

((Kleine Skizze))

Kritik der Bildung

Versuch über die Schwierigkeit einer praktischen Subjekttheorie

Bloch, Benjamin, Adorno, Marcuse

Roger Behrens

(Das Habilitationsprojekt ›Kritik der Bildung‹ schließt an die Promotion ›Die Grundschule des Machbaren‹ von 2016 an; zugleich ersetzt es vorläufig das [zunächst für eine Habilitation an der HSU] geplante Projekt ›Subjekt und Situation‹. – rb | Januar 2026)

»Erstarrt das Kraftfeld, das Bildung hieß, zu fixierten Kategorien, sei es Geist oder Natur, Souveränität oder Anpassung, so gerät jede einzelne dieser isolierten Kategorien in Widerspruch zu dem von ihr Gemeinten und gibt sich her zur Ideologie, befördert die Rückbildung.« – Theodor W. Adorno, ›Theorie der Halbbildung‹ ([1959] in: GS Bd. 8, S. 96)

Track: »Der einzige Weg zu gesellschaftlicher Anerkennung ist demnach, dir etwas Bildung anzueignen!« [...]

Donald: »Du solltest lernen, dich über anspruchsvollere Themen, wie zum Beispiel Kunst zu unterhalten!«

Dagobert: »Auch das noch!« (S. 24)

– Carl Barks, ›Der Hund von Whiskervilles‹, Übersetzung Erika Fuchs (›Hound of the Whiskervilles‹, Juli 1959; dt. zuerst: ›Donald Duck Sonderheft‹ Nr. 107; hier: ›Entenhausen-Edition‹, ›Dagobert – von Carl Barks‹, Bd. 92, Berlin 2025, S. 24)

Die These: Bildung ist Ideologie. Was bedeutet das? Bildung ist notwendig falsches Bewusstsein; so auch: das mit dem über die letzten fast 250 Jahre entwickelte Konzept »Bildung« verbundene Ideal der Bildung selbst. Das heißt: von Anfang an war »Bildung« ein Reduktionismus, und zwar ein Reduktionismus *des Selbst-Welt-Verhältnisses* – beziehungsweise eine Reduktion der *Möglichkeiten* des Selbst-Weltverhältnisses auf »Bildung« (oder besser: auf das neuhumanistische Bildungsideal).

Es ist die Reduktion der *Möglichkeiten der Menschheit* auf die *Möglichkeiten des Menschen*; und: die Reduktion der *Möglichkeiten des Menschen* auf ein *anthropologisches Ideal* (das – gerade weil es sich bei diesem Reduktionismus um Ideologie, i.e. *notwendig falsches Bewusstsein* handelt – der seiner reduktionistischen Logik nach [»Episteme«, »Wissenschaftskritik«] »konsequent« nur als *anthropologische Setzung* »kritisiert« werden kann). – Es ist in seiner fortschrittlichsten Gestalt die Reduktion des ›Widerspruchs von Bildung und Herrschaft‹ auf einen (bloßen) »Widerstreit«. Diese Reduktion ist eine *formalistische Reduktion* (wieder findet sich hier in fortschrittlicher Gestalt: die so genannte transformatorische Bildungsprozessstheorie).

Der Widerspruch von Bildung und Herrschaft ist, *cum grano salis*, die ›Dialektik der Aufklärung‹: »Bildung« (i.e. Bildung des Menschen *wie und als* »Bildung der Menschheit« [Herder] im Sinne einer *Phänomenologie des Geistes* [Hegel]) ist ohne Herrschaft, die immer auch Selbstbeherrschung ist, *nicht wirklich*. Allerdings ist Bildung mit Herrschaft *nicht möglich*.¹ Dieser Widerspruch entfaltet sich als Geschichte der Rationalisierung, i.e. Beherrschung der Natur als Befreiung vom Mythos, die auf den Mythos zurückfällt, wo die Befreiung der Natur selbst misslingt (dies prägt die Universalgeschichte als Gewaltzusammenhang, in dem »die Blätter des Glücks unbeschrieben« geblieben sind [Hegel]). Diese Dialektik der Aufklärung bleibt jedoch insofern immanent Vernunftgeschichte, als dass nur durch Vernunft sich Befreiung, durch Befreiung Vernunft

¹ Insofern steckt – das nur nebenbei – im Widerspruch von Bildung und Herrschaft bereits die Dialektik von Wirklichem und Möglichem, die, mit aktualisierendem Rückgriff auf Aristoteles, Bloch hoffnungsphilosophisch begriffen hat; Adorno verstand diese Dialektik dann als negative ...

verwirklicht: das beschreibt die Dialektik der Aufklärung als *Emanzipation*.

Emanzipation ist der Grundbegriff jedweder (kritischen) Theorie des Subjekts. Das – seit Humboldt – mit »Bildung« beschriebene Ideal der Humanisierung isoliert das Subjekt auf das Individuum, beschränkt den Prozess der Individualisierung auf einen Solipsismus des Selbst-Welt-Verhältnisses (und kann in seiner fortschrittlichsten Gestalt, eben in der transformatorischen Bildungsprozessstheorie, diese Individualisierung nur über das solipsistische Misslingen, nur über den Reduktionismus der – bürgerlichen Idee von – Individualität fassen: der Mensch scheitert hier nicht in seiner – ohnehin – Pseudoindividualität, sondern als Individuum ...) ...

// Will sagen: das Individuum, das hier als gescheitert vorgestellt wird, kann nur so vorgestellt werden, weil es als »nicht gescheitert« *an sich* gesetzt wird; das Individuum *ist* Individuum. Das heißt: das Individuum scheitert hier an gesellschaftlichen Verhältnissen, die als solche unerkant bleiben, weil sie nicht als Konstitutionsbedingungen der eigenen Individualität aufgeklärt werden (nämlich weder im Sinne einer psychoanalytisch fundierten »kritischen Theorie des Subjekts« [Lorenzer, Leithäuser, König, König etc.], noch im Sinne einer geschichtsmaterialistischen kritischen Theorie der Gesellschaft [Marx, Lukács, Korsch etc.]). »Gesellschaft« bleibt in den (»reinen«) Bildungstheorien – und zwar auch denen, die sich selbst als »kritisch« deklarieren – immer ein von außen Hinzutretendes, ganz unnötig Abstraktifiziertes, »Unindividuelles« ... Die »Krise des Individuums« ist nur ein Schlagwort, wird bestenfalls pädagogisiert (unter Zuhilfenahme einiger, durchaus sinnvoll erscheinender und allemal plausibler Psychologismen); sie wird aber weder theoretisch als Krise der Vernunft erkannt, noch, was dem zugrunde liegt, als praktische Krise der konkreten Verhältnisse, nämlich eben »der Gesellschaft«. Freilich steht hier eine kritische Theorie in der »Erklärungsnot«, darzulegen, was denn eben »Krise des Individuums«, »Gesellschaft« etc. bedeuten, – und zwar im Sinne der *gesellschaftlichen Synthesis* (Sohn-Rethel).

Während mitunter gerade die fortschrittlichen Bildungstheorien auf Emanzipation verzichten, das Konzept und den Anspruch als obsolet verwerfen oder sogar als »totalitär« diskreditieren, ohne je die durchaus

prekäre Dialektik der Emanzipation auch nur versuchsweise aufgeklärt zu haben, arbeitet eine kritische Theorie des Subjekts im Sinne einer kritischen Sozialforschung an eben dieser *prekären Dialektik der Emanzipation* – deren Ziel radikale Selbstaufklärung ist: Bildung ist ideologiekritisch aufzuheben in Ideologiekritik selbst – als Praxis der Befreiung. Diese aber ist angesichts der historischen Unmöglichkeit von Emanzipation verwiesen auf die Theorie, schließlich auch die Theorie der Bildung: Das »hinzutretende Dritte« (Biemüller) ist dann ein »Wir«; ein »Wir« wiederum, das gerade in der Humboldtschen Formulierung der Bildungsidee (wie dann auch ihrer sei's akademischen, sei's alltagspolitischen »Anrufung«) strukturell-konstitutiv unterschlagen worden ist und wird. Eben das ist der Reduktionismus der Bildungstheorie *in nuce*, ist Bildung als notwendig falsches Bewusstsein (Ideologie).

Diese »Leerstelle« *Wir* wird nicht einfach dadurch »gefüllt«, indem dieses »Wir« benannt wird (oder selbst begriffen wird: auch das hieße nur die »idealistische Einrede« [Gruschka] neu zu formulieren oder bestenfalls zu aktualisieren). Vielmehr ist diese »Leerstelle« *Wir* in die kritische Theorie eingelassen – als Leerstelle, die es zu begreifen gilt (im Sinne von: auf den Begriff zu bringen gilt – um sich selbst zu begreifen; spätestens hier das Früheste: Bei sich sein im anderen etc. – Selbst-Welt-Verhältnis als gesellschaftliches Verhältnis, im Sinne *radikaler Aufklärung* [Hermann Schweppenhäuser]).

Im Schatten der Katastrophe des Ersten Weltkriegs (der »kulturell« nichts anderes war als die grausame Widerlegung des bürgerlichen Bildungsideals, gleichwohl historisch perfide ja die Bildungsidee »aus den Trümmern der alten Gesellschaft« wie ein ideologischer Phönix aus der ideologischen Asche stieg ...) formulierte Ernst Bloch dieses *Wir-Problem* konkret: als *Geist der Utopie*, nämlich als »unkonstruierbare Frage«. Diese unkonstruierbare Frage ist mindestens deshalb unkonstruierbar, weil ihr Doppelcharakter untergegebenen Voraussetzungen nicht »positiv« dargestellt, beziehungsweise faktisch fixiert werden kann; der Doppelcharakter stellt sich so dar: *Wer sind wir?* – Und: *Wer ist »Wir«?*

Aus seiner als Prinzip, nämlich als *Prinzip Hoffnung* begriffenen Antwort (bei aller Unkonstruierbarkeit der Frage ist eine *Antwort* sehr wohl konstruierbar und eben auch konstruiert-konstruktiv zu fassen!): »Ich bin.

Aber ich habe mich nicht. Darum werden wir erst« (›Spuren‹, Frankfurt am Main 1969, S. 1), formuliert Bloch noch einen nahezu positiven – wenngleich beileibe nicht positivistischen! – Bildungsbegriff, indem er Hegel beim Wort nimmt und über den Bildungsstufengang den absoluten Geist vom Kopf auf die Füße stellt (›Subjekt–Objekt‹, 1947); damit öffnet Bloch das Hegelsche System *geschichtsmaterialistisch* nach vorne (Novum, Noch-Nicht, konkrete Utopie etc.); in der wirklichen, transzendierenden Bewegung im Geist der (nun allemal konkreten!) Utopie wird Bildung selbst entfaltet als realhumanistische Kraft der Antizipation.

Die *dreams of a better life* sind indes in einen historischen Alptraum verkehrt (auch Marcuse schreibt in den 1940ern ein Hegelbuch, nämlich ›Vernunft und Revolution‹; das »Hegelbuch« von Horkheimer und Adorno von 1944/47 heißt ›Dialektik der Aufklärung‹). Walter Benjamin sieht »nur um der Hoffnungslosen willen [...] die Hoffnung gegeben« (›Goethes Wahlverwandtschaften‹; Marcuse setzt das berühmt als Schluss seines ›One-Dimensional Man‹, 1964) ...

// Alle hier genannten Arbeiten, zzgl. etwa und insbesondere Blochs ›Erbschaft dieser Zeit‹ und vor allem Benjamins ›Über den Begriff der Geschichte‹ sind dezidiert *antifaschistisch*; und das, gerade weil sie dem realen Humanismus von einem »wahrhaft menschlichen Zustand« (GS Bd. 3, S. 11) verpflichtet bleiben (Notabene: fraglos ist solcher Antifaschismus begründet in Kants kategorischen Imperativ, so zu handeln [!], »dass du *die Menschheit sowohl in deiner Person, als in der Person eines jeden anderen* jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchst« [Kant, KdpV, AA IV, 429; meine Hervorhebung]).

... Für eine kritische Theorie der Bildung heißt das bei Benjamin, so Burghart Schmidt, ›Benjamin zur Einführung‹:

»Die geltende Bestimmung des Verhältnisses zur Vergangenheit bot sich als vornehmst erstes Ziel der Destruktion dar. Was galt, zog sich durch alle Äußerungen Benjamins hindurch zusammen zu der bourgeoisen Bildungsideologie, welche die reale Konkurrenz in Harmonie jedweder Farbe zum Schweigen bringen sollte. In seiner Verachtung für die Bildung zog er, der mit Kant so tief vereinbart war in der Not der Konstruktivität, gleich mit dessen die Realität unverschönt entgegennehmenden,

austragenden Widerpart Hegel, dessen Diktum über die Bildung sich spannt vom geistigen Tierreich mit Betrug und Verkehrung zur lamentierenden, kokettierenden schönen Seele im Salon. Das der gewiefte Beobachter der Bildung; Benjamins Reinheitspathos. theoretisch sich vermittelnd aus einem durch Hermann Cohen gesehenen Kant, stieß nahezu unmittelbarer Ekel auf vor dem, was ihm als Bildung begegnete.« (Hannover 1983, S. 13; ebenso Stuttgart 1988, S. 90)

–

Bildung, notwendig für eine bessere, »offene Gesellschaft« (im Sinne Freires, freilich nicht Poppers), hat sich ihre eigenen Voraussetzungen abgegraben. Deshalb ist nur eine Erziehung nach Auschwitz nötig wie möglich; allein Bildung, die Auschwitz nicht verhinderte, ignoriert die gesellschaftliche Verantwortung (wie die Gesellschaft selbst).

Insofern gibt es in der kritischen Theorie keine (dezidierte) Bildungstheorie; kritische Theorie der Bildung ist keine Bildungskritik (so wenig wie kritische Theorie der Kultur Kulturkritik ist).

Das wiederum hat Marcuse in seinen ›Bemerkungen zu einer Neubestimmung der Kultur‹ (1965) dargelegt:

»Der antike Begriff der *Hybris* hat einen guten, nichtmetaphysischen Sinn, wenn er auf Zerstörung angewandt wird, die nicht durch die Götter, sondern die Menschen in Gang gesetzt wird. Die Rationalität des globalen militärischen und politischen Wettbewerbs (oder vielmehr Konflikts) ist nicht notwendig synonym mit menschlichem Fortschritt. Wenn dieser an jene gebunden ist, muss der Protest gegen diese Bindung wie irrationale Regression aussehen; aber diese Verkehrung ist selbst das Werk der Politik. Offenkundig ist der Begriff einer Erziehung in der bestehenden Gesellschaft für eine bessere in der Zukunft ein Widerspruch, ein Widerspruch freilich, der gelöst werden muss, wenn Fortschritt stattfinden soll.« (Schriften Bd. 8, S. 135)

Denn: »Wenn Kants Satz, dass nicht für die gegenwärtige, sondern eine bessere Gesellschaft erzogen werden sollte, noch irgendein Sinn zukommt, dann muss Erziehung auch (und vielleicht vor allem) den Ort der

Wissenschaft in den Universitäten und im Bereich von ›Forschung und Entwicklung‹ insgesamt verändern.« (Ebd., S. 134)

Also: Ob Bildung überhaupt möglich ist? – Bildung erscheint nur möglich unter Absehung ihrer Unmöglichkeit – das ist Ideologie.

Ihre Unmöglichkeit ist *gesellschaftlich* (Bildung selbst ein soziales Verhältnis und ein soziales Verhalten ...); die reduktionistische Aussparung des Gesellschaftlichen (der reduktionistische Begriff der Gesellschaft selbst oder die Reduktion des Gesellschaftlichen auf etwas – bloß – Äußeres) spiegelt nicht »offene Forschungsfragen«, »Fehler der Theorie« und erst recht nicht »Doofheit«, sondern, mit einem Wort, »Herrschaft«, und da ist: die Gewalt des Zusammenhangs, die gesellschaftlichen Verhältnisse selbst. Sie formieren Bildungsprozesse als Halbbildung. Dass dieser Begriff von Adorno und Horkheimer erstmals in der ›Dialektik der Aufklärung‹ als ein Element des Antisemitismus verstanden wird, kommt nicht von ungefähr. Die Voraussetzung von Bildung ist Halbbildung; davon abzusehen, »dass nichts, was mit Fug Bildung heißen darf, voraussetzungslos ergriffen werden kann«, auch, wie Adorno es in seiner ›Theorie der Halbbildung‹ darlegte (vgl. GS Bd. 8, hier S. 113).

Die Dynamik von Bildung und Halbbildung verweist auf und ist darstellbar als eine der *Entfremdung*, und zwar konkret: *Entfremdung der Arbeit*, wie Marx es in seinen Pariser Manuskripten von 1844 skizziert hatte. Herbert Marcuse hat – als erster diese Manuskripte nach ihrer späten Veröffentlichung 1932 rezipierend – danach seine Kritik der technologischen Rationalität entfaltet (1941), die er über den Zusammenhang von *Triebstruktur und Gesellschaft* (›Eros und Zivilisation‹, 1955) zur kritischen Theorie des Subjekts, nämlich als Kritik des *Eindimensionalen Menschen* expliziert (1964).

Kurzum: Halbbildung ist der eindimensionale Mensch, der eindimensionale Mensch ist halbgebildet. Was sich hiernach jedweder kritischen Theorie schlechterdings als Problem darstellt: dass auch die kritische Theorie eine halbgebildete Theorie ist; dass der eindimensionale Mensch auch die kritische Theoretikerin ist, dass *auch ich – cogito ergo sum* – ein

eindimensionaler Mensch *bin* – und mein gebildetes Selbst-Welt-Verhältnis nichts anderes konstituiert als herrschende Verhältnisse der Halbbildung.

Kritik der Bildung ist eine traurige Wissenschaft; ihre Topoi sind, wie schon in, als und mit den ›Minima Moralia‹ die »Reflexionen aus dem beschädigten Leben«. Nur: Adorno konnte bei diesen, seinen Reflexionen noch auf ein unbeschädetes Reflexionsvermögen vertrauen (wahrscheinlich kraft seiner Bildung); und dieses Vertrauen habe ich nicht mehr.

[...]

Kleine Ergänzungen (Stichworten):

a) drei Punkte bilden einen Komplex: *Erstens.* – Arbeit und Interaktion (Bildung und »Praxis«), Entfremdung. – *Zweitens.* – Bildung, »Lagebewusstsein«, Alltagsleben (Psychopathologien des Alltagslebens; ›Kritik des Alltagslebens‹ [Lefebvres], ›Formen des Alltagsbewußtseins‹ [Leithäuser]), materialistische Sozialisierungstheorie (Lorenzer, Volmerg, Volmerg et al.). – *Drittens.* – Kritik der ästhetischen Bildung, Medienbildung, kulturelle Bildung (nur als Stichwort: Kulturindustrie).

b) Mark Fisher, Fredric Jameson (und Herbert Marcuse): »Warum ist es leichter, sich das Ende der Welt vorzustellen, als das Ende des Kapitalismus?« (Beziehungsweise: Warum ist das Ende des Kapitalismus nur als Ende der Welt vorstellbar?)

(Außerdem: Kritische Theorie, zur Arbeitsdefinition: Aufklärung des Unbewussten, Selbstreflexion über die Bedingungen der Möglichkeit von Emanzipation [wozu gehört: »Kritik an der Gesellschaft ist Erkenntniskritik und umgekehrt.« Adorno, ›Zu Subjekt und Objekt‹, in: GS Bd. 10·2, S. 748]; – ... »Kritische Theorie ist dialektische Theorie, Theorie der Wahrheit und des Ganzen in ihrem Widerspruch. Der Widerspruch ist aber nicht schlechterdings gegeben und löst sich ebensowenig automatisch auf.« [Hermann Schweppenhäuser, ›Max Horkheimer zum fünfundsiebzigsten Geburtstag‹, unveröffentlichtes Ms. 1970 (erscheint in den Schriften), S. 6 f.] ... – etc.). – In den 1970ern, also in derselben Zeit, in der sich eine *kritische Erziehungswissenschaft* konsolidiert (Mollenhauer, Gamm, Heydorn; auch: Schmied-Kowarzik: ›Dialektische Pädagogik‹, 1974), in derselben Zeit, in der sich eine kritische

Theorie des Subjekts psychoanalytisch radikalisiert (einschließlich der Radikalisierung der Psychoanalyse selbst; »radikal« = hier im Marxschen Sinne des An-die-Wurzel-Gehens, demonstrieren *ad hominem* etc.) verschiebt sich über *Arbeit und Interaktion, System und Lebenswelt* im akademischen Feld die »Kritische Theorie«, Stichwort *kommunikationstheoretische Wende* (Habermas). Die Frage ist, ob diese ›Theorie des kommunikativen Handelns‹ (1981) nach ihrem »Scheitern« (was überhaupt erst einmal darzulegen, nachzuvollziehen wäre ...) für eine kritische Theorie nutzbar gemacht werden kann – oder sollte. Stapelfeldt hat das gemacht: mit Paolo Freire und dessen Konzepten von *conscientização* (»Selbstbewusstwerdung«) und Aktionsforschung ... Das führt eine Kritik der Bildung, die sich als praktische Subjekttheorie versteht, zu Fragen der *Handlungsfähigkeit* (einschließlich Handlungsunfähigkeit und vor allem Handlungsfähigkeitsentzug [Lüscher]; Handlungsnotwendigkeit).

Wenn Sünker et al. 1999 fragen: »Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?!«, dann ist das m.E. im Kontext einer allgemeinen Theorieverschiebung zu sehen, die sich seit Ende der 1970er bemerkbar macht und in den 1990ern vollends greift (nach dem »Langen Sommer der Theorie« sozusagen, wo die Texte der Mervebändchen jetzt doch langsam ins Suhrkamp-Programm rutschen und der Passagen-Verlag mit seinem Programm präsenter wird): Kritische Theorie wird – je nachdem, wie man es sieht, mit Differenzierungen freilich – entweder durch Postmoderne, Poststrukturalismus, Dekonstruktion *abgelöst* oder *erweitert* (bis heute auch thematisch, vor allem durch und mit Feminismus, Postfeminismus, Gender Studies etc.). Der Kontext wäre aber auch: dass Sloterdijk 1999 das »Ende der kritischen Theorie« ausruft (adressiert an Habermas). Jedenfalls: innerhalb der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (entsprechende Sektionen in der DGfE) ist »kritische Erziehungswissenschaft« nunmehr immer mit Zentralbezug Foucault, nicht Adorno etc. Ausgangspunkt ist sehr selten Gesellschaftstheorie / Sozialphilosophie, meistens Anthropologie und Phänomenologie.

Allerdings gibt es (in der Bundesrepublik) einen Nebenstrang, der für die kritische Theorie entscheidend ist, nämlich Oskar Negt (und Adolf Brock, Hans Dieter Müller etc., Stichwort: Arbeiterbildung) und Alexander Kluge

(auch Kluges eigene Sachen, vor allem ›Die Patriotin‹ mit der Geschichtslehrerin Gabi Teichert ...; abgesehen davon natürlich: Negt & Kluge, ›Geschichte und Eigensinn‹, 1981).

Hinzuweisen ist auf die Arbeiten von Gruschka, vor allem auch die ›Pädagogische Korrespondenz‹ (erscheint seit 1988, wenn ich das jetzt richtig im Kopf habe; hier auch Texte von Türcke, Gerhard Schweppenhäuser etc.).

Eine weitere Querverbindung gibt es bei Gerhard Stapelfeldt, der über die Genese der kritischen Theorie als Sozialforschung bei Paolo Freire und Aktionsforschung in Brasilien gelandet ist ...

Ebenso ist hinzuweisen auf die Verknüpfung von kritischer Theorie mit Sozialisationstheorie; das findet sich freilich bei Habermas über Mead und dergleichen; ich dachte jetzt aber an die zwei unterschiedlichen Linien: Alfred Lorenzer und Micha Brumlik ...

Schließlich ist auch noch auf Frigga Haug hinzuweisen, die in ihrer Auseinandersetzung mit Klaus Holzkamp eine »Lerntheoriepraxis« entwickelt, die ich der kritischen Theorie zuordnen würde (hier auch Verbindungen zur »Sozialpädagogik«, Theorien der Sozialen Arbeit).

Dass darüberhinaus auf Leute wie Armin Bernhard, Dirk Stederoth, Christine Resch etc. hinzuweisen ist, versteht sich von selbst ... Andere Anschlüsse an kritische Theorie, vor allem wieder mit starkem Adorno-Bezug, finden sich bekanntlich bei Pongratz, Euler, Konneffke (über die Heydorn-Linie); in den 1990er Jahren hatte sich zusehends – nicht zuletzt über die Postmoderne-Debatte – ein pädagogisches Interesse an »Ästhetischer Bildung« entwickelt (inklusive Streit, ob es nun Ästhetische Erziehung oder eben Ästhetische Bildung heißen soll); in diesem Zuge gab es zahlreiche Arbeiten zu Adorno, aber auch Benjamin ...

Interessant ist ein neuerer Bezug auf Adorno (auch über den Bogen: ›Studien zum autoritären Charakter‹) in zahlreichen Publikationen zu Schule, Erziehung und Antisemitismus, Rassismus (Samuel Salzborn, Julia Bernstein etc.).

Künstliche Intelligenz, Genese der Dummheit. Nachschrift zur digitalen Halbbildung

»Ich mache eigentlich im allgemeinen die Beobachtung, dass die Menschen sich viel zu genau in den ihnen vorgezeichneten Bahnen bewegen, dass sie viel zu wenig Widerstand überhaupt noch aufbringen, und dass sie infolgedessen so fürchterlich unsicher in Bezug auf die Realität gar nicht sind. Sie haben eine bestimmte Realangst, die könnte ich Ihnen genau beschreiben: die hängt erstens mit der latenten Katastrophe zusammen, von der ja ungewusst die Menschen doch alle wissen; und dann hängt sie damit zusammen, dass innerhalb der gegenwärtigen wirtschaftlichen Verfassung im Grunde die Menschen überflüssig für die Erhaltung ihrer eigenen Gesellschaft sind und dass wir alle im Innersten wissen, dass wir potentielle Arbeitslose sind und dass wir durchgefüttert werden, das heißt, dass es ohne uns auch ginge.« – Theodor W. Adorno und Arnold Gehlen, »Ist die Soziologie eine Wissenschaft vom Menschen? Ein Streitgespräch« (in: Friedemann Grenz, »Adornos Philosophie in Grundbegriffen. Auflösung einiger Deutungsprobleme«, Frankfurt am Main 1974, S. 248)

Erbschaft dieser Zeit, Rückblick. – Ernst Bloch spricht in »Erbschaft dieser Zeit« (1935) von »Ungleichzeitigkeiten«;² gemeint sind damit politische Rückgriffe in kulturell Abgestandenes, oder auch kulturelle Rückgriffe in schlecht Vergangenes, längst Überholtes und falsch Aktualisiertes an mythischen oder mythologischen Resten; kurzum: Ausdruck von Reaktion und Regression, der sich vor allem der Nationalsozialismus bedienen konnte (auch, so Bloch, weil die libertäre Linke, zumal mit ihrem bloß floskelhaft postulierten Blick nach vorne, es nicht vermochte, hier Archaisches zu begreifen und aufzuarbeiten ...). Es ist dies ein durchaus pädagogisches Bildungsproblem – in mehrschichtiger, nämlich individual- wie gesellschaftsbiografischer Weise: Walter Benjamin hatte schon Ähnliches beobachtet für das, was er als die »Urgeschichte« des 19. Jahrhunderts freilegte, also die merkwürdige Verkettung von Fortschrittsglaube und Mythos-Affinität der bürgerlichen Moderne (oder

² Bloch, »Erbschaft dieser Zeit«, Werke Bd. 4, S. 104 ff., vor allem S. 123 f. – Siehe auch: Bloch, »Tübinger Einleitung in die Philosophie«, Werke Bd. 13; ebenso: Roger Behrens, »Die Ungleichzeitigkeit des realen Humanismus«, Dartford und Cuxhaven 1996.

der Modernitätsidee selbst).^{3/4} Mit der bürgerlichen Entdeckung der bürgerlichen Kindheit (die ja gerade nach dem neuhumanistisch-humboldtschen Bildungsideal auf die fast schon – pädagogisch – programmatische *Selbstentdeckung des bürgerlichen Subjekts* hinausläuft) wird zudem der Prozess der Individualisierung, also die *Persönlichkeitsbildung* des Kindes zum Erwachsenen regelrecht mit Ungleichzeitigkeiten mythischer und magischer Bildwelten überlagert: Dinosaurier, Prinzessinnen, magische Welten, Märchen ... Hier spiegelt sich, so die These, was Horkheimer und Adorno als *Dialektik der Aufklärung* herausstellten: »Schon der Mythos ist Aufklärung, und: Aufklärung schlägt in Mythologie zurück.«⁵

Wie sehr das gerade mit dem »Schematismus« (Kant) verkoppelt ist, der im Bildungsprozess das Selbst-Welt-Verhältnis konkret vermittelt, zeigt sich in den – eben diesen Schematismus technisch simulierenden – Bildwelten der Kulturindustrie: vom »Wizard of Oz« über »Herr der Ringe«, »Star Wars« bis »Harry Potter«.⁶

Diese Bildwelten formieren ein Universum der »technischen Bilder« (Flusser), sind »Images« (Boorstin), illustrieren die *Gesellschaft des Spektakels* (Debord); womöglich changieren diese Bilder zwischen »Symbol« und »Klischee« als »Hieroglyphen der Massenkultur« (Adorno),

³ Zu Benjamin: siehe sein »Passagen-Werk«, ... Ebenso: Begriff der Aktualisierung ...

⁴ Vgl. dazu freilich Charles Baudelaire. Aber auch schon früher, vor allem dann wieder deutsch – in den Grimmschen Märchen oder in der Frühromantik, aber auch dann noch in den Südseereisen und Berichten darüber, wie wir es bei Georg Forster und freilich Alexander von Humboldt nachlesen können.

⁵ Adorno & Horkheimer, »Dialektik der Aufklärung«, GS Bd. 3, S. 16.

⁶ Hier sei nur verwiesen auf die fulminante Studie von Melanie Babenhauserheide, »Harry Potter und die Widersprüche der Kulturindustrie. Eine ideologiekritische Analyse«, Bielefeld 2018.

die auch zu den Infantilismen gehören, mit denen wir unser Erwachsensein (auch und vor allem »ästhetisch«) gestalten.⁷

Notabene. – Solche Bilder generieren *Halbbildung* (es sind insofern Bilder »traumloser Träume«, wie Adorno sagt). Zu diskutieren wäre: Ob und inwiefern »Ungleichzeitigkeiten« für Bildungsprozesse konstitutiv sind – oder »von außen« Bildungsprozesse (etwa: in ihrer Kohärenz) durchkreuzen, bedrohen, einschränken etc.; das meint auch die Frage, ob und inwiefern »Ungleichzeitigkeiten« für Bildungsprozesse *notwendig* sind (wobei gerade hier die Verschränkung von Erkenntnistheorie und Gesellschaftstheorie zu beachten ist)?

Diese Ungleichzeitigkeiten, die sich spätestens mit dem Aufbruch des Faschismus gesellschaftlich als »Kultur« – »kulturelle Sphäre«, »Alltag, Alltagsleben, Alltagskultur« etc. – konsolidierten und so auch in und für demokratisch verfasste Gesellschaften die symbolische Ordnung der Lebenswelt bestimmen (vor allem dann mit der Popkultur), erlangen ihre Stabilität indes gerade durch *Gleichzeitigkeiten in der ökonomisch-technologischen Entwicklung, die den Ungleichzeitigkeiten als Produktivkräfte wie Produktionsverhältnisse zugrunde liegt.*

[...]

Anhang

Aus: ›Die Grundschule des Machbaren. Perspektiven materialistischer Bildungstheorie‹, [Hamburg] Dissertation: Universität Jena 2016, S. 18–21:

»Idealistische Einrede«. – Kritische Theorie ist materialistische Bildungstheorie und dialektische Pädagogik; ebenso umgekehrt: materialistische Bildungstheorie und dialektische Pädagogik sind kritische Theorie. Gleichwohl: weder bei Max Horkheimer und Herbert Marcuse

⁷ Spätestens hier ist freilich mehr als ein Exkurs in die Psychodynamik solcher Prozesse nötig; Freud, Klein, Winnicott seien genannt – vor allem aber auch Lorenzer, Volmerg, ... Aktuell: Diana Pflichthofer, ›Ewig Kind?! Wenn der innere Erwachsene noch immer sein Zuhause sucht‹, Berlin & Wien 2026

(um die beiden zuerst zu nennen, auf die der Begriff ›kritische Theorie‹ zurückgeht), noch bei Theodor W. Adorno, Walter Benjamin, schließlich Ernst Bloch oder Günther Anders gibt es eine dezidierte, ausgearbeitete materialistische Bildungstheorie oder dialektische Pädagogik; sie liegt auch nicht »verborgen« vor in der Weise, dass man sie nur zu destillieren, gleichsam in philologischer Klein- oder Großarbeit verdeutlichen und interpretierten müsste (oder schlichtweg »zusammenzitieren« könnte)^{8,9} Auch bei Karl Marx und Friedrich Engels (und meinethalben noch Moses Hess dazu), den Begründern einer kritischen Theorie, finden sich kaum Anhaltspunkte für eine Pädagogik, Erziehungswissenschaft oder Bildungstheorie (schon gar nicht im Sinne einer Forschung, die sich fachakademisch auf eine Fakultät begrenzen ließe: das ist bei Marx freilich nicht einmal mit der Politischen Ökonomie so; bekannt, dass er als einzige Wissenschaft, die als solche gelten kann, die Geschichte nannte);¹⁰ die *philosophischen* Konzepte (und keine anderen sind für Marx und die

⁸ Die »Methode« des Zusammenzitierens: man versammelt zum Thema XY alle Vorkommnisse der Begriffe A, B und C.

⁹ Diese Kritik hat Andreas Gruschka bereits 1988 gegen die bis dahin ausgearbeitete materialistische Bildungstheorie und dialektische Pädagogik vorgebracht. Vgl. Gruschka, ›Kritische Theorie und Pädagogik. Eine Begegnung und ihre Folgen‹, in: ›Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich‹, Dez. 1988 / Heft 29: ›Politische Bildung‹, S. 43–62. Ausführlich ist das auch das Thema von Gruschka, ›Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie‹, Wetzlar 1988.

¹⁰ Vgl. Karl Marx und Friedrich Engels, ›Die deutsche Ideologie‹, MEW Bd. 3, S. 18: »Wir kennen nur eine einzige Wissenschaft, die Wissenschaft der Geschichte.« Der Abschnitt, der mit diesem Satz eingeleitet wird, ist zwar gestrichen, doch dass es hier nicht um eine inhaltliche Streichung geht, belegen die Schriften von Marx und Engels insgesamt. Die Geschichte ist nämlich mitnichten Sache der Historischen Fakultät, sondern *als Wissenschaft* die »revolutionäre«, »praktisch-kritische« Tätigkeit des und der Menschen (vgl. Marx, ›[Thesen über Feuerbach]‹, in: MEW Bd. 3, S. 5).

kritische Theorie relevant)^{11/12} wie zum Beispiel ›Vernunft‹, ›Freiheit‹ oder ›Subjekt‹ werden genauso im Materialismus historisch-dialektisch aufgehoben und verwirklicht wie ›Bildung‹, ›Erziehung‹, ›Pädagogik‹ und dergleichen. Aufhebung und Verwirklichung verweisen auf Praxis, an der auch materialistische Bildungstheorie und dialektische Pädagogik zu messen ist. So weit, so gut. Aber was bedeutet das? *Was ist dem noch hinzuzufügen? Wie wird das umgesetzt? Und wann?*

Materialistische Bildungstheorie und kritische Pädagogik sind längst kein Geheimnis, kein unbekanntes Gebiet mehr, nichts, was in jahreslanger Forschungsarbeit ergründet werden müsste. Man muss einfach nur lesen, beziehungsweise nachlesen. Es gibt keine offenen Fragen mehr. Was mit den Schriften von Bernfeld, Hoernle, Rühle und anderen in den 1920ern

¹¹ Marx begründet seine Kritik der politischen Ökonomie in erster Instanz aus der Kritik der Religion, wobei er nicht bei der Religion selbst ansetzt, sondern ihrem philosophischen Begriff, wie er bei Hegel bereits eingebettet ist in die Rechtsphilosophie. Deshalb die Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie und davon ausgehend die Kritik Feuerbachs, wie auch die Kritik der kritischen Kritik der ›Heiligen Familie‹: Bruno Bauer, Max Stirner etc.

¹² Max Horkheimers Unterscheidung von traditioneller und kritischer Theorie ist eine (sozial-) philosophische Unterscheidung, die an der Philosophie (Descartes etc.) selbst schon als Kritik (= ›ent-scheiden‹, ›ur-teilen‹) vollzogen wird; ausgeführt haben das dann Horkheimer und Marcuse in dem zwei Teile umfassenden Essay ›Philosophie und kritische Theorie‹; dabei geht es – wie bei Marx mit der Religionskritik, wie es später Ernst Bloch und Erich Fromm herausgearbeitet haben – schließlich darum, die emanzipatorischen Motive der traditionellen Theorie in der kritischen Theorie zu bewahren, ja zu verteidigen und zu retten. Die Aufsätze ›Traditionelle und kritische Theorie‹ sowie ›Philosophie und kritische Theorie‹ sind 1937 im sechsten Jahrgang der ›Zeitschrift für Sozialforschung‹ erschienen; das Institut für Sozialforschung war längst über Genf nach Amerika (New York) emigriert und so auch Horkheimer, Marcuse und die meisten anderen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie ihre Familien. Ausgehend von der expliziten Grundlegung der kritischen Theorie kann also mitnichten von einer Frankfurter Schule gesprochen werden, sondern bestenfalls von einer New Yorker Schule (abgesehen davon, dass der Arbeitszusammenhang der kritischen Theorie zu keinem Zeitpunkt einen schulischen Charakter – Lehrer-Schüler-Verhältnis o. ä. – hatte).

seinen Ausgang nahm und sich dann in den 1970ern als materialistische Bildungstheorie und kritische Pädagogik konsolidierte, in den 1980ern schließlich auch akademisch endgültig etablierte, füllt mittlerweile mit allen Ausführungen und Einführungen, Studien- und Werkausgaben, Überblicksdarstellungen und Detailforschungen, Erweiterungen und Eingrenzungen, Begriffsgeschichten und Aktualisierungen, Sammelbänden und Monografien – selbstverständlich sind zahlreiche Dissertationen dabei – eigene Bibliotheksabteilungen zum Thema. Und es wird weiter publiziert. Die Unterschiede zu den ansonsten verbreiteten Empfehlungen, Meinungen, Ratschlägen, Programmen und Plänen zur Verbesserung von Bildung und Pädagogik lassen sich von dem, was einmal materialistische Bildungstheorie und dialektische Pädagogik mit radikaler Verve und provokativen Revolutionsforderungen postulierte, kaum mehr ausmachen. Alles ist kritisch, alle sind kritisch. Sowieso. Nehmen wir zum Beispiel den letzten Absatz eines Koneffke-Essays, inklusive Hans-Jochen Gamm und Heinz-Joachim Heydorn; in dem Text von 2006 heißt es abschließend: »Nicht das Kapital hat das Subjekt konstituiert, sondern dieses das Kapital. Das heißt: nicht das Subjekt braucht das Kapital, sondern dieses das Subjekt; ohne die unablässige Selbstunterwerfung käme der Verwertungsprozess an sein Ende. Hier hat materialistische Pädagogik ihren historischen Ort. Mit ihr und jeder kritisch werdenden Wissenschaft ›ist die Vernunft gehalten, gleichsam in der größten ihr möglichen Bewegung die katastrophalen Umstände einzuholen, eine Theorie des verknechteten Menschen und der gleichermaßen verstoßenen und beleidigten Natur auszuarbeiten. Das wird die Aufgabe einer materialistischen Bildungstheorie der nächsten Jahrzehnte sein müssen ...‹ (Gamm).«¹³ Aber was bedeutet das? Skizziert das nicht die Aufgabe von jeder Theorie und jeder Wissenschaft? Was bedeutet das für die Praxis? Zumal wenn, wie Koneffke fortfährt und schließt, »solche Arbeit der

¹³ Gernot Koneffke, ›Einige Bemerkungen zur Begründung materialistischer Pädagogik‹, in: Wolfgang Keim & Gerd Steffens (Hg.), ›Bildung und gesellschaftlicher Widerspruch‹, Frankfurt am Main 2006, S. 43. Das Gamm-Zitat ist aus: ›Materialistisches Denken und pädagogisches Handeln‹, Frankfurt am Main & New York 1983, S. 185.

Bildungstheorie heute ... schon die Praxis [ist], in die sie zugleich einmündet. ›Bewusstsein ist alles‹ (Heydorn).«¹⁴

Materialistische Bildungstheorie und kritische Pädagogik runtergebrochen auf Allgemeinplätze wie »Bewusstsein ist alles« ist von dem, was etwa Richard David Precht an galant-sozialliberaler Bildungsreform einfordert, nicht wesentlich verschieden. Und wenn es doch keine Allgemeinplätze sind, die die »materialistische Pädagogik [an ihrem] historischen Ort« charakterisieren: Wie lässt sich dann der »Geltungsbereich« materialistischer Bildungstheorie oder dialektischer Pädagogik ermitteln, wenn das kritische Engagement nicht bloß, wie Andreas Gruschka befürchtet, als »idealistische Einrede« verschleiert ist?¹⁵ Die Lage erscheint mir unübersichtlich. Heißt die praktische Lehre aus materialistischer Bildungstheorie und dialektischer Pädagogik, aus Bildungstheorie und Pädagogik am Ende schlechterdings nicht mehr als: *Versuche, es irgendwie gut zu machen?* Und braucht es für solche »Praxis« überhaupt Theorie, geschweige denn kritische Theorie, *eine kritische Theorie der Bildung?*

¬

Aus: ›Die Grundschule des Machbaren‹, a.a.O., S. 93–97:

Bildung ist ein soziales Verhältnis wie auch ein soziales Verhalten. Als soziales Verhältnis wie auch als soziales Verhalten ist Bildung – bei aller Unklarheit des Begriffs – markiert durch wesentlich sechs Eckpunkte: ›Bildung‹ meint *erstens* den individuellen Prozess des Sich-Bildens und *zweitens* dessen Resultat, *drittens* das mit diesem Resultat vermittelte oder repräsentierte Wissen, damit *viertens* das mit dem Prozess des Sich-Bildens angeeignete bzw. erworbene Wissen; schließlich *fünftens* die institutionelle Rahmung (explizit: Schule, Ausbildung, implizit: Familie, Kulturveranstaltungen wie Theater, »Bildungsfernsehen« etc.) und

¹⁴ Koneffke, ›Einige Bemerkungen zur Begründung materialistischer Pädagogik‹, a. a. O., S. 43. Das Heydorn-Zitat ist aus: ›Überleben durch Bildung‹, in: ›Werke‹, Bd. 4, Vaduz 1995, S. 304.

¹⁵ Gruschka, ›Adeus Pädagogik?‹, in: ›Pädagogische Korrespondenz‹, Heft 49 (2014), S. 43–58.

sechstens ›Bildung‹ wiederum als der damit verknüpfte Wissensbestand. Mit diesen sechs Punkten wird zwar das Feld der Diskurse um und über Bildung relativ *plausibel* begrenzt, der Bildungsbegriff selbst bleibt allerdings schwammig, diffus. Gleichwohl hat der Bildungsbegriff über dieses Diskursfeld eine, wenn auch vage gebliebene, Stabilisierung erfahren, durch die »Bildung« zwischen dem individuellen Prozess des Sich-Bildens und dem allgemein-gesellschaftlich mit dem Wort »Bildung« verknüpften Wissensbestand gleichsam verkeilt werden konnte: Im Verlauf des 20. Jahrhunderts durch curriculare Anforderungen an das Subjekt als *homo oeconomicus* ist ›Bildung‹ sowohl mit Attributen wie Lernen und Basiskompetenzen wie Lesen, Schreiben, Rechnen formalisiert worden, als auch in seiner versachlichten Form als Wissensbestand auf die Schule reduziert worden.

Derart rangieren der Begriff ›Bildung‹ ebenso wie ›Kultur‹ nach wie vor, wie Georg Bollenbeck es beschrieben hat, als »Deutungsmuster«.¹⁶ Das

¹⁶ Georg Bollenbeck, ›Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters‹, Frankfurt am Main 1996, passim; zum Beispiel S. 27: »›Bildung‹ und ›Kultur‹ – trivialisiert – erscheinen als Besitz, als sozialreputative Aktivposten, mit denen man sich schmückt; ... Deshalb kann die Gegenwart als Zustand von ›Bildung‹ und ›Kultur‹ im normativen Namen von ›Bildung‹ und ›Kultur‹ kritisiert werden. Auch hier erweist sich die Untersuchung von Gesichtspunkten, die in Sprache eingebaut sind, als fruchtbar: Die Begriffe liefern der kritischen Reflexion den Gegenstand ebenso wie die normativen Kriterien, und sie erlauben damit eine Trennung zwischen ›falscher‹ bzw. ›wahrer‹ ›Bildung‹ und ›Kultur‹. Insofern bildet das Deutungsmuster ein semantisches Gefängnis, dem das Bildungsbürgertum und seine Denker, bei unterschiedlichen pragmatischen Absichten, nicht entkommen. In ihm finden sich so unterschiedliche Köpfe wie Nietzsche und Marcuse.« Aus diesem Gefängnis auszubrechen, ist freilich auch Aufgabe einer aktualisierten materialistischen Bildungstheorie. Die konkreten »Lebensbedingungen« und der in diese verwobene je individuelle Bildungsprozess bleiben dabei womöglich der »Schlüssel« (vgl. Hans-Jochen Gamm, ›Einführung in das Studium der Erziehungswissenschaft‹, München 1974. S. 11 f.), um aus diesem Gefängnis auszubrechen; ein Ausbruch der durchaus etwas vom »Ausgang« aus einer »selbstverschuldeten Unmündigkeit« hat (Kant), also in Praxis fortgesetzte Aufklärung ist: materialistischer Grund einer ihrem Begriff nach idealistisch bleibenden Bildungstheorie. Es kann übrigens sein, dass dieser »Schlüssel« nicht zuletzt zu Zwecken

heißt: beiden Begriffen kommt vorrangig eine Legitimationsfunktion zu, die bürgerliche Gesellschaft über ihre Widersprüche hinweg ideologisch zu stabilisieren: Einerseits wurde mit den Begriffen Bildung und Kultur das bürgerliche Idealsubjekt vorgestellt, andererseits dienten beide Begriffe als Träger weiterer, zumeist politischer Leitbilder und Ideologeme, etwa »Freiheit« oder »Nation«, aber auch als Träger der in Tugenden dargestellten bürgerlichen Moral (Fleiß, Ordentlichkeit, Ehrlichkeit etc.).¹⁷

In dieser Funktion blieben Bildung und Kultur idealistisch-idealisiert, mithin ideologisch; und das auch dort, wo das revolutionäre Bürgertum versuchte, Bildung und Kultur als emanzipatorische Konzepte zu entwickeln, an deren Ende das mündige, selbstbewusste, befreite und mithin selbst-entfaltete Subjekt, das freie Individuum hätte stehen sollen. Im Widerspruch zu den materiellen Entwicklungen der bürgerlichen Gesellschaft, der Entfaltung der kapitalistischen Produktionsordnung, konnten weder solche Bildungsideale durchgesetzt, noch die Kultur als Sphäre der Gebildeten eingerichtet werden. Vielmehr wurden die sozialen und ökonomischen Widersprüche verklärt, indem Bildung und Kultur über die konkreten gesellschaftlichen Zusammenhänge erhöht wurden; Bildung zielt dabei insbesondere auf die Konstruktion eines Sinns, auf Identität (nationale Identität, Lebenssinn »Familie«, Identität als Warensubjekt, *personal identity*: »individuell sein« oder »ein sinnlicher Mensch sein«, also Bildung als Geschmacksbildung: die Verschiebung von Sinn in die – vermeintliche – Sinnlichkeit des Lebensstils, die Ästhetik usw.).

der Tarnung des gelingenden Gefängnisausbruchs dort verbleiben oder sonstwie beseitigt werden muss. Es sei denn, es ist ein Schlüssel wie der magische, der in ›The Lost Room‹ vorkommt (USA 2006).

¹⁷ Es handelt sich, wie Bollenbeck zeigt, sowohl bei »Bildung« wie auch »Kultur« um spezifisch »deutsche« Konzepte, die tragend für die Konstitution eines bürgerlichen Nationalbewusstseins und schließlich den reichsdeutschen Nationalismus waren und partiell immer noch sind. Die ideologische Funktion von Bildung und Kultur in Bezug auf Freiheit und Nation heißt: nationale Identität herstellen; das ist nicht spezifisch deutsch, wenn auch der Begriffskomplex spezifisch deutsch ist. (Auch im Japanischen gibt es ein bedeutungsähnliches Wort für Bildung = *keiséi*; Unterschiede und Überschneidungen, auch in der gesellschaftlichen Funktion dieses Konzeptes wären herauszuarbeiten ...)

Die Krise des bürgerlichen Zeitalters manifestiert sich in ihren Ideen und Idealen – auch in dem Maße, wie diese sich zu Ideologien verhärten: So wie »Vernunft« oder »Freiheit« wird auch Bildung zu einem Ideologem eines notwendig falschen Bewusstseins, das Verhältnisse rechtfertigt, schützt und stabilisiert, die nicht nur eben den Ideen und Idealen von Vernunft, Freiheit, Bildung etc. widersprechen, sondern schließlich dem Leben selbst: Es ist von Humanität die Rede, wo Unmenschlichkeit praktiziert wird – und dies auch im Namen der Bildung.

Dies kennzeichnet eine reale Dialektik des bürgerlichen Zeitalters, das danach bereits im ausgehenden 19. Jahrhundert seinen Niedergang erfährt: im Schatten des Hochkapitalismus gehört auch »Bildung« zu den Trümmern der Monumente der Bourgeoisie:¹⁸ sie stehen wie Ruinen in einer als »Phantasmagorie« erstrahlenden Kultur.¹⁹

Im zwanzigsten Jahrhundert wird dies von der Dialektik der Aufklärung überschattet: »Die vollends aufgeklärte Erde strahlt im Zeichen triumphalen Unheils. Das Programm der Aufklärung war die Entzauberung der Welt. Sie wollte die Mythen auflösen und Einbildung durch Wissen stürzen.«²⁰ Indes bezeugen zwei Weltkriege, Terror und Gewalt, Genozid und der systematische Massenmord an den europäischen Juden grausam

¹⁸ Vgl. Walter Benjamin, »Paris, Hauptstadt des XIX. Jahrhundert«, in: GS Bd. V·1, S. 59: »Balzac hat als erster von den Ruinen der Bourgeoisie gesprochen. Aber erst der Surrealismus hat den Blick auf sie freigegeben. Die Entwicklung der Produktivkräfte legte die Wunschsymbole des vorigen Jahrhunderts in Trümmer noch ehe die sie darstellenden Monumente zerfallen waren. Diese Entwicklung hat im XIX. Jahrhundert die Gestaltungsformen von der Kunst emanzipiert wie im XVI. Jahrhundert sich die Wissenschaften von der Philosophie befreit haben ... Mit der Erschütterung der Warenwirtschaft beginnen wir, die Monumente der Bourgeoisie als Ruinen zu erkennen noch ehe sie zerfallen sind.«

¹⁹ Vgl. Benjamin, »Paris, die Hauptstadt des XIX. Jahrhunderts«, in: GS Bd. V·1, S. 51, sowie »Das Passagen-Werk«, GS Bd. V·2, S. 822 und S. 1250 [Ms 468]: »[Der Begriff der Kultur als die höchste Entfaltung der Phantasmagorie]«

²⁰ Adorno und Horkheimer, »Dialektik der Aufklärung«, in: GS Bd. 3, S. 19.

»eine neue Art von Barbarei«, in die die Menschheit »versinkt, ... anstatt in einen wahrhaft menschlichen Zustand einzutreten«. ²¹

Bildung wird versachlicht, entweder der kapitalistischen Verwertungslogik dienstbar gemacht (Ausbildung, Berufsbildung, Fachwissen, Erfindungsgabe etc.), oder als Kultiviertheit eines in seiner »Bildung« verabsolutierten – bürgerlichen – Individuums überhöht und verbrämt.

¬

Aus: »Die Grundschule des Machbaren«, a.a.O., S. 173–176:

»Der Begriff des Materialismus ist eng mit dem Vorhaben, den Auseinandersetzungen und dem Pathos der Aufklärung verknüpft, die Menschen aus Unwissenheit, Unterdrückung und Elend zu befreien.« ²² – Wie der Begriff, so auch das, was er begreift: Praxis ist die entscheidende *Kategorie*: ²³ »Pathos der Aufklärung« meint materialistisch Kritik, aber »Kritik ist keine Leidenschaft des Kopfes, sondern der Kopf der Leidenschaft«. ²⁴ Der Ausgang aus der Unmündigkeit ist in doppelter Weise praktisch, beschränkt sich nicht nur auf die reine Erkenntnis, also keineswegs allein auf den imaginären Geist, der in Gedanken und als Gedanke über die Schwelle schwebt: Der Ausgang ist ein konkreter Schritt, wirkliche Bewegung des Menschen; die Mündigkeit ist ihre Stimme. Dass Schmid Noerr hier den Pathos der Aufklärung an die Emanzipation von Unwissenheit und Unterdrückung gleichermaßen richtet, also an die Befreiung des ganzen Menschen adressiert, markiert

²¹ Adorno und Horkheimer, »Dialektik der Aufklärung«, in: GS Bd. 3, S. 11.

²² Gunzelin Schmid Noerr, »Für einen kritischen Materialismus der Praxis«, in: Matthias Lutz-Bachmann & Gunzelin Schmid Noerr (Hg.), »Kritischer Materialismus. Zur Diskussion eines Materialismus der Praxis«, München & Wien 1991, S. 11.

²³ Vgl. Henri Lefebvre, »Kritik des Alltagslebens«, Frankfurt am Main 1987, S. 488.

²⁴ Marx, »Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. Einleitung«, in: MEW Bd. 1, S. 380.

zugleich den konkreten Rahmen von Praxis einer materialistischen Theorie, insbesondere dann auch: Bildungstheorie.

Bildung als Sich-Bilden, Selbstentfaltung des Menschen zum Menschen in Menschlichkeit etc. verwirklicht sich nur in der Aufhebung, hebt sich nur auf in der Verwirklichung.²⁵ Verwirklichung der Bildung heißt Aufhebung der Bildung auch insofern (im dreifachen Wortsinn der Aufhebung: als Erhöhung, als Vernichtung, freilich auch als Bewahrung), als dass sie im Namen der Bildung nicht weitergeführt werden kann, und schließlich auch nicht mit diesem *Begriff*; es bleibt bestenfalls das *Wort*. Auch das ist ein Grund, warum einerseits bei Marx und Engels, bei Ernst Bloch, Walter Benjamin, Theodor W. Adorno und Herbert Marcuse so viel in Richtung materialistischer Bildungstheorie und -praxis gedacht wird, andererseits aber der Begriff der Bildung selbst dabei so wenig Verwendung findet.

Bildungstheorie, die sich weiterhin auf die Theorie von Bildung versteift, versteift letztendlich die Bildung selbst, gerät zum »Kult des Individuums«.²⁶ (Eine Gefahr, der auch materialistische Bildungstheorie

²⁵ Vgl. Marx, »Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. Einleitung«, in: MEW Bd. 1, S. 384: Man kann die Philosophie nicht aufheben, ohne sie zu verwirklichen, und vice versa.

²⁶ Vgl. Horkheimer, »Begriff der Bildung«, in: HGS Bd. 8, S. 415; es heißt dort: »In der Geschichte des deutschen Geistes ist dies selber angelegt. Wenn Herder, Schiller, Humboldt und Schleiermacher auf der ihrer Periode angemessenen Verinnerlichung insistierten, hat das realistische Ingenium von Hegel und Goethe tiefer gesehen als die individualistischen Denker, deren Kult des Individuums auf das Ende substantieller Bildung und eben damit auf die Abschaffung des Individuums hinausläuft. Jene beiden haben gewusst, dass der Weg der Bildung einer der Entäußerung ist; man könnte auch schlicht sagen: einer der Erfahrung. Gebildet wird man nicht durch das, was man »aus sich selbst macht«, sondern einzig in der Hingabe an die Sache, in der intellektuellen Arbeit sowohl wie in der ihrer selbst bewussten Praxis. Nicht anders als in dem Eingehen in sachliche Arbeit vermag das Individuum über die Zufälligkeit seiner bloßen Existenz hinauszukommen, an der der alte Bildungsglaube haftet und in der ohne jene Entäußerung bloß das beschränkte eigene Interesse und damit das schlechte Allgemeine

dann ausgesetzt ist, wenn sie zwar den Bildungsbegriff materialistisch ausweisen kann in der Theorie, diese Theorie aber nicht mehr in Praxis materialistisch begründbar ist; was ihr bestenfalls übrig bleibt, ist der Versuch, Elemente materialistischer Bildungspraxis in die vorhandenen institutionellen, gouvernementalen wie auch nicht-gouvernementalen Strukturen einzubringen und um Teilhabe zu streiten.)²⁷ Die letzten materialistischen Bildungstheorien, die sich konzeptionell auf der Höhe ihrer Zeit befanden und rücksichtslos ihr radikales Projekt behaupteten, sind von Gamm, Mollenhauer, Blankertz, freilich Koneffke, Pongratz und Heydorn, sowie, von der Philosophie kommend, Schmied-Kowarzik in den 1970er und, dann schon im Ausklang, 1980er Jahren formuliert worden – praktisch bereits mit Konzessionen an die »spätkapitalistische Bildungsreform«²⁸, wenn auch strategisch verstanden: Als Theorie für die im Bildungsbetrieb – also in Schulen, Kindergärten, Universitäten,

sich durchsetzt.« – Vgl. auch S. 414, wo es heißt: »Die sogenannte Bildung der Persönlichkeit, die Verinnerlichung, die Rückwendung des gestaltenden Willens auf sich selbst, so viel Positives sie auch gewirkt haben mögen, trugen doch zweifellos zur Verhärtung der einzelnen Menschen, zum Hochmut, zum Privilegbewusstsein und der Verdüsterung der Welt bei. Indem unter dem Titel der Bildung der gestaltende Wille, und das heißt die Liebe, von der Realität auf das seiner eigenen Formung lebende Individuum sich zurückwandte, kündigte die Barbarisierung der Menschheit bereits im neunzehnten Jahrhundert sich an.«

²⁷ Das ist das Schicksal der kritischen Theorie überhaupt: sie ist entweder Flaschenpost, die an den »eingebildeten Zeugen« sich richtet, wie es in der »Dialektik der Aufklärung« heißt (GS Bd. 3, S. 294), oder operiert in den – noch – Grauzonen der »Kontrollgesellschaft« (Deleuze), im Kampf um »Hegemonie« (Gramsci), um »nicht so regiert zu werden« (Foucault). Erich Ribolitis hat daraus Konsequenzen gezogen, vgl. »Warum Bildung bei der Überwindung der Machtverhältnisse nicht hilft«, zwei Teile, in: Streifzüge N° 66 & 67 (2016).

²⁸ Vgl. Schmied-Kowarzik, »Kritische Theorie und revolutionäre Praxis«, a.a.O., S. 273.

Sozialpädagogikprojekten etc. – beruflich aufgefangenen 68er-Revoltierenden.²⁹

¬

Aus: ›Die verlorene Zukunft‹, in: Behrens, Beiler, Sanders (Hg.), ›Zukunftsthemen der Bildungsphilosophie. Hamburger Dispute 1‹, Hamburg 2022, S. 47–106, S. 50 f. (Fußnote 1):

Insert: Was ist Bildung? – Der materialistische, geschichtsmaterialistische Bildungsbegriff ist materialistisch, geschichtsmaterialistisch: Bildung ist ein soziales Verhältnis und ein soziales Verhalten. Im Sinne eines subjektiven Vermögens (Adorno: Bildung ist Kultur nach ihrer subjektiven Zueignung) ist Bildung Aufklärung = reflexive Selbst- und Welterkenntnis *praktisch* als Selbst- und Weltaneignung. Das befähigt den Menschen zur Geschichte (und dazu, sich als Mensch wie Menschheit geschichtlich zu entwerfen, i.e. sich selbst als Mensch und die Welt menschlich zu schaffen [zu kreieren, zu produzieren etc.]; Freire hat das ›conscientização‹ genannt = »Selbstbewusstseinswerdung«, oder einfacher, wie gemeinhin übersetzt, »Bewusstseinsbildung«). Die Bildung der Geschichte allerdings verhindert, dass Menschen ihre Geschichte menschlich machen, das heißt, so Marx, MEW Bd. 8, S. 115: »Die Menschen machen ihre eigene Geschichte, aber sie machen sie nicht aus freien Stücken, nicht unter selbstgewählten, sondern unter unmittelbar vorgefundenen, gegebenen und überlieferten Umständen.« Geschichte ist Herrschaftsgeschichte. Der Widerspruch von Bildung und Herrschaft versperrt individuell und sozial Selbst- und Welterkenntnis; der Selbst- und Weltaneignung, wie etwa Humboldt es vorsah, als *Fortschritt im Bewusstsein der Freiheit* läuft das entgegen, der Widerspruch von Bildung und Herrschaft führt zu Entfremdung und

²⁹ Das wäre unter verschiedenen Gesichtspunkten zu diskutieren, auf die hier nur exemplarisch mit vier Buchtiteln verwiesen sein soll – als Material zum Beispiel: Johannes Bastian (Hg.), ›1968–1988: eine Pädagogen-Generation zieht Bilanz‹, Hamburg 1988; zur Analyse: Pierre Bourdieu, ›Homo academicus‹, Frankfurt am Main 1988; Otto Karl Werckmeister, ›Zitadellenkultur. Die schöne Kunst des Untergangs in der Kultur der achtziger Jahre‹, München 1989; neuer: Luc Boltanski & Eve Chiapello, ›Der neue Geist des Kapitalismus‹, Konstanz 2003.

Verdinglichung; Bildung wird zur Ideologie, bleibt idealistisch ein Moment geschichtlicher Regression des Menschen, von der wiederum die Menschen, die sich dann zum Beispiel berufshalber mit Bildungstheorie beschäftigen, nicht frei sind; im Gegenteil: die Regression verstärkt und verstetigt sich, wo jedwede Selbstreflexion auf Entfremdung und Verdinglichung sowohl subjektiv in Bezug auf die eigene »Bildungsbiografie« als auch objektiv in der »wissenschaftlichen Arbeit« ausgespart bleibt; das Unvermögen, die eigene Erfahrung (und insbesondere: die eigene Erfahrung des eigenen Scheiterns) in eine Wissenschaft einzubringen, die empirie- und evidenzbasiert sein soll, macht die Wissenschaft absurd, vor allem, wenn die Wissenschaft Erziehungswissenschaft sein soll – mit Schwerpunkt Bildungstheorie und Bildungsphilosophie ... Was fehlt beziehungsweise bisher »im Diskurs« ignoriert wurde – obwohl etwa von Oskar Negt schon ausführlich dargelegt –, ist im Sinne einer *kritischen* Erziehungswissenschaft: eine radikale, also *ad hominem demonstrierende Kritik der Erfahrung*, die konkrete Praxis zu begreifen versucht (die sich also nicht jeden Zugriff auf Wirklichkeit allein schon mit der Redundanz ihrer permanenten Beteuerungen, alles Mögliche und speziell »Bildung«, »Erziehung«, »Pädagogik« neu oder anders zu denken bzw. denken zu wollen, dadurch versperrt, dass jede Reflexion der eigenen Grenzen der Erfahrung, die ja selbst schon Erfahrung wäre, durch die »Rhetorizität« einer mit teils in diskursfetischistischen, teils aber einfach nur in semantischen und lexikalischen Fehlern verhakten Katachresen verdinglichten Theorie verhindert und womöglich auch verdrängt wird. Oder, Adorno: »Denken wird erst als Ausgedrücktes, durch sprachliche Darstellung, bündig; das lax Gesagte ist schlecht gedacht.« [»Negative Dialektik«, GS Bd. 6, S. 19])

¬

Aus: »Der futurologische Kongress«, in: Behrens, Beiler, Sanders (Hg.), »Zukunftsthemen der Bildungsphilosophie«, a.a.O., S. 248–292, S. 269 (Fußnote 33):

Eigentlich ist »Bildung« etwas sehr Allgemeines; man kann nicht »nicht gebildet« sein, selbst wenn man nach ideologischen Standards des (post-) bürgerlichen Weltverständnisses als ungebildet (= nicht schlau, geringe Schulbildung, fehlende Allgemeinbildung etc.) erscheint.

Bildungstheoretisch wird der Bildungsbegriff lebensweltlich »spezialisiert«, indem Bildung »gelingen« und »scheitern« kann. Die Dialektik, dass Bildung passiert bzw. Bildungsprozesse stattfinden, aber trotzdem Bildung bzw. Bildungsprozesse scheitern können, hat Heydorn – ausgehend von Hegel – als Widerspruch von Bildung und Herrschaft gefasst (ebenso wie Adorno und Horkheimer Aufklärung in ihrer Dialektik gefasst haben). Wenn die Dialektik – aus welchen Gründen auch immer (einer wäre beispielsweise ein teils heimlicher, teils offensiver positivistischer Konsens im akademischen Denken) – annulliert wird, kann das Verhältnis von Allgemeinheit und Besonderheit der Bildung nicht mehr begriffen, ja nicht einmal mehr dargestellt werden. Der Spezialfall von Bildung (als etwas, was gelingen oder scheitern kann) verdinglicht; Bildung selbst verdinglicht, wie auch ihr Begriff. In der transformatorischen Bildungsprozessstheorie ist »Bildung« bloß noch der Spezialfall; Lebendigkeit geht verloren, das Allgemeine bleibt in je schon unterstellten – gleichsam ontologisiert mechanistischen – *transformatorischen Prozessen* hängen.

¬

Aus: ›Der futurologische Kongress‹, a.a.O., S. 269:

Für den *Widerspruch von Bildung und Herrschaft* ist entscheidend, dass es ein Widerspruch ist. Es geht dabei nicht einfach darum, dass Bildung irgendwie mit Herrschaft verkoppelt ist, sondern dass es eine *bestimmte Logik* ist, nach der Bildung und Herrschaft je schon ins Verhältnis gesetzt sind, *nämlich eine Logik des Widerspruchs*. (Diese bestimmte Logik ist auch als Logik des Widerspruchs darin bestimmt, logisch die Widersprüche in bestimmter Negation zu bewältigen – zumindest versuchsweise.) – Bildung ist immer auch Herrschaft, zumal Selbstbeherrschung, und Herrschaft kann auch Bildung sein. Aber was bedeutet das? Was bedeutet das vor allem *für mich*, wo ich doch, wenn an diesem Widerspruch von Bildung und Herrschaft etwas dran ist, davon selbst »betroffen« bin, weil dieser Widerspruch ja meine Subjektivierung und Entsubjektivierung, meine Individuation und Pseudoindividualisierung gleichermaßen bestimmt – oder sogar konstituiert im Sinne von »*Das bin ich!*«?

¬

Aus: ›Der futurologische Kongress‹, a.a.O., S. 279 f. (Fußnote 43):

Wissenschaftsgeschichtlich und überhaupt epistemologisch kann hier der »Bruch« ausgemacht werden, der sich in den 1970er Jahren nachgerade paradigmatisch abzeichnet: als Erfahrungsverlust von – nicht nur – kritischer Theorie (und eben auch – nicht nur – kritischer Praxis; siehe vor allem Edward P. Thompson, ›Das Elend der Theorie‹, Frankfurt am Main und New York 1980). Nachhaltig hat das auch die akademische Entwicklung der Erziehungswissenschaft geprägt: Sie hat die kommunikationstheoretische Wende mitvollzogen und sich von der kritischen Theorie, wie sie Horkheimer und Marcuse 1937 programmatisch gefasst hatten, vollständig gelöst (gerade in Form der sich Anfang der 1970er erst konsolidierenden *kritischen* Erziehungswissenschaft); was nebenher als kritische Theorie weiterbestand (in der BRD: Kassel, Lüneburger Schule etc., auch der Argument-Zusammenhang und später dann InkriT bzw. das Projekt des HKWM), hatte keine nennenswerte Ein- und Anbindung an die sich in dieser Zeit mehr und mehr fachspezifisch-akademisch spezialisierende Erziehungswissenschaft. – »Vollständig gelöst« heißt zum Beispiel, dass die gesellschaftskritische Theorie-Praxis der 1970er ff. in die akademische Erziehungswissenschaft keinen systematischen Eingang gefunden hat (kein Illich, kein Freire, aber auch zu dem Zeitpunkt keine Cultural Studies, keine *systematische* Auseinandersetzung mit Psychoanalyse oder Feminismus einerseits, Antisemitismus, Faschisierung, Kolonialismus andererseits in der Erziehungswissenschaft ...). Wissenschaftliche Probleme, die sich nun mit der Grundlegung der Erziehungswissenschaft durch die Theorie des kommunikativen Handelns (und meinethalben auch Systemtheorie) ergaben, konnten nur »wissenschaftlich«, i. e. akademisch behandelt und gelöst werden: Statt sich in den 1980er, 1990er ff. Jahren mit Schülerinnenbewegung, Studierendenprotesten, Antirassismus oder Antifaschismus wenigstens zu beschäftigen, kaprizierte sich der erziehungswissenschaftliche Diskurs auf den szientifischen Diskurs selbst und fing an, Foucault, Deleuze, Lyotard, also postmoderne und poststrukturalistische Theorien zu adaptieren und zu implementieren, ohne jeden Realitätsbezug zur konkreten (politischen) Praxis. Heute verfügt die (sich kritisch nennende) Erziehungswissenschaft über einen fachpublizistisch großräumig erschlossenen Begriffsapparat, der

nachgerade grotesker Weise für den *praktischen* Einsatz völlig unbrauchbar ist, obwohl man die letzten Jahrzehnte damit verbrachte, alles Mögliche theoretisch nach dem »Einsatz« zu befragen. – Erziehungswissenschaft im Allgemeinen und Bildungsphilosophie im Besonderen haben zu Faschismus, den Neoliberalismus genannten gegenwärtigen Kapitalismus, zu Digitalisierungsprozessen in Bezug auf gesellschaftliche Produktions- und Reproduktionsverhältnisse, zu Krieg, ökologischen Katastrophen oder Corona etc. *nichts Gehaltvolles beizutragen*. (Ausnahmen bestätigen die Regel und finden sich meistens vom allgemeinen Betrieb marginalisiert oder bei den Theorien der Sozialen Arbeit und in der Sozialpädagogik ...)

¬

Aus: ›Der futurologische Kongress‹, a.a.O., S. 282:

Was ist, wenn am Widerspruch zwischen Bildung und Herrschaft nicht die »Bildung« das Problem ist (im Sinne von – auch kritischer – Erziehungswissenschaft und Bildungsphilosophie), sondern »Herrschaft« (im Sinne einer kritischen Theorie der Gesellschaft als Subjektkritik, als Herrschaftskritik)?

¬

[Notiz]

In dieser Hinsicht rückt ein materialistischer Bildungsbegriff ins Blickfeld, der ähnlich wie ein materialistischer Kulturbegriff auch im Spannungsverhältnis der Produktions- und Reproduktionssphäre entfaltet wird: »Den Ausgangspunkt bildet die Einsicht, dass die gesellschaftliche Regeneration und Bildung der Individuen als Träger der gesellschaftlichen Praxis ein ebenso unabdingbares und basales Moment der Produktion und Reproduktion des gesellschaftlichen Lebens darstellt, wie die Produktion der Mittel zur menschlichen Lebenserhaltung.«³⁰ Dies impliziert eine, wenn man so will, kulturtheoretische Wendung des

³⁰ Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, ›Die Dialektik der gesellschaftlichen Praxis. Zur Genesis und Kernstruktur der Marxschen Theorie‹, Freiburg u. München 1981, S. 169 f.

bildungsphilosophischen Unterfangens: Bildungsprozesse sind im spezifischen Ausdruckszusammenhang der Kultur des 20. Jahrhunderts zu fundieren,³¹ namentlich in der Dialektik dessen, was als Massenkultur aufgefasst wird – vor allem die Fixierung auf die Jugend erweist sich als vielschichtig, von der Jugendbewegung über Jugendkultur bis hin zur ideologischen Plakette der Jugendlichkeit. (Eine Thematik, die mich bereits in ›Pop Kultur Industrie‹ und der Aufsatzsammlung ›Ton Klang Gewalt‹ beschäftigte.)³² – Die Verbindung des Ausdruckszusammenhangs bestimmter Jugendkulturen mit einem materialistischen Bildungskonzept lag auf der Hand: Wenn Vertreter einer marxistisch orientierten kritischen Erziehungswissenschaft Widerstandsfähigkeit als Zentralbegriff einer emanzipativen Pädagogik begreifen,³³ sind Parallelen zu den Theorien offenbar, die in besonderen Ausprägungen von Subkulturen Subversionspotentiale und Dissidenz vermuten – auch hier geht es um den Eigensinn einer individuellen Bildungspraxis, die sich in den kleinen Kollektiven der subkulturellen Revolten konsolidiert.³⁴ Auf diese

³¹ Vgl. meinen Beitrag: Roger Behrens, ›Tragische Zeichen. Zum Materialismus der symbolischen Formen – Konturen einer kritischen Kulturphilosophie‹, in: Ders., Kai Kresse und Ronnie M. Peplow (Hg.), ›Symbolisches Flanieren. Kulturphilosophische Spurensuche‹, Hannover 2001, S. 26 ff.

³² Vgl. Behrens, ›Pop Kultur Industrie. Zur Philosophie der populären Musik‹, Würzburg 1996; Behrens, ›Ton Klang Gewalt. Texte zu Musik, Gesellschaft und Subkultur‹, Mainz 1998.

³³ Insbesondere hebt dies Armin Bernhard hervor, zum Beispiel bündig in: Bernhard, ›Emanzipative Erziehungswissenschaft – Ein Zukunftsprojekt. Über bleibende und über veränderte Aufgaben einer kritischen Theorie der Bildung und Erziehung‹, in: Pädagogik Heft 12 (1999), S. 48–52.

³⁴ Mit bildungsbegrifflichen Implikationen, wenn auch nicht mit explizit bildungstheoretischem Interesse wurde schon Ende der Siebziger Jahre die subversive Praxis der Stilbildung in Jugendkulturen diskutiert; vgl. zum Beispiel: Diederich Diederichsen, Dick Hebdige und Olaph Dante Marx, ›Schocker – Stile und Moden der Subkultur‹, Reinbek bei Hamburg 1983. Als Bildungsromane, die den hochkulturellen Elitismus gänzlich überwunden haben, indem sie ihn aufhoben, kann die Beatliteratur

Verbindung von Bildungsprozessen und Praxis spezifischer kultureller Ausdrucksformen haben bereits in den sechziger Jahren die Cultural

gelten (Jack Kerouac, ›Unterwegs‹, Reinbek bei Hamburg 1998), auch Hubert Fichte, etwa: ›Grünspan‹, Reinbek bei Hamburg 1971, oder: ›Die Palette‹, Reinbek bei Hamburg 1970 (1968). Beide Romantitel sind Kneipenamen (das Grünspan existiert in Hamburg-St.-Pauli noch immer als Club) und dokumentieren den generationsspezifischen Bildungsprozess: Wie man, mit Kindheit unter Bedingungen von Krieg und Faschismus, zum konsumistischen, aber kulturell opponierenden Jugendlichen wird. Vgl. dazu auch: Johannes Ullmaier, ›Von Acid nach Adlon und zurück. Eine Reise durch die deutschsprachige Popliteratur‹, Mainz 2001. – Es fehlt, davon ausgehend, eine in der materialistischen Bildungstheorie und in der Praxisphilosophie eingebettete Sozialpsychologie des Konformismus und der nonkonformistischen Subversion; eine solche Studie, die an dieser unter dem Titel ›Das Machbare‹ anschließen könnte, fände ihren Ausgangspunkt in der Kritischen Psychologie Klaus Holzkamps und Ute Osterkamps, bei Peter Brückner (in diesem Zusammenhang: ›Das Abseits als sicherer Ort. Kindheit und Jugend zwischen 1933 und 1945‹, Berlin 1980) und schließlich bei Angela Davis. – Die behütete Kindheit und Jugend in Westeuropa in den letzten drei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts war eine Ausnahme, die globale Kulturindustrie konstituierte sich in den meisten Ländern unter Bedingungen der Repression und Diktatur; die Zeit, in der beispielsweise in den Vereinigten Staaten die moderne Typologie der Popkultur sich etabliert, ist von Rassismus und Antikommunismus geprägt, von politischer Unterdrückung, die Davis ins Gefängnis bringen. Zumindest wäre die Ähnlichkeit in der strukturellen Dynamik zu überprüfen zwischen Nationalsozialismus und Massenkultur einerseits, andererseits der Einfluss und die Bedeutung der Popkultur in Ländern, die in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts von terroristischen Regimes geprägt waren, in denen aber gleichsam Menschen ihre massenkulturell bestimmte Jugend erlebten: Zum Beispiel in Argentinien, Chile, China, Südafrika, Algerien, Milosevics Jugoslawien, Türkei, Griechenland ... Nicht die ideologische Allmacht des westlichen Popstars ist für die Problematik nach globaler Kulturindustrie interessant, sondern wie sich zum Beispiel Samba und Bossa Nova als popkulturelle Leitmotive durchsetzen, zur Mode werden, ohne dass von der Militärregierung Brasiliens der Siebziger gesprochen wird. Das scheint mir jedenfalls für die Frage nach Konformismus versus Subversion entscheidend zu sein; vgl. das Interview, das ich mit Eduardo Soares de Silva führte: ›Die Jazzmaschine spielt Samba. Der Philosoph Eduardo Silva über die doppelte Kulturindustrie Brasiliens und die Unterschiede zur deutschen Popgesellschaft‹, in: ›Neues Deutschland‹, 20./21. April 2002.

Studies aufmerksam gemacht.³⁵ Sie verwiesen auf die wachsende Bedeutung der Alltagskultur und die steigende Bildungsfunktion der Massenkultur. Ich habe zu zeigen versucht, dass auch Benjamin etwa in seiner Auseinandersetzung mit dem ›Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit‹ eine ähnliche Argumentation verfolgt, wenn er auf die veränderte Wahrnehmungspraxis aufmerksam macht: Micky Maus ist demnach für Bildungsprozesse relevanter als der klassische Kanon bürgerlicher Hochkultur. Mit Benjamin ist aber auch zu zeigen, dass Bildungsprozesse selbst im 20. Jahrhundert einem grundsätzlichen Wandel unterworfen sind.

»Als Konsequenz dieser Grundeinsicht ist der Begriff der Widerstandsfähigkeit als pädagogische Kategorie zu begründen. Während Mündigkeit die Grundlage für autonome Entscheidungen des Menschen meint, besteht die Widerständigkeit in dem Vermögen, sich von gesellschaftlichen Vereinnahmungstendenzen nicht überwältigen zu lassen: Sie soll Kinder und Jugendliche befähigen, Selbstdisziplinierung und Wachsamkeit gegenüber der Manipulation ihrer Bedürfnisse und Interessen aufzubieten. Widerstandsfähigkeit soll vor dem ständig drohenden Rückfall in vorrationale Stadien der Subjektwerdung bewahren, den penetrante Talkshowmaster und Entertainer und ein raffiniert präpariertes und drapiertes Warenarsenal beständig inszenieren. Kinder müssen mehr denn je Widerstandsfähigkeit erwerben, sie müssen eine innere Gegenmacht gegen das ständig auf sie einwirkende psychosoziale Stresspotential aufbauen. Widerstandsfähiges Subjektvermögen ist in einer Gesellschaft unabdingbar, deren Reproduktion auf einer leisen Verinnerlichung von Zwängen, Verhaltensmustern und Mentalitätsformen beruht.«³⁶

³⁵ Vgl. etwa: Karl H. Hörning, Rainer Winter (Hg.), ›Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung‹, Frankfurt am Main 1999; Roger Bromley, Udo Göttlich, Carsten Winter (Hg.), ›Cultural Studies. Grundlagentexte zur Einführung‹, Lüneburg 1999; Christina Lutter & Markus Reisenleitner, ›Cultural Studies. Eine Einführung‹, Wien 1998.

³⁶ Bernhard, ›Emanzipative Erziehungswissenschaft – ein Zukunftsprojekt‹, a.a.O., S. 50.