

Durch pädagogische Aufklärung den Menschen helfen - Hellmut Becker über kritische Theorie und Pädagogik

Pädagogische Korrespondenz (1990) 8, S. 68-82



Quellenangabe/ Reference:

Durch pädagogische Aufklärung den Menschen helfen - Hellmut Becker über kritische Theorie und Pädagogik - In: *Pädagogische Korrespondenz* (1990) 8, S. 68-82 - URN: urn:nbn:de:01111-opus-54145 - DOI: 10.25656/01:5414

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-opus-54145>

<https://doi.org/10.25656/01:5414>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.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
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Essay

- 5 *Andreas Gruschka*
Über moralische Lektionen und das Problem der Moralerziehung

Das aktuelle Thema

- 19 *Rainer Bremer*
Das konservative Existential der Bildungspolitik

Umfrage

- 27 Entwarnung: Vorerst keine Experimente

Der Reformvorschlag

- 30 *Rüpel*
Prof. Rümpelmann
Bildungsgesamtplanung als Mega-Implementation

Kältestudie I

- 39 *Helmut Stövesand*
Deutsche müssen Deutsch lernen!

Kältestudie II

- 46 *Wolfgang Denecke*
Reißwolfs Dienst am Kunden – Begegnung mit dem Bauhaus

Diskussion

- 59 *Michael Tischer*
Die Eigenstruktur der Erziehung

Das Gespräch

- 68 Durch pädagogische Aufklärung den Menschen helfen –
Hellmut Becker über Kritische Theorie und Pädagogik

Aus den Medien

- 83 *Karl-Heinz Dammer*
Die Phantasien des Jean-Marc Reiser

INHALT

Aus dem Gestrüpp des Institutionalismus

92 Geld und Stelle

Vermischtes

95 *Rainer Kühn*

Automobilisten

Durch pädagogische Aufklärung den Menschen helfen – Hellmut Becker über Kritische Theorie und Pädagogik

Andreas Gruschka: Herr Becker, Sie haben die Pädagogik mit der Kritischen Theorie bekannt gemacht und wohl auch umgekehrt die Kritischen Theoretiker zur Beschäftigung mit pädagogischen Themen angeregt, lange bevor von der Schülergeneration der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik eine kritische Erziehungswissenschaft gefordert wurde. Adornos »Theorie der Halbbildung« geht auf eine Anregung von Ihnen zurück, die »Tabus über dem Lehrberuf« hat er auf Ihre Einladung hin am neugegründeten Max-Planck-Institut in Berlin vorgetragen, als Longseller erwiesen sich die Gespräche im Hessischen Rundfunk, die als »Erziehung zur Mündigkeit« gesammelt veröffentlicht wurden. Ich vermute, daß einer der wichtigsten Aufsätze von Ihnen über die »Verwaltete Schule« umgekehrt stark von Horkheimer inspiriert wurde, wenngleich Sie ihn in diesem Text nicht entsprechend rezipieren. Uns interessiert, von Ihnen näheres zu erfahren, wie Sie die Befruchtung der Pädagogik durch die Kritische Theorie heute einschätzen.

Das erste Rundfunkgespräch mit Adorno haben Sie 1963 geführt. In diesem Gespräch nennt er Sie »mein Freund Becker«, das verweist darauf, daß Sie sich zu dieser Zeit schon gut kannten.

Hellmut Becker: Das ist richtig. Die Beziehung zu Adorno hat begonnen, nachdem es schon zu einer engen Beziehung zu Max Horkheimer gekommen war. Das war im Jahr 1953, in dem Adorno zum Broterwerb in der Hackerschen Klinik in Los Angeles gearbeitet hat. Horkheimer und Adorno fühlten sich im Nachkriegsdeutschland, wie es sich entwickelte, sehr schutzbedürftig. Die Restauration war Horkheimer nicht geheuer, er fühlte und verhielt sich damals wie jemand, der nur Urlaub von der Verfolgung hat. Entsprechend vorsichtig gingen sie vor. Horkheimers Gedanke mir gegenüber war: Da ist augenscheinlich ein aufgeklärter Rechtsanwalt, den wollen wir in Kontakt mit unserem Institut bringen. Wer so geschickt den Staatssekretär von Weizsäcker verteidigt hat, der kann auch für uns nützlich sein. Er hatte diesen Eindruck, nachdem wir uns ein paarmal unterhalten hatten. Ich sollte in ein dauerhaftes Beratungsverhältnis zum Institut treten. Diese Arbeit interessierte mich sehr. Ich hatte dann dort viele Jahre ein Zimmer mit Übernachtungsmöglichkeit und bin häufig in Frankfurt gewesen, um mich mit Horkheimer über die Arbeiten und Probleme des Instituts zu unterhalten. Meine Aktivitäten waren wohl wirklich hilfreich. So habe ich zum Beispiel zur Entwicklung der »Mannesmannstudie«, der ersten großen industriesoziologischen Untersuchung am Institut, beigetragen, indem ich den Kontakt von Horkheimer zu Mannesmann zwar nicht hergestellt, aber doch in vielem vermittelt habe.

Ich muß gestehen, ich gehöre zu den Menschen, die sich primär für Horkheimer und nicht so sehr für Adorno interessierten. Als Adorno aus Amerika zurückkam, hatten Horkheimer und ich uns bereits recht gut angefreundet. Für mich war Horkheimer insofern auch wichtig, als ich während meines Studiums keinen älteren Wissenschaftler kennengelernt habe, der mich sonderlich interessiert hätte. Ich bin eigentlich ohne Lehrer aufgewachsen. Erst nach Abschluß des Studiums wurde das anders: Der eine Lehrer war Horkheimer, der andere Viktor von Weizsäcker. Dieser hat noch einen größeren Einfluß auf mich gehabt, vor allem durch die Vermittlung der Psychoanalyse, der ich mich dann in vielen Aktivitäten zugewandt habe. Das mit Horkheimer aufgebaute Verhältnis wurde, als Adorno wieder in Frankfurt war, dann unmittelbar auf diesen übertragen.

A.G.: Sie haben also von 1953 an ein Verhältnis zu den Kritischen Theoretikern aufgebaut, das sich zu persönlicher Freundschaft entwickelte und in viele Arbeitszusammenhänge einmündete. Horkheimer und Adorno zählen zu den großen jüdischen Emigranten. Resultiert Ihre Nähe zu beiden auch aus der geschichtlichen Hypothek, dem Leiden an der Zerstörung dessen, was man die deutsch-jüdische Geistesgeschichte genannt hat?

H.B.: Natürlich war die Tatsache, daß beide Juden waren, eine wichtige Dimension, aber sie war keineswegs entscheidend. Ich mißbillige den Begriff deutsch-jüdische Geistesgeschichte. Ich weiß gar nicht, was das ist. Wenn ich mich frage, wer als emigrierter Jude auf mich einen besonderen Einfluß ausgeübt hat, dann ist das nicht Horkheimer und Adorno, sondern Scholem. Denn bei Scholem habe ich gelernt, daß alles Deutsch-Jüdische Zeichen für Assimilation ist und daß Assimilation eigentlich ein Stück Vorbereitung auf den Holocaust ist.

A.G.: In Ihrem Buch: »Auf dem Weg zur lernenden Gesellschaft« (1980) haben Sie eine Reihe von Portraits von Personen abdrucken lassen, denen Sie begegnet sind, später haben Sie weitere geschrieben: C. F. von Weizsäcker, A. Reichwein, A. Mitscherlich, Kurt Hahn. Warum haben Sie bis heute keinen entsprechenden Text über Horkheimer oder Adorno geschrieben, obwohl Sie besonders geeignet scheinen, über sie zu schreiben, freundschaftlich und eng ihnen verbunden, aber nicht ihrer Schule zugehörend?

H.B.: Nun, mich hat keiner darum gebeten; aber ich hätte es ja selbst wollen können.

A.G.: Uns interessiert diese Frage als möglicher Indikator Ihrer Beziehung zur Kritischen Theorie.

H.B.: In diesem Sinne ist das auch keine dumme Frage. Ich bin nicht sonderlich interessiert gewesen an der Philosophie, mich haben immer – so auch im Kontakt mit Horkheimer und Adorno – die konkreten Konstellationen und menschlichen Situationen interessiert, die natürlich mit der philosophischen Aussage zusammenhängen. Bei Horkheimer und Adorno gibt es diese Spannung zwischen strenger Philosophie und den vielen Anekdoten über die Philosophen. Übrigens ein allgemeines Problem im Umgang mit beiden, das die Rezeption ihrer Theorie erschwert hat. Viele Leser erwarteten, daß beide Helden wären, sie suchten nach einem Kontinuum von Werk und Person. Und das Werk schien ihnen diskreditiert zu sein,

wenn ihnen am Verhalten der Person etwas mißhagte. Ich bin gegen die Verpflichtung, Held zu sein.

Über Horkheimer und Adorno vor allem in der Form der Anekdoten zu schreiben, das hielt ich nicht für richtig, und mit der Philosophie, da wäre ich vielleicht überfordert gewesen, so sehr mich das auch bewegt hat. Aber z.B.: »Die Angst der zurückgekehrten Emigranten«, das wäre ein guter Rahmen für ein Portrait geworden. Ein sicherlich heikles Thema. Aber ich habe es nicht gemacht.

A.G.: Ein anderes wohl auch heikles Thema für ein Portrait wäre die Beziehung der Pädagogik zur Kritischen Theorie und umgekehrt gewesen. Wir behaupten ja und versuchen es in der Zeitschrift zu belegen, daß die große Resonanz, die die Kritische Theorie in der Pädagogik gefunden hat, bei genauerem Hinsehen eher etwas mit der Tabuierung ihrer Gehalte zu tun hat als mit ihrer Aufnahme. Obwohl Sie sich immer wieder sehr kritisch zum pädagogischen business as usual geäußert haben, sind Sie durch Ihre Berührung mit Adorno doch nicht verdächtig, ein »negativer Pädagoge« geworden zu sein.

H.B.: Den Menschen durch Aufklärung zu helfen, bei aller Kritik, das war mein Anliegen. Mich haben auch in der Pädagogik immer die menschlichen Probleme beschäftigt, weniger die sich daraus ableitenden grundsätzlichen, philosophischen Fragen. Z.B. ist mein Nachdenken über die »verwaltete Schule« angetrieben worden durch meine eigenen Schulerfahrungen und durch die unendliche Zahl von privaten Gesprächen, die ich mit Kindern geführt habe. Ich habe dabei die Erfahrung gemacht, in welchem unglaublichem Umfang die Institution und das, was man unterrichtliche Lernprozesse nennt, die Kinder behindern, verstören und zerstören können. Das setzt sich fort bis in die Chinoiserien der Universität. Man muß den Menschen helfen, das besser zu machen. Adorno sah das genauso.

A.G.: Aber diese Erfahrungen haben Sie nicht zu einer negativen Sicht geführt, wie sie für Adorno prägend wurde und wie sie im Prinzip auch in der »Theorie der Halbbildung« und in den »Tabus über dem Lehrberuf« leitend geworden ist.

H.B.: Man muß den Menschen alles zutrauen, also auch im negativen Sinne, aber das bedeutet nicht, daß man die Pädagogik nur negativ verstehen kann. Wenn Sie meinen, daß eine negative Sicht der Dinge grundsätzlich zur Kritischen Theorie gehört, dann haben Sie vielleicht recht. Ich habe Kritische Theorie nie so eng auf die negativen Werke bezogen. Und ich denke auch, daß man das nicht tun kann. Aber vielleicht habe ich mich nie ganz eingelassen auf die Kritische Theorie. Für mich, der ich diesen Umgang mit den beiden hatte, lag die Faszination in anderen Momenten: Adorno konnte auch spielerisch argumentieren, glücklich sein, so etwa wenn er Puccini-Stücke improvisierte oder wenn er seine eigenen Kompositionen spielte. Horkheimer besuchte regelmäßig die Spielbank Baden Baden. Und auch auf die Pädagogik bezogen war ihre Einstellung keineswegs nur negativ. Adorno war z.B. ganz hingebungsvoll, wenn er jemanden – eines meiner Kinder – in seine Mahlerwelt einführen konnte. Er hatte ein außerordentlich starkes, pädagogisch geprägtes Verhältnis zur Jugend.

Übrigens war etwas Positives Ausgangspunkt für unsere Rundfunkgespräche. Vor den Gesprächen hat Adorno eigentlich etwas Überraschendes gemacht: Er war zunächst ein ironischer Verächter der sogenannten Volksbildung. Dann hat er aber

zu dem Volkshochschultag, schon lange vor den Gesprächen, einen Aufsatz geschrieben: »Die Aktualität der Erwachsenenbildung«. In diesem Aufsatz hat er sich in der ihm eigenen Art der Nutzung von Klauseln für die Notwendigkeit der Volkshochschulbildung eingesetzt. Das hat er dann beim Berliner Soziologentag in seinem Vortrag »Zur Theorie der Halbbildung« wieder aufgegriffen.

Mit Horkheimer war das anders, mit ihm habe ich viele private Gespräche geführt, die gedanklich und inhaltlich in meine Veröffentlichungen Eingang gefunden haben, ohne daß diese Inspiration sich in vergleichbaren gemeinsamen Aktivitäten ausgewirkt hätte.



Berlin, Mai 1959; mit Hellmut Becker und Rolf Tiedemann

Zu den Rundfunkgesprächen mit Adorno kam es mehr zufällig. Ich hatte einen Aufsatz über Bildung und Fernsehen im Merkur veröffentlicht, den Adorno außerordentlich mißbilligte (»Fernsehen als Ideologie«, 1957). Daraufhin habe ich ihm vorgeschlagen: Machen wir doch darüber ein Rundfunkgespräch, dann müssen wir uns nicht so weiter streiten. Adorno war über die Art, wie ich ihn mit einem anderen Autor zusammen zitierte, besonders gekränkt, und in dem Rundfunkgespräch ließ sich das dann mühelos ausräumen. Im übrigen, daß das Gespräch mehrere Fortsetzungen fand, hängt damit zusammen, daß wir einfach gut miteinander reden konnten. Die Texte der Gespräche, die ohne Streichungen abgedruckt worden sind, belegen das. Wir haben uns getroffen, uns in höchstens zehn Minuten über ein Thema geeinigt, und dann wurde das Gespräch unmittelbar aufgenommen und ohne irgendeinen Eingriff nachher gesendet. Wir haben uns einfach konzentriert unterhalten. Der Vorteil für die Wirkung dieser Gespräche mit Adorno liegt darin, daß er keine vorbereiteten Texte hatte, ja nicht haben konnte. Seine schwere

Lesbarkeit ansonsten hängt mit seinem in Texten ausgefeilten Stil zusammen. Während dagegen die Spontaneität in den Rundfunkgesprächen die Sache so lebendig macht. Ich bin sicher, er hätte die Einladung zum Gespräch abgelehnt, wenn wir vorher hätten vereinbaren wollen, das dann zu drucken. Seine Witwe hat nach seinem Tod recht schnell dem Abdruck zugestimmt, aber ich glaube, daß auch er genauso entschieden hätte, denn es war ja deutlich, daß es sich um Rundfunkgespräche handelte.

A.G.: In die »Gesammelten Schriften« sind sie nicht aufgenommen worden, wohl aber andere Gespräche.

H.B.: Das kann ich verstehen, Adorno hatte ja wirklich nicht die Gelegenheit bekommen, sie in seiner Art zu überarbeiten. Im übrigen hängt das mit dem Bedürfnis der Herausgeber zusammen, Adornos Werk rein zu halten und zu schützen. Da paßt so etwas nicht hinein. Meiner Meinung nach gehört das aber deutlich zu der Person und ihrer Wirksamkeit, der spontane Zugang zu einer Thematik. Man sollte sich sowieso davor hüten, Adorno auf seine ausgefeilten Texte zu reduzieren. Der große Erfolg Adornos beim akademisch gebildeten Publikum – insbesondere sind das ja Lehrer – liegt wohl auch darin begründet, daß die Gespräche eben gerade noch, ohne intensives Studium, von Lehrern gelesen werden können. Der deutsche Lehrer liest die philosophischen Texte nicht unbedingt zu seinem Vergnügen. Die Gespräche dagegen sind noch hörbar »echter Adorno«, aber sie haben den hohen Grad an Verständlichkeit, der der Spontaneität oft entspringt, jedenfalls bei Adorno war das so.

A.G.: Herr Kadelbach beginnt den Abdruck der Gespräche mit der Bemerkung: Hier erscheint der leicht verständliche Adorno. Wichtiger ist ihm aber, daß der Verneiner Adorno in einer ganz anderen Rolle auftritt, nämlich als jemand, der in dem Augenblick positiv wird, in dem es in spontaner und öffentlicher Reflexion um Erziehung und Bildung geht. Das finde ich verräterisch, denn es verweist auf das Bedürfnis, daß der Kritiker unabhängig vom Gehalt seiner Kritik positiv werden möge. Mich wundert, daß Sie kein Gespräch mit ihm geführt haben zu dem viel näher liegenden Thema »Erziehung zur Unmündigkeit«. Stoff genug wäre ja vorhanden gewesen.

H.B.: Aber schon die Forderung einer Erziehung zur Mündigkeit enthält doch eine radikale Kritik an der Institution der Schule, insofern handeln die Gespräche auch davon. Aber Sie haben recht, daß sie sich in konstruktiver Absicht an das Publikum richten. In den Gesprächen haben wir Gedanken weitergeführt, die wir an anderer Stelle vorbereitet hatten, insbesondere durch sehr kritische Texte. Die setzten wir in der Regel voraus und wollten sie nicht wiederholen.

A.G.: Dennoch fällt die große Bereitschaft Adornos auf, sich, wie Kadelbach sagt, auf das Positive einzulassen. Das macht man halt im Massenkommunikationsmittel Rundfunk in der Regel so, wenn man über Pädagogik handelt, als Konzession an den Hörer.

H.B.: Es gibt dafür noch ein anderes Beispiel. Vergleichen Sie einmal die erste und die zweite Ausgabe der »Dissonanzen«. Ich habe ihm nach der ersten Ausgabe gesagt: Sie können den jungen Musiklehrer nicht so allein lassen. Sie machen ihn zunächst mit Ihrer Kritik fertig und eröffnen ihm so keine Möglichkeit, einen

Zugang zur Sache zu finden. Adorno hat daraufhin in der zweiten Auflage ein weiteres, ein positives Kapitel hinzugefügt. In diesem Zusatzkapitel behandelt er Fragen der Musikerziehung. Gerade dieses Kapitel hat in meinen Augen die Wirkung des ganzen Buches außerordentlich verstärkt.

A.G.: Mit Ihren Belegen drängt sich fast der Verdacht auf, daß Sie erfolgreich den negativen Denker Adorno zum positiv-praktischen Pädagogen verführt haben.

H.B.: Das Verhältnis von Positivität und Negativität ist natürlich in Wahrheit ganz anders. Ich weiß nicht, ob Sie mal ein Foto von Adorno ohne Brille gesehen haben? Als ich Adorno kennenlernte, hat mich vor allen Dingen sein Blick fasziniert und anhaltend beschäftigt. Er war von unendlicher Trauer gekennzeichnet. Diese Trauer hat sich dann mitgeteilt im analytischen Gespräch, in einer Vielzahl negativer Analysen, hinter denen aber immer auch die Sehnsucht nach anderem stand. Ich habe Adorno nicht für die Pädagogik gewonnen, sondern im Gespräch hat sich gelegentlich, was eben in Gesprächen als Möglichkeit angelegt ist, die Verführung abgespielt, nämlich die, eine Hoffnung auf die Verbesserung der Wirklichkeit auszusprechen. Vielleicht ist es das, was Sie meinen: ihn für die Pädagogik gewonnen zu haben. Das bedeutet aber nicht, daß er soweit hätte verführt werden können, in der praktischen Erziehung so etwas zu erblicken, was er in der Kunst gefunden hatte: das Rettende ganz andere.

A.G.: Es gibt diesen fast schon zum Kalauer gewordenen Satz: »Das Ganze ist das Unwahre«. Die professionellen Pädagogen, insbesondere die kritischen, sind gerne bereit, das im Prinzip zu unterschreiben. Wenn es um ihre eigene Sphäre geht, eben die Pädagogik, soll der Satz nicht mehr so streng gelten. In den Gesprächen werden beide Bedürfnisse befriedigt: die radikale Kritik an der Gesellschaft, die von den Pädagogen als fundamentale Kulturkritik mißverstanden wird, und ihre konstruktive Bearbeitung durch positive Pädagogik. Die Pädagogik, so mißverstehen viele Pädagogen Adorno, wird zu dem Medikament, an dem die Welt heile werden soll. Insofern scheint sich der Adorno der Rundfunkgespräche zum Theoretiker für jemanden zu eignen, der negativ zur Gesellschaft steht und der das Schlimme in der Gesellschaft positiv in der Pädagogik wenden will. Ein wenig wird dem in den Gesprächen Vorschub geleistet. In den wenigen Schriften, in denen sich Adorno theoretisch mit der Pädagogik beschäftigt, ist er ganz Kritischer Theoretiker. In dem Augenblick aber, in dem er mit Ihnen Gespräche führt, ist er, wie Sie sagen, verführt, doch das Rettende von positiver Pädagogik zu erwarten?

H.B.: Ich denke, Adorno hat vor allem den falschen Idealismus gehaßt, der in großen Teilen der deutschen Pädagogik steckt. Sie wissen, Adorno ist tief durchdrungen gewesen von der Gefährdung der Aufklärung durch diesen Idealismus. Das wird auch in den Gesprächen deutlich, etwa in einer Bemerkung, wo er sich ganz ungeheuer scharf und negativ über den Pädagogen Lichtenstein ausläßt. Eine Schärfe, die dem armen Lichtenstein gegenüber sicherlich ungerechtfertigt war, die aber eigentlich einer ganz anderen Sache galt, nämlich dem verblasenen Pathos dieser Denkungsart.

A.G.: Ich denke, wenn Adorno die Pädagogen wirklich studiert hätte, wäre er nicht so frei gewesen in den Gesprächen, sich auf die Sache praktisch positiv einzulassen.

H.B.: Und er hätte sich nicht unbedingt Lichtenstein herausgegriffen, sondern andere damals repräsentative Figuren, etwa Nohl oder Spranger.

A.G.: Insbesondere Nohls Liebesmetaphysik hätte ihn wohl, wie es die »Tabus über dem Lehrberuf« nahelegen, dazu gebracht, die Realität des »pädagogischen Bezuges« herauszuarbeiten. Damit hätte er dann das Schlimme an der Nohlschen Theorie besser kennzeichnen können, eben an der Differenz zwischen Anspruch und Wirklichkeit und der Funktion einer Theorie, die sich über die Wirklichkeit nicht mehr aufklären will.

Im Gespräch »Erziehung zur Mündigkeit« gibt es eine Passage, in der sagt Adorno, das Wort Erziehung wolle er bewußt vermeiden, statt dessen wolle er die Menschen zur Mündigkeit »bewegen«. Es gehört vielleicht eine gewisse Portion der Chuzpe dazu, dem Buch dennoch den Titel »Erziehung zur Mündigkeit« zu geben. Den Titel hätte er doch wohl so nie akzeptiert? Wenn man nicht idealistisch argumentiert, ist das doch wie Feuer und Wasser: Erziehung das Sinnbild für Heteronomie und Mündigkeit das Gegenbild dazu.

H.B.: Das mag so sein. Aber Sie müssen wissen, daß Adorno solche Begriffe immer dialektisch aufgefaßt hat. Im Erziehungsbegriff war sowohl das eine, der Zwang, als auch das andere, eben die Bedingung der Mündigkeit, enthalten, auch wenn er das Zwangsmoment begrifflich durch den Kunstgriff des »Bewegens« umgehen will.

Nun habe ich mit Adorno nicht nur Gespräche im öffentlichen Rundfunk geführt, sondern viele andere während langer Spaziergänge. Dabei hatte er immer eine sehr stark dialektische Gesprächsführung, so daß er glänzend auch den Gegensatz zu seiner eigenen Position vertreten konnte. Mit großem Vergnügen und Brillanz. Es hat uns ein hohes Maß an Vertrauen verbunden. Das war besonders wichtig, weil ihm wegen seiner dialektischen Betrachtungsweise ansonsten sehr schnell schlimme Mißverständnisse begegnet wären. Da er sich in unseren Gesprächen sicher war, daß ich nicht eine dialektische Zwischenposition gegen ihn ausnutzen würde, hatte er auch sehr vergnügt davon Gebrauch gemacht.

Der Titel: »Erziehung zur Mündigkeit« ist wohl von Kadelbach erfunden worden. Sie reiben sich daran, vielleicht spricht das für den Titel. Sie könnten ihn ja auch dialektisch verstehen.

A.G.: Das Problem liegt tiefer als auf der Ebene der Konstruktion einzelner Begriffe. Sie gehören zu den wenigen Pädagogen, die es vermieden haben, ein theoretischer Pädagoge zu werden. Jedwede Pädagogik idealistischer Provenienz hat die Aufgabe, die Bedingungen der Möglichkeit von Mündigkeit, Bildung etc. möglichst perfekt in gedanklichen Konstruktionen, Modellen, Theorien zu entfalten. Die Begründung des eigenständigen Gegenstandes der Pädagogik durch Theorie impliziert immer die (kontrafaktische) Unterstellung, es gäbe sie bereits als positive Praxis. Angesichts des notorischen Unbehagens, das von den Fakten ausgeht, sind die Theoretiker oft vollauf damit beschäftigt, mit ihren Konstruktionen Legitimation für das Kontra zu liefern. Die wenigen Kostproben, die wir zu einer negativen Pädagogik von Adorno kennen, zeigen deutlich, daß er nach den möglichen Bedingungen als den Unmöglichkeitbedingungen für eine positive Praxis gefragt hätte, wenn er sich systematisch auf die Erziehung eingelassen hätte, wie er es

ansatzweise mit der Bildung getan hat. Insofern ist unsere These, daß die Indiennahme von Adorno als positiver Pädagoge – ironisch und pathetisch formuliert – gegen Geist, Inhalt und Methode Kritischer Theorie verstößt. Wie würden Sie heute diese Spannung zwischen kritischem und verführtem Theoretiker interpretieren?

H.B.: Ich würde denken, daß der gewisse zerstörerische Charakter von Kritischer Theorie der Pädagogik ganz gut bekommen wäre. Und Sie mögen recht haben, daß die kritische Haltung der Pädagogen oft darüber hinwegtäuscht, wie wenig selbstkritisch sie in ihren Schriften sind. Insofern ist es eine nach wie vor ganz wichtige Aufgabe, im Sinne Kritischer Theorie die Pädagogik zu untersuchen. Nur mit der Zerstörung ist die Sache noch nicht erledigt.

A.G.: Wo wird denn durch die Kritik an der falschen Pädagogik deren Praxis »zerstört«?

H.B.: Insofern, als durch Aufklärung das Brüchige beseitigt wird, vielleicht nicht so schnell in der Praxis, aber doch dadurch, daß kritische Analysen und Aussagen Tabus angreifen und Vorurteile und Illusionen beseitigt werden. Ein Beispiel: Ich war zwölf Jahre alt, als ich über einen Prozeß gegen Homosexuelle las. Ich fragte meinen Vater danach. Er sagte mir, daß ganz unabhängig vom Spezialproblem der Homosexualität in Fragen der Sexualität nur ein Satz Geltung habe: Man müsse tun, was einem Spaß mache, und seelisch müsse man beteiligt sein. Später habe ich mit der Internatserziehung viel zu tun gehabt. Es kam keineswegs selten vor, daß, obwohl es streng untersagt war, dort Mädchen mit Jungen schliefen, und wenn sie es aus Angst nicht taten, war das ja kein gutes Ergebnis positiver Erziehung. Das Internat war eben ein Hort sexueller Unterdrückung. Immer wieder habe ich mit meinem Wissen über diese Dinge den Lehrern deutlich gemacht, wie unsinnig ihr Verhalten ist. Dazu benötigte ich aber vorab keine von der Praxis abgetrennte kritische Theorie der Jugendsexualität.

Ich weiß nicht, ob Sie meinen Aufsatz »Widersprüche aushalten!« (Neue Sammlung 1988) gelesen haben. Da habe ich alle Grundformen unseres Lebens in der Moderne, z. B. Freiheit oder Frieden, in ihrer Ambivalenz dargestellt. Keiner dieser Begriffe hat einen eindeutigen positiven Sinn, sondern sie alle enthalten gleichzeitig ihre Negation. Der Frieden hat bei uns seinen unzweifelhaften Wert. In anderen Teilen der Welt bedeutet er schlichtweg eine andere Form von Unterdrückung. Daß wir in einem hellen warmen Zimmer sitzen können, ist möglich nur mit dem Atomstrom und dem Raubbau an den Schätzen der Erde. In dem Aufsatz habe ich das an vielen Beispielen, an der Technik, dem Fortschritt etc. gezeigt, und es gilt auch für Bildung und Erziehung. Es ist immer beides in ihnen und dann in den Menschen enthalten. Ich denke, wenn man das Glaubensgebäude der idealistischen Pädagogik gründlich analysiert, bleibt davon nicht sehr viel übrig. Gleichwohl ist es gut, es getan zu haben, da man dann besser in der Lage ist, sich in diesen Widersprüchen zu bewegen, nicht in ihnen zu verharren.

A.G.: Aber in der »Theorie der Halbbildung« geht es nicht um die Ambivalenz von Bildung, also um diese selbst und um Halbbildung als ihr Gegenstück, sondern darum zu erklären, warum die Ambivalenz aufgelöst wird zur universellen Halbbildung. Warum sind Denkanstöße Adornos wie dieser von der kritischen Pädagogik

nicht aufgegriffen worden? Warum ist die Dialektik der Aufklärung in der Sphäre der Pädagogik nach wie vor terra incognita?

Im Max-Planck-Institut hat Adorno die »Tabus über dem Lehrberuf« zum ersten Mal vorgetragen. Wie ist es zu erklären, daß sich keiner der jungen Bildungsforscher danach hingesetzt hat, um das von Adorno exponierte Problem durch empirische Forschung weiterzuverfolgen? Mir ist eine einzige Dissertation bekannt, die systematisch diese Provokation aufgenommen hat, die Münsteraner Dissertation von Gerhard Grave. Ich vermute, zugespitzt formuliert, der Band mit den Gesprächen hat die Implikation, daß der praktische Adorno den kritischen in der Pädagogik neutralisieren oder gar vereiteln konnte.

H.B.: Das finde ich nicht. In den Gesprächen wird die Kritik doch sehr deutlich, da wird doch nicht verschleiert! Gleichwohl, daß man als Leser diese Texte falsch, gegen den Text, interpretieren kann, das will ich nicht im geringsten bestreiten! Ich denke, die Texte sind so aufgebaut, daß sie dem Lehrer deutlich machen, in welchem Maße Erziehung und Bildung ein dialektisches Geschäft sind. Aufklärung ist, die darin enthaltenen Widersprüche aufzudecken.

A.G.: Dennoch, nehmen wir etwa das Gespräch über »Fernsehen und Bildung«. Das Gespräch wird damit eröffnet, daß sich beide Gesprächspartner eines Mißverständnisses vergewissern. Der eine, Becker, hat von der pädagogischen Nutzung des Mediums Fernsehen gesprochen und darüber geschrieben (z.B. Schulfernsehen), während Adorno sich mehr mit der Verblödung der Leute durch die Sendungen des Mediums auseinandersetzt. Becker konzediert das Recht der Kritik Adornos. Adorno sagt dann: Um Gottes willen, ich bin dafür, daß man dieses Medium zur Aufklärung nutzt. Ich habe nichts gegen Schulfernsehen. Es heißt immer so, aber das stimmt gar nicht. Wir müssen soviel wie möglich aufklären und aufklären heißt, auch Schulfernsehen zu betreiben.

Meine Empfindung oder Hypothese ist nun: Wenn das der Pädagoge liest, findet er zwar da sein Ressentiment gegen den Verblödungscharakter der Glotze im allgemeinen wieder, gleichzeitig aber ist er weit davon weggebracht worden, die Verblödung auch auf das Schulfernsehen zu beziehen. Das ist dann zwar auch Fernsehen, aber nicht mehr das Glotzen, sondern Aufklärung. Diese Trennung in Gut und Böse ist natürlich billig zu haben und sehr beliebt bei Pädagogen. Und selbst wenn sie das Schulfernsehen nicht nutzen wollen, dann münzen sie das Kritische bei Adorno um, indem sie kritische Medienerziehung mit Hilfe des Mediums betreiben. Die Schüler werden darüber »sensibilisiert«, wie verblödend das Fernsehen ist, indem sie Sendungen sehen und analysieren. Inwieweit aber eine solche medial zugerichtete Unterrichtsveranstaltung selbst schon Teil der Kulturindustrie ist, die sie bekämpft, wird nicht mehr bewußt gemacht. Die Pädagogik müßte als kritische Disziplin interessieren, inwieweit die Struktur von Unterricht überhaupt Aufklärung ermöglicht. Aber das ist nicht Gegenstand Ihres Gesprächs mit Adorno, sondern es bleibt die Zweiteilung: Kritik an der Kulturindustrie und die positive Aufgabe der Aufklärung darüber, teils mit den gleichen Mitteln, die in anderem Zusammenhang der schärfsten Kritik unterworfen werden. Diese Arbeitsteilung von Kritik und Konstruktion findet sich an vielen Stellen in Ihren Gesprächen.

H.B.: Das kann ich schon deswegen nicht akzeptieren, weil Sie das Problem einseitig auflösen. Wenn die Schüler z.B. mittels eines Filmes erklärt bekommen, was das Ozonloch ist, wie es entsteht, welche Voraussetzungen und Folgen es hat, ist das eben auch Aufklärung. Ich sagte ja, es sind immer beide Anteile enthalten. Der Film über das Massaker am Tempelberg enthält Bild und Ton, das eine klärt auf, das andere verblödet, gleichzeitig. Insofern geht es nicht, das so in gut (Schulfernsehen) und böse (Kulturindustrie) zu scheiden, wie Sie es interpretieren.

A.G.: Aber aufs Ganze gesehen ist das doch nicht Dialektik in dem Sinne, daß alles seine zwei Seiten hat, sondern die Dialektik wird immer konkret entschieden und zwar entsprechend dem Formcharakter des Mediums. Den aber haben Sie im Gespräch getrennt in die Aufklärung durch Schulfernsehen und die Verdummung durch die normalen Programme.

H.B.: Sie dürfen nicht vergessen, daß Adorno weniger unser Schulprogramm vor Augen hatte als vielmehr das amerikanische Fernsehen, das er freilich verabscheut hat, wie er überhaupt in Amerika ganz unglücklich war. Und dann haben wir uns ja prinzipiell über das Medium unterhalten, nicht in dem Sinne, wie macht man am besten Schulfernsehen. Adorno hätte es sicherlich abgelehnt, sich darüber zu unterhalten, wie man eine solche Form von Aufklärung praktisch organisieren könnte. Er hat immer erklärt, daß er nicht der Handwerker des Positiven sei.

A.G.: Mein Problem ist nicht, daß Adorno sich nicht nötigen lassen wollte zu sagen, wie man es macht. Es gibt ja Textpassagen, in denen er eine entsprechende Erwartungshaltung des Publikums spürt, wo er sich »geniert« und dann doch ungeschützt etwas Positives sagt. In den »Tabus über dem Lehrberuf« gibt es jene Stelle, die wir in der ersten Nummer der Korrespondenz analysiert haben. »Im übrigen erinnere ich mich daran, daß ich als Pädagoge vorzüglich dort gewirkt habe, wo ich nicht als Pädagoge aufgetreten bin.« Das ist wie »Bewegen statt Erziehen«. Die Paradoxie ist selbst Symptom für die Schwierigkeit der Verbindung von Kritik und Praxis. Theoretisch aufzuklären bleibt die Frage: Wie konnte die Provokation, die in den relevanten pädagogischen Texten Adornos enthalten ist, bei den Pädagogen dermaßen vorzüglich abblitzen bzw. in positive Pädagogik umgemünzt werden? Wohlgermerkt, es geht um die theoretische Einstellung zur Sache, nicht um eine zur Praxis. In der Praxis ist es absolut unmöglich, mit dem negativen Blick an Kinder heranzugehen, das wäre ganz schrecklich.

H.B.: Ja, das hängt wohl mit der Tatsache zusammen, daß die Pädagogen überhaupt absolute Meister der Verdrängung sind. Das ist Bestandteil dieser Wissenschaft. Die beruflichen und die akademischen Initiationen sind die Mittel, diese Verdrängung zu organisieren. Der Betrieb mit den Doktorarbeiten, den Habilitationen und das Gutachterwesen, das dient doch alles dazu, den Tabus gleichsam ein richtiges Rückgrat einzuziehen.

A.G.: Ein großer Teil der empirischen Forschung wird so organisiert, daß die schmutzige und empörende Wirklichkeit in den Computerdaten verschwindet. Das ist allerdings nicht nur bei Pädagogen so.

H.B.: Die sind dann so mit den Methoden der Zahlenkombination beschäftigt, daß sie die Sachen, schlimmer noch die Menschen, für die die Zahlen ja eigentlich nur stehen sollten, ganz aus dem Blick verlieren.

A.G.: Oder aber die Pädagogen wissen von der Schmutzdeligkeit der Praxis, sehen ihre Aufgabe aber vor allem darin, das hinter der Schmutzdeligkeit noch verborgene eigentliche Positive herauszuarbeiten, systematisch darzustellen, von Generation zu Generation zu tradieren.

H.B.: Das sehen Sie etwa auch daran, daß ein Autor wie Ivan Illich zunächst einmal die Pädagogen sehr beeindruckt hat. Das hat ziemlich lange gedauert, bis sie Techniken entwickelt hatten, wie sie ihn wieder loswerden konnten.

A.G.: Die Verdrängung und Immunisierung gegenüber der radikalen Selbstreflexion ist bezogen auf die Lehrer leichter mit Kritischer Theorie zu erklären – als Ausdruck des Identitätszwanges, der von der Institution ausgeht – als bezogen auf die Wissenschaftler. Lassen Sie mich deshalb noch einmal auf die Frage zurückkommen, warum haben die Impulse Adornos die zur kritischen Reflexion aufgerufenen Mitarbeiter des Max-Planck-Instituts nicht weiter bewegt?

H.B.: Für mich war es damals wichtig, den jungen Mitarbeitern Adorno, den sie sehr verehrten, teilweise bis zur Gläubigkeit, einmal persönlich vorzuführen.

A.G.: Adorno hat ja im Tabu-Vortrag in für ihn typischer Weise eine Hypothese entwickelt. Er hat ihr durch präzise mikroskopische Beobachtung Berechtigung verliehen, aber gleichwohl sehr stark betont, das Ganze sei eine Hypothese, die durch empirische Forschung allererst erhärtet werden müßte.

H.B.: Das ist so, aber Sie müssen wissen, und wir wußten es damals auch, daß Adorno ein äußerst ironisches Verhältnis zur empirischen Forschung hatte. Das hatte bei ihm fast Klischeecharakter.

A.G.: Ja, aber er meint damit anderes als die schlichte Umfrageforschung. Er fordert den Zuhörer auf, sachhaltig am Material, an der sozialen Wirklichkeit den Gedankengang mit unterschiedlichen qualitativen Methoden weiter auszudifferenzieren und zu überprüfen.

H.B.: Es mag so sein, daß beim Vortrag mehr die Aura der Person gewirkt hat und nicht so sehr das Vorgetragene. Ich muß auch zugestehen, daß mich damals viel stärker die Schwierigkeiten beschäftigt haben, die Adorno mit der Studentenbewegung hatte, als die Tabus über dem Lehrberuf. So sind wir gar nicht auf die Idee gekommen, daraus ein Forschungsprogramm zu machen.

A.G.: Gerade damals beschlossen viele Menschen, aus dem Lehrberuf wieder naiv eine Berufung zu machen. Just in dem Augenblick rührt Adorno an den Tabus. Man hätte ja auch die Provokation so aufgreifen können, daß man Adorno bewiesen hätte, daß er mit seiner großen Hypothese Unrecht hatte.

H.B.: Ich glaube, die Zuhörer waren eher der Ansicht, daß Adorno recht hatte. Und bloß um das noch einmal zu untersuchen, was von ihm schon gültig formuliert worden ist, dazu hatte keiner so recht die Neigung. Es ging eine gewisse Verführung von der Person Adornos aus. Ausgewirkt hat sich der Kontakt zum Frankfurter Institut aber gleichwohl, ich denke vor allem an die Untersuchungen von Oevermann. Er hat ja seine Sozialisationstheorie daran angeschlossen.

A.G.: Die ganze objektive Hermeneutik ist in meinen Augen nichts anderes als der Versuch, Adornos mikrologischen Blick, dabei auch den Blick auf das Schwarze, methodisch zu organisieren.

H.B.: Ich überlege gerade, wie die damalige Reaktion der Mitarbeiter war. Ich

glaube, es war wirklich die Zuwendung zur Sozialisationstheorie, die uns jahrelang beschäftigt hat. Eigentlich war der Adornosche Vortrag eine Einleitung in unsere Sozialisationsforschung. Seine Wirkung war nicht bezogen auf den Lehrerberuf, sondern auf das Lehren, die Untersuchung der Bedingungen des Lehrens. Denn die Sozialisationsfrage ist im Grunde ja die Frage danach: Kann man lehren? – eine Objektivierung der Rahmenbedingungen von Schule.

Wenn Sie Ihre Fragestellung nicht nur auf diesen isolierten Vorgang des Vortrages beziehen, sondern ihn in den größeren Zusammenhang einstellen, dann entsteht eine andere Optik: Ohne meine Berührung mit Kritischer Theorie wäre das Institut in Berlin wohl nie entstanden. Das läßt sich in den Gründungspapieren nachlesen. Ein Motiv für die Gründung war die Kritik an der damals noch vorherrschenden geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Die ganze Pädagogik im Dilthey-Erbe schien mir ein deutlicher Irrweg, den man nicht bloß individuell im Kämmerlein, sondern mit Hilfe eines Forschungsinstituts alternativer Prägung klären mußte. Es gab bis dahin ja noch keine sozialwissenschaftlich ausgerichtete Pädagogik. Ich habe damals den Standpunkt vertreten, dieses Institut müßte Bildungssoziologie, Bildungsrecht und Bildungsökonomie betreiben.

A.G.: Aber die Bildungssoziologie ist doch nicht mit Kritischer Theorie ineinszusetzen.

H.B.: Sie war aber das geeignete Mittel, die herrschende Pädagogik kritisch anzugehen. Nach dem Krieg ist ein amerikanischer Soziologe zur westdeutschen Rektorenkonferenz gegangen. Der hat gefragt, wie groß ist eigentlich der Bedarf an Akademikern in Deutschland; er wollte das gerne nach Fächern aufgegliedert wissen. Da hat ihm der Vertreter der WRK geantwortet: Die Frage nach dem Bedarf zu stellen bedeutet, eine Sünde gegen den heiligen Geist der deutschen Universität zu begehen! Übertragen auf unseren Zusammenhang bedeutet das, daß die Kritische Theorie natürlich auch eine Sünde wider den heiligen Geist der deutschen Wissenschaften darstellt. Insofern ist mein individueller Durchgang durch die Kritische Theorie eine Erfahrung, die meine Phantasie auf die Notwendigkeit eines solchen Instituts gelenkt hat. Es ging um sozialwissenschaftlich gehaltvolle Analyse und Kritik, um die Abkehr vom verblasenen Pathos der überkommenen Pädagogik.

A.G.: Bildungssoziologie wurde dann aber eher zur Seite der Soziologie aufgelöst. Die »Theorie der Halbbildung« verschränkte beides: Soziologie und Bildungstheorie bzw. Philosophie. Ich möchte auf diesen Text und seine Wirkungslosigkeit noch näher eingehen.

In ihm macht Adorno bekanntlich eine Konzession, die auch die Pädagogen sehr gerne machen. Er bezieht sich auf die Phänomene der Kulturindustrie und sagt dann etwa sinngemäß: Zur Mißlichkeit der Situation zählt, daß wir zur Kritik an den Zuständen auf einen Begriff von Bildung zurückgreifen müssen, der gesellschaftlich vielleicht schon überholt ist. Pädagogen, die sich mit Bildung beschäftigen, können das nicht akzeptieren, gleichzeitig aber sind sie Großmeister, wenn es darum geht, den Verfall der Bildung, wie er durch die Kulturindustrie produziert wird, zu beklagen: Die Schüler lesen nicht mehr, sie lassen sich nicht mehr von der großen Literatur affizieren. Statt dessen schimpfen sie über Videos. Kein Pädagoge

ist auf die Idee gekommen, den eminenten Beitrag näher zu untersuchen, den schulischer Unterricht zur Sozialisierung von Halbbildung leistet. Auch darin sehe ich eine grandiose Abwehrleistung der Pädagogen.

H.B.: Von mir gibt es einen Aufsatz, in dem ich die These verfechte, daß die Halbbildung ein notwendiges Durchgangsstadium zur Bildung darstellt und daß die Polemik gegen die Halbbildung ganz albern sei. Die Halbbildung ist eben ein unvermeidlicher Vorgang auf jedem Weg zur Bildung.

A.G.: Aber Herr Becker, Sie würden doch nicht sagen, daß das, was in der Schule passiert, nichts in dem negativen Sinne mit »Halbbildung« zu tun hat, die Adorno dargestellt hat? Der Halbgebildete ist nicht derjenige, der schon die Hälfte der Bildung hat. Seine geistige Physiognomie besteht doch gerade darin, daß er dem Wahn verfällt, er hätte die Bildung schon. Er behandelt Bildungsgegenstände wie Waren, als Schüler wie Naturalien, die ihm nützlich sind beim Tausch von Schulleistungen gegen Scheine.

H.B.: Dennoch halte ich das für unvermeidlich. Ich weiß, das paßt Ihnen nicht. Wenn alle lernen, über alles zu sprechen, so bedeutet das zwangsläufig, daß Halbbildung den Zugang zu den Inhalten wie zu den Ämtern leistet. Verschafft der Unterricht den Schülern mehr als nur eine vage Ahnung von der Komplexität der Sachverhalte, so ist das Aufklärung, und guter Unterricht sucht möglichst viel Komplexität aufzubauen.

A.G.: Und bleibt doch beim Stammtischgespräch über Nord-Süd, Ost-West, Frau-Mann stehen.

H.B.: Ich habe nichts gegen den Stammtisch einzuwenden. An ihm entsteht Öffentlichkeit, und – das ist mir besonders wichtig – er ist ein Ort, wo man gemeinsam lernen kann, und man kann nicht alleine lernen. Ich halte nichts von »Einsamkeit und Freiheit«. Ich glaube nicht, daß der affirmative Gehalt der »Halbbildung« so groß ist, wie Sie meinen. Wenn z. B. Kritische Theorie zum Unterrichtsgegenstand gemacht wird, dann ist das in meinen Augen keine Katastrophe. Denn jede Sache wird auf die Dauer Unterrichtsgegenstand. Es kommt darauf an, daß den Menschen die Ambivalenz der Vorgänge bewußt wird.

A.G.: Unterricht ist dann die Kultivierung des Stammtisches?

H.B.: Ja, denn auch das ist ein Moment von Aufklärung.

A.G.: Der Weg über die Halbbildung zur Bildung mag nicht ausgeschlossen sein, aber er endet doch in der Regel nicht bei der Bildung, sondern er führt in eine Sackgasse. Sie appelliert an die Schwächen des Subjekts, und gleichzeitig spekuliert sie mit ihnen.

H.B.: Sicher ist die Halbbildung auch eine Verführung. Aber ich will Ihnen dazu eine Geschichte erzählen. Es gab in Frankfurt einen jungen Mann, der inzwischen auch Soziologieprofessor ist. Er kam damals aus einem Wohnheim für Arbeiter. Er wollte studieren und hatte kein Abitur. Er mußte, um in Frankfurt studieren zu können, eine Begabtenprüfung machen. Adorno war Prüfer in der Begabtenprüfung, obwohl er von so einem Aufstieg wirklich nichts hielt. Ich kannte den jungen Mann ganz gut und hatte etwas Angst und habe zu Adorno gesagt: Sie prüfen nächste Woche einen begabten jungen Mann. Ich erzählte ihm etwas über seinen Lebensweg. Adorno sagte dann: Ich verstehe, daß Sie den für einen netten

Menschen halten, aber sagen Sie doch mal ganz ehrlich: Hat es Sinn, solche Leute zum Studium zuzulassen, die nicht mit sechzehn Jahren bei der Lektüre von Dostojewski einen roten Kopf gehabt haben? Ich habe ihm daraufhin ausgeführt, daß wir in der Zukunft damit rechnen müßten, daß wir sogar das Abitur ohne »Kabale und Liebe« erteilen, und ich sei durchaus der Ansicht, daß wir Studenten haben müßten, die keinen Dostojewski gelesen haben. Irgendwo hatte Adorno neben dem, was er in den Gesprächen ausführt, eine altmodische und aristokratische Vorstellung von Schule; eben keine demokratische, sondern eher eine antideмократische Haltung. Er befürchtete, die Demokratie sei ein Verderb für die Bildung.

A.G.: So etwas könnte auch ein Zitat eines unserer idealistischen Pädagogen sein, und es eignet sich leider zugleich vorzüglich zur Abwehr des kritischen Gehalts der »Theorie der Halbbildung«, weil es so merkwürdig konservativ klingt. Der »fortschrittliche Bildungsreformer« fühlt sich in seiner Ablehnung bestätigt: »Adorno hat ein elitäres Verständnis von Schule und Bildung, das ressentimentgeladen gegen Volksbildung als moderne Allgemeinbildung gerichtet ist. Und deswegen bietet er keine Theorie, die für uns relevant werden kann.« Diese weit verbreitete Reaktion ist sehr kurzschlüssig. Denn vor der von diesen Pädagogen beklagten Empfänglichkeit für Horrorvideos, für die Computerei, für das gesamte Arsenal der bildungsfeindlichen Medien muß doch etwas geschehen sein. Würde Schule ihren Bildungsauftrag erfüllen (sei es mit Kabale und Liebe oder kritischer Medienerziehung), so wären die Kinder nicht so leicht zu verführen. Die »bildungsfeindlichen Medien« bieten den Kindern vielfach Attraktiveres als das, was Schulunterricht ihnen landläufig vermittelt. Insofern gäbe auch ein nicht-elitärer Zugang zur Bildung Anlaß genug, den kritischen Impuls zur »Theorie der Halbbildung« in einer Theorie der Schule wirken zu lassen.

H.B.: In dem Sinne trifft auf die Pädagogik zu, was ich zur Technik und zum Frieden gesagt habe. Auch der Bildung ist diese Widersprüchlichkeit zutiefst eigen. Bildung ist heute ihrem Wesen nach Bildung für alle und daher auch ununterscheidbar Halbbildung.

A.G.: Adorno würde ergänzend sagen: Bildung, im emphatischen Sinne, das kann heute nur das unglückliche Selbstbewußtsein sein.

H.B.: In gewissem Sinne, ja. Unsere Differenz in der Bewertung der Halbbildung rührt wohl daher, daß wir unterschiedlich mit dem Begriff der Aufklärung operieren. Für Sie setzt Aufklärung erst nach der Darstellung der widersprüchlichen und ambivalenten Vorgänge ein. Sie ist für Sie im Kern Selbstreflexion, während ich davon ausgehe, daß sie schon in der Darstellung zur Entfaltung kommt. Die Menschen wollen die Dinge entweder mit ja, ja oder mit nein, nein bewerten, die Darstellung der Widersprüche tut ihnen weh.

A.G.: Ich denke dagegen, daß die Menschen deprimierend gut mit den Widersprüchen fertig werden. Erst wenn sie sich der Dialektik der Aufklärung stellen, wenn sie bereit sind zum unglücklichen Selbstbewußtsein, tut ihnen das weh.

H.B.: Aber nicht auf Dauer.

PÄk.: Kommen wir zum Schluß noch auf einen dritten Topos, den der verwalteten Welt bzw. der verwalteten Schule zu sprechen.

H.B.: Ja, die »verwaltete Schule«, das war der erste Aufsatz, den ich nach der Verbindung zu Adorno geschrieben habe. Übrigens ist es ein biographisch wichtiger Aufsatz für mich, weil er mich im Zusammenhang mit Adorno und auch mich als Person bekannt gemacht hat. Sie finden diesen Aufsatz bis heute immer wieder zitiert. Ich habe ihn damals in dem Bewußtsein, besser gesagt in dem Wunsch, geschrieben, so etwas wie einen Schlager zu produzieren.

A.G.: Wirklich ein Schlager, so wie der spanische Sommerhit, in dem es heißt: Gehen wir an den Strand, die Bombe ist explodiert, am Meer ist der Atompilz am schönsten. Alle haben das nachgesungen und gesummt, ohne sich um den Text zu kümmern. Was haben die meisten Pädagogen aus Ihrem Text gemacht: den Affekt gegen Bürokratie und Verrechtlichung. Dagegen kommen sie nicht auf die Idee, darüber nachzudenken, daß sie selbst verwalten, wodurch sie Verwaltungsbeamte geworden sind.

H.B.: Inzwischen gibt es ja auch andere Aufsätze von mir, in denen ich darauf hinweise, daß die verwaltete Schule die Schule ist, in der Menschen arbeiten, die gerne verwaltet werden wollen. Das kann man in vielen Details nachweisen. Denn Lehrer sind teilweise fanatisch bemüht, die Verwaltung zu perfektionieren, und das überträgt sich natürlich auch auf die Schüler. Sie sagen, ich habe eine Vier, eine Fünf und eine Drei geschrieben und folgern dann, die nächste Arbeit darf ich auf keinen Fall mitschreiben. Ich muß zu Hause bleiben. Sie beherrschen die Notenarithmetik mit einer Vollendung, die dem Beobachter nur imponieren kann.

A.G.: Sie werden sozialisiert für die freiwillige Befolgung der Dienstvorschriften. Spätestens ab der zweiten Klasse müssen sie gelernt haben, sich in den Kopf des Lehrers zu versetzen, wo dieser noch keine offiziellen Verwaltungsvorschriften mitgeteilt hat.

H.B.: Das ist ein schönes Beispiel für die Verwechslung von Subjekt und Objekt. Meine Tochter kam aus der Schule und sagte von ihrem Bruder: Der ist dumm. Ich frage sie: Warum soll der denn dumm sein? Meine Tochter: Der schreibt im Aufsatz, was er denkt, er muß doch schreiben, was die lesen wollen!

A.G.: Nun ist so etwas ja den Pädagogen wohl bekannt. Bemerkenswert ist wiederum, daß dieser Zusammenhang nicht zum zentralen Gegenstand pädagogischer Theoriebildung wird und daß er nicht zu Protest geht. Sich so leicht darüber hinwegzusetzen, die Kritik dann auf die Kultusbeamten abzuwälzen, die die Erlasse machen, das ist doch etwas, was einer durch Kritische Theorie befruchteten Erziehungswissenschaft nicht passieren dürfte. Auch hierin sehe ich ein weiteres Beispiel für die Folgenlosigkeit Kritischer Theorie in der Pädagogik.

H.B.: Die Wissenschaft ist eben selbst Teil der verwalteten Welt.

Der vorliegende Text des Gespräches mit Hellmut Becker ist eine Tonbandnachschrift.