

Gruschka, Andreas

**Norbert Hilbig: Mit Adorno Schule machen. Beiträge zu einer Pädagogik der Kritischen Theorie. Theorie und Praxis der Gewaltprävention. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1995. [Rezension]**

*Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 5, S. 795-799*



Quellenangabe/ Reference:

Gruschka, Andreas: Norbert Hilbig: Mit Adorno Schule machen. Beiträge zu einer Pädagogik der Kritischen Theorie. Theorie und Praxis der Gewaltprävention. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1995. [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 5, S. 795-799 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-107769 - DOI: 10.25656/01:10776

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-107769>

<https://doi.org/10.25656/01:10776>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 42 – Heft 5 – September/Oktober 1996

## *Essay*

- 655 KÄTE MEYER-DRAWÉ  
Versuch einer Archäologie des pädagogischen Blicks

## *Thema: Strukturwandel der Erwachsenenbildung*

- 667 RUDOLF TIPPELT/THOMAS ECKERT  
Differenzierung der Weiterbildung. Probleme institutioneller und soziokultureller Integration
- 687 WILTRUD GIESEKE/RUTH SIEBERS  
Umschulung für Frauen in den neuen Bundesländern
- 703 CHRISTIANE SCHIERSMANN/INGRID AMBOS  
Zur Funktion von Weiterbildung für Frauen in den neuen Ländern im Kontext des Transformationsprozesses
- 719 ROLF ARNOLD  
Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Grundlinien und Illustrationen zu einem konstruktivistischen Lernbegriff
- 731 DIETER NITTEL  
Die Pädagogisierung der Privatwirtschaft und die Ökonomisierung der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung. Versuch einer Perspektivenverschränkung mit biographieanalytischen Mitteln

## *Diskussion*

- 753 ELIJAHU ROSENOW  
Postmoderne Erziehung in einer liberalen Gesellschaft
- 767 STEPHANIE HELLEKAMPS  
Selbsterschaffung und Bildsamkeit. Bildungstheoretische Überlegungen zu Rortys Konzept des „creation of the self“

## *Besprechungen*

- 783 ANDREAS FLITNER  
*Micha Brumlik: Gerechtigkeit zwischen den Generationen*
- 785 HEINZ-ELMAR TENORTH  
*Helmut Engelbrecht: Erziehung und Unterricht im Bild. Zur Geschichte des österreichischen Bildungswesens*
- 787 FRITZ OSTERWALDER  
*Fritz-Peter Hager/Daniel Tröhler (Hrsg.): Studien zur Pestalozzi-Rezeption im Deutschland des frühen 19. Jahrhunderts*
- 790 JOACHIM HENSELER  
*Werner Brill: Pädagogik im Spannungsfeld von Eugenik und Euthanasie. Die „Euthanasie“-Diskussion in der Weimarer Republik und zu Beginn der neunziger Jahre. Ein Beitrag zur Faschismusforschung und zur Historiographie der Behindertenpädagogik*
- 793 DIETMAR LANGER  
*Helmut Lehner: Einführung in die empirisch-analytische Erziehungswissenschaft. Wissenschaftsbegriff, Aufgaben und Werturteilsproblematik*
- 795 ANDREAS GRUSCHKA  
*Norbert Hilbig: Mit Adorno Schule machen. Beiträge zu einer Pädagogik der Kritischen Theorie. Theorie und Praxis der Gewaltprävention*

## *Dokumentation*

- 801 Pädagogische Neuerscheinungen

was im Hinblick auf moralpädagogische Probleme ein folgenreicheres Defizit darstellt. Daß LEHNER die mögliche Unterscheidung von „Erscheinung“ und „Ding an sich“ nicht berücksichtigt, kommt deutlich zum Ausdruck (vgl. S. 60). Dadurch wird moralische Erziehung allerdings *instrumentell* bzw. *strategisch* begriffen, was im Widerspruch zu den eigenen Vorgaben (Freiheit, Mündigkeit usw.) steht und zu den bekannten Paradoxien des pädagogischen Handelns führt, die eben nicht technologisch aufgelöst bzw. bewältigt werden können.

Das Buch stellt eine gelungene Einführung in die empirisch-analytische Erziehungswissenschaft dar, die mit viel Sorgfalt die breitgestreuten Einwände gegen diese Position diskutiert, und es gelingt dem Autor, bestehende Mißverständnisse größtenteils zu klären.

Die von LEHNER auf die „Pädagogik als ganze“ angewandte enge normative Sprachregelung, den Ausdruck „Erziehungswissenschaft“ nur für die empirisch kontrollierbare Beschreibung und Erklärung von Tatsachen und die objektsprachliche Analyse von teleologischen Zweck-Mittel-Relationen zu verwenden, kann bei näherem Hinsehen in bezug auf Probleme der Moralerziehung nicht wirklich überzeugen, und zwar nicht im Hinblick auf das, was aufgrund praktischer Vernunft sein soll, sondern bezüglich dessen, was der Fall ist und was aufgrund theoretischer Vernunft erkannt bzw. verstanden werden kann. Das heißt, daß die Folgerungen, die LEHNER aus dem Wissenschaftsbegriff in Anlehnung an den kritischen Realismus für die Pädagogik als ganze zieht, nicht möglich zu sein scheinen. Denn zentrale Probleme der Moralerziehung lassen sich nicht mit Erziehungstechnologien lösen. Beispielsweise kann die Bildung des Willens zur Vernunft nicht mit dem Zweck-Mittel-Schema begriffen werden, da sie nicht nur Gesetzmäßigkeiten der Naturkausalität unterworfen ist, sondern auch

auf einer Kausalität aus Freiheit zu beruhen scheint, die aber mit den vom Autor gewählten wissenschaftstheoretischen Festsetzungen *per se* nicht in den Blick zu kommen vermag.

Dipl.-Päd. DIETMAR LANGER  
Weimarstr. 22, 71679 Asperg

**Norbert Hilbig:** *Mit Adorno Schule machen.* Beiträge zu einer Pädagogik der Kritischen Theorie. Theorie und Praxis der Gewaltprävention. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1995. 154 S., DM 28,-.

Die bis heute anhaltende Zuwendung der Pädagogik zur Kritischen Theorie TH.W. ADORNOS ist wesentlich gekennzeichnet durch eine Mischung aus Attraktion und Distanz. Für letztere sorgt die Schwärze der negativ-kritischen Haltung ADORNOS zur Gesellschaft und darin eingeschlossen zur Pädagogik. Pädagogen, Praktiker wie Konzeptentwickler, scheinen ADORNOS negative Urteile über die Gesellschaft und den Geschichtsverlauf nur ertragen zu können, indem sie diese auf die Sphäre außerhalb ihrer Praxis beziehen und zugleich als emphatischen Impuls für eine rettende Praxis der Bildung und Erziehung verstehen. Deren Ort liegt dann jenseits des Falschen des gesellschaftlichen Zustandes und vermag diesen zugleich zu attackieren. Aus der Erwartung einer positiven Instrumentalisierbarkeit Kritischer Theorie, nicht aber aus ihrer analytischen Beziehung auf die Pädagogik resultiert bis heute ein Teil der Faszination ADORNOS unter Pädagogen. Aus ADORNOS Diktum, daß Auschwitz nicht noch einmal sein dürfe und damit der oberste Zielpunkt jeder Erziehung gegeben sei, erwächst so etwas wie ein unbedingter, existentiell fundierter moralischer Standpunkt, der noch im Hinblick des Bösesten den Übergang zur positiven Praxis zu begründen erlaubt.

Genau hier liegt auch der Ansatz für die

Arbeit und das hinter ihr stehende Projekt NORBERT HILBIGS. HILBIG ist Rektor einer Hauptschule mit Orientierungsstufe im niedersächsischen Elze. „Mit Adorno Schule machen“ bedeutet für ihn, sich im Alltag seiner Schule in vollem Sinn auf ADORNO zu beziehen. Er fragt sich, was aus dem Versagen der Pädagogik, wie es mit Hoyerswerda, Mölln, Solingen indiziert wurde, „fünfzig Jahre nach Auschwitz“, für die Erziehung zu folgern ist: nicht die Erklärung „eigener Unzuständigkeit“ (S. 7), sondern eine konsequente „Erziehung nach Auschwitz“, also eine praktische Pädagogik im Anschluß an die Kritische Theorie ADORNOS: „Eine pädagogische Schule stelle ich mir vor, die den Geist der Kritischen Theorie nicht partikular, sondern in seiner Totalität lebendig in Praxis überführt, die aus den Schriften Adornos eine Reformpädagogik der 90er Jahre ausformuliert und vor allem lebendige Gestalt werden läßt“ (S. 21).

Der Autor hat sich damit viel vorgenommen. Ihm scheint angesichts des Wiederauflebens der Barbarei keine Zeit mehr für Bescheidenheit zu sein. Was HILBIG als Leser ADORNOS bei der Entfaltung solcher Totalität Kritischer Pädagogik hindern könnte, wird von ihm zur Schrulle erklärt, umgedeutet oder dethematisiert. Auf diese Weise fällt es HILBIG nicht schwer, ‚Reformpädagogik‘ mit einem Autor zu begründen, von dem er nicht nur über die Hoffnungslosigkeit der herkömmlichen Institutionen der Pädagogik belehrt wurde, sondern auch über die Wirkung der Illusion, sich den Regeln des Betriebes entziehen zu können: den Obskurantismus durchgeführter Reformpädagogik, der aus der Flucht aus der gesellschaftlichen Formbestimmung der Pädagogik folgt (wie ADORNO das am Beispiel der STEINER-Variante in den „Minima Moralia“ gezeigt hat).

Dem Leser des Buches wird die Prüfung des Anspruchs freilich in mehrfacher Hinsicht schwergemacht: Zum einen ent-

hält das Buch zu zwei Dritteln eher theoretische Überlegungen und Postulate als Beispiele für die Praxis einer „Erziehung zur Entbarbarisierung“ und deren Wirkung bei den Schülern. Zum zweiten wird der Leser durch allerlei Äußerlichkeiten auf die Beziehung dieser Schule zu ADORNO gelenkt. Und schließlich besteht das Buch in seinen praktisch orientierten Teilen wesentlich aus Illustrationen der Projektpraxis (und sehr knappen dazugegebenen Kommentaren). Berichtet wird über Aktionen, wie wir sie inzwischen in allen Schulen finden, die sich ‚öffnen‘ und eben dabei Projekte durchführen (Indianer-, Mittelalter- oder Antirassismusprojekt – „Mauer gegen Fremdenfeindlichkeit“, Vernissagen mit moderner Kunst in der Schule), ohne daß damit – vielleicht mit Ausnahme der Konfrontation der Hauptschüler mit moderner Kunst – eine besondere Beziehung zu ADORNO deutlich würde.

Für die Schule gilt als konzeptionelle Grundlage eine merkwürdige Pointierung der Einheit von Kopf, Herz und Hand: Im Mittelteil des Textes grenzt sich HILBIG gegen zwei Perspektivierungen der klassischen Schule massiv ab, um die eigene stark zu machen: Die Bildungsschule, die mit kognitiver Schulung im Unterricht Aufklärung zu betreiben sucht, ist für HILBIG letztlich eine schiere Zwanganstalt, die den Kindern oft nicht hilft, sondern sie schädigt. HILBIG zitiert an dieser Stelle gerne den Schulkritiker ADORNO (um damit zu insinuieren, ADORNO plädiere deswegen für Herzensbildung). Zum anderen lehnt HILBIG mit Verve die Orientierung der Schule an der Vorbereitung auf Arbeit und Beruf ab. Durch sie werde der junge Mensch bloß auf Anpassung gedrillt, ohne daß ihm der Lohn solcher Unterwerfung, die Arbeit, noch versprochen werden könne. Explizit fertigt damit HILBIG, ganz in reformpädagogischer Tradition, nicht in der der Kritischen Theorie stehend, die traditionelle pädagogische Orientierung

an Bildung und Nützlichkeit ab. Sein eigentliches pädagogisches Thema ist das Herz: die „Liebe“ und die „Lust“, die Wiederherstellung der „hedonistischen Zufriedenheit“. HILBIG legt nahe, daß der Kopf als Mittel der Bildung und die Hand als Werkzeug der Integration nur gefordert sind, wo sie zum sinnenreichen Genuß beitragen können.

Gegen die Krise der Gesellschaft und der Schule helfe nur noch die „Inthronisierung des Lustprinzips“ (S. 65). Wer in der Schule glücklich sei, entwickle keine Aggressionen mehr. Eine Erziehung zur Entbarbarisierung oder zum Frieden erfolge also bevorzugt dort und dadurch, daß Kinder Schule als Ort erleben, an dem sie liebevoll aufgenommen werden, wo die „Härte abgeschafft“, die „Angst zugelassen“ und im Zusammensein „glückhaftes Leben“ vollzogen wird. Es müsse in Elze von Frieden nicht mehr gesprochen werden, denn das friedliche, freundliche Zusammensein selbst sei der Beleg für den Frieden. Glück herzustellen sei „praktische Schuldprävention“. Das ist letztlich die Utopie der Circe, die die Gefährten des Odysseus von der Last der Arbeit befreite und sie in glückliche Schweine verzauberte, die deswegen nichts Böses mehr tun können, so heißt es in der „Dialektik der Aufklärung“.

Erziehung nach Auschwitz bedeutet für HILBIG praktisch: Erziehung zur Entbarbarisierung. Normale Schule ist selbst Teil der fortdauernden Barbarei (Kap. 3). Schule muß deswegen radikal anders werden: zum Ort des „warmen“ Lebens, wo man stark wird, indem man „selbstbestimmte Erfahrungen“ macht – so heißt es bei HILBIG mit Verweisen auf VON HENTIG, nicht aber mit Bezug auf ADORNO. Zu diesem Zweck müssen die Härten der Schule weggeräumt werden, die Riten der Disziplinierung und der Ausdrucksformen der Verständnislosigkeit gegenüber den jungen Menschen. Positiv folgt daraus ein anderes Beziehungsmuster von Lehrern und

Schülern und negativ die Forderung, Schule habe kognitiv abzurüsten. Bei HILBIG soll weniger Unterricht stattfinden, dafür aber mehr positives Erleben produziert werden: in Projekten, mit der Zulassung von „Lusterlebnissen“ (angefangen beim Rauchen).

Zuweilen stolpert HILBIG, der die pädagogischen Texte ADORNOS wohl gut kennt, dann doch über den Widerspruch seiner Vorstellung zu dem, was er bei ADORNO findet. In solchen Fällen behandelt er die Bedenken zum Teil mit gütiger Nachsicht, zuweilen aber auch mit Zorn („naiv und bescheuert“, S. 24): ADORNO habe halt die Möglichkeiten der Reformpädagogik unterschätzt, heißt es dann lapidar an Stelle einer naheliegenden Diskussion der von ADORNO hellsichtig analysierten Möglichkeit des Umschlags solcher Lust-Liebes-Sinnlichkeits-Feiern ins Irrationale. HILBIG rechtfertigt sich mit dem Hinweis darauf, daß seine Klientel für das kritische Aufklärungsprogramm nicht ansprechbar sei und daß man einen anderen Weg gehen müsse (S. 33). Das Glück, das in erlebter Autonomie des Denkens enthalten sein kann, muß HILBIG den Hauptschülern leider vorenthalten. Gegen schlechten Unterricht – wie er nach HILBIG auch in Elze immer wieder stattfindet – hilft die „Auszeit (gegen Eiszeit)“, die Möglichkeit, sich z. B. in der Fahrradwerkstatt oder beim Bau des Biotops von der Frustration durch Lernen zu erholen. HILBIG merkt nicht, daß er damit einen Zustand festigt, den er gerade im Anschluß an ADORNO beklagen müßte, wollte dieser doch vor allem Aufklärung durch Denkschulung, die kognitive Distanz zur Anpassung, auch der, die mit dem falschen Trost der Gefühle vollzogen wird.

HILBIG bemüht sich, im Hauptteil des Buches mit einer Reihe theoretischer Etüden zur Schulkritik (Kap. 3), zur Barbarisierung des Alltags (Kap. 4) sowie zum Mythos der Arbeit und zur Philosophie des Glücks (wohl mit dem Ziel, eine hedo-

nistische Utopie der Hauptschule zu begründen) für seine Pädagogik einen größeren Bezugsrahmen bereitzustellen. Die schwungvoll geschriebenen Passagen helfen nur dem weiter, der sich für eine vorab festgelegte Option nach Versicherung umsieht, zu begründen vermögen sie diese nicht, zumal dann nicht, wenn man hierfür ADORNO als Gewährsmann aufbieten will. Der Aufweis der Brutalisierung der Sprache bei Jugendlichen („Ich werd' euch ficken!“) würde etwas zum Entwurf einer Kritischen Pädagogik beitragen, wenn HILBIG sagen könnte, wie so etwas in seiner Hauptschule aufklärend bearbeitet wird, aber das geschieht nicht (3.1). Daß Schule ein Ort der Machtspiele ist und daß es deswegen darauf ankäme, ‚pädagogisch zu wirken, ohne Kinder pädagogisch zu behandeln‘, ist eine Einsicht ADORNOS (S. 54), aber was diese jenseits des Postulats der Liebe zu Kindern und der Erlaubnis bedeutet, daß diese sich gegen den Lehrer und für eine Auszeit entscheiden können, wird didaktisch nicht ausgeführt; braucht wohl in den Augen HILBIGS auch nicht gesondert dargestellt zu werden, denn wenn die Schüler und Schülerinnen sich in Projekten wohl fühlen (S. 125ff.), ist das schon ein Nachweis, daß die Lehrer und Lehrerinnen richtig handeln.

In höchst mißverständlicher Weise folgt ein historisch-systematisch angelegtes Plädoyer für eine „Lust am guten Leben“. Der rasante Gang des Gedankens geht vom „Ende der Arbeitsgesellschaft“ über den Zwangscharakter des „Mythos Arbeit“ zur „Kriegserklärung des Hedonismus“ – gemeint wohl als Verdammung der Lust durch die moderne Arbeitsethik. Überraschenderweise werden dabei u. a. THOMASIVS und die französischen Materialisten, ADAM SMITH und JEREMIAS BENTHAM zu Hedonisten gemacht. Mit solchen Gewährsleuten geht es hurtig bis zur Alternative für unsere Zeit; sie lautet schlicht: Sozialdarwinismus (wenn wir so weitermachen wie bisher) oder „Ethik der

Lust“ (S. 74). Dieses Programm folge aus dem Ende der Arbeitsgesellschaft. Mit ANDRÉ GORZ heißt es schließlich bei HILBIG: „Eine Utopie, ja eigentlich die Utopie überhaupt, ist in den Bereich des konkret Realisierbaren gerückt; das Paradies steht ins Haus“ (S. 75). Das ist nun wahrlich überraschend für eine TH.-W.-ADORNO-Schule. Und es klingt mindestens mißverständlich, so als ob die Botschaft an die Hauptschüler lautete: Arbeit bekommt ihr sowieso nicht, also machen wir uns ein paar lustvolle Jahre des „dolce far niente“. HILBIGS Plädoyer lautet am Ende dieser Passagen im Ernst: Laßt sie gammeln bei Musik (S. 76 ff.)!

Hier macht sich die Befangenheit im eigenen Betrieb und dessen Propaganda bemerkbar. Die Schüler leben – nach HILBIG – in der Schule für die Schule. Sie sind in der Schule nicht zu behandeln als Menschen, die zur Schule gehen, auch weil sie etwas lernen sollen/wollen, womit sie später besser in der Gesellschaft zurechtkommen. HILBIG ist so vollkommen bewegt von der Hoffnung auf eine Pädagogik, die aus sich allein einen Lebenssinn herzustellen in der Lage sei, daß er mit seinen Begründungen weit über das Ziel hinauschießt: gegen die schlechte *kalte* eine bessere, eine *warme* Pädagogik zu setzen. In Kapitel 2.3 taucht das Motiv in der Kritik an der Kälte auf, vor allem der von Menschen, die „einen radikalen Selbstverlust“ erlitten haben, die „gleichgültig“ wurden: „Wenn kein Interesse mehr besteht am eigenen ‚Wohlergehen‘, wieso sollte es dann für das anderer aufgebracht werden können und sollen“ (S. 41)? Wenn es nun gelinge, durch Wärme Wohlergehen zu fördern, ja das Motiv dazu bei Kindern neu zu stiften, dann werde Pädagogik zum Mittel der Entbarbarisierung. „Die Erkal teten sind nicht zu bilden, sie sind zu wärmen“ (ebd.), heißt es apodiktisch.

HILBIG arbeitet nicht zufällig und willkürlich mit der Kälte- und Wärmemetapher. Sie findet sich an Hunderten von

Stellen in den Schriften ADORNOS, dort freilich in einer theoretisch verbindlich exponierten Form, die HILBIG nicht wahrnehmen wollte: Für ADORNO war Kälte das Grundprinzip der bürgerlichen Subjektivität, das allgemeine Prinzip der moralischen Selbsterhaltung, und damit bestand für ihn keine Wahl des Falschen oder Guten. Kälte war ihm Ausdruck der Systematik der Widersprüche in der bürgerlichen Gesellschaft. Wir alle müssen uns kalt machen, um uns gegen die Kälte der Verhältnisse zu schützen, heißt es bei ADORNO paradox. Wärme existiert nach ADORNO nicht als praktische Alternative zur Kälte. Die Wärmeillusion verfiel bei ihm selbst der Kritik; allein als Ausdruck der Sehnsucht nach einem die Kälte überwindenden Zustand ließ er Wärme gelten.

Auch die Reformpädagogik bleibt bei aller Aufwärmung der kalten Pädagogik dem Formprinzip dieser Pädagogik verhaftet. Sie verbreitet wesentlich die Illusion, es sei möglich, gegen die kalte Gesellschaft in der Schule eine warme Lebensform *sui generis* zu errichten. Sie operiert mit dem, was ich im Anschluß an ADORNO die Idealisierung einer falschen Praxis nennen möchte: Auch HILBIG muß so tun, als ob die gute Absicht (sein Postulat, alle würden sich um Liebe bemühen), das gute Gefühl (das schon in der Dankbarkeit gegenüber der Rhetorik des guten Willens begründet sein mag), die sekundäre Vereinnahmung durch Symbole (die Schüler tragen Teddy-T-Shirts) oder die Ermöglichung der Flucht („Auszeit statt Eiszeit“) bereits Ausweise der richtigen Praxis seien.

Auch die TH.-W.-ADORNO-Schule bleibt freilich Schule, d.h. in ihrem Hauptteil Unterrichtsanstalt, jenseits des reformpädagogischen Propriums, das HILBIG entwirft und illustriert. Sie hat die Selektions-, Qualifikations- und Legitimationsfunktion zu erfüllen und steht damit im Widerspruch zur pädagogischen Normierung. Es mag sein, daß sie dabei eine vergleichswei-

se bessere Schule ist als so manche andere, weil hier ein dezidiertes pädagogisches Bemühen um einen humanen Umgang verbindlich geworden ist.

Wenn hier weder der gute Wille noch die pädagogisch zu begrüßende Überschreitung herkömmlichen Schulehaltens zum Thema geworden ist, so deshalb, weil dafür der illustre Name ADORNOS nicht hätte bemüht werden müssen. Von den angekündigten subversiven Möglichkeiten der Schule, deren ADORNO „nicht eingedenk war“ (S. 43), zeugt nur das Pathos, mit dem sich HILBIG zur Inthronisation des Lustprinzips bekennt. Die Fundamente für eine solche Subversion lassen sich schwerlich bei ADORNO finden. HILBIG befreit nicht den bislang verborgenen praktischen Pädagogen ADORNO zu sich selbst.

Wollte man ernsthaft den Versuch machen, mit ADORNO Schule zu machen, hätte man radikal zu klären, welche Möglichkeiten des Positiven im Durchgang durch die radikale Kritik am Falschen entstehen, und zwar in der Form, daß die Einsicht in das Falsche nicht im Interesse an positiver Gestimmtheit kassiert wird (vgl. dazu R. z. LIPPE: Die Pädagogik Adornos. In: Pädagogische Korrespondenz 18/1996). Damit soll gesagt werden: Zum einen bleibt eine Beziehung von Kritischer Theorie und Pädagogik zuallererst die Aufgabe einer Kritik *an* der Pädagogik mit den Mitteln der Kritischen Theorie. Zum anderen bedeutet das nicht grundsätzlich die Verweigerung gegenüber dem praktischen Gedanken daran, wie angesichts der Radikalität der Kritik praktische Aufklärung im Sinne der Kritischen Theorie möglich bleiben kann. Aber mit ADORNO dürfte das nur so weit gehen, wie es deswegen nicht zur Idealisierung von Praxis kommt. Genau diese aber, so bleibt mein Eindruck vom Buch, hat HILBIG betrieben.

Prof. Dr. ANDREAS GRUSCHKA  
Stolbergstr. 2, 48147 Münster