

Kritische Beiträge zur Bildungswissenschaft
Herausgegeben von Klaus Ahlheim

Bd. 3

Klaus Ahlheim, Matthias Heyl (Hrsg.)

Adorno revisited

Erziehung nach Auschwitz
und Erziehung zur Mündigkeit heute

Offizin

Inhalt

<http://www.offizin-verlag.de>

ISBN 978-3-930345-89-2

© Offizin-Verlag, Boedekerstr. 75, D - 30161 Hannover
fon: 0511 - 807 61 94
fax: 0511 - 62 47 30
Umschlag: freeStyle grafik, Hannover
Satz: Bardo Heger
Druck: Bookpress, Olsztyń
Alle Rechte vorbehalten, insbesondere das des öffentlichen
Vortrags, der Rundfunkübertragung und der Fernsehausstrahlung,
der fotomechanischen Wiedergabe, auch einzelner Teile.
erweiterte Neuauflage, 2017
Printed in Poland

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.ddb.de> abrufbar.
ISBN 978-3-930345-89-2

Vorwort	7
<i>Wolfgang Kraushaar</i> Adorno, die antisemitische Welle (1959/60) und ihre Folgen ..	9
<i>Klaus Ahlheim</i> Theodor W. Adornos »Erziehung nach Auschwitz« – Rezeption und Aktualität	38
<i>Rose Ahlheim</i> »So hat Erziehung auf die frühe Kindheit sich zu konzentrieren« – Autorität, Familie und die Rolle des Vaters ...	58
<i>Matthias Heyl</i> Erziehung nach Auschwitz – Bildung nach Ravensbrück. Historisch-politische Bildung zur Geschichte des Nationalsozialismus und seiner Verbrechen	91
<i>Astrid Messerschmidt</i> Widersprüche der Mündigkeit – Anknüpfungen an Adornos und Beckers Gespräch zu einer »Erziehung zur Mündigkeit« unter aktuellen Bedingungen neoliberaler Bildungsreformen ..	128
Literatur	150
Autorinnen und Autoren	159

Theodor W. Adornos »Erziehung nach Auschwitz« – Rezeption und Aktualität

Als Theodor W. Adorno am 18. April 1966 seinen Rundfunkvortrag »Erziehung nach Auschwitz« hielt, gab es, wie schon bei seinem Vortrag »Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit« vom Herbst 1959,¹ einen aktuellen Anlass. Am 20.8.1965 war vor dem Schwurgericht in Frankfurt am Main der Auschwitz-Prozess gegen 20 SS-Verbrecher zu Ende gegangen, eine Zäsur in der Geschichte der Bundesrepublik, weil er, nach Jahren des passiven Verdrängens und aktiven Leugnens, der bundesrepublikanischen Öffentlichkeit und der Welt ein »authentisches Bild der nationalsozialistischen Judenverfolgung² vermittelte.

Noch während des Prozesses, im Sommersemester 1965, hatte Adorno in seiner Vorlesung über Metaphysik den Studierenden erklärt, es könne »angesichts dessen, was wir erfahren haben, – und lassen Sie mich sagen: erfahren haben es auch die, an denen es nicht selber unmittelbar verübt worden ist ... für keinen Menschen, dem nicht das Organ der Erfahrung überhaupt abgestorben ist, die Welt *nach* Auschwitz, das heißt: die Welt, in der Auschwitz möglich war, mehr dieselbe Welt sein, als sie es vorher gewesen ist³. Jetzt, in sei-

1 Vgl. den Beitrag von Wolfgang Kraushaar S. 9 ff.

2 Auschwitz-Prozeß 4 Ks 2/63 Frankfurt am Main, hrsg. vom Fritz Bauer Institut, Köln 2004, Umschlagtext; zum Frankfurter Auschwitz-Prozess vgl. auch Irmtrud Wojak: Fritz Bauer, der Auschwitz-Prozeß und die deutsche Gesellschaft und Ingo Müller: Der Frankfurter Auschwitz-Prozess, in: Auschwitz in der deutschen Geschichte, hrsg. von Joachim Perels, Hannover 2010, S. 141-167 und S. 168-176.

3 Theodor W. Adorno: Metaphysik. Begriff und Probleme (1965), Nachgelassene Schriften, Abt. IV: Vorlesungen, Bd. 14, Frankfurt/M. 1998, S. 162.

nem Rundfunkvortrag, formuliert Adorno seinen pädagogischen Imperativ: »Die Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung.«¹

»Erziehung nach Auschwitz« ist heute der wohl bekannteste, wohl auch am häufigsten zitierte Vortrag Adornos. Er gehört zur selbstverständlichen Zitatquelle im Diskurs vor allem um historisch-politische Bildung, von Erinnerungsarbeit und Gedenkstättenpädagogik, da und dort gewiss auch ritualisiert und fast schon wieder domestiziert im Kontext öffentlicher historisch-politischer »Korrekttheit«, hin und wieder auch Stichwortgeber für die eine oder andere Bindestrich-Pädagogik, missverstanden bisweilen auch als schlichte »Postulatepädagogik«, wie sie etwa Andreas Gruschka kritisiert hat.² Es ist gleichwohl falsch, Adornos »Erziehung nach Auschwitz« wie auch die anderen Vorträge und Gespräche aus dem viel zitierten und diskutierten Sammelband »Erziehung zur Mündigkeit« als bloße »Gelegenheitsarbeit«, als intellektuell eher anspruchslose, ja Adorno-untypische Texte abzutun, die eben wegen ihres eher schlichten Duktus von Lehrern gerade noch verstanden wurden.

Besonders kritisch ging Wolfgang Meseth in einem im Jahr 2000 erschienenen Sammelband-Beitrag mit dem anspruchsvollen Titel: »Theodor W. Adornos »Erziehung nach Auschwitz«. Ein pädagogisches Programm und seine Wirkung« mit der Adorno-Rezeption und den Rezipienten um. Meseths Position ist durchaus typisch für den gegenwärtigen Umgang mit einer bestimmten gesellschaftskritischen, emanzipatorischen Pädagogik. Er sieht in der auf Adornos Vortrag folgenden »Erziehung nach Auschwitz« allenthalben »moralische Projektion und pädagogische Instrumentalisie-

1 Theodor W. Adorno: Erziehung nach Auschwitz, in: Theodor W. Adorno: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969, Frankfurt/M. 1971, S. 88-104, hier S. 88.

2 Vgl. Andreas Gruschka: Kritische Pädagogik nach Adorno, in: Andreas Gruschka/Ulrich Oevermann (Hrsg.): Die Lebendigkeit der kritischen Gesellschaftstheorie. Aus Anlass des 100. Geburtstages von Theodor W. Adorno, Wetzlar 2004, S. 135-160, hier S. 138.

rung¹. »An diversen später entstandenen Texten läßt sich zeigen«, so Meseths hartes Urteil, »daß der Vortrag aufgrund seiner pädagogischen Argumentationsfigur als Begründung für pädagogisches Handeln gewirkt hat und Erziehung dabei – wenn auch in guter Absicht – trivialisiert wurde². Das Verdict trifft ganze Scharen von Pädagogen meist eher linker Provenienz: Beck, Gamm, Koneffke, Rathenow und Weber, Schreier, Wittmeier u.v.a. mehr.³ Ja, der pädagogische Adorno selbst scheint dem forschen Kritiker am Ende ein Versehen zu sein. Adorno, so muss Meseth offenbar argumentieren, um seine Fundamentalkritik halten zu können, ist reichlich tumb in die pädagogische Falle getappt: »Daß Adorno mit seinem Vortrag ›Erziehung nach Auschwitz‹ entgegen seiner Kultur- und Vernunftkritik einen pädagogisch ausgerichteten Text verfaßte, hängt mit der spezifischen Entstehungsgeschichte des Aufsatzes zusammen. Der Vortrag wurde im Rahmen der Sendereihe ›Bildungsfragen der Gegenwart‹ des Hessischen Rundfunks gehalten ... Der Rundfunkvortrag richtete sich zum Zweck der gesellschaftlichen Aufklärung an eine breite Öffentlichkeit. Er war im Vergleich zu Adornos komplexen und dichten soziologisch-philosophischen Texten allgemeinverständlich formuliert und widersprach geradezu dem der eigenen Philosophie geschuldeten Anspruch seines Schaffens ... Vielmehr war die Form des Vortrags ein Zugeständnis an den *common sense* seiner Zeit ... Auf diese Weise inhaltlich und formal eingeschränkt, verfaßte Adorno einen einfach lesbaren Text ... Zwar finden zentrale Überlegungen seiner Philosophie Eingang in die Argumentation, sie bleiben jedoch auf die Formulierung von Gemeinplätzen (*sic!*) reduziert und werden gleichsam pädagogisch relativiert.«⁴ Eigentlich aber

1 Wolfgang Meseth: Theodor W. Adornos »Erziehung nach Auschwitz«: ein pädagogisches Programm und seine Wirkung, in: Bernd Fechner/Gottfried Köbler/Till Lieberz-Groß (Hrsg.): »Erziehung nach Auschwitz« in der multikulturellen Gesellschaft, Weinheim/München 2000, S. 19-30, hier S. 21.

2 Ebd. S. 20.

3 Vgl. ebd. S. 25, Anm. 5.

4 Ebd. S. 22 f.

habe Adorno, so Meseths grundsätzliches Urteil, unter »dem Eindruck von Auschwitz ... mit der hoffnungsvollen Kraft, die der Aufklärung bei der Gestaltung einer besseren Gesellschaft zugeschrieben wurde¹, gebrochen. Das ist zunächst eine durchaus richtige Wahrnehmung, aber es ist, wie immer, wenn es um Dialektik geht, nur die halbe Wahrheit, nur die eine Seite der Medaille. Es gibt zugleich, auch unter dem Eindruck von Auschwitz, einen unübersehbaren *edukativen Grundzug*² in Adornos Arbeiten, der – kontraktatisch – auf das Gelingen aufklärender Bildung setzt. Ein wenig dialektischer könnte der Kritiker schon sein.

Natürlich wusste Adorno selbst ganz genau um den besonderen Charakter eines Rundfunkvortrags und er tat sich mit der Drucklegung einer frei gehaltenen Rede durchaus schwer. Als im »Argument« ein im Herbst 1962 vor dem Deutschen Koordinierungsrat der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit gehaltenes Referat zum Thema »Bekämpfung des Antisemitismus heute« abgedruckt wurde, vermerkte Adorno einleitend: Der Autor »ist sich dessen bewußt, daß in seiner Art von Wirksamkeit gesprochenes und geschriebenes Wort noch weiter auseinander treten als heute wohl durchweg Sprache er so, wie er um der Verbindlichkeit der sachlichen Darstellung willen schreiben muß, er bliebe unverständlich; nichts aber, was er spricht, kann dem gerecht werden, was er von einem Text zu verlangen hat ... Wo ein Text genaue Belege zu geben hätte, bleiben dergleichen Vorträge notwendig bei der dogmatischen Behauptung von Resultaten stehen. Er kann also für das hier Gedruckte die Verantwortung nicht übernehmen und betrachtet es lediglich als Erinnerungsstütze für die, welche bei seiner Improvisation zugegen waren und welche über die behandelten Fragen selbstverständlich weiterdenken möchten aufgrund der

1 Ebd. S. 28.

2 Vgl. auch Christian H. Stifter: Theodor W. Adorno und die Volksbildung oder: Laienbildung versus organisierte Banausie, in: Robert Streibel/Markus Vorzellner (Hrsg.): Adorno hören. Von der Sprache des Denkens, Wien 2005, S. 111-123, hier S. 112.

bescheidenen Anregungen, die er ihnen übermittelte.¹ Aber: »Improvisation« und »Erinnerungsstütze« und zumal im Vortrag »Erziehung nach Auschwitz«, der eben im selben Zeitraum entsteht wie Adornos »Negative Dialektik«, sein philosophisches Hauptwerk, das ebenfalls 1966 erscheint, sind ganz nah am Kern des fundiert Theoretischen.

»Die Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung«, heißt es, wie bereits zitiert, am Anfang des Vortrags und es geht dann weiter: »Sie geht so sehr jeglicher anderen voran, daß ich weder glaube, sie begründen zu müssen noch zu sollen ... Sie zu begründen hätte etwas Ungeheuerliches angesichts des Ungeheuerlichen, das sich zutrug.«² Das ist in freier Rede, aus gegebenem aktuellen Anlass und pädagogisch »gewendet«, der Adorno-sche kategorische Imperativ, wie er ihn im Anschluss an Kant und in Fortführung des Marxschen kategorischen Imperativs³ in der »Negativen Dialektik« formuliert. »Hitler«, heißt es dort an zentraler Stelle, »hat den Menschen im Stande ihrer Unfreiheit einen neuen kategorischen Imperativ aufgezwungen: ihr Denken und Handeln so einzurichten, daß Auschwitz nicht sich wiederhole, nichts Ähnliches geschehe. Dieser Imperativ ist so widerspenstig gegen seine Begründung wie einst die Gegebenheit des Kantischen.«⁴

1 Theodor W. Adorno: Zur Bekämpfung des Antisemitismus heute, in: Das Argument, Nr. 29, Mai 1964, S. 88-104, hier S. 88; auch Gerd Kadelbach zitiert diesen Text ausführlich und absichtsvoll in seinem Vorwort zur »Erziehung zur Mündigkeit« (Gerd Kadelbach: Vorwort, in: Theodor W. Adorno: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969, Frankfurt/M. 1971, S. 7-9, hier S. 7).

2 Theodor W. Adorno, Erziehung nach Auschwitz, S. 88.

3 »Die Kritik der Religion«, schreibt Karl Marx, »endet mit der Lehre, daß der Mensch das höchste Wesen für den Menschen sei, also mit dem *kategorischen Imperativ, alle Verhältnisse umzuwerfen*, in denen der Mensch ein erniedrigtes, ein geknechtetes, ein verlassenes, ein verächtliches Wesen ist ...« (Karl Marx: Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. Einleitung, in: Marx Engels Werke (MEW), Bd. 1, Berlin (Ost) 1972, S. 378-391, hier S. 385).

4 Theodor W. Adorno: Negative Dialektik, in: Gesammelte Schriften, Bd. 6, Frankfurt/M. 1970, S. 7-412, hier S. 358.

Der pädagogische Adorno und seine Rezeption, das ist eben kein Verrat am philosophischen. Neben der Nähe und unmittelbaren Übereinstimmung von »Erziehung nach Auschwitz« und »Negativer Dialektik« lässt sich auch zeigen, dass pädagogische bzw. pädagogisch relevante Kernaussagen des Vortrags auf die früheren »Studien zum autoritären Charakter« verweisen, die ohne Zweifel zu den wichtigsten und für die empirische Sozialforschung Standards setzenden Arbeiten der Kritischen Theorie gehören. Gleichwohl liegen – und das gehört zu den Besonderheiten der Rezeptionsgeschichte – die von Adorno u. a. Mitte der 1940er Jahre im kalifornischen Berkeley im Auftrag des American Jewish Committee durchgeföhrten, also fast zeitgleich mit der »Dialektik der Aufklärung« entstandenen und 1950 in den USA erschienenen »Studien zum autoritären Charakter«¹ in deutscher Übersetzung noch immer nur in einer Teilausgabe² vor.

Bereits im Jahr 1952 veröffentlichten Theodor W. Adorno und Max Horkheimer – Horkheimer hatte die Forschungsabteilung des American Jewish Committee organisiert und auch das Programm der Forschungen zum Vorurteil mit entworfen – einen kleinen Aufsatz in den »Frankfurter Heften«, der die Ergebnisse der »Studien über Vorurteil« einer etwas größeren Öffentlichkeit vorstellte, weil dieses Werk »das gegenwärtige Deutschland ernstlich« angehe.³ Der »totalitäre Charaktertyp«, so fassen die beiden Autoren zusammen, erweise sich »insgesamt als relativ starre, unveränderliche, immer wieder auftretende und überall gleiche Struktur, auch wenn die politischen

1 Theodor W. Adorno/Else Frenkel-Brunswik/Daniel J. Levinson/R. Nevitt Sanford: The Authoritarian Personality, New York 1950.

2 Theodor W. Adorno: Studien zum autoritären Charakter, Frankfurt/M. 1973. Zur Bedeutung der theoretischen und empirischen »Exilarbeiten der Frankfurter Schule« jetzt ausführlich: Eva-Maria Ziege: Antisemitismus und Gesellschaftstheorie. Die Frankfurter Schule im amerikanischen Exil, Frankfurt/M. 2009.

3 Max Horkheimer/Theodor W. Adorno: Vorurteil und Charakter, in: Frankfurter Hefte. Zeitschrift für Kultur und Politik, Heft 4/1952, S. 284-291, hier S. 284.

Ideologien noch so verschieden sind ... Die Gesamtstruktur des totalitären Charakters ... ist wesentlich gekennzeichnet durch *Autoritätsgebundenheit*, und diese Autoritätsgebundenheit bedeutet »in einer Zeit, in der die alten feudal-religiösen Autoritäten geschwächt sind, die bedingungslose Anerkennung dessen, was ist und Macht hat, und den irrationalen Nachdruck auf konventionelle Werte wie äußerlich korrektes Benehmen, Erfolg, Fleiß, Tüchtigkeit, physische Sauberkeit, Gesundheit und entsprechend auf konventionelles, unkritisches Verhalten. Innerhalb dieses Konventionalismus wird hierarchisch gedacht und empfunden: man verhält sich unterwürfig zu den idealisierten moralischen Autoritäten der Gruppe, zu der man sich selber rechnet, steht aber zugleich auf dem Sprung, den, der nicht zu dieser gehört oder den man glaubt für unter einem stehend ansehen zu dürfen, unter allerhand Vorwänden zu verdammten. Die populäre Wendung von der Radfahrernatur [Oben buckeln, unten treten, Anm. K. A.] trifft den autoritätsgebundenen Charakter recht genau.«¹ Adorno und Horkheimer beenden ihre kurze Darstellung mit den programmatischen Sätzen: »Die Studien, von denen hier die Rede war, erwecken die Selbstbesinnung, während zugleich die Kenntnis der verwundbaren Zonen des totalitären Charakters es erlaubt, die wirksamsten gesellschaftlichen und psychologischen Gegenmittel systematisch zu erproben. Die Einsicht in die Tiefendimension des sozialen Vorurteils und des Gruppenhasses kann für weitausgreifende, schon in der frühen Kindheit ansetzende Erziehungspläne fruchtbar gemacht werden. Es ist unsere Absicht, uns in kommenden Arbeiten mit dieser Aufgabe zu befassen.«²

Theoretische, psychoanalytische Grundlagen und Ergebnisse der Studien zum Vorurteil und zum autoritären Charakter aufnehmend, nennt Adorno jetzt, 1966, die »Felder«, Aufgaben und Ansatzpunkte einer Erziehung nach Auschwitz: »Spreche ich von der Erziehung nach Auschwitz, so meine ich zwei Bereiche: einmal Erziehung in

1 Ebd. S. 288.

2 Ebd. S. 291.

der Kindheit, zumal der frühen; dann allgemeine Aufklärung, die ein geistiges, kulturelles und gesellschaftliches Klima schafft, das eine Wiederholung nicht zuläßt, ein Klima also, in dem die Motive, die zu dem Grauen geführt haben, einigermaßen bewußt werden.«¹ Und erläuternd: »Erziehung wäre sinnvoll überhaupt nur als eine zu kritischer Selbstreflexion. Da aber die Charaktere insgesamt, auch die, welche im späteren Leben die Untaten verübten, nach den Kenntnissen der Tiefenpsychologie schon in der frühen Kindheit sich bilden, so hat Erziehung, welche die Wiederholung verhindern will, auf die frühe Kindheit sich zu konzentrieren.«² »Die einzige wahrhafte Kraft gegen das Prinzip von Auschwitz«, hält Adorno schließlich fest, »wäre Autonomie, wenn ich den Kantischen Ausdruck verwenden darf; die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mit-Machen.«³ Das ist Adornos viel zitierte »Wendung aufs Subjekt«⁴, die einem »Klassiker« zum pädagogischen Adorno den Titel gab.⁵ Das hat freilich nichts, wie eine unwissende Kritik immer wieder vorträgt, mit »Psychologisierung« zu tun. Aber der gesellschaftskritische Adorno weiß, psychoanalytisch versiert genug, auch um die »Mechanismen ..., die die Menschen so machen, daß sie solcher Taten fähig werden«.⁶

Es könnte heilsam sein für den erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs, sich mit diesen Sätzen – und natürlich den dahinter stehenden theoretischen Reflexionen und empirischen Erkenntnissen und Fundierungen – zu beschäftigen. Die bis in die gegenwärtigen Umstrukturierungen der Universitäten zu höheren Berufsbildungsanstalten spürbare Dominanz des ökonomisch Nütz-

1 Theodor W. Adorno: Erziehung nach Auschwitz, S. 91.

2 Ebd. S. 90.

3 Ebd. S. 93.

4 Ebd. S. 90.

5 F. Hartmut Paffrath: Die Wendung aufs Subjekt. Pädagogische Perspektiven im Werk Theodor W. Adornos, Weinheim 1992.

6 Theodor W. Adorno: Erziehung zur Mündigkeit, S. 90.

lichen, individuell und gesellschaftlich unmittelbar Verwertbaren hat die besondere Bedeutung aufklärender politische Bildung ebenso wenig im Blick wie den besonderen Charakter frühkindlicher Sozialisation, die Bedeutung eines zuverlässig-akzeptierenden Erziehungsstils etwa, ich werde darauf noch genauer eingehen, als Grundlage von Autonomie und Mündigkeit. Die in der Tat dringend nötige Diskussion um öffentliche Kindererziehung wird in der Regel so geführt, als sei sie nur ein Annex der ökonomischen Hochrüstung der Republik. Schon das Ersetzen des Begriffs der frühkindlichen Sozialisation bzw. Erziehung durch den der frühkindlichen Bildung, der in der aktuellen pädagogischen und politischen Debatte vom Begriff der Qualifikation »kontaminiert« ist,¹ verweist ja darauf, dass alles pädagogische Handeln schon von Beginn an weniger das Wohl und Gedeihen der pädagogisch Behandelten als deren allseitige lebenslange Verwertbarkeit im Blick hat. Es klingt schon ein wenig nach nicht unbedingt einfühlsamer und kinderfreundlicher pädagogischer Verfolgung, wenn eine Redakteurin der noch immer eher als links-liberal geltenen »Frankfurter Rundschau« in einem Kommentar fragt: »Reicht es, zu sagen, das letzte Kindergartenjahr solle obligatorisch sein und möglichst kostenfrei?« und dann fordert »dass wir die Kinder vom zweiten Lebensjahr an [also ab dem 13. Monat ihres Lebens! K. A.] bilden, nicht betreuen sollten. Und zwar obligatorisch ...«²

Nun hat man, das mag eine der Ursachen für die Irritationen sein, die der pädagogische Adorno der Rundfunkvorträge und -gespräche noch immer auslöst, die »Studien zum autoritären Charakter« hierzulande, sieht man von einer kurzen Phase Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre ab, über Jahrzehnte kaum richtig wahrgenommen, eine deutsche Übersetzung der gesamten Vorurteilststudien gibt es noch immer nicht, und bis in die 1990er Jahre wurden die Studien

1 Kritisch zum aktuellen Bildungsbegriff: Armin Bernhard: Biopiraterie in der Bildung. Einsprüche gegen die vorherrschende Bildungspolitik, Hannover 2010.

2 Brigitte Fehrle: Köhler-Rede. Keinem weh und niemand wohl, in: »Frankfurter Rundschau« vom 22.09. 2006, S. 3.

von der empirischen Sozialforschung und der empirischen Pädagogik kaum rezipiert oder gar, eben eine Folge der faktischen Unkenntnis, forsch als antiquiert abgetan. Das hat sich seit den 1990er Jahren zumindest teilweise geändert.¹

Wir selbst, mein damaliger Mitarbeiter Bardo Heger und ich, haben vor einigen Jahren zwei empirische Studien durchgeführt² und dabei u. a. die besondere Bedeutung gewaltfreier, liebevoller und akzeptierender familialer Sozialisation und Erziehungsstile für die Entwicklung liberaler und vorurteilsfreier Einstellungen belegen können – zumindest in einem wichtigen Punkt eine empirisch gesicherte aktuelle Bestätigung der früheren Studien. Wir haben zunächst in einer Sekundäranalyse u. a. auch die Daten einer repräsentativen Schülerbefragung genutzt³ und dabei vier Erziehungsdimensionen gefunden, die die Neigung und das Entstehen von fremdenfeindlichen Einstellungen und Vorurteilen deutlich beeinflussen:

- Während von den Jugendlichen, die *liebevoll* erzogen wurden, 10 Prozent fremdenfeindlich eingestellt sind, zeigen von den nicht liebevoll erzogenen Jugendlichen 18 Prozent eine fremdenfeindliche Einstellung.
- Jugendliche, deren Erziehung *gewaltfrei* verlief, neigen seltener zu fremdenfeindlichen Orientierungen (11 Prozent) als Jugendliche, die von ihren Eltern geschlagen wurden (15 Prozent).

1 Zur Aktualität der Studien und des »autoritären Charakters« vgl. den folgenden Beitrag von Rose Ahlheim.

2 Klaus Ahlheim/Bardo Heger: Der unbequeme Fremde. Fremdenfeindlichkeit in Deutschland – empirische Befunde, 2. Aufl., Schwalbach/Ts. 2000; Klaus Ahlheim/Bardo Heger: Die unbequeme Vergangenheit. NS-Vergangenheit, Holocaust und die Schwierigkeiten des Erinnerns, 2. Aufl., Schwalbach/Ts. 2003.

3 Die analysierten Daten stammten aus einer Befragung von etwa 900 west- und ostdeutschen Schülerinnen und Schülern im Alter von 14 bis 19 Jahren, die Gerda Lederer in den Jahren 1990 und 1991 durchgeführt hat (vgl. Gerda Lederer/Peter Schmidt (Hrsg.): Autoritarismus und Gesellschaft, Opladen 1995).

- Jugendliche, die das Familienklima als *demokratisch* beschreiben, stimmen fremdenfeindlichen Aussagen seltener zu (9 Prozent) als jene, deren Meinung zu Hause nicht gefragt war (14 Prozent).
- Einen besonders deutlichen Einfluss zeigt die Zuverlässigkeit des elterlichen Erziehungsverhaltens: Der Anteil fremdenfeindlich eingestellter Jugendlicher ist unter jenen, die das Erziehungsverhalten ihrer Eltern als *zuverlässig* beschreiben, nur etwa halb so groß (8 Prozent) wie unter Jugendlichen, die ihre Eltern als unzurechenbar erlebten (15 Prozent).

Bündelt man die Erziehungsmerkmale zu einem Erziehungsstil, den wir »*akzeptierend-zuverlässig*« genannt haben, wird das Ergebnis noch eindeutiger: Von den Jugendlichen, die liebevoll *und* demokratisch *und* zuverlässig *und* gewaltfrei erzogen wurden, zeigen nur 5 Prozent eine fremdenfeindliche Einstellung, während von den Jugendlichen, auf deren Erziehung *keines* der vier Merkmale zutrifft, 22 Prozent fremdenfeindlich eingestellt sind. Eine akzeptierend-zuverlässige Erziehung kann der Neigung zu fremdenfeindlichen Orientierungsmustern also offenbar durchaus entgegenwirken.¹

In einer Studierendenstudie über »NS-Vergangenheit, Holocaust und die Schwierigkeiten des Erinnerns«, die wir im Wintersemester 2000/2001 an der Universität Essen durchgeführt haben,² konnten wir den Befund dann bestätigen und differenzieren. Fremdenfeindliche und antisemitische Orientierungen fanden sich besonders bei jenen Studentinnen und Studenten, die von ihren Eltern autoritär erzogen wurden und diesen autoritären Erziehungsstil nach wie vor idealisierten, während die nicht-autoritär erzogenen Studierenden, aber auch jene, die zum autoritären Erziehungsstil ihrer Eltern inzwischen eine kritische Distanz entwickelt hatten, weit weniger zu fremdenfeindlichen und antisemitischen Vorurteilen tendierten. »Wir

1 Vgl. Klaus Ahlheim/Bardo Heger: Der unbequeme Fremde, S. 88.

2 Klaus Ahlheim/Bardo Heger: Die unbequeme Vergangenheit; befragt wurden von Oktober 2000 bis Januar 2001 insgesamt 2167 Studierende aus unterschiedlichen Fachbereichen und Studiengängen.

werten diese Ergebnisse«, so unser damaliges Fazit, »als Beleg für die These, daß die Neigung zu fremdenfeindlichen und antisemitischen Vorurteilen schon in der familialen Erziehung »angelegt« und durch einen autoritären Erziehungsstil besonders begünstigt wird, wobei natürlich ... die familiale Erziehung nur *ein* Sozialisationsfaktor unter vielen ist und man dem Mißverständnis nicht erliegen sollte, der eine oder andere Erziehungsstil führte notwendig, gewissermaßen deterministisch, zu einem bestimmten, gar noch dem erwünschten »Ergebnis.«¹

Auch angesichts solcher empirischen Befunde wirken, um nur ein besonders prominentes Beispiel zu nennen, die Erziehungsvorschläge des ehemaligen Präsidenten der exzellenten FU Berlin Dieter Lenzen, jetzt Präsident der Universität Hamburg, wie eine Drohung wider bessere pädagogische Erkenntnis. Lenzen, gelernter Pädagogikprofessor und Bildungsexperte mit Einfluss, hat ausgerechnet in einem Kommentar in der GEW-Monatsschrift »Erziehung und Wissenschaft« beklagt, dass seit der »Mitte des 19. Jahrhunderts ... ein Typus von Erziehungsverständnis Oberhand gewonnen« habe, »der durch die Erfindung des Kindes in der Erzeugung von »Schonräumen« Lebensvermeidung kultiviert«² habe. Dann skizziert Lenzen sein eigenes pädagogisches Programm: »Wir müssen schon in der Grundschule, mit großer Konsequenz aber in der Sekundarstufe II, in der Hochschule und Berufsausbildung die nachwachsende Generation mit allen Elementen des Lebensernstes konfrontieren: mit Arbeit, mit ökonomischem Druck, mit sozialen Erwartungen, mit Rechtfertigungspflicht, mit Verantwortungsübernahme, mit der Verpflichtung, für sich selbst zuständig sein zu wollen und nicht eine der vielen Opfernischen bewohnen zu wollen, die unsere Gesellschaft bietet.«³

1 Ebd. S. 124.

2 Dieter Lenzen: Veränderung als Pflicht, in: Erziehung und Wissenschaft, Heft 3/2001, S. 2.

3 Ebd.

Der pädagogische Adorno, der in einem Rundfunkgespräch mit Hellmut Becker den Wettbewerb als ein der »humanen Erziehung entgegengesetztes Prinzip«¹ bezeichnet hat, war und ist das Gegenprogramm zu Lenzen, der nicht müde wird, das gebildete »Individuum der Zukunft« zu preisen, das »selbstverantwortlicher und in Bezug auf sein Leben gewissermaßen unternehmerischer tätig sein und sich nicht auf die organisierende Tätigkeit des Staates verlassen«² wird, und der den offenbar doch schwierigen Weg dorthin auch noch mit markig-sportiven Parolen versieht: »Das wird ein langer harter Ritt.«³ Der Adorno der Studien und der Adorno der »Erziehung nach Auschwitz« plädiert für einen ganz anderen, einen liberalen, einen, so könnte man sagen, »wärmenden« Erziehungsstil und hält fest: »Wenn irgend etwas helfen kann gegen Kälte als Bedingung des Unheils, dann die Einsicht in ihre eigenen Bedingungen und der Versuch, vorwegnehmend im individuellen Bereich diesen ihren Bedingungen entgegenzuarbeiten. Man möchte meinen, je weniger in der Kindheit versagt wird, je besser Kinder behandelt werden, um so mehr Chance sei.«⁴ Aber schon die folgenden Gedanken sind voller Skepsis und hochaktuell. Man könne eben »Eltern, die selber Produkte dieser Gesellschaft sind und ihre Male tragen, zur Wärme nicht animieren«⁵. Und weiter: »Die Aufforderung, den Kindern mehr Wärme zu geben, dreht die Wärme künstlich an und negiert sie dadurch. Überdies lässt sich in beruflich vermittelten Verhältnissen wie dem von Lehrer und Schüler, von Arzt und Patient, von Anwalt und Klient Liebe nicht fordern. Sie ist ein Unmittelbares und widerspricht wesentlich vermittelten Beziehungen. Der Zuspruch zur Lie-

1 Theodor W. Adorno: Erziehung zur Entbarbarisierung, in: Theodor W. Adorno: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 bis 1969, Frankfurt/M. 1971, S. 120-132, hier S. 126 f.

2 Dieter Lenzen: Eine neue Chance für die Bildung?, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 45/2009, S. 6-9, hier S. 7.

3 Ebd. S. 9.

4 Theodor W. Adorno: Erziehung nach Auschwitz, S. 102.

5 Ebd.

be – womöglich in der imperativischen Form, daß man es soll – ist selber Bestandstück der Ideologie, welche die Kälte verewigt. Ihm eignet das Zwanghafte, Unterdrückende, das der Liebesfähigkeit entgegenwirkt. Das erste wäre darum, der Kälte zum Bewußtsein ihrer selbst zu verhelfen, der Gründe, warum sie wurde.«¹ Und dazu bedarf es der Aufklärung, der Aufklärung über die ökonomisch-gesellschaftlichen (Zwang-)Verhältnisse, und der »Selbstbesinnung«.

Es ist schon so und bleibt festzuhalten: Die fehlende Empathie, die Unfähigkeit zum Mitleiden² und Sich Einfühlen – und entsprechend, so könnte man ergänzen, der Hang und die Neigung zum Wegsehen, zum aktiven Weghören, zum Schweigen – waren, so Adorno, »fraglos die wichtigste psychologische Bedingung dafür, daß so etwas wie Auschwitz sich inmitten von einigermaßen gesitteten und harmlosen Menschen«³ habe abspielen können. Aber Adorno war auch Materialist, ja Marxist genug,⁴ um zu wissen, dass eben diese psychischen, individuellen, persönlichen Dispositionen, die den Faschismus begünstigt, ermöglicht, gefördert haben, mit der gesellschaftlichen Realität eng zusammenhängen. Und er hielt deshalb entschieden daran fest, dass es die »Gesellschaft in ihrer gegenwärtigen Gestalt« sei, die die »Verfolgung des je eigenen Interesses gegen die Interessen aller anderen« fordere und fördere, was sich wiederum »im Charakter der Menschen bis in ihr Innerstes hinein«⁵ niederschlage: »Die Kälte der gesellschaftlichen Monade, des isolierten Konkurrenten« – Adorno bringt hier ökonomische Realität und psychische Disposition in wenigen Begriffen prägnant, fast genial zusammen – »als Indifferenz gegen das Schicksal der anderen«⁶ sei eine

1 Ebd. S. 102 f.

2 Zum Problem des Mitleids aus philosophischer Sicht vgl. Hans-Ernst Schiller: Hilfe! – Zur Kritik des Mitleids, in: Soziale Arbeit, Heft 2/2008, S. 42-51.

3 Theodor W. Adorno: Erziehung nach Auschwitz, S. 101.

4 Zum marxistischen Adorno vgl. Oskar Negt: Adorno als Marxist, in: Leiden bereit werden lassen. Beiträge über das Denken Theodor W. Adornos, hrsg. von Joachim Perels, Hannover 2006, S. 9-26.

5 Theodor W. Adorno: Erziehung nach Auschwitz, S. 101.

6 Ebd.

der wesentlichen Voraussetzungen für das widerstandslose Funktionieren der Nazibarbarei gewesen. Es ist nur folgerichtig, dass der pädagogische Adorno tief skeptisch bleibt, ein vorsichtiger, zweifelnder Realist, aber einer, der nicht aufgibt. Frühkindliche Erziehung (Grundlegung psychischer Dispositionen!) und »rationale Aufklärung« – das heißt vor allem und immer wieder, wie Gerd Kadelbach im Vorwort der »Erziehung zur Mündigkeit« mit Recht bemerkt¹, politische Bildung – könnten, so Adorno, am Ende zumindest helfen, das Schlimmste zu verhindern, könnten zumindest »dem Äußersten ungünstig« sein.²

Der Rundfunkvortrag Adornos endet mit einem realistischen Pessimismus, der freilich einen Anflug von Hoffnung und pädagogischer Zuversicht enthält, ein pädagogisches Minimalprogramm, das gleichwohl überlebensnotwendig ist: »Ich fürchte, durch Maßnahmen auch einer noch so weit gespannten Erziehung wird es sich kaum verhindern lassen, daß Schreibtischmörder nachwachsen. Aber daß es Menschen gibt, die unten, eben als Knechte das tun, wodurch sie ihre eigene Knechtschaft verewigen und sich selbst entwürdigen; daß es weiter Bogers und Kaduks gebe³, dagegen lässt sich doch durch Erziehung und Aufklärung ein Weniges unternehmen.«⁴ Die Dialektik von unbedingter, überlebensnotweniger Aufklärung einerseits und ihrem fast ebenso notwendigen Scheitern, die Grenzen aller Pädagogik sind hier, am Schluss des Vortrags, für Hörer wie Leser fast schon spürbar. Die Konsequenz aber heißt nicht Resignation. Angesichts der Grenzen, ja der Zerstörung der Aufklärung bleibt gleichwohl nur eine Chance, die Wiederholung von Auschwitz zu vermeiden: Aufklärung! Das ist die folgerichtige Konsequenz auch

1 Vgl. Gerd Kadelbach: Vorwort, in: Theodor W. Adorno: Erziehung zur Mündigkeit, S. 9.

2 Theodor W. Adorno: Erziehung nach Auschwitz, S. 103.

3 Wilhelm Boger und Oswald Kaduk wurden in dem eingangs erwähnten Frankfurter Auschwitz-Prozess angeklagt und verurteilt; vgl. Auschwitz-Prozeß 4 Ks 2/63 Köln, S. 426 ff. und 534 ff.

4 Theodor W. Adorno, Erziehung zur Mündigkeit, S. 104.

aus dem, was Horkheimer und Adorno schon in ihrer Vorrede zur »Dialektik der Aufklärung« von 1944 geschrieben haben: »Die Aporie, der wir uns bei unserer Arbeit gegenüber fanden, erwies sich ... als der erste Gegenstand, den wir zu untersuchen hatten: die Selbstzerstörung der Aufklärung. Wir hegen keinen Zweifel – und darin liegt unsere petitio principii –, daß die Freiheit in der Gesellschaft vom aufklärenden Denken unabtrennbar ist. Jedoch glauben wir, genauso deutlich erkannt zu haben, daß der Begriff eben dieses Denkens, nicht weniger als die konkreten historischen Formen, die Institutionen der Gesellschaft, in die es verflochten ist, schon den Keim zu jenem Rückschritt enthalten, der heute überall sich ereignet.«¹

Adorno hat sein pädagogisches Minimal-Konzept einmal als »Aufklärung ohne Phrasen« betitelt und in einem Beitrag für »Die Zeit« im Oktober 1956² fast schon überschwänglich die Chancen einer kritischen Volkshochschularbeit und Erwachsenenbildung beschrieben. Aus Anlass des zweiten Deutschen Volkshochschultages, der in Frankfurt am Main stattfand und auf dem übrigens Hellmut Becker³ zum neuen Präsidenten des Volkshochschul-Verbandes gewählt wurde, hatte die Redaktion des Hamburger Wochenblattes,

1 Max Horkheimer/Theodor W. Adorno: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente, Frankfurt/M. 1971, S. 3.

2 Theodor W. Adorno: Aufklärung ohne Phrasen. Zum Deutschen Volkshochschultag 1956 – Ersatz für das »Studium Generale«?, in: »Die Zeit«, Nr. 41 vom 11.10.1956, S. 4.

3 Hellmut Becker, habe, so urteilt Hans Tietgens zu Recht, »durch die Überzeugungskraft seiner Argumentation wesentlich dazu beigetragen, daß Erwachsenenbildung zu einem Thema der öffentlichen Diskussion geworden ist.« (Hans Tietgens: Hellmut Becker, in: Günther Wolgast/Joachim H. Knoll (Hrsg.): Biographisches Handwörterbuch der Erwachsenenbildung, Stuttgart/Bonn 1986, S. 42 f.) Aber: Hellmut Becker, der Gesprächspartner Theodor W. Adornos, ist, was in den Biographien und Laudationes in der Regel verschwiegen wird und mir lange unbekannt war, seit 1937 auch Mitglied der NSDAP und über viele Jahre Assistent des nationalsozialistischen Staatsrechters Ernst Rudolf Huber gewesen. Nach 1945 unterstützte er Huber bei dessen Entnazifizierung und verteidigte verschiedene Nazi-Verbrecher mit großem Engagement. (Vgl. dazu Ulrich Raulff: Kreis ohne Meister, München 2009, S. 383 ff., S. 403 ff. u. ö.)

eben auf Anregung Beckers, Adorno, den »skeptischen Geist«, um eine Stellungnahme gebeten. Und Adorno beschwore geradezu, ange-sichts der schon damals offenkundigen Krise der Universität und der »traditionellen Bildung«, die besonderen Möglichkeiten aufklärender Erwachsenenbildung, als Erziehung gegen die »universalen Verdummungstendenzen« der Kulturindustrie, gegen »Klischees und Vorurteile«, »als Erziehung zur Kritik«. Die wesentliche »Funktion« der Erwachsenenbildung, schrieb Adorno damals, »ist die *Aufklärung*«. Und weiter: »Der neue Aberglaube, mit dem sie es zu tun hat, ist der an die Unbedingtheit und Unabänderlichkeit dessen, was der Fall ist. Dem beugen sich die Menschen, als wären die übermächtigen Verhältnisse nicht selber Menschenwerk« – ein Satz, wie für den aktuellen Globalisierungsdiskurs formuliert. »Die Undurchsichtigkeit dieser Verhältnisse«, fährt Adorno fort, »die mehr in der Kompliziertheit der Apparatur als im Wesen besteht, läßt sich aber durchdringen. Die Veränderungen in den Menschen selbst, die sie zu bloßen Agenten der Verhältnisse machen, kann man bestimmen und in den Menschen die Ahnung erwecken, die sie insgeheim bereits hegen: daß sie betrogen werden und sich selber nochmals betrügen.« Schonungsloser hat kaum ein Bildungsexperte später noch die gesellschaftliche Realität analysiert, radikaler kaum einer die Herausforderungen für die (politische) Erwachsenenbildung beschrieben und ihre Aufgaben benannt. Ohne sich »viel einschüchtern zu lassen«, solle die Erwachsenenbildung »die brennenden: die kontroversen Themen angreifen. Vorab wird sie versuchen müssen, die Menschen zur Einsicht ins Wesentliche der gegenwärtigen Gesellschaft zu bringen, ihnen die realen gesellschaftlichen Machtverhältnisse, Abhängigkeiten und Prozesse zu zeigen, denen sie unterworfen sind. Kurse über die Verflechtung der großen Wirtschaft und der Gesellschaft heute und über die politischen Konsequenzen sollten wohl die erste Stelle einnehmen.¹

1 Becker fand diesen Text im Übrigen so wichtig, exemplarisch und programmatisch, dass er ihn statt eines Vorworts einer Sammlung seiner eigenen Tex-

Das ist nun der – nicht nur seit der allgegenwärtigen Finanz- oder besser Wirtschaftskrise – aktuelle und unbequeme Adorno, den es wiederzuentdecken gilt, der die Frage der Aufklärung, der politischen Bildung, der »Erziehung nach Auschwitz« ebenso selbstverständlich wie unerbittlich, ganz materialistisch und ganz anders als der gängige pädagogische Diskurs mit der Frage nach der zerstörenden Realität kapitalistischer Gesellschaften verbindet und deshalb festhält, »daß die Wiederkehr oder Nichtwiederkehr des Faschismus im Entscheidenden keine psychologische, sondern eine gesellschaftliche Frage« sei, und dann fortfährt: »Vom Psychologischen rede ich nur deshalb so viel, weil die anderen, wesentlicheren Momente dem Willen gerade der Erziehung weitgehend entrückt sind, wenn nicht dem Eingriff der Einzelnen überhaupt.«¹ Man kann diesen letzten Satz, wenn man der prinzipiellen Einschränkung, der Begrenztheit pädagogischer Intervention stets gewahr bleibt, auch als Aufforderung, ja Ermutigung zu pädagogischem Handeln verstehen.

Solche Ermutigung zum pädagogischen Handeln gilt auch und gerade für die Schule, und Adorno hat diese Ermutigung unter einem fast schon befremdlichen Titel abgehandelt: *Entbarbarisierung*. Schon der Begriff ist eine Zumutung für das pädagogische Denken, in dem wir uns eingerichtet haben: »Erziehung zur Entbarbarisierung« heißt programmatisch das Gespräch, das Adorno 1968 mit Hellmut Becker im Hessischen Rundfunk geführt hat. »Entbarbarisierung«, so beginnt Adorno schnörkellos, sei »die vordringlichste Frage aller Erziehung«, und das Problem sei, »ob an der Barbarei durch Erziehung etwas Entscheidendes geändert werden kann². Entbarbarisierung als zentrale pädagogische Zielsetzung und entsprechend Barbarei als gesellschaftlicher Normalzustand? Genau das sagt Adorno, und er de-

te voranstellte. »Weiterbildung« erklärte er Adorno aufnehmend, habe »die doppelte Aufgabe, aufzuklären und mit den Folgen von Aufklärung fertig zu werden« (Hellmut Becker: Weiterbildung. Aufklärung – Praxis – Theorie, 1956-1974, Stuttgart 1975, S. 13).

1 Theodor W. Adorno: Erziehung nach Auschwitz, S. 92.

2 Theodor W. Adorno: Erziehung zur Entbarbarisierung, S. 120.

finiert: »Ich meine ... mit Barbarei etwas ganz Einfaches, daß nämlich im Zustand der höchstentwickelten technischen Zivilisation die Menschen in einer merkwürdig ungeformten Weise hinter ihrer eigenen Zivilisation zurückgeblieben sind ... daß sie erfüllt sind von einem primitiven Angriffswillen, einem primitiven Haß oder, wie man das gebildet nennt, Destruktionstrieb, der noch das Seine dazu beiträgt, die Gefahr zu steigern, daß diese ganze Zivilisation, wozu sie von sich aus schon tendiert, in die Luft geht.«¹ Das klingt fast wie ein Kommentar zur Situation des Jahres 2016, zu IS-Terror und rechtsradikalen Gewaltexzessen und rechtspopulistischen Aufmärschen hierzulande. Aber Adornos Kritik ist grundsätzlicher, Barbarei als »das Äußerste: wahnhafte Vorurteil, Unterdrückung, Völkermord und Folter«, sagt er an anderer Stelle², Barbarei in ihrer »heute drohende(n) Form« sei es gerade, »daß im Namen von Ordnung, im Namen von Autorität, im Namen etablierter Mächte ... Akte begangen werden, die ihrer eigenen Gestalt nach die Ungeformtheit und darüber hinaus den Zerstörungstrieb und das verstümmelte Wesen der meisten Menschen bekunden«³. Wenn man das als Kommentar zur aktuellen (welt-)politischen Lage und Debatte liest, und das ist liegt durchaus nahe, ist es eine unbequeme, zumindest nachdenklich machende Analyse: Gut und Böse sind nicht so eindeutig zuzuschreiben, wie es die öffentliche und veröffentlichte Meinung weit hin gern will.

Es ist schon erstaunlich, wie der an dieser Stelle tief skeptische Adorno, der »zumindest temporär ... keine weiter reichenden Möglichkeiten«⁴ sieht, gegen die Barbarei vorzugehen, die besondere, ja herausragende Rolle der Schule hervorhebt. »Das Pathos der Schule heute, ihr moralischer Ernst ist, daß inmitten des Bestehenden nur

1 Ebd.

2 Theodor W. Adorno: Tabus über dem Lehrerberuf, in: Theodor W. Adorno: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 bis 1969, Frankfurt/M. 1971, S. 70-87, hier S. 86.

3 Theodor W. Adorno: Erziehung zur Entbarbarisierung, S. 123.

4 Theodor W. Adorno: Tabus über dem Lehrerberuf, S. 86 f.

sie, wenn sie sich dessen bewußt ist, unmittelbar auf die Entbarbarisierung der Menschheit hizuarbeiten vermag.«¹

Es bedarf dazu freilich einer veränderten und gänzlich gewandelten Schule und Pädagogik. Manches, was Adorno an der Pädagogik seiner Zeit kritisierte, das Recht auf körperliche Züchtigung vor allem, das »in deutschen Landen immer noch zu den heiligsten Gütern«² zähle, hat sich nicht zuletzt in der Folge der 68er Bewegung erledigt, weithin jedenfalls. Aber an einem zentralen Punkt ist Adornos Anforderung an eine entbarbarisierende Erziehung und Pädagogik beklemmend aktuell, denn mit seinem Gesprächspartner Becker ist sich Adorno einig, »daß«, so die Formulierung Beckers, »der Wettbewerb, jedenfalls wenn er nicht nur in sehr lockeren und schnell wieder endenden Formen stattfindet, in sich ein Element der Erziehung zur Barbarei darstellt«³. »Ich bin völlig der Ansicht«, so Adorno, »daß der Wettbewerb ein im Grunde einer humanen Erziehung entgegengesetztes Prinzip ist. Ich glaube im übrigen auch, daß ein Unterricht, der sich in humanen Formen abspielt, keineswegs darauf hinausläuft, den Wettbewerbsinstinkt zu kräftigen. Damit kann man allenfalls Sportler erziehen, aber keine entbarbarisierten Menschen.«⁴ Man müsse dagegen den Menschen abgewöhnen, die Ellenbogen zu gebrauchen, der Gebrauch von Ellenbogen sei »ohne alle Frage ein Ausdruck von Barbarei«⁵ (ebd. S. 133). Die bildungspolitische Gegenwart ist in ihrem Kern, in dem, was sie vorantreibt, hinter Adornos Diktum zurückgefallen.

1 Ebd. S. 86.

2 Theodor W. Adorno: Erziehung zur Entbarbarisierung, S. 131.

3 Ebd. S. 126.

4 Ebd.

5 Ebd. S. 127.

Widersprüche der Mündigkeit

Anknüpfungen an Adornos und Beckers Gespräch zu einer »Erziehung zur Mündigkeit« unter aktuellen Bedingungen neoliberaler Bildungsreformen

In ihrem Rundfunkgespräch aus dem Jahr 1969 gehen Hellmut Becker und Theodor W. Adorno den Ansprüchen an eine »Erziehung zur Mündigkeit« nach und loten die gesellschaftlichen Bedingungen aus, unter denen Mündigkeit ermöglicht und verhindert wird. Für beide spielt dabei der zeitgeschichtliche Kontext mit den Erfahrungen des Nationalsozialismus eine wichtige Rolle, sowie die Situation in der noch jungen bundesrepublikanischen Demokratie. Der Mündigkeitsbegriff wird auf die gesellschaftlichen Verhältnisse bezogen und bleibt nicht unberührt von seinem eigenen Gegensatz und von der Einsicht, »daß wir eigentlich nicht zur Mündigkeit erzogen werden«, die Becker formuliert.¹ In den folgenden Ausführungen werden bildungstheoretische Motive des Gesprächs nachgezeichnet und das Verständnis von Mündigkeit reflektiert. Danach erfolgt der Versuch, mit dem Widerspruchsgedanken kritischer Bildungstheorie aktuelle Bedingungen von Mündigkeit im Kontext neoliberaler Vergesellschaftung auszuloten.

Widerständigkeit und Ohnmacht – Adornos und Beckers Überlegungen zur Mündigkeit

Für die Kritische Theorie ist die Wahrnehmung des »Zeitkerns« jeder begrifflich-theoretischen Reflexion von großer Bedeutung, und auch

1 Theodor W. Adorno/Hellmut Becker: Erziehung zur Mündigkeit, in: Theodor W. Adorno: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969, Frankfurt/M. 1971, S. 133-147, hier S. 133.

das vorliegende Gespräch ist kontextuell gebunden an den gesellschaftlichen Ort, von dem aus gesprochen wird. Statt einer abstrakten Bestimmung von Mündigkeit suchen die beiden Gesprächspartner nach einem aktuellen Verständnis innerhalb der Debatten ihrer Zeit. Wenn im *Ravensbrücker Kolloquium* 2009 vierzig Jahre später über den Text nachgedacht wird, so erfolgt dieses Nachdenken in Beziehung zu dem Ort der KZ-Gedenkstätte, die zugleich für die hier begangenen Verbrechen wie auch für die Reflexion und Aufarbeitung dieser Verbrechen steht – ein doppelter Ort, an dem das radikale Scheitern von Mündigkeit dokumentiert ist und an dem zugleich durch Gedenken und Erinnern dieses Scheitern einer Kritik und Reflexion zugänglich gemacht wird. Das Versprechen, dadurch den aufklärerischen Begriff der Mündigkeit zurück zu gewinnen, würde allerdings allzu schnell die Gewalterfahrung von Ravensbrück unsichtbar werden lassen zugunsten einer humanistischen Selbstgewisserung. Mündigkeit ist in der Beziehung zu dem historischen Ort nur als in sich gebrochen und widersprüchlich zu betrachten, und Erziehung mit dem Ziel der Mündigkeit wäre auf die Reflexion dieser Brüche zu beziehen.

Adorno betont, dass die »Forderung zur Mündigkeit« in einer Demokratie »selbstverständlich« erscheint und somit überflüssig wirkt.¹ Dem stellt er eine Überlegung zu Kants berühmter Definition der Aufklärung gegenüber, nach der es darauf ankommt, aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit heraus zu treten. Die Voraussetzungen dafür liegen in der Fähigkeit und im Mut jedes Einzelnen, »sich seines Verstandes zu bedienen«². Für diese Fähigkeit zu sorgen, kennzeichnet das Interesse von Adornos Nachdenken über Erziehung. Für Becker erfüllt das Bildungswesen, »so wie wir es bisher in der Bundesrepublik hatten«, genau diese Aufgabe nicht. Er wendet ein, »daß wir eigentlich nicht zur Mündigkeit erzogen werden« und macht dies an der bestehenden »Dreigliedrigkeit unseres Bildungs-

1 Ebd.

2 Ebd.

wesens« fest, das auf einem »falschen Begabungsbegriff« beruht, den es zu überwinden gilt.¹ Die strukturellen Bedingungen, um Mündigkeit zu entfalten, sieht er bisher nicht gegeben und fordert dazu auf, »klassenspezifische Ungleichheiten« zu überwinden.² Eine widerständige Mündigkeit ist zu entwickeln, die in einer Welt der »Fremdsteuerung« bestehen kann.³ Für Adorno ist eine widerständige Mündigkeit keineswegs in der Erziehungswissenschaft seiner Zeit repräsentiert, und er betrachtet es als einen biografischen Glücksfall, selbst nicht den »Kontrollmechanismen der Wissenschaft« ausgesetzt gewesen zu sein und »ungedeckte Gedanken« denken zu können.⁴ Diese Überlegung wirkt ausgesprochen aktuell in einer Wissenschaftslandschaft, die immer mehr von Verfahren der Kontrollen und Leistungsmessungen bestimmt wird und in der die ständige Sichtbarkeit aller Akteure gefordert ist. Sich diesen Verfahren zu entziehen, ist ausgesprochen schwierig, weil damit zugleich die eigenen Existenzbedingungen in einer erfolgsorientierten Institution riskiert werden. Adornos dialektischer Gedanke, dass die Voraussetzungen der Mündigkeit »von der Unfreiheit der Gesellschaft determiniert« sind,⁵ ist angesichts der gegenwärtigen Entwicklungen an Schulen und Universitäten ausgesprochen aktuell. Auszusprechen und anzusprechen, wie diese Unfreiheit erlebt wird, bildet einen ersten Schritt zum Ausgang aus der Unmündigkeit.

Während für Adorno 1969 der Mündigkeitsbegriff in der pädagogischen Literatur hinter einem »existentialontologisch verbrämt« Begriff von Autorität, von Bindung« verschwindet,⁶ so sind es heute eher die Vereinnahmungen von Autonomie zugunsten eines aktivierten unternehmerischen Selbst, das seine eigene Verwertung optimal

1 Ebd.

2 Ebd. S. 134.

3 Ebd.

4 Ebd. S. 135.

5 Ebd.

6 Ebd. S. 136.

betreibt.¹ In Adornos Zeitzusammenhang zeichnet sich dieser Prozess bereits ab. In den 1960er Jahren kommt es zur sogenannten »realistischen Wende« in der Erziehungswissenschaft. Beruflich relevante Qualifikationen sind jetzt gefragt, Bildung soll zur gesellschaftlichen Integration beitragen und brauchbare Fähigkeiten vermitteln. Das kritische Potenzial von Bildung, Herrschaft zu zersetzen, verschwindet immer mehr hinter dem beherrschenden Moment der Verwertbarkeit. Bildung wird dabei sowohl instrumentalisiert wie auch immer stärker individualisiert. Gerade auf dieses zweite Moment der Individualisierung macht Adorno aufmerksam, wenn er die Kombination von »kräftige(m) Individualismus« und Anpassung in den Erziehungsidealern seiner Zeit kritisiert.² Auf den ersten Blick gegensätzliche Denkweisen wie amerikanischer Pragmatismus und Heideggersche Eigentlichkeit, Positivismus und Metaphysik, die Adorno ideologiekritisch fasst, sieht er übereinstimmen in einer »Verherrlichung der Heteronomie«³. In dem gegenwärtig vorherrschenden neoliberalen Bildungsdiskurs kann weniger ein offenes Eintreten für Fremdbestimmung festgestellt werden. Eher handelt es sich um jene »Scheinmündigkeit«, die Adorno an der abstrakten Negation von Autorität festmacht und die in den aktuellen Bildungsreformprozessen als Entfesselung von Leistung auftritt – propagiert als Befreiung von bürokratischen Abhängigkeiten, bei gleichzeitiger Steigerung bürokratischer Steuerungsinstrumentarien. Letztere treten allerdings im freiheitlichen Gewand auf, als Zielmarken für Exzellenz. Zum sozialen Maß werden Kenngrößen von Leistungsfähigkeit, die keineswegs dazu anregen, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen, sondern die Auskunft über die Fähigkeit geben, die Klaviatur jener Instrumentarien zu bedienen, die sich in Übereinstim-

1 Vgl. Hermann Kocyba: Aktivierung, in: Ulrich Bröckling/Susanne Krasmann/Thomas Lemke (Hrsg.): Glossar der Gegenwart, Frankfurt/M. 2004, S. 17-22.

2 Theodor W. Adorno/Hellmut Becker: Erziehung zur Mündigkeit, S. 138.

3 Ebd. S. 139.

mung mit den hegemonialen Erfolgskriterien befinden. Mündigkeit wird dabei zu einer Funktion um den Preis des Verschwindens von Kritik. Die Lebendigkeit von Kritik zeichnet demgegenüber Adornos und Beckers Nachdenken über Mündigkeit aus, bei dem sie immer wieder etablierte Muster in Zweifel ziehen. So wendet sich Adorno gegen die »normative Wendung des Rollenbegriffs«, durch die »die Unidentität des Menschen mit sich selbst verlängert wird«, weil die Rolle »zu einem sozialen Maß gemacht wird«¹. Adornos ganze Sorge gilt der Einzigartigkeit des Einzelnen, dem Einspruch gegen den Identitätszwang – und erst in diesem Einspruch würde sich Mündigkeit realisieren. Als Teil einer rollenidentischen Identifikation mit dem Über-Ich betrachtet er die übertriebene Darstellung der eigenen Souveränität, mit der eine Ich-Schwäche ausgeglichen werden soll. In der gegenwärtigen Leistungshysterie in den Bildungsinstitutionen gilt demgegenüber das demonstrative Zurschaustellen der eigenen Unabhängigkeit als Ausdruck von Stärke. Kaum etwas gilt als so verpönt, wie das Zugeben von Abhängigkeiten und Ängsten.

Becker wendet sich darauf den Formen der Ausbildung zu, die immer mehr zur »Abrichtung« verkommt, heute wäre das mit »training on the job« zu bezeichnen, wie sie in Umschulungen erfolgen. Weiterbildungsangebote appellieren an den Willen zur Mündigkeit, sie versprechen Unabhängigkeit durch größere berufliche Wahlmöglichkeiten. Zwar betrachtet Becker den Appell zur Mündigkeit als »Tarnung des allgemeinen Unmündig-gehalten-Werdens«². Dennoch traut er Strukturreformen zu, hier etwas zu verändern, wenn eine »Kombination von unmittelbarer Ausbildung mit Orientierungshorizont« realisiert wird.³

Adornos Kritik geht demgegenüber einen radikaleren Weg, wenn er Kants Position, zwar nicht in einem aufgeklärten, aber doch in einem Zeitalter der Aufklärung zu leben, in Zweifel zieht. Es ist für

1 Ebd. S. 141.

2 Ebd. S. 143.

3 Ebd.

ihn fragwürdig geworden, »ob wir heute noch in derselben Weise sagen können, daß wir in einem Zeitalter der Aufklärung leben«¹. Adorno gründet diesen Zweifel auf den Druck, der durch die »Steuerung auch der gesamten Innensphäre« auf die Menschen ausgeübt wird.² Während Adorno diese Steuerung an der Kulturindustrie festmacht, wäre heute von den digitalen Technologien zu sprechen, die die Verfügbarkeit des einzelnen immer mehr steigern und zu andauernder souveräner Selbstdarstellung veranlassen. Die heteronome Einrichtung der Gesellschaft ist für Adorno der »gesellschaftliche Widerspruch«, dem es entgegenzuwirken gilt, und genau darin liegt für ihn das »Problem von Mündigkeit heute«³.

Becker bleibt in seiner Analyse der Bildungspraxis eher ambivalent, wenn er einerseits Maßnahmen der Schulreform wie der »Auflösung der Bildung nach einem festen Kanon« einen Mündigkeitsgewinn zutraut, wenn Schüler an ihren Lehrplänen mitarbeiten. Andererseits ist er sich darüber im Klaren, dass auch damit eine »Scheinfassade« aufgebaut werden kann, auch das kann zu einem technokratischen Ausleselement werden.⁴ Genau dieser Zweifel bestätigt sich heute, wenn die vielfach propagierten Konzepte des selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lernens zu Steuerungstechnologien werden, die jegliche Kontrolle in das Individuum selbst verlagern und es damit scheinbar autonom machen. An die Stelle hierarchisch strukturierter Verantwortlichkeiten treten Selbstkontrollmechanismen.

Mündigkeit kann mit Adorno nur konkretisiert werden durch eine »Erziehung zum Widerspruch«⁵. Dazu gehört wesentlich eine Bewusstseinsbildung über den Mechanismus der Unmündigkeit. Adornos Ausführungen zur praktischen Umsetzung dieser Widerspruchs-

1 Ebd. S. 144.

2 Ebd.

3 Ebd.

4 Ebd. S. 145.

5 Ebd.

erziehung bleiben allerdings in einer Figur traditionell oppositioneller Kritik. Die falschen kulturindustriellen Produkte sollen vorgeführt werden, um ihre Unwahrheit zu entlarven. Weder die pädagogischen Entlarver noch deren Aufklärungsvorstellungen werden kritisch reflektiert, weshalb der Text an dieser Stelle undialektisch wirkt und zugleich kulturkonservativ daherkommt. Die »Erziehung des ›Madigmachens« könnte das Moment der kritischen Selbstreflexion verfehlt,¹ für das Adorno insbesondere in »Erziehung nach Auschwitz« eintritt. Umso interessanter ist Beckers Vorsicht gegenüber dem Optimismus des Mündigmachens und seine Frage, ob der »kritisch bewußtgemachte Mensch« dennoch »ferngesteuert« ist und in der Gefahr steht, »ein unmündiger zu werden«². Diesem Zweifel folgt Adorno am Ende des Gesprächs, wenn er den »Eifer des Änderungswillens« fragwürdig werden lässt und ihm das Moment der Ohnmacht entgegengesetzt. Die Ohnmacht muss zu einem Moment dessen werden, was zu denken und zu tun ist. Mit dieser Sequenz am Ende des Gesprächs wird den machbarkeitsoptimistischen Reformüberlegungen, die beide an einigen Stellen ausführen, etwas gegenüber gestellt, das schwer zu vereinnahmen ist und kaum mit den Anforderungen in Übereinstimmung zu bringen ist, die an die Subjekte der Gesellschaft gestellt werden.

Aus der Perspektive kritischer Bildungstheorie: Gernot Koneffkes Kritik bürgerlicher Mündigkeit

Der gesellschaftliche Index der Mündigkeit wird in der kritischen Bildungstheorie zum zentralen Gegenstand der Reflexion und zum Ausgangspunkt für eine widersprüchliche Konzeption von Mündigkeit. In dem Gespräch zwischen Adorno und Becker scheint diese Widersprüchlichkeit immer wieder durch, wenn das Bildungssystem ihrer Zeit mit seinen Anpassungzwängen in den Blick genommen

1 Ebd. S. 146.

2 Ebd. S. 147.

wird. Wie diese Zwänge und Herrschaftsdimensionen dem Begriff und Anspruch der Mündigkeit selbst inhärent sind, arbeitet Gernot Koneffke heraus, der an Heinz-Joachim Heydorns immanenten Bildungswiderspruch anknüpft. Bildung verspricht Autonomie und verlangt zugleich Unterwerfung unter Strukturen und institutionell-gesellschaftliche Anforderungen. Die Subjekte, die sich bilden sollen, geraten in strukturelle Zwänge und erhalten zugleich die Möglichkeit, sich die Voraussetzungen zu erarbeiten, um genau diese Zwangstrukturen zu kritisieren und zu überwinden.

Das Subjekt, das da autonom werden soll, ist kein anderes als ein bürgerliches Subjekt und insofern seinem eigenen Widerspruch unterworfen, seine Freiheit in den Dienst der Verwertung zu stellen. Koneffke macht diese bürgerliche Verstrickung immer wieder klar und vermeidet ein allzu großes Zutrauen in die Widerspruchsfähigkeit des gebildeten Subjekts. Die Herausbildung der bürgerlichen Gesellschaft ist der »geschichtliche Index« der Mündigkeit.¹ »Sie ist bürgerliche Mündigkeit und kann folglich sich nur bewahren, wenn sie die kritische Vergegenständlichung ihrer selbst zuspitzt auf die Vergegenständlichung der in ihr wirkenden Bürgerlichkeit, die ihre unumgehbar Einschränkung und daher das in ihr unumgehbar wirkende Moment von Nicht-Mündigkeit bedeutet, mithin den in ihr wirksamen, für sie konstitutiven Widerspruch«². Schließlich bildet Mündigkeit in der bürgerlichen Gesellschaftsstruktur die notwendige Bedingung zum Verkauf der eigenen Arbeitskraft und damit zur Verwertung des Subjekts für Zwecke, die seine Freiheit einschränken. In demselben Moment, in dem sich Mündigkeit historisch realisiert, wird sie auch schon wieder eingeholt. Zwar haben sich die bürgerlichen Gesellschaften von der Feudalherrschaft befreit, aber mit der Orientierung an Eigentum und Leistung neue Unfreiheiten ge-

1 Gernot Koneffke: Zur Dialektik der Mündigkeit, in: Gernot Koneffke: Pädagogik im Übergang zur bürgerlichen Herrschaftsgesellschaft, Wetzlar 1994, S. 7-19, hier S. 11.

2 Ebd.

schaffen. Wer als mündiges Subjekt anerkannt werden will, muss sich auf dem Markt bewähren. Für Koneffke liegt darin die historische Signatur bürgerlicher Mündigkeit. Innerhalb dieses Index befindet sich auch die Position der Kritiker, die von keinem anderen Standpunkt aus als von dem bürgerlichen Mündigkeit sprechen können, die also bereits involviert sind in das, was sie kritisieren. Aus der notwendigen Kritik an den Entstehungsbedingungen und Begründungen der Mündigkeit erfolgt also nicht die Verwerfung derselben. In Koneffkes Perspektive wäre das nur eine Flucht aus der Immannenz. Auch wer Mündigkeit kritisiert, beansprucht diese im selben Moment: »(..) sie wird objektiv angewandt im Medium der Selbstreflexion¹. Aber das kann kein Motiv sein, Kritik an der historischen Begründung von Mündigkeit und an ihrem Gebrauch zu diffamieren oder abzustellen. Koneffke bleibt mit seiner dialektischen Kritik innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft, in der der Gedanke der Mündigkeit historische Wirklichkeit geworden ist, wobei sich diese Verwirklichung als ausgesprochen zwiespältig erweist.

Koneffke vermeidet für seine bildungstheoretischen Überlegungen jede abstrakte Negation der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse und ist daher zurückhaltend gegenüber allen Versuchen, eine Überschreitung dieser Verhältnisse durch Zukunftsversprechen anzukündigen. Nach meiner Lesart besteht er auf der Nichtauflösbarkeit des Widerspruchs, da sein Denken und seine forschende und lehrende Praxis selbst bürgerliche Prozesse sind und von den Bedingungen bürgerlicher Vergesellschaftung zutiefst abhängig bleiben. Darauf zu bestehen bedeutet, sich jeder abstrakten Negation zu verweigern und sich nicht pädagogischen Illusionen von befreiter Bildung hinzugeben, die das Bewusstsein struktureller Gewalt verdrängen.² Deshalb kann es für Koneffke keine konsistente Theorie

1 Gernot Koneffke: Kritische Bildungstheorie und die Begründung von Pädagogik, in: Heinz Sünker/Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn!, Frankfurt/M. 1999, S. 301-326, hier S. 302.

2 Gernot Koneffke: Zur Dialektik der Mündigkeit, S. 14.

des pädagogischen Auftrags geben und keine Praxis zur Umsetzung positiver Zwecke. Der praktische Eifer, der auf die Umsetzung theoretischen Nachdenkens zielt, ist ihm suspekt. Ist doch diese vermeintliche Umsetzung allzu schnell fertig mit ihren gesellschaftlichen und zeitgeschichtlichen Bedingungen und verweigert sich letztlich der Reflexion und Kritik dieser Bedingungen. Entgegen einer zukunftsgeissen Programmatik, wie sie heute zum Repertoire pädagogischer Verkündigungen gehört, muss in kritisch-bildungstheoretischer Sicht der Schmerz über das historische Scheitern jedes humangen Anspruchs die Perspektive der Pädagogik bestimmen. Die »Einsicht in die Ohnmacht« ist Voraussetzung für jede weitere theoretische Verständigung¹. Aber sie ist kein Endpunkt: »Nichts hat so kommen müssen, wie es faktisch geschah«, und es wäre eine »elende Pädagogik«, die – um nicht illusionär zu sein – verstummte.² Den Rückzug auf eine ohnmächtige Position, bei der man sich selbst als Opfer der herrschenden Verhältnisse sehen kann, lässt Koneffke nicht zu. Er besteht auf der Handlungsfähigkeit der Subjekte, nicht in der Form einer pathetischen Anrufung, sondern durch das Festhalten an einer Verantwortung gegenüber sich selbst und anderen. Koneffke bleibt auch hier dem Konzept des Widerspruchs verpflichtet. Das Scheitern von Praxis bedeutet nicht Resignation, sondern die andauernde Reflexion der Bedingungen von möglicher Praxis und praktischer Unmöglichkeit. Koneffke plädiert für eine pädagogische Forschung, bei der sich Pädagog/innen darüber klar sind, dass ihre Arbeit »von der Herrschaft kontaminiert (ist), die überwunden werden soll³. Schließlich hat Pädagogik »stets auch Herrschaft bestätigt⁴. Sich daran zu erinnern und sich damit zu konfrontieren,

1 Gernot Koneffke: Auschwitz und die Pädagogik. Zur Auseinandersetzung der Pädagogen über die gegenwärtige Vergangenheit ihrer Disziplin, in: Friedhelm Zubke (Hrsg.): Politische Pädagogik. Beiträge zur Humanisierung der Gesellschaft, Weinheim 1990, S. 131-151, hier S. 133.

2 Ebd.

3 Ebd. S. 145.

4 Ebd. S. 146.

wie gewaltsam diese Bestätigung ist und gewesen ist, dies macht einen wesentlichen Aspekt von Bildungsarbeit aus, die beansprucht, kritisch zu sein. Die Arbeit an Bildungstheorie und -praxis muss sich offen halten für eine Nachdenklichkeit, die einen Raum eröffnet für Fragen und Kontroversen und die Bildung als soziales Geschehen begreift, bei dem eine gegenseitige Sensibilisierung für die Perspektiven anderer erfolgt. Das kann auch bedeuten, Bildung zu unterlaufen, sich ihr zu entziehen, wenn sie zu einer affirmativen Veranstaltung verkommt, bei der immer alle schon wissen, was gemeint ist, ohne sich selbst als gemeint zu erkennen.¹

Heydorns widersprüchliche Bildungskonzeption

Heinz-Joachim Heydorn entwickelt ein dialektisches Konzept, das von der *inneren* Widersprüchlichkeit von Bildung zwischen Unterwerfung *und* Handlungsfähigkeit ausgeht. Genau das macht seine Aktualität aus, wohingegen die vermeintliche Anknüpfung an eine undialektische Befreiungsverheißung antiquiert wirken muss. Das Verhältnis von Bildung und Politik konzipiert Heydorn als ein doppeltes: »Bildung unterliegt nicht nur dem Politischen. Sie ist selber ein Agens. Sie treibt es.«² Wenn Bildung das Politische (be)treibt und ihm nicht nur unterliegt, dann ist ein Moment der Verantwortung angesprochen. Wer Bildung betreibt, der betreibt auch das Politische und ist nicht auf einer sicheren Seite, auf der es human, freiheitlich und selbst bestimmt zugeht – wobei alle diese Zuschreibungen in sich widersprüchlich sind und von daher gar keine sichere Seite versprechen können. Für Heydorn wird erst durch Bildung ermöglicht,

1 Vgl. Astrid Messerschmidt: Immanente Gegensätze. Nachdenken über eine selbstkritische Bildungstheorie mit Gernot Koneffke, in: Harald Bierbaum/Peter Euler/Katrin Feld/Astrid Messerschmidt/Olga Zitzelsberger (Hrsg.): Nachdenken in Widersprüchen. Gernot Koneffkes Kritik bürgerlicher Pädagogik, Wetzlar 2007, S. 145-154.

2 Heinz-Joachim Heydorn: Zum Verhältnis von Bildung und Politik, in: Heinz-Joachim Heydorn: Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1967-1970, Studienausgabe, Bd. 2, Wetzlar 2004, S. 180-236, hier S. 183.

sich selbst im »Widerspruch von Determination und Freiheit« zu erfahren.¹ An diesem Erfahrungsmoment zerbricht jeder Bildungsidealismus; »die Bildung, die den Menschen in seine Freiheit entläßt, entläßt ihn in Wahrheit in ein Koordinatensystem unerbittlicher Zwänge«². Die Vermittlung dieser Zwänge durch den von Heydorn immer universal und differenzlos bezeichneten »Menschen« selbst tritt hinter dieser Formulierung zurück. Zwänge erscheinen als das, dem die sich bildenden Subjekte unterliegen, nicht aber als Strukturen und Prozesse, die sie selbst mit verantworten und von denen sie je nach sozialer Position auch profitieren. Wenn aber Heydorn formuliert, dass Bildung selbst zum »sozialen Faktor« und zur »Bedingung der Machtausübung« wird,³ dann rückt die Verantwortung derer, die Bildung organisieren und wissenschaftlich erforschen, in den Blick. Sie können sich dann selbst nicht mehr jenseits des Widerspruchs verstehen: weder als Agenten der Freiheit – und wessen Freiheit wäre das? – noch als reine Verwalter der Integration, die eben durch Bildung reflektierbar, analysierbar und kritisierbar wird. Der über die Bindung ans Politische vertiefte Widerspruch der Bildung lässt aber in Heydorns Verständnis die Individuen nicht darin versinken. Sein Boden eignet sich immer noch dazu, zum Sprung anzusetzen, wenn von einer »dialektischen Möglichkeit« die Rede ist.⁴ In Heydorns Sicht bleibt diese Möglichkeit aber uneingelöst. Dennoch hält Heydorn an der Utopie von Mündigkeit fest, wenn er von der »mögli-
che[n] Mündigkeit« spricht, die sich freikämpfen soll.⁵

Auch in der Rezeption Heydorns scheinen diese utopischen Potenziale von Bildung immer wieder durch Bildung ist darin limitiert

1 Ebd. S. 185.

2 Ebd.

3 Ebd. S. 187.

4 Ebd. S. 207.

5 Heinz-Joachim Heydorn: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs, in: Heinz-Joachim Heydorn: Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1971-1974, Studienausgabe, Bd. 4, Wetzlar 2004, S. 56-145, hier S. 57.

von ihren historischen Bedingungen, ihre »unverwirklichten Möglichkeiten« stehen noch aus.¹ Der kritischen Bildungstheorie kommt in dieser Perspektive die Aufgabe zu, die sich fortschreibenden gesellschaftlichen Widersprüche, in denen Bildung zugleich storniert und vorangetrieben wird, begrifflich zu präzisieren.² Offen bleibt dabei, ob nur die zum Stillstand gebrachte, stornierte Bildung affirmativ ist oder auch jene, die vorangetrieben wird – ob in den Lesarten des Widerspruchs also zwei Bildungsbegriffe sich kreuzen, von denen nur der eine überhaupt zwiespältig sein könnte, während der andere für die realisierbare Möglichkeit der Befreiung steht. Dass es in den Lesarten Heydorns zu einer Spaltung des Bildungsbegriff in affirmativ und kritisch kommen kann, möchte ich nicht als Fehlektion verstanden wissen, sondern eher als Ausdruck eines Ringens um die Möglichkeit kritischer Bildung und als Ausweis auch meiner eigenen Schwierigkeiten, kritische Bildungstheorie zu betreiben. Erst wenn die Zuschreibungen, die dem Bildungsbegriff gemacht werden, in sich widersprüchlich konzipiert und gelesen werden, wird die immanente Widersprüchlichkeit von Bildung sichtbar. »So ist Bildung ihrem ureigensten Selbstverständnis nach Aufklärung, darin untrennbar der Freiheit und Rationalität der Menschen verbunden.«³ Aber erst wenn auf dem Hintergrund der »Dialektik der Aufklärung« Freiheit und Rationalität selbst als zutiefst zwiespältige Ansprüche in den Blickpunkt treten, die in sich eine Gewaltgeschichte repräsentieren, kann der inneren Widersprüchlichkeit von Bildung nachgegangen werden. Ohne diese Brechung erscheint hier wieder ein undialektischer, emanzipatorisch-humanistischer Bildungsbegriff, in dem die historische Signatur der Gewalt ausgetilgt bleibt. Auch der Hinweis darauf, dass »Bildung im historischen Prozeß nicht ohne das

1 Ludwig A. Pongratz: Aufklärung und Widerstand. Kritische Bildungstheorie bei Heinz-Joachim Heydorn, in: Peter Euler/Ludwig A. Pongratz: Kritische Bildungstheorie. Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns, Weinheim 1995, S. 11-38, hier S. 13.

2 Ebd. S. 13 f.

3 Ebd. S. 19.

Moment des Leidens« zu denken sei,¹ löst den Anspruch an eine dialektische Konzeption noch nicht ein, solange nicht gefragt wird, wessen Leiden hier gemeint ist und wer davon verschont bleibt und profitiert.

Gegenwärtige Vereinnahmungen

Im Kontext umfassender Reformprozesse, die auf eine Entfesselung individueller Leistungsfähigkeit zielen und den einzelnen zu dauernder Aktivität anzuregen beabsichtigen, wird Bildung immer eindeutiger zu einem Motor der Leistungssteigerung und verliert immer mehr von dem, was diese Logik unterbrechen könnte. Dem Bildungsbegriff geht dabei die ohnehin immer wieder verdrängte innere Widersprüchlichkeit verloren, er fügt sich ein in das »Regime des lebenslangen Lernens«². Er steht in der neokapitalistischen Logik für eine Form von Lernen mit dem Ziel der Domestizierung zur Nützlichkeit. Das ist nicht neu, war doch das Bildungswesen von Beginn seiner bürgerlichen Geschichte an immer schon mit den »Mechanismen der Warengesellschaft« verbunden³ und darauf ausgerichtet, für die Gesellschaft nützliche Subjekte heranzubilden, die über die Sicherung ihres eigenen wirtschaftlichen Auskommens hinaus zur Steigerung des Mehrwerts beitragen.⁴ Heute wird das Bildungswesen zunehmend selbst zum »Verwertungssektor«, zum »profitablen Wirtschaftszweig«⁵ und verliert mehr und mehr an Spannung gegenüber

1 Ebd. S. 21.

2 Carsten Bünger/Ludwig A. Pongratz: Bildung, in: Hannelore Faulstich-Wieland/Peter Faulstich (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs, Reinbek bei Hamburg 2008, S. 110-129, hier S. 121.

3 Erich Ribolits: Humanressource – Humankapital, in: Agnieszka Dzierzbicka/Alfred Schirlbauer (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement, Wien 2006, S. 135-145, hier: S. 139.

4 Gernot Koneffke: Einige Bemerkungen zur Begründung materialistischer Pädagogik, in: Wolfgang Keim/Gerd Steffens (Hrsg.): Bildung und gesellschaftlicher Widerspruch. Hans Jochen Gamm und die deutsche Pädagogik seit dem Zweiten Weltkrieg, Frankfurt/M. 2006, S. 29-44.

5 Erich Ribolits: Humanressource – Humankapital, S. 139.

den betriebswirtschaftlichen Erwartungen der Leistungssteigerung. Die Bildungsreformen neigen dazu, identisch mit diesen Erwartungen zu werden und alles einzusparen, was nicht unmittelbar verwertbar ist. Schüler/innen und Studierende sollen sich als potenzielle Arbeitskräfte mit ihrer eigenen »Marktgängigkeit« identifizieren und dafür sorgen, diese herauszubilden und zu erhalten.¹ Durch »lebenslanges Lernen«, das »alles Lernen während des gesamten Lebens« umfasst,² soll die marktgängige Verwertbarkeit auf Dauer sicher gestellt werden. Seine Bezugspunkte sind die »kontingenten Lernbiographien aller Gesellschaftsmitglieder« bei gleichzeitiger Selektivität des Bildungs- und Weiterbildungssystems. Ludwig Pongratz betrachtet die programmatische Etablierung des »Lebenslangen Lernens« als »Totalprogramm der flexiblen Lebensführung«.³

In den gegenwärtigen Prozessen einer Reform, die auf die Aktivierung der Selbstbildungskompetenz jedes Einzelnen zielt, erscheint Bildung hoffnungslos integriert. Sie wird zum Motor der Mobilisierung von Flexibilität und Effizienz, zum Instrument für die Realisierung eines unternehmerischen Selbst. In Spannung dazu steht die der Bildung zugewiesene Aufgabe, Einspruch einzulegen gegen Verhältnisse, die den Einzelnen Zwecken unterwerfen, die nicht seine eigenen sind. Während die Bildungseinrichtungen durch die permanenten Bildungsreformen der letzten Jahrzehnte immer stärker von betriebswirtschaftlichem Kalkül durchdrungen sind und dabei Kontrollverfahren bei gleichzeitiger Autonomierhetorik installieren, stellt sich die Frage, ob das mündige Subjekt noch in der Lage ist, dem etwas entgegen zu setzen oder ob seine Mündigkeit funktional wird für seine eigene unternehmerische Lebensführung in völliger Übereinstimmung mit dem Betrieb. Es gelingt immer weniger, Kritik in

1 Ebd. S. 143.

2 Ludwig A. Pongratz: Lebenslanges Lernen, in: Agnieszka Dzierzbicka/Alfred Schirlbauer (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement, Wien 2006, S. 162-171, hier: S. 162.

3 Ebd. S. 170.

Opposition zu den Prozessen der Leistungssteigerung und Effizienzmaximierung zu praktizieren. Was als Totalisierung erscheint, weist allerdings Bruchstellen und Auslassungen auf. Der Kontrollgesellschaft stehen vielfältige Erfahrungen des *Kontrollverlustes* gegenüber, die mit Ausgrenzungsprozessen, prekären Lebensverhältnissen und alltäglicher Unsicherheit verbunden sind. Es eröffnet sich ein widersprüchliches Feld von Machtperfektionierung und Machtlosigkeit, in dem die Möglichkeiten für widerständiges Handeln ungleich verteilt sind.

Zwischen Mündigkeit und Lernzwang – Beobachtungen aus der Erwachsenenbildung

Für die Erwachsenenbildung nach 1945 stellt sich die Frage nach ihrer Legitimation in zwei Hinsichten: zum einen in einer zeitgeschichtlichen Hinsicht unter den Bedingungen der postnationalsozialistischen Situation, zum anderen in sozialer Hinsicht im Blick auf das Bild von den Erwachsenen, das mit der Verankerung einer organisierten Erwachsenenbildung problematisch wird. Die zeitgeschichtliche Reflexion basiert auf der Einsicht in die Diskontinuitäten der Geschichte, aus der keine fortschrittliche Entwicklung abgeleitet werden kann. Auf dem Hintergrund des organisierten und rational betriebenen Massenmordes in der bürgerlichen Gesellschaft wird Bildung überhaupt fragwürdig. Die Fragwürdigkeit radikalisiert sich, wenn es um die Bildung der Erwachsenen geht, deren Bildungswege sich als kompatibel mit den ideologischen Konzepten der Volksgemeinschaft erwiesen haben.

Nach 1945 ist die Erwachsenenbildung eng mit der demokratisierenden Politik der *Reeducation* verbunden. Das Verhältnis von Lernen und Bildung bleibt hier durchaus ambivalent, ohne zu einer Seite hin aufgelöst werden zu können. Peter Euler fragt nach der Legitimation der Erwachsenenbildung nach dem Scheitern jedes humanen Anspruchs, der das europäische Selbstbewusstsein auszeichnet und historisch andauernd widerlegt wird. Er sieht die Legitimation von

Erwachsenenbildung insbesondere in der politischen Bildung, die zur »Verbesserung der menschlichen Angelegenheiten« (Jan Amos Comenius) beitragen soll und hier nun zu beziehen ist auf die Verbesserung der gesellschaftlichen Angelegenheiten, nachdem die Erfahrung von Gewalt, Unmenschlichkeit und Zerstörung zur zentralen europäischen Erfahrung wird.¹

Die zweite Ebene bei der Frage nach der Legitimität von Erwachsenenbildung betrifft das Bild vom Erwachsenen, der/die aufgefordert wird, sich als Erwachsene/r weiter zu bilden und damit implizit vermittelt bekommt, nicht gebildet (genug) zu sein. Gleichzeitig mit dieser Bildungsforderung wird dem/der Erwachsenen Mündigkeit einerseits nicht zugetraut und andererseits von ihm/ihr erwartet. Im Ansatz der Erwachsenenbildung kommt zum Ausdruck, dass der Status der Erwachsenen prekär geworden ist. Die Vorstellung abgeschlossener Bildungsprozesse tritt hinter den Anforderungen an das Weiterlernen zurück. Mit dem Hegemonialwerden der Weiterbildung beobachtet Euler, dass Bildung zur »Girlande« wird für eine auf Dauer gestellte Lernarbeit.² Die Perspektive auf die Erfahrung des Zerbrechens jeder zivilisatorischen Gewissheit wird damit aufgegeben, man richtet sich in der Gegenwart ein und versucht, diese durch Bildung noch funktionstüchtiger zu machen. Erwachsenenbildung nach 1945 ist aber gerade dadurch notwendig geworden, dass die Funktionstüchtigkeit der Gesellschaft in die Katastrophe geführt hat. Demgegenüber liegt der vorherrschenden Weiterbildungsvorstellung ein linearer Fortschrittsbegriff zugrunde, so als würde sich die Gesellschaft immer weiter zum Besseren entwickeln und dies eben durch Weiterbildung befördern. Ein kritisches Bildungsverständnis reflektiert demgegenüber die Diskontinuitäten der Geschichte, ihre

1 Vgl. Peter Euler: Politische Verantwortung für die Allgemeine Weiterbildung in Konzepten des sogenannten lebenslangen Lernens – Widersprüche und Neuvermessungen, in: Harald Bierbaum/Peter Euler/Bernhard S. T. Wolf (Hrsg.): Naturwissenschaft in der Allgemeinen Weiterbildung, Bielefeld 2007, S. 131-149.

2 Ebd. S. 139.

innere *Dialektik*. Im Bewusstsein zeitgeschichtlicher Beziehungen beansprucht eine kritische Erwachsenenbildung, Einsichten in diese widersprüchlichen Entwicklungen zu ermöglichen und ein Nachdenken anzuregen über die »Barbarei«, die im gesellschaftlichen Fortschritt angelegt ist: »Man spricht vom drohenden Rückfall in die Barbarie. Aber er droht nicht, sondern Auschwitz war er; Barbarie besteht fort, solange die Bedingungen, die jenen Rückfall zeitigten, wesentlich fortduern¹. Dabei meint Barbarie eben nicht die Ausnahme eines Gewaltexzesses, sondern die Normalität gewaltsamer Verhältnisse, die in der Rekonstruktion jeweils historisch zu konkretisieren sind. Erwachsenenbildung zielt in dieser Perspektive auf eine gesellschaftskritische Reflexion, d. h. auf die Auseinandersetzung damit, wie die Einzelnen miteinander vergesellschaftet sind und wodurch sich das Allgemeine der Gesellschaft konstituiert. Mit dem Anspruch der Kritik setzt sich Erwachsenenbildung in einen Widerspruch zu einem Bildungsverständnis, dem es in erster Linie um das bessere Funktionieren im Betrieb geht und eröffnet einen Raum der Reflexion, der genau dieses Funktionieren unterbricht und in Zweifel zieht.

Schon mit der semantischen Verschiebung von Erwachsenenbildung zur Weiterbildung lässt der Diskurs alle Verunsicherungen über die Legitimität organisierter Bildung für Erwachsene hinter sich. Euler bezeichnet es als ein heute schwer zugängliches »Kardinalproblem« der »Erwachsenenpädagogik«, Unmündigkeit voraus zu setzen.² Das Gutachten »Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung«, das vom »Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen« 1960 vorgelegt wurde, nennt als Motive für eine Verankerung organisierter Erwachsenenbildung den Atom-

1 Theodor W. Adorno: Erziehung nach Auschwitz, in: Theodor W. Adorno: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969, Frankfurt/M. 1971, S. 88-104, hier S. 88.

2 Peter Euler: Bildung und Bildungspolitik unter den Bedingungen des Zwangslebenslangen Lernens, in: Forum Erwachsenenbildung, Heft 1/2009, S. 35-38, hier: S. 35.

krieg und die technische Welt. »Gefordert ist Erwachsenenbildung also nicht, um eine unkritische Modernisierung zu vollziehen, sondern um der bedrohten Humanität zu begegnen. Nur das legitimiere sie!«¹ Der kritische Ansatzpunkt der Erwachsenenbildung, dem Auseinanderfallen von gesellschaftlichem Funktionsfortschritt und demokratischer Gestaltung von Gesellschaft zu begegnen, verschwindet im Lauf der bildungspolitischen Entwicklung immer mehr und wird ersetzt von einer fortschrittoptimistischen Weiterbildungsgrammatik. Zehn Jahre nach dem genannten Gutachten wird im »Strukturplan für das Bildungswesen« des »Deutschen Bildungsrates« Weiterbildung zur Generalformel. Ein »gesamtgesellschaftliches Interesse an einer allseitigen ständigen Weiterbildung« wird vorausgesetzt und delegitimiert jede Frage nach der Legitimation.² Eine Anpassung an ein technologisches Fortschrittskonzept von Modernisierung erfolgt, das als Bildung deklariert wird. Weiterbildung wird zum »Taktgeber« für alle Bildungssektoren.³

Betriebswirtschaftlich ausgerichtete Vereinnahmungen mündiger Subjekte und ihrer Bildungsprozesse lassen sich gegenwärtig insbesondere auf dem Feld der Weiterbildung beobachten, das unter ständigem Druck steht sich zu dynamisieren. »Seit langem wird an das ganze Bildungssystem und in besonderer Weise an die Weiterbildung die Forderung nach Vermittlung extrafunktionaler, d. h. formaler Fähigkeiten und ein Zurückschrauben der Wissensvermittlung, also materialer Bildung herangetragen: Lernen des Lernens, Kritikfähigkeit, Kreativität, Teamfähigkeit, lebenslange Lernfähigkeit selbstorganisiertes Lernen etc. sind einige dieser Forderungen«⁴. Dadurch wird Weiterbildung zunehmend inhaltslos und formalisiert. Konkrete Gegenstände wie soziale Probleme, kulturelle Phänomene, politische

1 Ebd. S. 35 f.

2 Ebd. S. 36.

3 Ebd.

4 Hermann J. Forneck/Daniel Wrana: Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung, Bielefeld 2005, S. 144.

Ereignisse werden kaum noch zu Themen der Weiterbildung. Aus diesen themenbezogenen Auseinandersetzungen haben sich die Grundorientierungen einer Erwachsenenbildung entwickelt, die es sich zur Aufgabe gemacht hat, Räume der Reflexion für Fragen kollektiven Interesses anzubieten und sich mit Analysen zu diesen Themen auseinander zu setzen. Ein analytischer Zugang kennzeichnet die Wissenschaftlichkeit der Erwachsenenbildung. Das themenorientierte Arbeiten tritt demgegenüber in der Angebotslandschaft der Weiterbildung immer weiter zurück. Zugleich lassen sich die Themen und Problemlagen, die erwachsenenbildnerisch zu bearbeiten wären, nicht völlig zum Verschwinden bringen. Doch mit der Konzentration auf formale Kompetenzen erhält die Weiterbildung eine spezifische Regierungsfunktion. Sie wird zu einem Instrument des Fitmachens von Individuen für die Bedürfnisse des Marktes und verspricht eine bestmögliche Integration. Regieren meint anschließend an Michel Foucaults Analyse der Gouvernementalität: »die Erfindung und Förderung von Selbsttechnologien, die an Regierungsziele gekoppelt werden«¹.

Als einen »Machtraum« beschreiben Hermann Forneck und Daniel Wrana das Feld der Weiterbildung. Innerhalb dieses Raumes werden politische und pastorale Techniken angewendet.² Mit der Bezeichnung »pastorale Techniken« schließen die Autoren an Michel Foucaults Analysen der Transformationen moderner Macht an. Pastorale Techniken lassen sich als kontrollierende und disziplinierende Techniken kennzeichnen, die sich auf das Individuum richten. Die Pastoralmacht kann als eine individualisierende Kontrollmacht beschrieben werden, die den einzelnen dazu bringt, sein Verhalten gemäß übergeordneter Regeln – klerikal und standesbezogenen

1 Thomas Lemke/Susanne Krasmann/Ulrich Bröckling: Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung, in: Ulrich Bröckling/Susanne Krasmann/Thomas Lemke (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen, Frankfurt/M. 2000, S. 7-40, hier S. 29.

2 Vgl. Hermann J. Forneck/Daniel Wrana: Ein parzelliertes Feld, S. 142.

Regeln früher, Regeln des Marktes heute – zu kontrollieren. Während die politische Macht noch von äußeren Instanzen bestimmt wird, ist die pastorale Macht in den Einzelnen verlagert, beides spielt bei der Steuerung von Weiterbildung eine Rolle. Forneck und Wrana sprechen von totalisierenden und individualisierenden Maßnahmen, die zusammen genommen ein »Regierungsfeld« bilden, das Regierungsfeld der Weiterbildung. »Weil die Weiterbildung spezifische Formen des Regierens entwickelt hat, bezeichnen wir Weiterbildung bzw. Erwachsenenbildung als ein eigenes Feld.«¹ Es handelt sich um eine moderne Machtform (Regierungsform), die Fremdtechnologien und Technologien des Selbst kombiniert. Fremdtechnologien zeichnen sich als von außen gegebene Regeln, Standards, Organisationsformen aus. Bei den Technologien des Selbst handelt es sich um verinnerlichte Normen der Selbststeuerung, des Trainings, der Einübung von Verhaltensweisen zur Optimierung der eigenen Aktivitäten.

Weiterbildung transformiert gesellschaftliche Problemlagen in individualisierte Entwicklungsprojekte. Beispielsweise werden Engpässe auf dem Arbeitsmarkt zu individuellen Problemen der Qualifikation umdefiniert. Wer arbeitslos geworden ist, dem verspricht der Weiterbildungsmarkt bessere Chancen bei der Stellensuche. Weiterbildung soll die Integrationsfähigkeit jedes Einzelnen sichern und verlagert dabei strukturelle Probleme in die Bildungsbiografie des Einzelnen. Weiterbildung verspricht, die Integration in das System der Lohnarbeit zu verbessern, d. h. die individuellen Chancen auf Selbsterhaltung zu erhöhen. Deshalb betrachten Forneck und Wrana das System der Weiterbildung als eine Subjektivierungspraxis. Es produziert Subjekte, die sich den gesellschaftlich-ökonomischen Anforderungen unterwerfen. Dahinter liegt das Versprechen eines gelungenen Lebens. Versprochen wird Freiheit, die als gefährdet angesehen wird und deshalb gesichert werden muss. Aus der Weiterbildung wird ein neoliberales Projekt, wobei Neoliberalität als ein Prinzip von Vergesellschaftung gekennzeichnet werden kann, bei dem

1 Ebd.

individuelle Freiheit mit der Freiheit der Kapitalverwertung kurzgeschlossen wird.

Angesichts dieser bildungspolitischen Entwicklungen bedarf es eines neuen Nachdenkens über die Instrumentalisierungen von Mündigkeit und über die Bedingungen von Kritik. Die Perspektiven für eine widerständige Mündigkeit, wie Adorno sie anspricht, lassen sich nicht in Abstraktion von den jeweils aktuellen gesellschaftlichen Vereinnahmungen von Mündigkeit entwickeln. Sie sind mit diesen vermittelt, weil die Kritik an den skizzierten Prozessen selbst verstrickt ist in Verhältnisse, in denen auch kritische Artikulationen zum Ausweis der Leistungsfähigkeit werden können. Mündigkeit stellt sich als ausgesprochen widersprüchliche Angelegenheit dar, insofern sie nicht idealistisch überhöht wird. Die Reflexion der gesellschaftlichen Widersprüche bildet erst die Voraussetzungen für eine widerständige Praxis, die Adorno einfordert. Das Ravensbrücker Kolloquium bietet einen Reflexionszusammenhang, der jedes Nachdenken über die Wirkungen von Bildung mit den Erfahrungen der an diesem Ort begangenen Massenverbrechen konfrontiert. Der Ort der KZ-Gedenkstätte fordert zur Analyse von Widersprüchen heraus. Als Ort der Erinnerung und des Nachdenkens steht die Gedenkstätte für die Möglichkeit, die Voraussetzungen zu schaffen, um Widerspruch einzulegen zu können gegen jede Verdinglichung meiner selbst und anderer. Dem Widerstand gegen das Identischmachen mit einem Zweck gilt Adornos ganzes Interesse in seinen bildungs- und erziehungs-theoretischen Texten.