
Fragen zur Aktualität Kritischer Theorie – Eine Einleitung

Thomas Vogel und Karl-Heinz Dammer

Die Kritische Theorie kann man als eines der wohl wirksamsten und produktivsten Wissenschaftsparadigmen des 20. Jahrhunderts bezeichnen. Sie ist zwar im pädagogischen Diskurs nicht vollkommen vergessen, hat dort aber momentan nur geringe Relevanz, da dieser Diskurs sich gegenwärtig mehr auf die wissenschaftliche Unterstützung laufender Reformvorhaben, sei es im Sinne einer Standardisierung (PISA) oder einer radikalen Individualisierung (Inklusion), konzentriert. In beiden Fällen wird das ausgeblendet, was für die Kritische Theorie bzw. die auf sie sich beziehende Erziehungswissenschaft stets im Zentrum des Interesses stand, nämlich die Verwobenheit sowohl der pädagogischen Praxis als auch der sie beschreibenden Theorie in gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse. Es ist also an der Zeit, wieder auf diese Zusammenhänge hinzuweisen. Das wesentliche Anliegen dieses Bandes ist es deshalb, aus unterschiedlichen Perspektiven die Relevanz kritischer Theorie für den pädagogischen Diskurs aufzuzeigen.

Der Band dokumentiert die Ergebnisse einer Ringvorlesung, die im Sommersemester 2014 an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg durchgeführt wurde. Die Autoren zeigen hierin Ansatzpunkte einer nach wie vor vorhandenen Bedeutung kritischer Theorie für spezifische erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. Ziel dieser Analysen sind Erklärungen für bestimmte, aktuell zu beobach-

T. Vogel (✉) · K.-H. Dammer
Heidelberg, Deutschland
E-Mail: t.vogel@ph-heidelberg.de

K.-H. Dammer
E-Mail: dammer@ph-heidelberg.de

tende Entwicklungen und das Aufzeigen von Widersprüchen im gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Diskurs. Bevor wir in dieser Einleitung auf die einzelnen Beiträge und deren Fokus eingehen, sollen zunächst einige mögliche Fragestellungen nach der Aktualität Kritischer Theorie aufgezeigt werden, die den Autoren ursprünglich als Einladung zur Teilnahme an obiger Ringvorlesung vorgelegt wurden.

In der „Dialektik der Aufklärung“, dem Hauptwerk der Kritischen Theorie, sprachen Max Horkheimer und Theodor W. Adorno von einer *Bildung, die erkrankt sei*. Bildung hätte sich zwar mit dem bürgerlichen Eigentum ausgebreitet und die Paranoia in die dunklen Winkel von Gesellschaft und Seele gedrängt. „Da aber die reale Emanzipation der Menschen nicht zugleich mit der Aufklärung des Geistes erfolgte, erkrankte die Bildung selber. Je weniger das gebildete Bewusstsein von der gesellschaftlichen Wirklichkeit sich einholen ließ, desto mehr unterlag es selbst einem Prozess der Verdinglichung. Kultur wurde vollends zur Ware und als solche verbreitet, ohne noch die zu durchdringen, die davon lernten.“ (Horkheimer und Adorno 1975, S. 177)

Kritische Theorie untersucht besonders die Abhängigkeit des Kulturellen vom Ökonomischen. Erklärungen sozialer Prozesse werden in dieser Entwicklung einfacher und zugleich komplizierter: „Einfacher, weil das Ökonomische unmittelbarer und bewusster die Menschen bestimmt und die relative Widerstandskraft und Substantialität der Kultursphären im Schwinden begriffen ist, komplizierter, weil die entfesselte ökonomische Dynamik, zu deren bloßen Medien die meisten Individuen erniedrigt sind, in raschem Tempo immer neue Gestalten und Verhängnisse zeitigt.“ (Horkheimer 1977, S. 569) In diesem Prozess werde das widerständige, reflektierte Denken zunehmend instrumentalisiert und vermarktet. Es „blitzt“ im Trubel auf und verlöscht ebenso schnell, wie es erschienen ist. Pädagogik werde hierbei immer mehr zu einem Akt der Indienstnahme der menschlichen Lebenswelt durch die ökonomische Rationalität. Adorno beschrieb die totale Integration der Menschen in das ökonomische System als restlose Erfassung der Menschen bis in ihr Innenleben hinein. Die Anpassung der Menschen „an die gesellschaftlichen Verhältnisse und Prozesse, welche die Geschichte ausmacht und ohne die es den Menschen schwer geworden wäre, fortzuexistieren, hat sich in ihnen derart sedimentiert, dass die Möglichkeit, daraus ohne unerträgliche Triebkonflikte auch nur im Bewusstsein auszubrechen, schrumpft. Sie sind, Triumph der Integration, bis in ihre innersten Verhaltensweisen hinein, mit dem identifiziert, was mit ihnen geschieht. [...] Der Prozess zehrt davon, dass die Menschen dem, was ihnen angetan wird, auch ihr Leben verdanken.“ (Adorno 1970–1986, GS Bd. 8, S. 18) Die Präzision, mit der Horkheimer und Adorno schon frühzeitig Entwicklungen der spätkapitalistischen Gesellschaft beschrieben, eröffnet für die Erziehungswissenschaften

ein weites Diskussionsfeld. Wie weit können sich Erziehungswissenschaft und Erziehungsprozesse in der heutigen Zeit noch unabhängig von ökonomischen Entwicklungen und Einflussnahmen wägen?

Die kritischen Theoretiker schienen schon eine Entwicklung zu erkennen, mit der die Bildungspraxis immer mehr zu kämpfen hat: Eine zunehmende Unfähigkeit der Menschen, in Zusammenhängen zu denken. Das Denken werde kurzatmig und beschränke sich auf die Erfassung des isoliert Faktischen. „Gedankliche Zusammenhänge werden als unbequeme und unnütze Anstrengung abgewiesen. Das Entwicklungsmoment im Gedanken, alles Genetische und Intensive wird vergessen und aufs unvermittelt Gegenwärtige, aufs Extensive nivelliert. Die Lebensordnung heute lässt dem Ich keinen Spielraum für geistige Konsequenzen. Der aufs Wissen abgezogene Gedanke wird neutralisiert, zur bloßen Qualifikation auf spezifischen Arbeitsmärkten und zur Steigerung des Warenwerts der Persönlichkeit eingespannt. So geht jene Selbstbesinnung des Geistes zugrunde, die der Paranoia entgegenarbeitet.“ (Horkheimer und Adorno 1975, S. 177) Wie weit sind Bildungsprozesse heute in das Netz gesellschaftlicher Widersprüche eingebunden? Können sie ihren oftmals idealistischen Ansprüchen gerecht werden? Wie werden gedankliche Zusammenhänge heute in Bildungsprozessen vermittelt? Oder folgen sie immer noch oder gar heute mehr denn je dem kurzatmigen, aufs Faktische beschränkten Denken?

Bildung sei, so schrieb Adorno in seinem bekannten Aufsatz zur „Theorie der Halbbildung“ vor gut 50 Jahren, zu „sozialisierter Halbbildung“ (Adorno 1971, S. 292) geworden. Er verstand hierunter die „Allgegenwart des entfremdeten Geistes“ (ebd.) oder – wie er es an anderer Stelle ausdrückte – den „vom Fetischcharakter der Ware ergriffenen Geist“ (ebd., S. 308). Als im Jahre 2008 die Bundeskanzlerin die „Bildungsrepublik Deutschland“ ausrief, konnte der Eindruck entstehen, als werde Bildung in unserer Gesellschaft nun das höchste zu erreichende Gut. Die Fachwelt staunte über die kühne Forderung und die Bundesrepublik fragte sich für kurze Zeit, was die Bundeskanzlerin mit dieser Forderung gemeint haben konnte. Die Hoffnung mochte entstehen, man würde der Bildung von nun an einen gebührenden Platz einräumen. Mehr finanzielle und personelle Mittel würden einer wahren, „ganzen“ Bildung der nachwachsenden Generation zum Ziel verhelfen. Eine „Bildungsrepublik“ würde alle Kritiker zum Verstummen bringen, die bisher immer wieder von einer Krise des Bildungssystems sprachen. Aber ist nun aus Halbbildung, wie die Kritische Theorie den Verfall der Bildung bezeichnete, – zumindest der Tendenz nach – heute eine „ganze“ Bildung geworden? Hat sich der Warencharakter der Bildungsgüter in irgendeiner Form verringert?

Ein zentrales Thema, das die Pädagogik, im Grunde seit Rousseau, mit der Kritischen Theorie verbindet, ist die Entfremdung. Bezogen auf dieses Phänomen hatte Erich Fromm seine Theorie von der Pathologie der Gesellschaft aufgebaut (vgl.

Fromm 2005). Mit Entfremdung wird gemeinhin ein gesellschaftliches Verhältnis assoziiert, das natürliche und organische Beziehungen des Menschen zu seiner inneren Natur, zur äußeren Natur sowie zum Mitmenschen verstellt. Entfremdung bezeichnete die Tatsache, dass der Mensch sich nicht als Subjekt seines Tätigseins, als ein denkender, fühlender, liebender Mensch äußert, sondern sich selbst und seine Kräfte in dem Objekt, dass er hervorbringt, entäußert. Diese Entfremdungsphänomene hatten für Fromm solche Ausmaße angenommen, dass er die psychisch Kranken in der Gesellschaft, diejenigen, für die Entfremdung unerträglich geworden sei, als die tatsächlich Gesunden bezeichnete. Den vermeintlich Gesunden hingegen sei das Empfindungsorgan für die gesellschaftlichen Widersprüche abhandengekommen. Sie seien, so Fromms Kritik, in Wirklichkeit die Kranken. Wie hat sich die seelische Gesundheit entwickelt? Wie glücklich sind heute Kinder und Jugendliche? Hat sich der Entfremdungsprozess – auch im Lehren und Lernen – verstärkt? Welche Rolle spielt heute dabei die facettenreiche Mediennutzung?

„Was dem *Maß von Berechenbarkeit und Nützlichkeit* sich nicht fügen will, gilt der Aufklärung für verdächtig“ hatten Horkheimer und Adorno festgestellt (Horkheimer und Adorno 1975, S. 9). Ganz allgemein beschrieben und kritisierten sie damit einen „Trend zu den Zahlen“. In der Messkunst hatte Husserl, auf den sich die Kritische Theorie u. a. berief, die praktische Möglichkeit entdeckt, „gewisse empirische Grundgestalten, an faktisch allgemein verfügbaren empirisch-starren Körpern konkret festgelegt, als Maße auszuwählen und mittels der zwischen ihnen und anderen Körper-Gestalten bestehenden (bzw. zu entdeckenden) Beziehungen diese anderen Gestalten intersubjektiv praktisch eindeutig zu bestimmen – [...] Die Meßkunst wird also zur Wegbereiterin der schließlich universellen Geometrie und ihrer ‚Welt‘ reiner Sinnesgestalten“ (Husserl 1954, S. 25). Der „Wahrheitsgehalt“ empirischer Wissenschaft solle möglichst durch „Experimente“ belegt werden. Was diesem wissenschaftlichen Verständnis um seiner Zweckmäßigkeit willen aber eingelegt ist, bleibe ebenso wie der reduktionistische Charakter dieser Sichtweise unreflektiert. Die Mathematisierung der Welt sei ein Ideenkleid, das die Welt der Praxis zugleich vertrete und verkleide (vgl. Marcuse 1970, S. 177). Die Forschung, so lautete die Kritik, folge einer Entwicklung, die aus den Naturwissenschaften resultiere und letztlich einer Mathematisierung und der Beherrschung der natürlichen und sozialen Welt diene. Welche Wahrheit sehen wir durch den zunehmenden Trend der Erziehungswissenschaft zur quantitativen Forschung? Und: Wie weit entzieht sich diese Forschung, indem sie pädagogische Realität zunehmend in Bezeichnungen, Definitionen, Abkürzungen, Formeln usw. „verkleidet“ (Husserl), einer kritischen Auseinandersetzung? Da es hier um grundsätzliche wissenschaftliche Paradigmenfragen geht, könnte man dieses Thema am Positivismusstreit und der Frage seiner Aktualität festmachen, da dort die beiden wesentlichen Paradigmen sich prägnant gegenüberstehen.

In der Zeit der Entstehung der Kritischen Theorie gab es noch keine Umweltkrise, keine Diskussion um Grenzen des Wachstums oder um die *Zerstörung der natürlichen Lebensgrundlagen*. Umso erstaunlicher erscheint es, dass die Vertreter dieser Theorie eine solche Entwicklung voraussahen und erklärten, dass in der Dialektik der Aufklärung die Zerstörung des Lebens in breiter Front eingeschlossen sei. Eine Quantifizierung aller natürlichen und menschlichen Lebensäußerungen zerstört letztlich das Lebendige. Der Mensch kann die Natur nur mit angespannter Distanzierung von ihr beherrschen und muss sich die Angst vor ihr verbieten. Kultur überhaupt baut auf der Beherrschung äußerer Natur auf und führt mit der Distanzierung von dieser zugleich zur Verdrängung der Triebe. Das Subjekt muss auf spontane Lust verzichten, muss entsagen können, muss arbeiten um des zukünftigen Glücksversprechens willen. Dabei muss der Mensch mimetische Impulse unterdrücken, darf sich in der „Identifizierung mit anderem nicht verlieren“ (Horkheimer und Adorno 1975, S. 13). Dieser Prozess verlangt ihm größte Anstrengungen und die permanente Unterdrückung seiner eigenen Triebe ab. „Jedes Subjekt hat nicht nur an der Unterjochung der äußeren, der menschlichen und der nichtmenschlichen, teilzunehmen, sondern muss, um das zu leisten, die Natur in sich selbst unterjochen.“ (Horkheimer 1997, S. 94) Die Kontrolle über den eigenen Körper zu gewinnen und dadurch die Ansprüche der eigenen Natur zu beschneiden, wird von Horkheimer und Adorno als Bedingung des zivilisatorischen Fortschritts betrachtet, der eben dadurch seine Funktion verliert und zur totalitären Herrschaft verkommt. Entsprechend wird die Verleugnung einer inneren Natur als der „Kern aller zivilisatorischer Rationalität“ (ebd., S. 51) bezeichnet. Aber je mehr der Mensch die Macht über die Natur steigert, desto mehr scheint ihm der sogenannte Fortschritt selbst zum Verhängnis zu werden. Denn: „Jeder Versuch, den Naturzwang zu brechen, indem Natur gebrochen wird, gerät nur umso tiefer in den Naturzwang hinein. So ist die Bahn der europäischen Zivilisation verlaufen. Die Abstraktion, das Werkzeug der Aufklärung, verhält sich zu ihren Objekten wie das Schicksal, dessen Begriff sie ausmerzt: als Liquidation.“ (Horkheimer und Adorno 1975, S. 15) Zwar wollte die Kritische Theorie mit Hilfe dieses Denkansatzes zunächst die sozialpsychologischen Ursachen des Antisemitismus erklären. Sie lieferte aber auch eine Erklärung, warum die Moderne nicht in der Lage ist, zur äußeren und der eigenen inneren Natur ein versöhnliches Verhältnis aufzubauen und prophezeite, dass die vollends aufgeklärte Erde „im Zeichen triumphalen Unheils“ strahlen wird (Horkheimer und Adorno 1975, S. 7). Das Projekt der Moderne bestand ganz wesentlich in der Loslösung und Beherrschung von äußerer und innerer Natur. Damit der Mensch Natur beherrschen kann, muss er wesentliche Teile seiner eigenen, inneren Natur unterdrücken. Das Leben der Menschen wird dadurch zu einer fortwährenden Anstrengung (vgl. Horkheimer 1997, S. 111). Im Hinblick

auf die erziehungswissenschaftliche Perspektiven verweist die Kritische Theorie auf die heute wohl unbestritten aktuelle Frage, wie weit sich der Mensch im Geiste und im praktischen Handeln von den natürlichen Lebensgrundlagen noch distanzieren darf, ohne sich selbst, seine physische und seelische Gesundheit sowie sein eigenes Überleben zu gefährden und was dies für die allgemeine und die berufliche Bildung bedeutet. Der Zusammenhang zwischen der Informatisierung und *Sinnlichkeit* und die Auswirkungen auf unser Denken wurde von der Kritischen Theorie reflektiert. In der „Mathematisierung der Welt“ sah man die Gefahr einer „Vereinheitlichung der intellektuellen Funktionen“, die die Sinne beherrscht und um der „Herstellung der Einstimmigkeit“ (Horkheimer und Adorno 1975, S. 36) willen das Denken resignieren lässt. Das Denken und die Erfahrung, Arbeit und Leben würden in der technischen Kultur getrennt und beide als beschädigte zurückgelassen. Denn: „Je komplizierter und feiner die gesellschaftliche, ökonomische und wissenschaftliche Apparatur, auf deren Bedienung das Produktionssystem den Leib längst abgestimmt hat, um so verärmt die Erlebnisse, deren er fähig ist.“ (ebd.) Welche Entwicklung hat die aus der Zeit des Fordismus stammende Hypothese von der Entsinnlichung im Zeitalter der Informationstechnologie genommen? Wie hat sich die Sinnlichkeit des Menschen entwickelt? Welche Folgen hätte es, wenn die intellektuellen Funktionen, die die Sinne beherrschen, zunehmend technisch vereinheitlicht werden? Wie könnte Erziehung dieser Entwicklung entgegenwirken?

Auf der Grundlage dieser und weiterer Problemstellungen gehen die Autoren der Ausgangsfrage des Sammelbandes nach der Aktualität der Kritischen Theorie in der gegenwärtigen Pädagogik nach.

Der Beitrag von Dirk Lehmann soll jedem Leser/jeder Leserin zunächst einen einleitenden Überblick über Kritische Theorie vermitteln und dient zugleich – worauf der Untertitel des Beitrags hinweist – als Einladung, sich mit kritischem Denken auseinander zu setzen. Er zeigt, dass Kritische Theorie zunächst getragen wird von einem fundamentalen Misstrauen gegenüber der Einrichtung der Welt. Schließlich ist dies eine Welt, die den Menschen einzig als disponible Größe zur Auspressung von Mehrwert, ihr Anderes, Natur, rein als Gegenstand einer freihändlerischen Nützlichkeit kennt. Diese Verhältnisse umzustürzen, steht im Zentrum aller Anstrengungen der Kritischen Theorie. Damit knüpfen Horkheimer und andere an Marx und Engels an, gehen aber insofern über sie hinaus, als sich ihnen die Einrichtung der richtigen Gesellschaft gerade nicht als naturgeschichtlicher Prozess darstellt. Ausgangspunkt der Kritischen Theorie ist die Frage nach dem Scheitern der von Marx prophezeiten Revolution. Mit der ‚Machtergreifung‘ des Nationalsozialismus, mehr noch mit der Vernichtung der europäischen Juden spitzt sich diese Selbstreflexion der Lehre Marx’ und Engels’ noch einmal zu. Nicht mehr

länger die kapitalistische Produktionsweise allein steht im Zentrum der Überlegungen, sondern die auf Naturbeherrschung eingestellte abendländische Kultur insgesamt. Trotz dieser neuen Reflexionsstufe aber bleibt die Kritische Theorie eine Emanzipationstheorie, der es um eine Welt geht, in der die Gewalt gegen Mensch und Natur gleichermaßen endlich aufhören.

In den darauffolgenden drei Beiträgen stehen die Impulse im Vordergrund, die die Kritische Theorie auch und gerade heute noch für die Erziehungswissenschaft haben kann. Wie lassen sich auf der Basis der Kritischen Theorie eine Theorie der Erziehung und Bildung und ein daraus abzuleitendes Forschungsparadigma begründen? Wie kann eine kritische Erziehungswissenschaft dem gegenwärtigen Mainstream der empirischen Bildungsforschung entgegentreten? Deutlich wird aber auch, dass in der Pädagogik bereits vor Entstehen der Kritischen Theorie in ihrem Sinne über Erziehungsverhältnisse nachgedacht wurde, die Disziplin also auch auf eine eigene Tradition kritischen Denkens zurückgreifen kann.

Andreas Gruschka skizziert die Grundzüge einer pädagogischen Theorie, die den Anspruch der Kritischen Theorie konsequent ernst nimmt und daher als „Negative Pädagogik“ bezeichnet wird. Es wird zunächst geklärt, wie der Begriff der Negation hier nicht zu verstehen ist, um danach in Anlehnung an Adorno Negation als in der Sache bestimmte, radikale Kritik zu begründen, die sich nicht von vorneherein einem pädagogischen „Geständniszwang“ unterwirft, sondern eine nüchtern-distanzierte Haltung einnimmt und zugleich aus dem Horizont der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung heraus argumentiert. Unter dieser Voraussetzung ist „Negative Pädagogik“ nicht nur ein anderer theoretischer Zugang zu pädagogischen Phänomenen, sondern zugleich auch ein Forschungsprogramm, das die Notwendigkeit normativer Bezugspunkte für pädagogische Theorie ebenso berücksichtigt, wie die Notwendigkeit, die praktische Gültigkeit theoretischer Postulate empirisch unvoreingenommen zu untersuchen. In diesem Sinne skizziert der Verfasser abschließend eine Methode zur empirischen Aufklärung unterrichtlichen Handelns.

Der Beitrag von *Karl-Heinz Dammer* erweitert die gängige Kritik an der gegenwärtigen Bildungsreform als einer ökonomisch bestimmten, indem er zeigt, dass die Prinzipien der sie begleitenden Bildungsforschung aus einem wissenschaftsgeschichtlichen Prozess resultieren, der sie für wissenschaftliche Dienstleistungen in neoliberalen Herrschaftskontexten prädestiniert. Leitend ist dabei die von Horkheimer getroffene Basisunterscheidung von traditioneller und kritischer Theorie. Zunächst werden die Ursprünge und erkenntnistheoretischen Probleme der Naturwissenschaft und der sich ihrer Logik anschließenden empirischen Sozialwissenschaft anhand wesentlicher Repräsentanten (Bacon, Descartes, Condorcet, Comte) rekonstruiert. Danach wird am Beispiel der PISA-Studie gezeigt, in welcher Form

die Geschichte des Paradigmas mitsamt ihren Problemen in die Praxis empirischer Bildungsforschung eingeflossen ist und inwieweit damit ökonomische, politische und letztlich auch ideologische „Dienstleistungen“ der Wissenschaft verbunden sind. Abschließend wird skeptisch erörtert, ob diese Forschungspraxis, wenn sie ihren Monopolanspruch durchsetzen kann, auf eine Selbstzerstörung der Wissenschaft als gesellschaftliche Institution hinausläuft.

Rolf Göppel setzt sich mit dem Verhältnis von Siegfried Bernfeld zur Kritischen Theorie und zur Kritischen Erziehungswissenschaft auseinander. Siegfried Bernfeld kann mit seiner schon 1925 in „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“ ausgeführten scharfen pädagogischen Ideologiekritik und seiner dort formulierten Idee, Marx und Freud zu den „Schutzpatronen der neuen Erziehungswissenschaft“ zu machen, durchaus als ein Vordenker einer „Kritischen Erziehungswissenschaft“ gelten. Der Beitrag geht neben diesen bedeutsamen und nach wie vor aktuellen Strängen in Bernfelds Werk auch noch den sporadischen direkten Begegnungen und Bezugnahmen, die Bernfeld mit den „offiziellen Vertretern“ der Kritischen Theorie, speziell mit Fromm und Adorno hatte, nach und geht schließlich auf Gemeinsamkeiten und Differenzen zu der „Kritischen Erziehungswissenschaft“ ein, wie sie sich in den 70er Jahren dann als einflussreiche Richtung der Pädagogik in Deutschland herausgebildet hat.

Mit seiner „Theorie der Halbbildung“ hat Adorno 1959 einen der wenigen theoretischen Texte der Kritischen Theorie zu pädagogischen Fragestellungen vorgelegt, dessen Argumentation prägend für den nachfolgenden Bildungsdiskurs wurde, aber durchaus die Frage aufwirft, inwiefern diese Theorie noch aktuell ist. Die ersten beiden Beiträge geben aus einer kulturtheoretischen und schulisch-didaktischen Perspektive exemplarische Antworten darauf, während der dritte Text die Thesen Adornos aus philosophischer Sicht prüft. Der vierte Beitrag dieses Themenbereichs erörtert vor dem Hintergrund der „Dialektik der Aufklärung“ ein zentrales Bildungsproblem unserer Zeit.

Alfred Schäfer geht von der Feststellung Kritischer Theorie aus, dass seit der ‚Dialektik der Aufklärung‘ und Adornos ‚Theorie der Halbbildung‘ die Vermarktung von Kultur als Verunmöglichung des Versprechens der Bildung gilt. Gerade mit dem Wahrheitsgehalt der (in sich problematischen) ‚Geisteskultur‘ sollte zumindest die Möglichkeit einer bildenden Erfahrung jenseits gesellschaftlicher Anpassung gegeben sein. Die Studentenbewegung der 1960er Jahre hat einerseits die allgemeine Entfremdungsthese geteilt, die mit Adornos Kritik der Kulturindustrie verbunden war; zugleich aber hat sie unter Bezug auf Walter Benjamins Aufsatz über „Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit“ Widerstands- und Befreiungspotenziale auch noch in der Populärkultur gefunden. Heute gilt gerade diese Zeit einer sozialen Protestbewegung als Durchsetzungsphase

einer postmaterialistischen Kultur. In dieser zeigen sich identitätspolitische Fragen im Kontext einer ‚Erlebnisökonomie‘, die zur kreativen Selbstverwirklichung aufruft. Damit ergibt sich möglicherweise ein anderer Rahmen, in dem das Verhältnis von kritischer Theorie und Bildungsversprechen zu thematisieren wäre.

Harald Bierbaum versucht in seinem Beitrag, das bekannte Phänomen des Nicht-Verstehens im naturwissenschaftlichen Unterricht zu erklären und mögliche Gründe dafür aufzudecken, indem er die „Theorie der Halbbildung“ mit Wagenscheins Bildungsbegriff verknüpft. Zunächst wird das Phänomen des naturwissenschaftlichen Nicht-Verstehens im Anschluss an Wagenschein näher erläutert und unter Rückgriff auf die Ergebnisse der PISA-Studie empirisch untermauert. Ausgehend davon werden Elemente einer kritischen Theorie der Schule entwickelt, mit deren Hilfe ein möglicher Grund für das nachhaltige Scheitern des Vermittlungsanspruchs aufgedeckt wird: Die naturwissenschaftliche Urteilsfähigkeit künftiger Bürger solle gezielt auf einem so niedrigen Niveau gehalten werden, dass daraus eine Grundhaltung verständnisloser Bewunderung entstehe, damit einerseits Unmündigkeit fortgeschrieben und andererseits Expertenherrschaft gesichert werde. Am Schluss skizziert der Verfasser unterrichtliche Bedingungen, die für ein Verstehen-Lehren in den Naturwissenschaften gegeben sein müssten.

Der Beitrag von *Georg Zenkert* setzt sich kritisch mit Adornos „Theorie der Halbbildung“ unter den Aspekten der Begriffsverwendung von „Individuum“ und „Subjekt“ und der negativen Geschichts- bzw. Gesellschaftsphilosophie auseinander, die der Theorie der Halbbildung zugrundeliegen. Vor dem Hintergrund unterschiedlicher philosophiegeschichtlicher Verwendungskontexte werden die Begriffe „Subjekt“ und „Individuum“ klar gegeneinander abgegrenzt und vor allem zentrale Ambivalenzen der modernen Konzeption des Individuums fokussiert: das Oszillieren zwischen gesellschaftlicher Anpassung und Heroismus (Nietzsche) und die Notwendigkeit der Entfremdung für die Selbstwerdung des Individuums, wie sie Hegel explizierte und wie sie auch in Humboldts Bildungs und Sprachtheorie zutage tritt, nach der ein Individuum sich erst durch sprachliche Selbstdeutung konstituiert, dabei aber sich selbst zunehmend rätselhaft wird, so dass Bildung als ein paradoxer Prozess erscheint. Im Lichte dieser Rekonstruktion erscheint dem Verfasser die „Theorie der Halbbildung“ theoretisch als unterkomplex, gleichwohl aber als Kritik sozialisierter Bildung unverändert aktuell.

Thomas Vogel schließlich beleuchtet erkenntnistheoretische Ursachen der gegenwärtigen gesellschaftlichen Naturkrise. Im Zentrum steht dabei die Rezeption der „Dialektik der Aufklärung“, die bereits weit vor den Anzeichen einer Umweltkrise gezeigt hat, dass eine Verabsolutierung aufklärerischen Denkens für die Menschheit zunehmend zu einer Selbstgefährdung werden kann. Zur Überwindung

solchen Denkens fordern Adorno und Horkheimer ein „Eingedenken der Natur im Subjekt“. Diese Forderung wurde in ähnlicher Form – allerdings ohne Bezüge zur Kritischen Theorie – und mit bildungstheoretischer Relevanz bereits früher, zum Beispiel von Schelling, und später, zum Beispiel von Picht, formuliert. Am Abschluss des Beitrags steht der Versuch, die bildungstheoretischen Konsequenzen der zuvor dargelegten Erkenntniskritik im Hinblick auf eine Überwindung der gesellschaftlichen Naturkrise zu skizzieren.

Der den Band abschließende Block von Beiträgen befasst sich aus der Perspektive kritischer Theorie mit unterschiedlichen Problemstellungen der Erziehung. Die beiden ersten Aufsätze rekurrieren dabei, einmal mit pädagogischem, einmal mit sozialpsychologisch-kulturkritischen Fokus, auf einen bisher nicht berücksichtigten Vertreter der Kritischen Theorie, nämlich Erich Fromm. Es folgen zwei exemplarische Analysen schulischer Praxis, in deren Zentrum die unterrichtlichen Auswirkungen des von der Kritischen Theorie stets fokussierten Widerspruchs der bürgerlichen Gesellschaft stehen. Der abschließende Aufsatz beleuchtet ein, historisch bedingt, von der Kritischen Theorie noch nicht berücksichtigtes Phänomen, nämlich die Digitalisierung unseres Alltags und ihre Macht- und Erziehungswirkungen.

Helmut Wehrs Beitrag arbeitet die vielfältigen, z. T. verborgenen pädagogischen Aspekte von Erich Fromms Denken heraus, ist aber zugleich auch als eine knappe Einführung in Fromms Sozialpsychologie zu lesen. Nach einleitenden biographischen Bemerkungen zu Fromms Verhältnis zur Kritischen Theorie und den Spannungen mit Adorno und Horkheimer werden die wesentlichen Befunde von Fromms Sozialpsychologie dargestellt, die sich mit der Formung der individuellen Seele durch autoritäre Strukturen der Marktgesellschaft befasst und in deren Zentrum die Dichotomie von Nekrophilie und Biophilie steht. Der abschließende Teil stellt die grundsätzliche Bedeutung von Fromms Theorie für Erziehung und Bildung dar, geht darüber hinaus aber auch auf wesentliche Probleme der pädagogischen Praxis ein wie Gewaltprävention, Erziehung zur Achtsamkeit und Zivilcourage.

Rainer Funk reflektiert die Auswirkungen der digitalen Revolution auf die psychische Strukturbildung des gegenwärtigen Menschen und versucht so, die Virulenz der Kritischen Theorie für die Gegenwart aufzuzeigen. Das Streben nach Entgrenzung, das in Wissenschaft, Wirtschaft und Technik zu ungeahnten Innovationen führt, bestimmt in zunehmendem Maße auch die Persönlichkeitsbildung und das Beziehungs- und Kommunikationsgeschehen. Die Zielrichtung ist dabei, die begrenzten kognitiven und affektiv-emotionalen Eigenkräfte des Menschen durch angeeignete inszenierte und virtuelle Wahrnehmungs-, Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeiten zu ersetzen. In der Folge verlieren die kognitiven und

Zur Aktualität der Kritischen Theorie für die Pädagogik

Dammer, K.-H.; Vogel, Th.; Wehr, H. (Hrsg.)

2015, XI, 297 S. 7 Abb., 3 Abb. in Farbe., Softcover

ISBN: 978-3-658-09568-0