sie voll Anteil nehmen können am Leben der Gesellschaft, insbesondere an der gesellschaftlichen Reproduktion. Der verwunderte Besucher wird sich fragen, welche Funktionen dieser Prozeß der pädagogischen Formung des Menschen hat, wo seine Gesellschaft mit einem Minimum an Pädagogik auskam. Des weiteren wird er irritiert sein über die Problematisierung und Verwissenschaftlichung, die auch die Reste nicht-institutioneller Erziehung erfahren haben oder zu erfahren drohen. Kinder werden von ihren Eltern, Verwandten, Nachbarn oder anderen Kindern nicht mehr wie in früherer Zeit einfach nach Vollzug des Alltagslebens gefordert und erzogen. Vor der Niederkunft besuchen heute Eltern Kurse, in denen Lehrer ihnen berichten, wie Kinder ernährt, gewickelt, getragen werden müssen. Mütter lassen sich von Erziehern belehren, wie man Maßnahmen der Kindergärten und Schulen im Elternhaus stützen kann. Zeitschriften geben Rat, welches die richtige Reaktionsweise auf als bedrohlich empfundene Kinder sind. Werden aus Kindern Erwachsene, dann bieten sich andere Erzieher an, die ihnen beibringen, wie sie zum Beispiel ihre Freizeit sinnvoll nutzen können. Wenn der Erwachsene schließlich alt und müde auch von diesen pädagogischen Reproduktionszweigen geworden ist, empfangen ihn wieder junge Menschen, die erneut Aktivität vermitteln wollen, damit der

»Senior« am Leben noch teilhaben kann. Kurz, wir haben es in unserer Gesellschaft mit einer immer weiter expandierenden Pädagogisierung unseres Lebens zu tun.

Einen besonderen Ausdruck findet dieser Vorgang in der Entwicklung der Schule: Sie ist als »soziale Tatsache« für die gesamte Bevölkerung neueren Datums. Eine allgemeine Schulpflicht existiert in rudimentärem Ausmaß erst seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. In mehreren Schüben hat sich die Schulpflicht erweitert und haben die Maßnahmen des Staates, Schulen zu gründen und auszustatten, zugenommen. Ausgangspunkt für diesen Prozeß war nur höchst begrenzt wie mittelbar der Wunsch von Pädagogen, etwas für die nachwachsenden Generation im Interesse der Gesellschaft zu tun (vgl. exemplarisch Kapitel 8, III). Schulen expandierten immer dann, wenn es für die Reproduktion der Gesellschaft auf einem jeweils angestrebten höheren Niveau opportun war, Schlichter länger auf besser ausgestattete Schulen zu schicken. Schule ist zum Instrument staatlicher Steuerung und Kontrolle geworden.

Die Gesellschaft ist nicht mehr zu vergleichen mit denjenigen, die weitgehend auf öffentliche Erziehung und Bildung verzichten konnte. Sie ist bedeutend komplexer geworden. Zu ihrer Erhaltung und Weiterentwicklung bedarf es eines unterschiedlich und vergleichsweise hochqualifizierten Nachwuchses. Nachahmung und Einübung reichen nicht mehr aus, um die differenzierten Aufgaben in Produktion und Handel, Verwaltung und Wissenschaft wie Sozialversorgung zu erfüllen. Aber nicht nur unter Qualifikationsgesichtspunkten hat die Gesellschaft insgesamt ein Interesse an einer möglichst lückenlosen und effektiven schulischen Bildung und Ausbildung. Hinzu kommt die zunehmend wichtiger werdende sozialisatorische Funktion öffentlicher Erziehung. Mit der Steigerung der Komplexität der Gesellschaft hat auch ihr Potential zur Selbstlegitimation abgenommen. Ordnungen gelten nicht mehr als natürlich, Normen sind offener, kontingenter geworden. Die Reproduktion der für die Gesellschaft überlebenswichtigen Verhaltensweisen in der nachwachsenden Generation findet nicht mehr in einer rigiden Einführung in die Tradition statt. Normierungsprozesse sind schwieriger geworden, weil sich die Eindeutigkeit der Normierung aufgeweicht hat. Traditionen werden viel leichter in Frage gestellt, identitätsstiftende Muster überwunden. Gegen das damit möglich werdende Orientierungsvakuum bekommt öffentliche Erziehung die Aufgabe, die Integration der Kinder und Jugendlichen so zu fördern, daß sie gleichzeitig die Vielfalt der Lebensbezüge als Angebote offenhält, ihr zentrales Muster der Anpassung aber nicht in Frage stellt. Die nachfolgende Generation hat zu lernen, an die Dynamik der Gesellschaft anzuschließen, sie soll aber keinen Zweifel hegen über die Richtung der Entwicklung. Der Versuch von Staat und öffentlicher Erziehung, diese Doppelfunktion zu erfüllen, führt zu direkter und indirekter Steuerung, wobei die indirekte wohl folgenreicher geschieht. Die »Sozialisations« der Jugend gelingt durch die latente Vermittlung zentraler gesellschaftlicher Verkehrtformen in den über Jahre wirksamen Institutionen der Erziehung. Man hat diesen Komplex unscharf als »heimlichen Lehrplan« bezeichnet. Heimlich ist er nur insofern, als er sich implizit und indirekt, also oft ohne Bewußtsein der Beteiligten abspielt. Versteckt oder konterintentional erfolgt er deswegen keineswegs. Über die Regeln, die Lehrer einüben und die die Lernenden zu verinnerlichen haben, wachen mit regulativen Setzungen vielfältige Instanzen. Eine Reihe von Ausbildungsinstitutionen sozialisieren die Erzieher und Lehrer für ihren Umgang mit den pädagogischen Regeln (Vgl. ausführlich das Beispiel in Kapitel 7). Die gesellschaftliche Funktionalisierung der Bildung und Erziehung überformt heimlich die offiziell damit das, was in der Pädagogik als »Eigenstruktur der Erziehung« in bewußter Distanz zur Gesellschaft und in der Parteinahme für die Heranwachsenden formuliert wird (siehe unten).

Wie viele Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Steuerung von Bildung und Erziehung

sich allein in den vergangenen zwanzig Jahren ergeben haben, mag beispielhaft der Prozeß der Entscheidungsfindung über schulisches zu vermittelnde Qualifikationen verdeutlichen. Bis zu den dreißiger Jahren konnte man noch fast metaphorisch davon sprechen, über die Auswahl der Inhalte entschieden die gesellschaftlichen »Mächte im Kampf«. Zu dieser Zeit identifizierten sich die Lehrerschaft noch weitgehend mit der als staatstragend erachteten Norm wie der zu lehrenden Kultur. Heute ist in der Lehrerschaft eine bedeutend breitere, pluralistisch genannte Normierung zu beobachten. Keineswegs existiert überall ein orientierender Konsens über das, was wie zu vermitteln ist. Deswegen sind die Anstrengungen des Staates um die Normierung des schulischen Inhaltsgefüges notwendig größer geworden. Der Staat bedient sich neuer Verfahren sozialer Planung. Dieser Prozeß ist deshalb nur noch mit theoretischen Konstrukten der Bildungs- und Organisationssoziologie zu fassen. Auch der Vorgang des Unterrichts wird zunehmend formaler Regelung unterworfen. Über Curricula, Mitbestimmungsregeln, Prüfungsverfahren etc. wird dem Lehrer deutlich gemacht, in welchem zunehmend als justierbar geltenden Rahmen er seine pädagogische Freiheit zu suchen hat. Lehrplankommissionen in staatlich gesteuerten Landesinstituten entwickeln die Vorgaben für den Unterricht. Bevor sie diesen erreichen, durchlaufen sie einen komplizierten Prozeß der politischen Filterung und Abstimmung.

Kurz, bildungsökonomische wie sozialisatorische Gründe veranlassen den Staat, einen großen Teil der fiskalisch abgeschöpften Ressourcen einer Gesellschaft in die Institutionen von Erziehung und Bildung zu stecken. Diese sind zur Sicherung der Reproduktion einer staatlich-gesellschaftlichen Ordnung zu wichtig geworden, als daß man sie reprivatisieren und damit frei verfügbar machen könnte (vgl. S. Blankertz 1986).

Alle diese Prozesse kennzeichnet nicht nur der Aspekt der staatlichen Steuerung als Regierung der Schule. Sie sind auch als Folge der Demokratisierung der Gesellschaft zu betrachten. Sowohl die Entbindung zu neuen Möglichkeiten der staatlichen Steuerung wie die oft Anlaß dazu gebenden Versuche einer Standardisierung und Formalisierung von Schule und Unterricht zum Abbau von Unsicherheit und Ungerechtigkeit (Demokratisierung) folgen dem Telos einer zweckrationalen, möglichst durch wissenschaftliche Aufklärung und Begleitung gestützten »Versachlichung« sozialer Prozesse. Die Folge ist, daß diese sich immer mehr der spontanen subjektiven Verfügbarkeit (auch im Sinne der unmittelbaren Kontrolle) entziehen. Die Pädagogisierung und Verschulung der Gesellschaft hatte historisch eine die Menschen sozial betrieende Wirkung. Sie sicherte die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben wie die breitere Verteilung von Chancen auf der Basis von Bildungs- und Erziehungsangeboten. Nicht vergessen werden darf aber, daß dies die Entwicklung nicht strukturell motiviert hat. Deswegen ist es schon euphemistisch, wenn man sagt, daß die Demokratisierung der Gesellschaft durch die Schule erkauft wurde mit der Fesselung der Menschen an die Apparate, die sie selber geschaffen haben. Die Pädagogik folgt als Teilbereich der Gesellschaft lediglich dem allgemeinen Trend moderner Gesellschaften.

In dieser Arbeit werde ich den Prozeß der Rationalisierung des Pädagogischen an verschiedenen Stellen aufgreifen, von der Lieferung eines technisch verfügbaren Wissens über die Grundlagen der Erziehung (Lerntheorie, Kapitel 4) bis hin zu der gegen den eigenen Willen vollzogenen Funktionalisierung der Kinder in alternativen pädagogischen Modellen, weil diese ihre Glaubwürdigkeit in einer von Rationalisierung durchdrungenen Gesellschaft nur vermöge perfekterer Rationalisierung ihrer Praxis beweisen können (vgl. Kapitel 11).

Diese Selbstwidersprüchlichkeit leitet über zur Frage nach der Subjektivität im Prozeß

der Erziehung. Kann angesichts der gesellschaftlichen Einwirkungen auf die Schule so getan werden, als ob Lehrer schlicht zu Vollzugsorganen eines allgemeinen gesellschaftlichen Willens mediatisiert werden? Der Wille ist trotz aller Bemühungen um soziale Steuerung nicht plakativ, überall klar und für jeden unmittelbar nachvollziehbar formuliert. Die pädagogische Theorie nutzt dies, um mit der Unterstellung zugelassener pädagogischer Handlungsmöglichkeiten dem Bedürfnis nach Subjektivität folgen zu können. Dieses soll den Praktiker genauso auszeichnen wie den normierenden Theoretiker. Gerne wird deswegen das gesellschaftliche Umfeld überspielt und dafür die »menschliche Begegnung« hervorgehoben, die den Erzieherberuf auszeichnet entgegen aller Bestimmtheit durch die gesellschaftliche Praxis. Es wird so getan, als ob die Feier des pädagogischen Ethos schon als moralische Freiheit dafür sorgen werde, daß der Lehrer sein Handlungsinteresse von dem Interesse des Kindes her bestimmt und er nicht umgekehrt das des Kindes seinem eigenen Gestaltungsinteresse unterwirft. Die Geschichte der Professionalisierung des Lehrberufes erinnert daran, daß das pädagogische Ethos erfunden werden mußte gegen die Praxis der Erziehung. Der Lehrer war zunächst der Zuchtmeister der Kinder, er war dazu da, den Willen der Kinder zu brechen. Er trat nicht auf lernwillige, wißbegierige, sondern auf wilde, »unzivilisierte« Kinder, die weder still sitzen konnten noch sich seiner Fachautorität unterwerfen wollten. Schon sein geringes Sozialprestige machte ihm die Aufgabe schwer, und er versuchte seine Schwäche durch die Peitsche zu kompensieren.

Dieses Erbe der durch die objektiven Strukturen der Schule bedingten Zurichtung des Lehrers auf eine eben auch züchtigende Funktion gilt es kritisch zu vergegenwärtigen, deshalb die Treibkonflikte, in die ein Lehrer durch die Interessenswidersprüche zwischen Schule und Kindern gerät. Denn auch heute noch sind Kinder und Jugendliche nicht angepaßt, wenn sie in die Schule kommen. Wären sie es, wäre Schule zum Teil überflüssig. Der Lehrer, auch der freundliche, vermeintlich repressionsfreie, ist Träger der Institution, nicht der »Mensch«, von dem er möglichst viel gegen die Institution erhalten mag. Er hat die schulischen Normen durchzusetzen, an ihm entzündet sich aller Widerstand, der nicht an den toten Sachen sich entladen kann.

Noch und wieder ist das Sozialprestige des akademisch ausgebildeten Lehrers recht gering. Lehrer wird man nach wie vor vor allem wegen der Möglichkeit zum gesellschaftlichen Aufstieg. Diesen muß man sich erst verdienen durch die bereitwillige Anpassung der Kinder an die Gesellschaft, die den Lehrer erhält. Heute ist die beamtenrechtliche Verformung des Pädagogischen soweit fortgeschritten, daß sie eine als eigenständig betrachtete pädagogische Aufgabenstellung zur Ideologie werden läßt. Festzustellen ist eine Entleerung von Subjektivität durch den historisch prekären Prozeß der Professionalisierung einer Tätigkeit, die sich bloß dem Ideal nach in der jeweils originären Praxis einer Begegnung von Erwachsenen und Kind neu erschafft. Der subjektive Faktor der Lehrertätigkeit wird reduziert auf die kleine Varianz, die die Rolle läßt. Professionalität bedeutet, sie angesichts des Scheiterns des Ideals nicht grundsätzlich in Frage zu stellen.

Die Auflösung der Subjektivität schon in der Idee des Lehrerhandelns wird schließlich sinnfällig im Umgang mit den Widersprüchen. Jeder nicht völlig desensibilisierte Lehrer hat ein Bewußtsein von den Unzulänglichkeiten seines Handelns bewahrt. Er weiß, wie wenig er den individuellen Entwicklungsaufgaben der Kinder gerecht wird, wie wenig er sich auf die individuelle Förderung der Kinder zu beziehen weiß und wie ungerecht und pädagogisch blind er deswegen oft zu handeln gezwungen ist. Die normative Rechtfertigung des eigenen Handelns als einer gerechten Entwicklungshilfe für jedes einzelne Kind gerät leicht in Widerspruch zu einer Praxis, die für sie nur wenig Raum läßt.

Alle Lehrer wissen von der Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Viele suchen nach

Modellen, ihre Praxis etwas gerechter zu machen, und merken doch, daß sie damit nur ihr schlechtes Gewissen beruhigen und den Schülern den Widerstand gegen ihre ungleiche Behandlung erschweren. Eine Verweigerung des Lehrers gegenüber der Zumutung der Schule gerät schnell in die Nähe der Selbstaufgabe. Ein Lehrer, der sich in der Praxis einer Normalverteilung von Noten verweigert und der konsequent das Bedingungsgefüge des Lernens auf die Leistungsfähigkeit der Kinder »anrechnet« und der deswegen grundsätzlich nicht schlecht benotet, steht in der Gefahr, seine berufliche Reproduktionsbasis zu verlieren. Das ist der Grund, warum sich eine Praxis so reibungslos fortsetzt, die vor dem »Richterstuhl der pädagogischen Vernunft« wie vor der ethischen Normierung eigenen Handelns längst nicht mehr Bestand haben dürfte.

Die relative Mühelosigkeit, in der der Lehrer die Widersprüchlichkeit seiner Praxis augenscheinlich auszuhalten vermag, verlangt aber noch nach weitergehender Erklärung. Sie verweist zunächst auf alles andere als auf gelungene Subjektivität. Denn diese würde sich doch ihrem Anspruch nach nicht in der Anpassung an unhaltbare Zustände bilden, sondern im gezielten Widerstand und in ihrer Überwindung. Widerstand entzündet sich nicht an den Bedingungen für pädagogischen Mißerfolg, er richtet sich nicht gegen ihn. Er entbrennt vielmehr in Kollegen heute oftmals nur noch dort, wo Beamtenrechte verletzt werden. Merkwürdig ist schon die Vorstellung, Lehrerkollegien würden verschleppt werden. Merkwürdig ist schon die Vorstellung, Lehrerkollegien würden Beschlüsse fassen, um bestehende Erlasse zur Notengebung zu verhindern.

Die Integration der Widersprüche ist überall zu verzeichnen. Subjektivität ist die je individuelle Fähigkeit, sich in das Realitätsprinzip der Gesellschaft zu fügen, die nur als schöne Idee zuläßt, was die Praxis grundsätzlich in Frage stellt. Das private Eingeständnis in die eigene Machtlosigkeit, die Flucht in außerpädagogische Nischen der Identitätssicherung, schließlich das sich nicht mehr Zuständig-Fühlen für das, was man objektiv als Lehrer in Schülern bewirkt, all das ist nur verständlich als Übernahme dessen, was Adorno mit bürgerlicher Kälte gefaßt hat. In einer späteren Arbeit werde ich auf die damit aufgeworfenen Fragen empirisch eingehen, die Genese der pädagogischen Sozialisation des Lehrerhandelns möchte ich exemplarisch in Kapitel 7 entwickeln.

IV

Die Erinnerung an die Funktionen der institutionellen Erziehung wie die Subjektivität der Erzieher veranlaßt nicht nur die Frage nach der Eigenständigkeit der Erziehung und ihrer Wissenschaft. Zu fragen ist vielmehr auch, in welchem Umfang die Pädagogik Widersprüche wie die aufgeführten zum Gegenstand ihrer theoretischen Anstrengung und empirischen Studien gemacht hat. Was für den Außenstehenden naheliegen mag, erschließt sich in der Binnenperspektive der Pädagogik als polemische Form der Überzeichnung. Auf Kritik, die die positiven Absichten der Pädagogik erst einmal außer acht läßt und sich statt dessen auf deren strukturelles Ungenügen konzentriert, ist die Erziehungswissenschaft nicht gut zu sprechen gewesen. Das hat sie insbesondere im Kontext der Entschuldigungsdebatte, der Kapitalismuskritik und der Debatte um die Antipädagogik gezeigt (vgl. Kapitel 11). Für den Außenstehenden wird das dann verwunderlich sein, wenn er sich an die Etikettierung der Pädagogik in der Reformphase erinnert. Damals galt sie als die kritische Wissenschaft schlechthin. Sie beanspruchte Träger gesellschaftlicher Aufklärung zu werden. Eine kritische Pädagogik postuliert, daß in Schule und Unterricht die Gesellschaft kritisiert würde. Wurde deshalb aber die Pädagogik selbstkritisch? Besann sie sich auf ihre Aufgabe und ihre Wirkung in der Gesellschaft?

Mit der Entstehung einer als kritisch bezeichneten Pädagogik geht die Rezeption der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule einher. Kritisch wurden Pädagogen in der Reformphase nicht, indem sie zum Marxismus fanden – das galt nur für einen marginalen Anteil des erziehungswissenschaftlichen Nachwuchses –. Nur wenige Pädagogen sind in das Lager der Antipädagogen gewechselt, nachdem sie Schule und Erziehung radikaler Kritik unterzogen haben. Eine weite Verbreitung fand dagegen das kritische Interesse da, wo die Schriften der Frankfurter Schule als theoretisch-konstruktiver Bezugspunkt dienten. Heißt das, daß mit ihrer Rezeption eine Kritische Theorie der Pädagogik entstanden ist? Wenn dem so wäre, müßte diese Schrift nicht geschrieben werden. Warum ist, so ist zu fragen, die Rezeption relativ folgenlos geblieben, was waren die Berührungspunkte, was hat Pädagogik und Kritische Theorie getrennt, daß diese jener äüßerlich geblieben ist?

Auf der einen Seite gab und gibt es einen normativen Bestand gemeinsamer Überzeugungen, auf der anderen Seite gravierende Unterschiede im wissenschaftstheoretischen Selbstverständnis: Zunächst konvergiert das emanzipatorische Interesse der Kritischen Theorie mit demjenigen der »europäischen Bildungstradition« (Blankertz). Diese wie Kritische Theorie wollen, daß der einzelne Mensch mit allen seinen individuellen Möglichkeiten »zu sich selbst« in der Gesellschaft ermächtigt wird. Blankertz etwa zeigt, daß die Theoriegeschichte der Pädagogik durchzogen wird von einem immer wieder emphatisch artikulierten Interesse an der Mündigkeit der Kinder. Während aber Pädagogik immer auf eine Praxis bezogen war und ist, die sie als ihr unveräußerliches »Instrument« betrachtet (nämlich um die Mündigkeit der Kinder zu befördern), ist Kritische Theorie frei von einer folgenreichen Verstrickung in die vorgefundene Pädagogik. Diese aber will unter den sie prägenden gesellschaftlichen Verhältnissen versuchen, die Mündigkeit der Kinder als Förderung ihres Wissens, ihrer Fertigkeiten und Einstellungen zu betreiben. Sie ist damit Teil einer gesellschaftlichen Praxis, die nach Einsicht der Kritischen Theorie als Ganze Mündigkeit zwar nicht prinzipiell, vielfach aber historisch konkret verunmöglichlicht. Die Pädagogik hat das Unglück der Menschen nicht verhindern können, das Gesellschaften hervorriefen. Sie hat genauso wenig verhindern können, daß die Menschen gegen ihre eigenen Interessen verstoßen. Oft lernen sie erst durch Erziehung, ihre Interessen zu vergessen oder als unrealistische Utopien abzuwerten. Inwieweit die Pädagogik bei ihrem objektiven Versagen eine subjektive Schuld trifft, weil sie auch anders hätte handeln können, eben konsequenter bezogen auf ihre Ziele, oder ob die Pädagogen sich notwendig aber schuldlos in Widersprüche verwickeln, weil sie auch beim besten Willen nicht erreichen können, was sie sich vorgenommen haben, mit diesem Willen aber Schlimmeres verhindern könnten, das werde ich in dieser Arbeit zu beantworten haben. Die so auf den Praktiker hin akzentuierte Fragestellung gilt nicht in gleicher Weise für die pädagogische Theorie. Denn dieser ist als Theorie grundsätzlich freigestellt, sich von der vorgefundnen Praxis kritisch zu distanzieren, ja es wäre im Interesse einer Verbesserung der Praxis, Distanz zu ihr zu suchen. Vermeidet Theorie die kritische Distanzierung, so wird sie zu einem wichtigen Faktor, der zu dem Fortbestehen des Zustandes beiträgt, der ihren Ansprüchen widerspricht.

Kritische Theorie dagegen ist als Theorie frei von der Parteinahme gegenüber der historisch vorgefundnen pädagogischen Praxis. Sie sucht zu vermeiden, sich zum Apologeten einer Praxis zu machen, die die Menschen augenscheinlich nur unzureichend mit dem Widerstandspotential gegen das herrschende gesellschaftliche Unrecht ausstattet. Die radikale Aufklärung der Versäumnisse der pädagogischen Theorie und Praxis müßte so das Interesse einer *Kritischen Pädagogik* sein.

Die bei Pädagogen gängige Forderung, Theorie und Praxis seien zu verbinden, wider-

spricht der fundamentalen Skepsis der Kritischen Theorie. Zu stark ist die Erfahrung, daß die praktische Geschäftigkeit gegen die theoretische Kritik an falscher Praxis geht. Adorno und Horkheimer opponieren mit ihren Einsichten gegen die praktische Indienstnahme der Kritik durch die Pädagogik. Das wird noch dort deutlich, wo sie selbst Mißverständnisse nahegelegt haben mögen. Etwa Adorno mit seiner »Erziehung zur Mündigkeit«, einem kleinen Band mit Vorträgen und einem Rundfunkgespräch gleichen Titels; das Adorno mit Hellmut Becker führte. Keine der pädagogische Begriffe enthaltenen Veröffentlichungen Adornos hat eine solche Wirkung entfaltet wie dieses Gespräch. Dabei wurde oft als befreiend empfunden, daß Adorno hier verständlich und praktisch zugleich argumentierte, so als gebe es im Ernst eine *Erziehung zur Mündigkeit*. Näheres ideologiekritisches Nachdenken hätte sicherlich dazu geführt, die praktische Pointe des Titels zu demontieren. Denn dann wäre richtig zu Bewußtsein gekommen, was in jenem Rundfunkgespräch theoretisch nicht gefaßt sein wollte: daß hier gleichsam Feuer und Wasser miteinander gehen sollten. Mündigkeit, das wußte schon die pädagogische Theorie und die Psychoanalyse hat dies eindringlich bestätigt, kann nur als Leistung des Subjekts in der Regel in der Ablösung von Vorbildern gelingen. Erziehung aber verweist immer auf ein bewußtes Herbeiführen eines möglichst stabil veränderten Handlungsmerkmals beim zu Erziehenden. Sie wird damit die Leistung des Erziehers. Adorno hatte in jenem Gespräch gegen seine eigenen theoretischen Struppel verstoßen, er war in die Rolle des »Volkshochschullehrers« geschlüpft, er agierte dort als Pädagoge. Als Theorie vernag die Kritische erst in der Distanz zur Praxis, aber gleichzeitig mit derscharfen analytischen Durchdringung ihrer Voraussetzungen zur Grundlegung einer Kritischen Pädagogik dienen. Umgekehrt verursachte die Nähe der Pädagogik zu ihrer Praxis, daß entgegen der Etikettierung so mancher Position innerhalb der Pädagogik die Wirkung der Kritischen Theorie in der Pädagogik eigentlich recht schwach war. Zu untersuchen ist deshalb das eigentümliche Mißverhältnis zwischen der praktischen Indienstnahme der Kritik und der gleichzeitigen Ausblendung der greifbaren Gehalte Kritischer Theorie in der pädagogischen Theoriebildung. Die programmatische bleiben den Berührungspunkte zwischen Pädagogik und Kritischer Theorie werden verständlich, wenn man die Entwicklungsgeschichte der pädagogischen Theorie betrachtet.

Nachdem die das Selbstverständnis der Pädagogik prägende geisteswissenschaftliche Schule Ende der sechziger Jahre »am Ausgang ihrer Epoche stand« (so der Titel der Gedenschrift für eines der Schulhändler der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Erich Weniger), öffnete sich die Pädagogik in zweifacher Weise den Sozialwissenschaften: instrumentell nüchtern und kritisch. Zum einen fand im Windschatten beginnender Schulreform ein Aufschwung empirisch-pädagogischer Forschung statt. Die bis dahin die Erziehungswirklichkeit fast ausschließlich hermeneutisch »anschauende« Pädagogik wurde erweitert um das Inventar der Methoden und Fragestellungen der modernen Sozialwissenschaften. Ein »Abgleiten der Pädagogik in eine positivistisch verkürzte, empirische Disziplin« (H. v. Hentig) wurde gleichzeitig aber dadurch verhindert, daß die Pädagogik den in den Sozialwissenschaften ausgetragenen Positivismusstreit als Relativierung ihrer eigenen Öffnung rezipierte und sie damit faktisch ein Stückweit die sozialwissenschaftlich-empirische Erweiterung der Pädagogik wieder in Frage stellte. Die Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik verließen oft den Weg zu einer empirischen Rekonstruktion der Erziehungswirklichkeit, bevor Empirie in der Wissenschaft wirklich Fuß gefaßt hatte (vgl. Blankertz 1978). Wesentliche Motive des geisteswissenschaftlichen Erbes konnten erhalten bleiben, indem man die auch von der Kritischen Theorie verteidigte, in der Praxis nun kritisch akzentuierte hermeneutische Sinninterpretation der komplexen Wirklichkeit der Pädagogik gegen ihre empirisch positivistische Atomisierung hervorhob. Mit der Rezep-

tion des Positivismusstreits durch die in der Tradition der Weniger-Schule stehenden Pädagogen wie Herwig Blankertz, Wolfgang Klafki, Klaus Mollenhauer, Hans Thiersch geht die »Fruchtbarmachung« der Kritischen Theorie für die Pädagogik einher.

Schon wenige programmatisch gemeinte Aufsätze reichten aus, um eine ganze Reihe der führenden Vertreter der pädagogischen Theorie als Vertreter einer Kritischen Pädagogik zu charakterisieren. Neben den Genannten Wolfgang Lempert und hier und da auch Hermann Giesecke. Die Rezeption Kritischer Theorie wurde jedoch schon im Ansatz eingeschränkt durch die vorschnelle Versöhnung der Kritik mit den Grundannahmen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Kritik sollte gelten, auf die praktische Funktion der Theorie aber nicht verzichtet werden. Die »Auslegung« der Erziehungswirklichkeit erfolgte nunmehr in einer sozialwissenschaftlich modernisierten Terminologie mit einem gesellschaftskritischen Anspruch. Die Kritik an der Pädagogik war aber deswegen nicht das Resultat der Rezeption. Eine Kritische Theorie der Pädagogik wurde nicht zufällig von keinem ihrer Vertreter geschrieben. Die seltsame Brechung der Rezeption Kritischer Theorie durch die Pädagogik kann pars pro toto an ihrem wohl profundesten Vertreter verdeutlicht werden, an Herwig Blankertz und seinen Schriften, denn bei aller subtilen Differenz zwischen den verschiedenen Personen gilt für sie doch das gemeinsame Interesse am praktischen Engagement für die Pädagogik.

Blankertz hat in seinen vielfältigen Schriften eine in historischer Rekonstruktion sich über die eigenen Zielsetzungen vergewissernde und für politisch-praktische Veränderungen der Erziehungswirklichkeit geöffnete pädagogische Theorie entwickelt. In seinen Texten kann man immer wieder in verdichteter Form Pointen dieser pädagogischen Theorie lesen, die als solche suggestiv und kraftvoll formuliert sind, die lehrreich und interpretationsbedürftig sind, aber auch interpretationsunfähig machen. Vier dieser Pointen seien in Erinnerung gebracht. Sie beziehen sich auf den Bildungsbegriff, den Erziehungsbegriff, auf die Aufgabe der Pädagogik zwischen den Ansprüchen der Theorie und Praxis des didaktischen Handelns, sowie schließlich auf die gesellschaftliche Funktion, in die eingestellt die Pädagogik sich zu bewähren hat.

In Blankertz' Werk nehmen bildungstheoretische Überlegungen den zentralen Platz ein. Das gilt sowohl für seine historischen Arbeiten (von der Habilitationsschrift: »Berufsbildung und Utilitarismus« bis zu seinem letzten großen Werk, der »Geschichte der Pädagogik«) als auch für seine Versuche, Reformmaßnahmen mit bildungstheoretischen Argumenten zu fundieren (vgl. vor allem die programmatischen Schriften zum nordrhein-westfälischen Kollegschiwversuch). Die vielleicht prägnanteste Formel für den Blankertz'schen Bildungsbegriff kann man in den weit verbreiteten »Theorien und Modellen der Didaktik« finden:

»Bildung ist, didaktisch gesehen, nur zureichend definierbar als die vermittelnde Kategorie zwischen den Ansprüchen der objektiven Welt und dem Recht auf Selbstsein des Subjekts« (Blankertz 1975/1969, S. 45).

Die dialektische Konstruktion des Begriffs wird deutlich: Der Sich-Bildende sucht die Konfrontation mit der vorgefundenen objektiven Welt. Bildung läßt sich aber nicht verwirklichen in sicherer Anpassung an diese, sondern erst in der eigensinnigen Weise, in der sich ein Mensch in einem Bildungsprozeß konstituiert.

Bildung ist nach Blankertz also nicht bloß objektiviert und schon ausgelegt mit den Inhalten, etwa eines schulischen Curriculums. Die Rede von der Bildung des Jugendlichen macht notwendig, danach zu fragen, ob und wie sich in der Auseinandersetzung des Jugendlichen mit den vorgefundenen Inhalten seine Bildung empirisch verwirklicht. Eine solche Perspektive setzt die emphatische Bezugnahme auf die Subjektivität des Lernenden voraus.

Als Kommentar zum Recht des Subjekts auf sein Selbstsein kann man die vielen bei Blankertz verstreuten, nicht systematisch enthaltenen Gedanken zur Erziehung und zum »pädagogischen Verhältnis« lesen. Bei ihm ist immer wieder davon die Rede, daß den Lernenden der »Widerspruch gegen die ihnen zugemutete Intentionalität offenbleiben muß«, ja, daß der Lehrer die Verpflichtung habe, den Widerspruch zu suchen. Die Mündigkeit des Kindes und des Schülers entsteht erst in der begründeten Findung einer eigenen Position. Diese ist bei aller Bezogenheit auf einen Lehrer, erst in der Abgrenzung von diesem zu gewinnen. Auch hier wird eine gedankliche Konstruktion deutlich, die Kritik an gängiger Erzieherischer Anstrengung. Sie konkretisiert sich in der Dialektik von Erfolg und Scheitern erzieherischer Anstrengungen. Ein Lehrer, der verwirklicht, was er sich vorgenommen hat, wird nicht schon deswegen zu einem guten Erzieher. Auch mit der Umsetzung eines Curriculums sichert er noch nicht automatisch die Bildung der Schüler. Im Anschluß an seine Untersuchung zum »Lehrer des Zauberbergs« hat Blankertz die Dialektik des Erziehungsprozesses folgendermaßen in Erinnerung gebracht:

»Wer glaubt, daß es ein Erfolg ist, wenn ein jugendlicher vorgegebene Lernziele erfüllt, ist solange auf dem Holzweg, als dieser jugendliche Schüler, also Lernzielpfänger bleibt und die Grenze der Lehrer-Vermittlung nicht zur eigenen Sinnstiftung überschreitet. Wir als Erzieher können inhaltlich scheitern und doch zur Bildung freisetzen und auch inhaltlich erfolgreich sein und doch Bildung verbiegen« (Blankertz 1982, S. 21).

Blankertz hat damit nicht nur gegen die zweckrationale Blindheit des methodisch erfolgreichen Bebringens seinen Widerspruch eingelegt, sondern Lehren wie Bildungsprozesse insgesamt auf die Subjektsseite hin pädagogisch-ethisch festgelegt. Der Erzieher darf grundsätzlich nicht darauf vertrauen, er wisse inhaltlich genau zu sagen, was für den Lernenden gut sei; er selbst dürfe definieren, worin Erziehung einmünden müsse. Mündigkeit entfaltet sich erst, wo der Schüler zwar zur Kenntnis nimmt, wie die objektive Welt beschaffen ist, er sich aber gleichzeitig im begründeten Widerspruch gegen eine Lehmeinung zu Urteil und Kritik ermächtigt.

»Denn der Nachwuchs muß das Tradiertere schließlich selbständig, in eigener Verantwortung und unter Berücksichtigung im einzelnen nicht vorhersehbarer Situationen verwahren, interpretieren und verteidigen... Wie die kommende Generation ihren Auftrag erfüllen und bewähren wird, kann inhaltlich von den Erziehern nicht vorgegenommen werden und ist darum prinzipiell nicht operationalisierbar« (Blankertz 1982, S. 307).

Der Tendenz, in den Bildungsinstitutionen individuelle Bildung durch erzieherischen Zwang zu verhindern, galt Blankertz' kritische Aufmerksamkeit genauso wie der Überformung der pädagogischen Praxis durch die Theorie. Diese – so hatte er bei Erich Weniger gelernt – sollte nicht vorschreiben, was die Praxis zu tun habe. Im Kontext der Diskussion um Modelle des didaktischen Handelns hat Blankertz das für ihn gültige Theorie-Praxis-Verhältnis folgendermaßen zusammengefaßt:

»Didaktik darf Praxis nicht als Anwendungsfall von Theorie mißdeuten, und darf sich auch durch keine kurzschlüssigen Erwartungen von Adressaten dahin drängen lassen. Didaktik muß vielmehr die in der pädagogischen Praxis immanent enthaltene Theorie erkennen und anerkennen – ohne damit Theorie nur als ausformuliertes Selbstverständnis naturwüchsiger vorgegebener Praxis erscheinen zu lassen« (vgl. Blankertz 1978, S. 291).

Bezogen auf didaktische Planung und Bildungsplanung insgesamt verwies Blankertz damit auf die Unsinnigkeit der von Praxis abgehobenen Gestaltungsphantasien theoretischer Pädagogen. Diese waren für ihn sowohl in technisch-praktischem Sinne unnützlich, wie sie im ethischen Sinne als verwerflich gekennzeichnet wurden, weil die Freiheit

(Mündigkeit) nicht durch den Zwang zu erreichen ist. Diese Einsicht war es auch, die Blankertz vorsichtig hat bleiben lassen gegenüber didaktischen Entwürfen, selbst den eigenen, die von außen kommend die Praxis »befruchten sollten«.

Noch eine weiteres kritisches Element enthält diese Formulierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses. Mit dem disziplinierenden Blick auf die Praxis und die Trennung zwischen der Geltung theoretischer Ansprüche von ihrer praktischen Wirksamkeit wird eine sachhaltige Analyse des Theorie-Praxis-Verhältnisses verpflichtend. Diese darf nicht nur anschauen, was sich Theoretiker wie Praktiker denken und was sie ihnen gleichermaßen aufdrängt. Sie hat zu fragen, ob die Praxis leistet, was sie zu sein beansprucht.

Die Praxis ist in der Theorie mithin weder bloß abzubilden, noch darf sie souverän am Reißbrett eines pädagogischen Planers entworfen werden. Das wirft die Frage auf, ob damit bereits ein kritischer Maßstab für die Praxis gewonnen und gerechtfertigt ist. Genau an diesem Punkt der Überlegung können die Blankertzschen Pointen auch zunächst ratlos machen (was nicht unmittelbar gegen sie, sondern vielleicht eher für ihren kritischen Gehalt spricht). In seinen Schriften kann man immer wieder Sätze lesen wie den folgenden: »Der Wertmaßstab ist immanent die Differenz zwischen Anspruch und Wirklichkeit.« »Wissenschaft ist in den Diensten »historischer Anstrengungen« des Menschen einzustellen, eine lebenswerte Welt zu schaffen und zu erhalten. Das Motiv ist »geschichtsphilosophisch verstanden, das der europäischen Pädagogik.« »Die Eigenstruktur der Erziehung im historischen Maßstab der europäischen Pädagogik ist auf die Mündigkeit des Menschen ausgelegt« (vgl. Blankertz 1982, S. 305ff.). Obwohl diese wie ähnliche Sätze oft sehr schön formuliert sind, steckt in ihnen ein impliziter Geschichtsoptimismus, eine merkwürdig irritierende, weil wohl unvermittelt mutmachende-sollende Emphase und zu wenig Skepsis, ob der Wunsch gerade in der Pädagogik nicht immer bloß der Illusionen verheißende Väter des emanzipativen Gedankens sei. Denn: Warum hat die pädagogische Vernunft die Welt in den vergangenen zwei Jahrhunderten nicht praktisch verändert? Warum hat die Pädagogik die Menschen nicht stark machen können zur Bewältigung der Gefahren, in die sie sich verwickelten und verwickelt wurden? Man kann Blankertz' emphatische Parteinahme für die pädagogische Aufklärung deshalb nicht als das Gesundbeten einer strukturell unzureichenden Pädagogik verstehen. Im Gegenteil, oft unmittelbar im Anschluß an jene Sätze findet man deutliche Hinweise auf seine kritische Wachheit, daß Pädagogik im Anschluß an die Überformung des eigenen Motivs durch partikuläre gesellschaftliche Interessen scheitern kann.

Die Erziehung zur Mündigkeit steht in Spannung »zu den die Erziehung überformenden und überwältigenden, nichtpädagogischen Normenaufträgen« (Blankertz 1982, S. 306). Das sind vor allem solche der gesellschaftlichen Funktionalisierung der Bildung und Erziehung. Bezogen auf die Schule identifiziert sie Blankertz etwa in der Rede von der »politischen Funktion des Berechtigungswesens«, die sowohl die gesellschaftlichen Verwertungsbedingungen von schulischer Bildung bestimmt, wie sie innerhalb der Schule zu einer prägenden Sozialisationserfahrung wird. Blankertz sprach vorsichtig immer nur von der »Möglichkeit der Besserung«.

Das evidente tagtägliche Scheitern und Ungenügen der institutionalisierten Bildungsprozesse war für ihn indes nicht der Ausgangspunkt der Theorie, sondern eine Rahmenbedingung, die ihn nicht vom Festhalten an der theoretisch begründeten Potenz »europäischer Bildungsstradition« für die pädagogische Praxis abbringen konnte.

Ich denke, daß in dieser Vermittlungs- und Beziehungslosigkeit von emphatischen Anspruch und theoretischen Blick auf die Wirklichkeit eine symptomatische Haltung auch kritisch sich verstehender Pädagogik begründet liegt. Sie sucht die Versöhnung von Kritik und Praxis noch dort, wo die Praxis sich vor der kritischen Erkenntnis verschließt.

Deswegen ist die kritische Pädagogik auch nicht mit der Idee einer Kritischen Pädagogik zu verwechseln. Denn diese kann nicht wie jene nach dem Modell von Verfassungstext und Verfassungswirklichkeit nur vom Widerspruch zwischen Anspruch und Wirklichkeit handeln und mit Bezug auf die Normen der Verfassung (hier also der Bildungsidee) die Gesellschaft (hier also die pädagogische Praxis) kritisieren. Statt das Sein vom Podium des Sollen aus zu ermahnen, müßte eine Kritische Pädagogik scheinbar oberflächlich betrachtet die Nutzlosigkeit solcher Mahnungen und theoretisch dann die Notwendigkeit und Funktion der Differenz zwischen Theorie und Praxis wahrnehmen und erklären. Theorie findet hier ihren Ausgang beim Scheitern von Bildung und Erziehung, bei der keineswegs zufälligen Defizienz ihrer Praxis, nicht bei der affirmativen Erinnerung und dem Ausmalen ihrer »besseren Möglichkeiten«.

Man kann behaupten, daß die Distanz der Blankertzschen Arbeiten zur empirischen Rekonstruktion der Erziehungswirklichkeit lange Zeit dafür verantwortlich war, daß bei ihm der Widerspruch gegen alle Erfahrung vom Ungenügen der pädagogischen Praxis immer wieder bloß programmatisch und theoretisch geschlichtet wurde. Um diese These zumindest ansatzweise zu illustrieren, sollen die vier Pointen der Blankertzschen Theorie zueinander in Beziehung gesetzt und mit den späten Arbeiten konkretisiert werden. Es ist wohl nicht zufällig, daß bei Blankertz der Bildungsbegriff und der Erziehungsbegriff gleichsam arbeitsteilig behandelt werden, wenngleich sie im Werk nicht unverbunden nebeneinander stehen, weil Bildung über ihre ethische Fundierung auch zu Erziehung zwingt. Mit dem Erziehungsbegriff wird aufgegriffen, was als Möglichkeitsbedingung für gelingende Bildung gilt: Bildung ist die unveräußerliche, sich jedem einzelnen Menschen stellende Aufgabe. Sie findet in vielfältigen objektivierten Strukturen ihren Rahmen. Der Lehrer muß deshalb im Blankertzschen Sinne erziehen, wenn er sowohl das Recht der Jugendlichen auf Bildung wie deren Freisetzung sichern will. Die Rede vom »Widerspruch gegen die dem Jungendlichen zugemutete Intentionalität« faßt prägnant den Zusammenhang der emanzipativen Logik des erzieherischen Verhältnisses' mit dem der individuellen Bildung.

Die kategorische Strenge und Abstraktheit, in der Blankertz immer wieder die Beziehung postulierte, aber nicht inhaltlich konkret vermittelte, enthält ein Moment der Unwahrheit. Es wird eher suggeriert, das Problem sei gelöst, als daß es den Skandal des Ungenügens noch bezeichnete. Der bloß prinzipielle Ausweis einer Bedingung der Möglichkeit ist aber leer, wenn nicht die möglichen Bedingungen kritisch mitbedacht werden. Man muß das Problem weiter zuspitzen: Indem grundsätzlich gesagt wird, wie Bildung und Erziehung idealistisch gegen alle empirischen Bedingungen erfolgreich sein könnten, entsteht neben der Kritik an der Praxis auch eine positive Theorie. Sie vermag in ihrer überwiegenden Wirkung eher über die Praxis hinwegzutösten, als daß sie grundsätzliche Infragestellungen der pädagogischen Praxis hervorrufen würde.

Genau dies ist der Kern des Erbes der geisteswissenschaftlichen Pädagogik in ihrer, wenn auch kritisch und sozialwissenschaftlich erneuerten Form bei Blankertz, keineswegs aber nur bei ihm. Das verbleibende, teils bohrende Unbehagen an der pädagogischen Praxis mündet bei Blankertz nicht in das Interesse, den Erziehungs- und Bildungsbegriff kritisch mit Blick auf die empirische Praxis zu definieren, sondern in den Versuch, Schule und Unterricht reformerisch den Idealen näher zu bringen. Daß dort die grundsätzlich formulierten hehren Orientierungen nur noch den vagen Status »flexibel verbindlicher« »regulativer Ideen« annehmen, sie also nur »Leitbilder« für Handeln, keine strengen Kriterien für die Praxis werden, führt dazu, daß sie mehr legitimatorische Funktion als eine aufklärerische oder kritisch konstruktive besitzen. Dafür sorgt schon das Bedürfnis

nach Selbstregimentation angesichts übermächtiger Rahmenbedingungen, die nicht zulassen, was ideal gewünscht ist.

Das wird noch deutlich, wenn man die konkreten, didaktisch-praktischen Arbeiten von Blankertz betrachtet. Unter seiner Anleitung wurden »Strukturgitter« zur didaktischen Planung genauso entworfen wie Rahmenvorgaben für den Unterricht der Kollegeschulen (vgl. ausführlich Abschnitt 10 und 12): Die Struktur der fachlichen Inhalte wurde in diesen Vorgaben nicht einfach abgebildet. Alle Inhalte sollten didaktisch so aufbereitet werden, daß sie auch zur Reflexion ihrer gesellschaftlichen Wirklichkeit auforderten. Indem auch kritische Bezüge zu den fachlichen Inhalten eröffnet wurden, sollte dem Schüler die begründete »Kritik an ihm zugemuteter Intentionalität« möglich werden. Aber damit war nicht mehr als die ungedeckte Hoffnung ausgesprochen, eine kritisch aufbereitete Systematik der Unterrichtsinhalte entfalte aus sich eine kritische Aneignungsweise bei den Lernenden. Ein wenig Unterrichtserfahrung genügte schon, um sich von der Fiktivität dieser Annahme überzeugen zu können. Die Schüler standen nun subjektiv vor einem komplexer aufbereiteten Inhalt, die eigenen »Bildungsinteressen« konnten sie immer noch nicht mit den objektiven Curricula vermitteln. Nur die Anpassung an die Intentionalität des Curriculums sicherte bei manchen Schülern die beabsichtigte Wirkung, um mit Anpassung in das Gegenteil des mit Bildung und der emanzipativen Logik des erzieherischen Verhältnisses Gemeinten verkehrt zu werden. Die einseitige Ausrichtung auf die mit Bildung ausgesprochene Objektivität der Inhalte des Curriculums führte keineswegs zur Ablösung, sondern nur zu einer Modernisierung der didaktischen Tradition, die primär das Objektive eines Inhalts abzubilden versucht. Damit zeigt die Bildungsplanung von Blankertz, daß dieser im praktisch-reformerischen Engagement zunächst nicht ganz so ernst nahm, was mit dem Bildungs- wie dem Erziehungsbegriff längst der Kritik verfallen war. Denn schon die geisteswissenschaftliche Pädagogik wußte, daß der wissenschaftliche Entfallung eines Begriffs nicht gleichzusetzen ist mit der Entfallung von Kompetenz beim Lernenden. Gegen die Einsicht aber wurde so getan, als ob die Logik der Sachen die beste Lern- und Lehlogik entfalte (vgl. ausführlich in Teil 4), als ob Bildungsplanung ohne die Subjekte auskommen könnte. Damit zeigt die Praxis bereits die Leichtigkeit, mit der die Strenge der Kategorie einer reformerischen Praxis untergeordnet wird. Das Fehlen des Blicks auf die pädagogische Wirkung der Bildungsanstrengungen beim Schüler ist nur verständlich, wenn man den tiefen Glauben unterstellen mag, die gute Absicht sei stark genug, die Praxis zu erreichen.

Die bescheidene pädagogische Wirkung der Blankertzschen Impulse zur Reform der Didaktik, wie sie beispielhaft im nordrhein-westfälischen Kollegenschülerstudium abgelesen werden kann, ist das Resultat einer systematischen Bruchstelle im Theorie-Praxis-Verhältnis. Sie kann keineswegs pragmatisch gedeutet werden als das gängige Schicksal einer großen Idee auf dem Weg zu ihrer Praxis. Ironisch kann man nämlich sagen, daß die didaktischen Versuche in der Tat an der Erziehungswirklichkeit angeknüpft hatten. Sie überforderten keineswegs die Praxis durch ihren Reformanspruch. Denn genauso wie die bis dahin geltenden Curricula hatten die reformierten das zentrale Konstruktionsprinzip aufrechterhalten, nämlich dasjenige, die Schüler über eine selektiv bestimmte Objektivität der Inhaltsanforderungen gleichsam zu entsubjektivieren, sie zu verallgemeinern. Der reformierte Unterricht stimulierte nicht kritisch den individuellen Aneignungsprozeß eines Schülers, also seinen *Bildungsgang*! Alle Schüler wurden auf einen aus der Sach- und Fachsystematik abgeleiteten *Lehrgang* verpflichtet.

Erst der Blick auf die realen Bildungsprozesse der Schüler hat dann im Rahmen der Evaluation des Kollegenschülerforschungsprojekts dazu gezwungen, die Einmängigkeit der Perspektive zu überwinden und nach der Erziehungswirklichkeit aus der Sicht der Schüler

zu fragen (vgl. ausführlich dazu die Fallstudie im Teil 7). Die Schüler belehrten über die Systematik des Widerspruchs zwischen den objektiven und subjektiven Momenten ihres Bildungsgangs.

Die Fassung des Theorie-Praxis-Problems, wie sie von Herwig Blankertz formuliert wurde, hat diese kritische Erkenntnis nicht ausgeschlossen. Sie hat sie aber nicht direkt hervorgerufen, denn sie war nie der Ausgangspunkt des theoretischen Bemühens. Ähnlich wie bei der Fassung des Erziehungs- und des Bildungsbegriffs enthält die These von der Vorgängigkeit der Praxis gegenüber der Theorie, von der Anschlussfähigkeit der Theorie an die Erziehungswirklichkeit selber eine pädagogische Theorie. Die Annahme der Normierung der Theorie durch die »Eigenstruktur der Erziehung« steht nur unter »Bedingungen der Möglichkeit« zur Kritik. Das Prinzip dieser Theorie-Praxis-Verknüpfung kann somit unterschiedliche wissenschaftliche Zugangsweisen decken, eine kritische zieht sie nicht mit Notwendigkeit nach sich.

Das wiederum hängt wohl ursächlich mit den optimistischen Grundüberzeugungen zusammen, die hinsichtlich der Eigenstruktur der Erziehung und der in ihr begründeten Teleologie zur Mündigkeit gelten sollten. Das zunächst vorhandene Empiriedefizit einer sozialwissenschaftlich interessierten, empirisch aber nicht durchgeführten Pädagogik hatte dazu geführt, daß der Anlaß fehlte, an diesen Überzeugungen zu rütteln. Blankertz geht gegen alle Erfahrung des Nicht-Erfolgens betreffender Pädagogik bei der Bestimmung der Grundkategorien wie bei der Betrachtung des Geschichtsprozesses von der unverrückbar scheinenden Annahme aus, die Möglichkeit und Dynamik zum Besseren sei mit der Eigenstruktur der Erziehung gesetzt, denn in dieser sei die Tendenz zur Freisetzung des Kindes zur Mündigkeit noch unter widrigen Bedingungen strukturell angelegt.

»Doch auch dann, wenn die Erwachsenen nur die Bewahrung des Vorgegebenen wünschen, nur Gehorsam, Einübung, Nachahmung und Nachfolge verlangen, liegt das Ziel (der pädagogischen Anstrengungen A. G.) in der Freigabe der Erzeugenen« (Blankertz 1982, S. 306f.).

Geschichtsoptimismus hat Blankertz nie als Gewißheit formuliert, aber die Möglichkeit zum Optimismus wurde theoretisch von ihm festgelegt. Auch Adorno hatte noch zur Formulierung seiner Theorie der Halbbildung (vgl. Kap. 8) auf das rekurriert, »was Bildung einmal sein wollte, aber nicht zufällig verfehle«. Dennoch hat er das Ausmalen positiver Begriffe dort, wo er sich mit Gewicht zu Worte meldete, bewußt vermieden. Die Theorie der Halbbildung wurde von Blankertz zwar immer wieder zitiert, als soziologische Theorie indes nur peripher und als Topos auf das heimische Gebiet der Pädagogik bezogen, etwa dort, wo der Enzyklopädismus der Curricula kritisiert wurde. Halbbildung als das systematische Resultat auch schulischer Bildungsprozesse, als das allgemeine, zwar nicht das letzte, aber doch zunächst nicht anders formulierbare Wort der Pädagogik, wurde von ihm nicht akzeptiert. Zumindest leitete Blankertz aus dem kritischen Impuls Adornos nicht eine vorbehaltlose Analyse der Formung von jungen Menschen durch schulische Bildungsprozesse ab. Stattdessen folgte er wie fast alle Vertreter einer kritischen Pädagogik der in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik schon »notorisch« angelegten Tendenz, praktisch zu werden (vgl. Kap. 12), bevor die kritische Erkenntnis eine solche Praxisorientierung verumöglicht hätte.

Solange man sich indes nicht radikal der Wirkung versichert, die eigene didaktische Entwürfe im Lernen der Schüler nach sich ziehen, kann man sich angesichts der Widersprüche und Widerstände im Bemühen um die Reform auf schmale Bedingungen

der Praxis beziehen, etwa eine fehlende Bereitschaft von Lehrern zur Reform oder den Mangel an rechtlich-administrativen Absicherungen für eine wirklich weitreichende Veränderung der Bildung.

Etwas Analoges kann hinsichtlich der Unterstellung zur Möglichkeitsbedingung einer zur Mündigkeit führenden Erziehung der Schüler gesagt werden. Hier hat vor allem die Antipädagogik (vgl. Kap. II) eine Wunde geschlagen, die das selbstgewisse Pathos der Pädagogen etwas schmerzen mußte. Blankertz' Reaktion war nicht so wildtend abwehrend wie die der Apologeten der herrschenden Selbstgewißheit (etwa Winkler 1982), aber auch er leitete aus der Systematik des Ungenügens der Erziehung in der Vergangenheit und des Scheiterns ihrer Ansprüche nicht die Uneinholbarkeit ihrer Praxis und die Wahrscheinlichkeit ihres fortdauernden Scheiterns in der Gegenwart ab, sondern tendierte mehr dazu, etwa im Beispiel der Ablösung von körperlicher Züchtigung durch die Pädagogisierung der Strafe (vgl. Kap. 9) gegen die »schwarze Pädagogik« den zivilisatorischen Fortschritt in der Erziehung zu sehen. Dieser bestätigte für ihn eher die Eigenstruktur der Erziehung mit ihrer Verpflichtung auf Mündigkeit, als daß er sie in Frage stellen konnte. Jedenfalls folgte aus der historischen Erinnerung an die geschwätzten Stellen der Pädagogik nicht die theoretische Neugier, ihr faktisches Fortleben in der Gegenwart zum Ausgangspunkt eines empirischen und theoretischen Interesses zu machen.

Kurz, die Aufgabe der Theorie lag auch bei Blankertz nicht in der Aufklärung der Täuschung der Theorie über die Praxis und in der radikalen Problematisierung einer Praxis, die ihrem Begriff widerspricht. Sein Interesse richtete sich auf die ermahrende Aufklärung der Praxis zum Zwecke ihrer Verbesserung. Sein Ziel war eine Pädagogik, die zwar historisch-kritisch zu rekonstruieren vermag, warum unter gesellschaftlichen Bedingungen (allen voran die Folgen der gesteigerten Produktivkräfte) die Versöhnung jener Ansprüche von Individuum und Gesellschaft mißlang, die aber dieses Ungenügen eher als historische Vorstufe für eine offene Zukunft, denn als nicht auszulöschende Hypothek für heutige Anstrengungen begreift. Dieses emphatische Festhalten an den besseren Möglichkeiten bleibt damit in merkwürdiger Spannung zum Bewußtsein von den Schwerekräften der Gesellschaft. Aus ihr folgt bei Blankertz nicht Zynismus, nicht die Flucht vor der unhintergehbaren Verantwortung in der Erziehung. Es ist gleichsam »sein« Kantisches Erbe einer ethischen Verpflichtung auf die Arbeit am praktischen Fortgang der Erziehung, der ihn persönlich eher auf praktische Humanität verpflichtete denn auf theoretische Kritik. Das bei ihm Respekt abverlangende politische wie pädagogisch-konkrete Bemühen, Theorie und Praxis in ein Kontinuum einzutragen, lehte von der Idee, beide seien trotzig auch gegen wichtige Bedingungen zu versöhnen. Besser ein faktisch nicht erfolgreicher guter Wille als ein Unterlassen notwendiger Anstrengungen, weil der Erfolg theoretisch zu bezweifeln sei. So bleibt bei Blankertz nicht das praktische Bemühen um die Einheit von Theorie und Praxis zu kritisieren, es war bei ihm zu bewundern. Es wurde erst dort zu einem Problem, wo es sich auf die theoretische Anstrengung bezog, weil es die notwendige Kritik verkürzte.

VI

Weil auch eine kritische Pädagogik die »Kritische« verfehle, stellt die programmatisch begründete Arbeit Neuland dar. Die wenigen Pädagogen, die versucht haben, in teils eindringlicher Kritik gegenüber der herrschenden pädagogischen Praxis und ihrer Theorie das emanzipative Interesse der Pädagogik zu bewahren, haben in ihrer Parteilahme für die pädagogische Praxis keine systematische Theorie schreiben können. Die stärksten

Berührungspunkte zwischen einer kritischen Pädagogik und Kritischer Theorie bleiben die bildungstheoretischen und bildungshistorischen Schriften von Hans-Joachim Heydorn und von Herwig Blankertz, wenn gilt, was ich als die in der Theorieperspektive angelegte Blockade gegenüber Kritischer Theorie vermerkt habe. Dort, wo ich mich im folgenden auf pädagogische Autoren positiv beziehen werde, um eine Kritische Pädagogik zu entwerfen, werden dies deswegen Heydorn und Blankertz sein. Hier ist vorab festzuhalten, daß in fast allen anderen Bereichen der Pädagogik, allen voran in Didaktik, Schultheorie und Bildungspolitik, die Namen Horkheimer und Adorno mehr zum Schein und Schmuck auftauchen, als daß sie substantiell rezipiert worden wären. (Auf den Sonderfall Jürgen Habermas habe ich bereits hingewiesen, er wird mich in Kapitel 8 noch beschäftigen.)

Diese Distanz der Pädagogik zur Kritischen Theorie stand in eigenartigem Gegensatz zur konservativen Deutung einer Bezugnahme der Pädagogik auf die Kritische Theorie. Allein die Zitation von Werken Adornos und Horkheimers reichte aus, um Kritiker der Reformphase auf den Plan zu rufen. Sie bauten Kritische Theorie zum Popanz auf, mit dem sie gegen die Reform agitieren konnten. Man scheute sich nicht zu insinuierten, daß von beiden (Horkheimer und Adorno) eine direkte Linie über die Lehrpläne des politischen Unterrichts zum bundesdeutschen Terrorismus der frühen siebziger Jahre führte.