

Blankertz, Stefan

Pädagogik zwischen Utopie und Kritik oder: Ist eine "Negative Pädagogik" schon eine kritische?

Pädagogische Korrespondenz (1987) 1, S. 57-67



Quellenangabe/ Reference:

Blankertz, Stefan: Pädagogik zwischen Utopie und Kritik oder: Ist eine "Negative Pädagogik" schon eine kritische? - In: *Pädagogische Korrespondenz* (1987) 1, S. 57-67 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-92381 - DOI: 10.25656/01:9238

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-92381>

<https://doi.org/10.25656/01:9238>

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, auführen, verbreiten 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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zur Einführung

5 *Andreas Gruschka*

Die gegenwärtige Lage der Pädagogik in Theorie und Praxis und die Aufgaben des Instituts für Pädagogik und Gesellschaft

Essay

19 *Rainer Bremer / Andreas Gruschka*

Bürgerliche Kälte und Pädagogik

Kältestudien

34 *Beatrix Bohn, Karl Heinz Dammer, Frauke de Hair, Günter Kofferschläger, Ulla Lanvers, Helga Laurenz*

Mein richtiges Leben im falschen.

Bemerkungen zu Adornos »Tabus über dem Lehrerberuf«

38 *Michael Meisel*

Rolfs Zeugnis

Essay aus der Fremde

45 *Lutz Mai*

Fechner – Ein Gelehrtenleben

Gegen das Selbstverständliche

57 *Stefan Blankertz*

Pädagogik zwischen Utopie und Kritik oder:

Ist eine »Negative Pädagogik« schon eine kritische?

Der Reformvorschlag

68 *Rüpel*

Was mit den leeren Schulen?

Das aktuelle Thema

72 *Andreas Gruschka*

Wenden, Volten, Pirouetten oder:

Wie heute über Bildung, Allgemeinbildung, Grundbildung und berufliche Bildung geredet und gestritten wird.

Dokumentation

86 Der Abgeordnete Lauterbach vor dem Hessischen Landtag am 26.11.86

Aus dem Gestrüpp des Institutionalismus

93 Der Sekretär der Konferenz der Kultusminister:

Die verwaltete Bildung

Aus den Medien

- 96 *Helmut Stövesand*
Der Freizeitsport als Lehrmeister. Über »schwarze« Freizeitpädagogik.
- 101 *Jörg Bockow*
Woody Allen als Tröster der Verzagten. Über »Hannah und ihre Schwestern«.

Vermischtes

- 107 *Melchior Grimm*
Aus der ersten pädagogischen Korrespondenz
- 112 *Max Horkheimer*
Bewußtsein

Stefan Blankertz

Pädagogik zwischen Utopie und Kritik oder: Ist eine »Negative Pädagogik« schon eine kritische?*

»Der Kapitalismus rettet uns nicht nur vor dem Elend,
sondern auch vor der Pädagogik.«

ANNE R. CHERI 1961

1. Rückfall in die Barbarei drohe nicht, konstatierte Theodor W. Adorno 1966 in seinem pädagogisch wirkungsvollsten Essay, »Erziehung nach Auschwitz«, sondern habe stattgefunden. Diese Formulierung, wiewohl düster genug, klingt mir heute beschwichtigend. Denn die Verwendung der Vergangenheitsform wird von manchen Epigonen Adornos gedeutet als Erlaubnis, Barbarei zu einem singulären Ereignis der jüngsten deutschen Vergangenheit verharmlosen zu dürfen. Mit der Verharmlosung der Barbarei einher geht die Restauration des pädagogischen Optimismus, Erziehung solle und könne vor dem erneuten Rückfall in die Barbarei bewahren. Dies setzt zumindest voraus, Barbarei sei bereits überwunden, wie brüchig auch immer. Eine solche Diagnose läßt sich im Ernst nicht halten: Krieg und globale Vernichtungsdrohung, Folter, politische, religiöse und rassische Verfolgung, Genozid, systemgenerierte Hungersnot, psychische Verelendung mit ihren Endstadien Kriminalität, Gleichgültigkeit und Suizid sind nicht die Ausnahmen, sondern in der Gegenwart unter den Menschen verbreitet. Je alltäglicher der Schrecken sich aber darstellt, um so schärfer wird er selbst von der Opposition beschwichtigend als das gebannt, was »woanders« stattfindet.

Im Angesicht des Schreckens ist pädagogischer Optimismus kein Kavaliersdelikt. Pädagogischer Optimismus, behaupte ich, schicke sich in die Barbarei, wo er doch ihre schärfste Entgegensetzung sein müßte. Pädagogik, wie sie kritisch noch zu denken wäre, könnte konstituiert werden bloß in der Negation. Solche negative Pädagogik dürfte nicht dem Druck nachgeben, Praxis schon als ihren primären Zweck zu setzen. Um die Idee humaner Praxis zu bewahren, müßte Pädagogik erst den gesellschaftlichen Zusammenhang reflektieren, in welchem ihre Praxis empirisch stets gescheitert ist.

Das ist das Programm einer negativen Pädagogik, das mir die Absicht Adornos eher zu treffen scheint als ein sich kritisch dünkender pädagogischer Optimismus. Mit dem Begriff der »negativen Pädagogik« knüpfte ich an ein Konzept an, das Andreas Gruschka neuerdings in einer Revision der sogenannten »kritischen Erziehungswissenschaft« entworfen hat. Zunächst gehe ich kurz auf den Kontext in der neueren pädagogischen Theoriebildung ein.

2. Die »kritische Theorie« übt seit den 60er Jahren eine starke Anziehungskraft auf die Pädagogik aus. Freilich steht am Beginn der Rezeption »kritischer Theorie« in der Pädagogik ein Paradox. Die »kritische Theorie« wurde in den späten 60er Jahren von den aufbegehrenden Studenten wegen ihrer unpraktischen Negativität angegriffen, während gleichzeitig die pädagogische Rezeption derselben Theorie an einer Wendung zur Praxis teilhatte, die für die Pädagogik ohne historisches Beispiel ist. Die von der »kritischen Theorie« inspirierten Pädagogen brachten ihr Konzept auf die Formel »emanzipatorische Pädagogik« bzw. »kritische Erziehungswissenschaft« und hatten dann erheblichen Einfluß auf die Bildungsreform. Die »Dialektik der Aufklärung«, meinten die »kritischen« Pädagogen mit wenigen Ausnahmen, könne durch die rechte Organisation des Schulwesens – z.B. Gesamtschule – und die Konstruktion »emanzipatorischer« Curricula – z.B. hessische Rahmenrichtlinien – aufgefangen und der Gang der Weltgeschichte zurück in die »fortschrittliche« Bahn auf den Weg zu Adornos utopischer Gesellschaft »ohne Status und Übervorteilung« gelenkt werden. Von der »Chancenungleichheit« bis zur »instrumentellen Vernunft« schien keine Kritik zu radikal, als daß nicht kritisch-theoretisch geläuterte Pädagogen eine Lösung dafür wußten.

Der die Pädagogik nach ihrer durch Heinrich Roth so benannten »realistischen Wende« kennzeichnende instrumentelle Einsatz von Theorie, nicht nur der als »kritisch« bezeichneten Theorie, veranlaßte Herwig Blankertz, der selbst als Protagonist der »emanzipatorischen Pädagogik« angesehen wurde, schließlich 1978 zu einer »Selbstkritik« der neueren Pädagogik. Als Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft eröffnete er mit dem Vortrag »Handlungsrelevanz pädagogischer Theorie« deren Tübinger Kongreß. Seine unter diesem Titel vorgetragenen Überlegungen gipfelten in der These von dem weitgehend reflektiven Charakter (kritisch)-pädagogischer Theorie. Diesen Gedanken nimmt Andreas Gruschka auf und führt ihn fort unter dem Adorno nachempfundenen Titel »Negative Pädagogik«.

3. Der »negativen Pädagogik« ist es analog zu Adornos »negativer« Dialektik darum zu tun, eine Selbstkritik pädagogischen Denkens zu leisten, die um ihre positive Praxis noch nicht weiß. So müsse der »negative« (kritisch-theoretische) Pädagoge beispielsweise erkennen, daß schon im Begriff der Chancengleichheit dessen positive Absicht dementiert sei, weil der Begriff überhaupt nur sinnvoll angewendet werden könne in einer Gesellschaft, die durch Tauschakte leistungsmäßig Chancen ohne Ansehen der Subjekte verteilt. Die bildungspolitische Praxis, Chancengleichheit zu erhöhen, mache die systemimmanente Chancenungleichheit nur effektiver. Da andererseits die kritische pädagogische Analyse nicht ein Verharren in reaktionärer, Chancenungleichheit bewußt festschreibender Bildungspolitik propagieren soll, endet sie als »negative« mit der für Adornos Argumentationsgang bezeichnenden Aporie:

Die um der Praxis willen autonome, kritische Theorie mündet in die Verweigerung, unter den gegenwärtigen Verhältnissen Praxis zu sanktionieren.

»Die Rede, die Pädagogik habe die jungen Menschen zur Mündigkeit freizusetzen, ist so verbindlich von der theoretischen Pädagogik erläutert und von der Praxis

übernommen worden, daß man angesichts der weitreichenden Unmündigkeit der schulentlasenen Jugend nicht einfach mit dem Hinweis reagieren kann, alles ließe sich eben noch besser machen.« (Gruschka)

Die negative Pädagogik mahnt die Erziehungswissenschaft, sich den Spiegel vorzuhalten: sich zu fragen, was aus ihren hochfliegenden Plänen geworden sei bzw. warum es mit den Plänen nichts geworden sei.

»Schüler lernen in der Schule nach wie vor, daß allein Anpassung an die herrschenden Verhaltensregeln den Erfolg garantiere, und wo dieser trotz der Bereitschaft zur Anpassung ausbleibe, dies in erster Linie an persönlichem Versagen liege. Schon die Vorstellung ist merkwürdig fremd, ein Schüler würde von seinem Lehrer verlangen, dieser möge gefälligst dort helfen, so er sich selbst nicht mehr zu helfen weiß. Akzeptiert man diesen Tatbestand, so wird man an die Macht gesellschaftlicher Integration erinnert, die für die Bereitschaft verantwortlich gemacht werden kann, daß Lehrer mitmachen, Eltern und Schüler hinnehmen, was vor dem Richterstuhl der pädagogischen Vernunft keinerlei Bestand haben könnte.« (Gruschka)

Der Argumentationsgang der »negativen Pädagogik« benennt nicht einzelne Handlungsanweisungen, die scheitern. Er wirft den Erziehungswissenschaftlern und Pädagogen nicht Fehler im Detail vor. Vielmehr kennzeichnet er pädagogische Praxis unter den gegenwärtigen Bedingungen der gesellschaftlichen Integration als zum Mißlingen verurteilt. Daß die Totalität der gesellschaftlichen Integration nicht reflektiert werde, daran knüpft die »negative Pädagogik« ihre Einlassung.

Der Begriff der »Totalität gesellschaftlicher Integration« stellt die »negative Pädagogik« in den Rahmen der »kritischen Theorie« Adornos. Er macht die Stärke der »negativen Pädagogik« aus, da mit ihm die soziale Wirkung pädagogischer Praxis in den Blick genommen wird. Aber für einen Argumentationsgang mit sozialtheoretischem Anspruch bleibt der Begriff der »Totalität gesellschaftlicher Integration« auffällig verschwommen. Schon bei Adorno ist er gleichsam eine Black Box: auf ihn führen alle Überlegungen zurück und von ihm gehen alle Überlegungen aus, während es unerörtet bleibt, was er genau bezeichnet.

Meine These lautet: Die Verschwommenheit, mit der kritikwürdige Phänomene auf die Totalität gesellschaftlicher Integration zurückgeführt werden, setzt affirmative Dialektik in Gang. Die »negative Pädagogik« kann nur auf phänomenbeschreibender Ebene beanspruchen, kritisch zu sein, während sie eine Ebene struktureller Klärung von Verursachungszusammenhängen ausspart.

Seltener noch als bei Adorno werden in der »Negativen Pädagogik« Kapitalismus, Markt oder Tauschgesellschaft namhaft gemacht als rudimentärer Hinweis auf eine Strukturtheorie. Diese unausgeführte Strukturtheorie widerstreitet jedoch allzuoft der eigenen Phänomenbeschreibung; dergestalt beispielsweise, daß Schule in der heutigen und von Gruschka kritisierten Form nicht mit Kapital, Markt oder Tausch korrespondiert, sondern mit etatistisch integrierter, institutionalisierter und kodifizierter Gewalt. Die Schule, in deren Kontext es »merkwürdig fremd« sei, daß ein Schüler den Lehrer um Hilfe bittet, ist eine staatliche bzw. staatlich reglementierte Institution. Die Staatlichkeit von Schule indessen macht die Verursachungsstruktur aus für das Phänomen der Entfremdung zwischen Lehrer und Schüler: Scheinkostenlosigkeit, Monopolstellung, Berechtigungswesen und – je nach Alter des Schülers – Schulpflicht ermöglichen, daß das Verhalten der Anbieter von Unterricht

gerade in *etatistischer Umgehung der Marktbeziehung* abgekoppelt ist von den Bedürfnissen der Nachfrager, während die Anbieter einem ganz anderen, eben bürokratischen »Bedürfnis« unterworfen werden. Die Rolle des Staates bei der Formierung der Schule und die entscheidende Prägung der Schule durch Charakteristika der Staatlichkeit sowie die Bedeutung der Staatlichkeit für die Pädagogik, d.h. die politische Fragestellung der Pädagogik, thematisiert auch die »negative Pädagogik« nicht. Dieses Defizit zeigt sich beispielsweise in der Darstellung der sozial-historischen Dynamik, in welcher die Schule zum »Instrument gesellschaftlicher Steuerung« wird:

»Nachahmung und Einübung reichen nicht mehr aus, um die differenzierten Aufgaben in Produktion und Handel, in Verwaltung und Wissenschaft sowie in der Sozialversorgung zu erfüllen. Aber nicht nur unter Qualifikationsgesichtspunkten hat die Gesellschaft insgesamt ein Interesse an einer möglichst lückenlosen und effektiven schulischen Bildung und Ausbildung. Hinzu kommt die sozialisatorische Funktion öffentlicher Erziehung. Mit der Steigerung der Komplexität der Gesellschaft hat auch ihr Potential zur Selbstlegitimation abgenommen. Ordnungen gelten nicht mehr als natürlich, Normen sind offener geworden. Die Reproduktion der für die Gesellschaft überlebenswichtigen Verhaltensweisen in der nachwachsenden Generation findet nicht mehr in einer rigiden Einführung in die Tradition statt. Gegen das damit möglich werdende Orientierungsvakuum bekommt öffentliche Erziehung die Aufgabe, die Integration der Kinder und Jugendlichen so zu fördern, daß sie gleichzeitig die Vielfalt der Lebensbezüge als Angebote offenhält, ihr zentrales Muster der Anpassung aber nicht in Frage stellt. Kurz, bildungsökonomische und sozialisatorische Gründe veranlassen den Staat, einen großen Teil der fiskalisch abgeschöpften Ressourcen einer Gesellschaft in die Institutionen von Erziehung und Bildung zu stecken. Diese sind zur Sicherung der Reproduktion einer Gesellschaft zu wichtig geworden, als daß man sie reprivatisieren könnte.« (Gruschka)

Mit dieser Deutung übernimmt die »negative Pädagogik« die Standard-Geschichtsschreibung, wenn auch in kritischer Absicht. Gleichwohl verstellt bereits die Zugrundelegung dieser Deutung den Zugang zu einer Analyse, die die »Gesellschaft« nicht als ein gleichsam amorphes Ganzes sieht, sondern die in der Gesellschaft bestimmte verhängnisvolle, unter dem Begriff »Staat« zusammenzufassende Mechanismen der Herrschaft erkennt. Auch in der »negativen Pädagogik« erscheint Staat vorab wie ein »ideeller Sachwalter der gesamtgesellschaftlichen Interessen« und ist damit noch stärker mit universalistischen Allmachtsphantasien ausgestattet als in klassisch marxistischen Theorien, die den Staat als »ideellen Gesamt-Kapitalisten«, also immerhin noch als Träger partikularer Interessen begreifen können. Mit der Schule, so die kritiklos übernommene Standard-Version, garantiere der Staat »die Reproduktion überlebenswichtiger Verhaltensweisen«, sichere derart die »Reproduktion der Gesellschaft« und fülle ein »Orientierungsvakuum« aus, das die neuzeitliche Komplexität gegenüber finster-mittelalterlicher Gebundenheit schaffe. Die Fixierung auf den amorphen Begriff der Gesellschaft bzw. der gesellschaftlichen Integration verhindert, in den Blick zu bekommen, daß z.B. selbst Volks- und Arbeiterbildung zunächst nicht vom Staat erfunden wurde, sondern vorhandene private Strukturen okkupiert worden sind. Die Okkupation sozialer Bildung durch

den Staat geschieht entweder durch direkte Zwangsanwendung oder indirekt durch Scheinkostenlosigkeit öffentlicher Bildung, mit der private Angebote konkurrenzunfähig gemacht werden. Es kommt nicht in den Blick, daß die Okkupation der Schule durch Staat im Dienste partikularer Interessen stand, die entweder die Möglichkeit der Bevormundung durch die Zwangsschule im Auge hatten oder die Möglichkeit regressiver Umverteilung durch öffentliche Finanzierung der Schule ausschöpfen wollten. Es kommt nicht in den Blick, daß staatliche Schule von Beginn an explizit weniger Qualifizierungsinstanz sein sollte als vielmehr Formierungsinstanz. Schließlich kommt nicht in den Blick die Irrationalität staatlicher Bildungsplanung, durch die die Reproduktion der Gesellschaft objektiv eher gefährdet als gefördert wird.

Die »negative Pädagogik« nimmt die Ideologie des Etatismus für dessen Realität. Auf diese Weise fehlt ihr die analytische Kraft, die neuralgischen Stellen des Systems kritisch zu untersuchen. Kritische Reflexion verkehrt sich zu einer Affirmation in Gestalt kultur-pessimistischer Phänomenbeschreibung.

4. Anstelle von Strukturtheorie, die Mechanismen der Totalität gesellschaftlicher Integration aufzudecken versucht, rekurriert der Autor der »Negativen Pädagogik« auf Adornos Begriff der »bürgerlichen Kälte«, der es erlaubt, die Reflexion auf der Ebene der Phänomene zu halten:

»Krankheit und Hunger, Tod, Arbeitslosigkeit, individuelle Formen der Kriminalität sind Ereignisse, an denen sich die Fähigkeit zur Kälte beobachten läßt. Die Katastrophen des Lebens erschrecken zwar den von ihnen nicht Betroffenen. Die Hoffnung darauf, daß es ihn nicht ereilen wird, verlangt vom Menschen aber die Rückbesinnung auf sein individuelles Fortkommen und Glück. Das wiederum zwingt dazu, sich schnell wieder kalt zu machen und auch dort weiterzumachen, wo das eigene Handeln direkt oder mittelbar in Beziehung zu jenem Unglück steht. Merkwürdig verhält sich selbst für den Gewerkschafter deswegen derjenige Lehrer, der auf Arbeitszeit und Gehalt verzichtet, um Arbeitslosigkeit anderer zu verhindern. Der Hinweis auf die eigene Reproduktionsbasis macht noch aus dem Opfer der chemischen Industrie den Verteidiger eines Arbeitsplatzes, der mit seinen Produkten objektiv den Menschen schadet.«**

Diese Sätze fassen phänomenbeschreibend zusammen, was einem Wort Adornos zufolge das »beschädigte Leben« ausmacht. Aber es gibt hier, wie im ganzen übrigen Text, keinen Hinweis auf die Ursachenzusammenhänge der kritikwürdigen Phänomene, außer einem eher rituellen Hinweis auf den »Markt«, der in keiner inhaltlich ausgewiesenen Beziehung zur Kritik steht.

Der systematische Grund für diesen Mangel liegt meines Erachtens in der falschen Einschätzung des Staates. Eine Strukturanalyse, die von einer kritischen Theorie des Staates ausgeht, vermag demgegenüber die Kälte als Produkt eines etatistischen Mechanismus' zu kennzeichnen. Ich verdeutliche diesen Mechanismus exemplarisch an den von Bremer und Gruschka herangezogenen Beispielen. Diese Beispiele stammen nicht aus dem Bereich der Pädagogik, jedoch ist ihre Analyse geeignet, das Paradigma zu erläutern, mit dem meiner Ansicht nach die politische

Fragestellung der Pädagogik sich auseinanderzusetzen hätte: Der Gewerkschafter, der den Lohn- und Konsumverzicht zugunsten von Arbeitslosen kritisiert, vermeint, mittels Bemächtigung staatlicher Interventionsinstrumente die bessere Lösung anbieten zu können, nämlich Vollbeschäftigung ohne Konsumverzicht. Wäre es nicht dumm, diese Chance zu vertun? Diejenigen, die Konsumverzicht zu leisten bereit sind, vergeben nach Ansicht des Gewerkschafters die Möglichkeit, die doch das eigene Interesse mit dem Interesse der Arbeitslosen harmonisieren würde. Doch diese etatistisch-gewerkschaftliche Harmonisierungs-Strategie scheitert. Ein Scheitern der gewerkschaftlichen Strategie nun führt keineswegs dazu, daß die gewerkschaftlich gestützte Mehrarbeitslosigkeit zu einer neuen theoretischen Durchdringung des Phänomens anregte. Der Praxiszusammenhang, der diese von Adorno immer wieder denunzierte Distanzlosigkeit zur eigenen Praxis erzeugt, ist Folge der etatistischen Illusion, die besagt, es müsse einfach alles noch ein bißchen besser organisiert werden, d.h. Schuld am Scheitern sei nicht das Prinzip der gewaltsamen zentralen Lenkung der Gesellschaft, sondern fehlerhafte Lenkung. Die etatistische Illusion wird unterstützt von dem an Zentralgewalt orientierten demokratischen Prozeß, der von dem, der Kritik vorzubringen wagt, verlangt, er möge sich in der Regierung bewähren. Daß sich jedoch auf diese Weise das Prinzip etatistischer Lenkung und damit die beklagte totale Integration verewigt, wird dabei unterschlagen.

Kälte ist gefordert als ein integraler Bestandteil eines ideologischen Altruismus. Der ideologische Altruismus besagt, die Fürsorglichkeit für die Mitmenschen sei nicht durch die diffamierte direkte Zuwendung zu ihnen auszudrücken, sondern sicherer, allgemeiner, effektiver über ein Zwangssystem interventionistischer Staatstätigkeit. Ideologisch ist dieser Altruismus, weil er von den Menschen, die ihn sehr wohl im eigenen Interesse predigen, als »kostenlos« für alle hingestellt wird, als sei der Dienst am Nächsten zum Nulltarif zu haben. Aber die logische Struktur des ideologischen etatistischen Altruismus lautet objektiv egoistisch: »Ich will, daß B geholfen werde, und C muß gezwungen werden, es zu bezahlen.« Dabei läßt sich, wer so spricht, gerne dafür entlohnen, während die zum Zahlen gezwungenen, ausgebeuteten Werte-Produzenten zusätzlich zum Zwang auch noch die Verspottung als Egoisten sich gefallen lassen sollen. Aber ist es denn richtig, daß wer selbst Hand anlegen will, dazu der staatlichen Zwangsinstrumente bedarf?

Der Staat tritt überall als Medium zwischen die Menschen, oder, analytischer ausgedrückt: zwischen Ursache und Wirkung menschlicher Handlungen. Beispielsweise nagelt die gewerkschaftliche Tariffirigidität, die bloß kraft staatlicher Privilegien funktioniert, den Chemiearbeiter auf seinem Arbeitsplatz fest. Im Gegenzug bleibt der Gewerkschaft, will sie nicht unglaubwürdig werden, nur der politische Schutz des Werkes übrig. Das, was als Instrument zur Einschränkung der Profite ausgegeben wurde, wirkt derart objektiv als deren sicherste Stütze.

Die etatistische Illusion, über die Zwangsinstrumente des Staates eigene materielle oder ideelle Ziele scheinbar kostenlos, d.h. auf Kosten anderer, verwirklichen zu können, ist *der* Anpassungsmechanismus. Während jedem, der gegen den Staat Widerstand zu leisten gedenkt, schwere, kaum überwindliche Nachteile entstehen – neben körperlicher Gewalt in den entwickelten etatistischen Systemen vor allem auch die monetäre Enteignung – winken dem, der sich im System zu behaupten

– und durchzusetzen versteht, große Gewinnmöglichkeiten. Ein Beispiel ist das Erziehungs- und Studienwesen: Der Staat monopolisiert diesen gesamten Bereich, so daß Alternativen kaum praktische Chancen haben – hauptsächlich aufgrund der Scheinkostenlosigkeit öffentlicher Einrichtungen –, aber er gewährt allen, die sich innerhalb seines Systems bewegen, eine überdurchschnittliche Entlohnung: Wer sich nicht anpassen will, dem werden Ressourcen indirekt entzogen; wer sich jedoch einläßt, wird hoch belohnt. Das ist kein Marktmechanismus, sondern ein etatistischer Mechanismus, denn er setzt das vorgebliche »Recht« zur Enteignung, d. h. zur Steuererhebung voraus.

5. Unter das Paradigma der etatistischen Integration fallen auch von Bremer und Gruschka als »kalt« eingestufte Alltagsbegebenheiten, denen die Mediatisierung durch Staatlichkeit nicht unmittelbar anzusehen ist. Um diese Behauptung zu illustrieren, ziehe ich ein Beispiel heran, mit dem gezeigt werden soll, wie die »Gegenbilder« der Kälte, Hitze und Wärme, unter dem Druck der »gesellschaftlichen Integration« selbst erkalten:

»Mit Hitze und Wärme reagieren die Menschen auf die Kälte der Gesellschaft; aber es gelingt ihnen damit noch keineswegs, die Kälte zu überwinden. Eine hitzige Reaktion ist etwa die Empörung. (Wie das folgende Beispiel zeigt – S.B.) Die Organisation unseres Alltagslebens zwingt auch potentiell technisch begabte Autofahrer dazu, Vertragswerkstätten aufzusuchen. Viele von diesen arbeiten nicht so, daß sich die Kunden zuverlässig bedient fühlen. Gespräche mit Werkstattleitern führen nicht zu kulantem Verhalten, was für den Kunden zum Anlaß für Zornesausbrüche wird. Viele der Anlässe, an denen sich unsere Empörung entzündet, haben allerdings, aus der emotionalen Distanz zum Ereignis betrachtet, keinen allzu hohen Stellenwert. Während mithin die grundsätzliche Brüchigkeit zwischen Anspruch und Wirklichkeit von den Menschen relativ widerstandsfrei hingenommen wird, sind es die kleinen Gemeinheiten, die unseren erregten Widerspruch evozieren. Der Empörung fehlt damit Entscheidendes, um schon als affektiv-moralische Reaktionsweise wirklich etwas ausrichten zu können gegen die Kälte: ihr fehlt paradox der praktische Bezug zum konkreten Unrecht.«

Auch hier wieder sind allgemeine Erfahrungen in knappe Worte gefaßt. Aber gerade der letzte Satz des Zitates, der Empörung fehle es am praktischen Bezug zum konkreten Unrecht, fordert eine Erklärung; er weist über die Phänomenbeschreibung hinaus, ohne schon Strukturanalyse zu sein.

Eine kritische Theorie der Staatlichkeit ist meines Erachtens die unerläßliche Ergänzung, deren die negative Pädagogik bedarf, um gegen ihren Anspruch kulturpessimistische Beschreibung von beklagenswerten Phänomenen zu bleiben: Die Empörung löst sich vom konkreten Unrecht ab, indem sie fixiert wird durch ein staatlich sanktioniertes, ebenso vernunftwidriges wie aus dem Alltag entlassenes Regelsystem, mit dem nicht nur die Begriffe »Recht« und »Unrecht« etatistisch besetzt und oftmals verdreht und verkehrt werden, sondern auch die Rechtsverfolgung monopolisiert wird. Das widerfahrene Übel ist nur zu bekämpfen, wenn es auf das staatliche Regelsystem bezogen wird. Das verpflichtet denjenigen, dem Unrecht angetan wurde, auf das staatliche System, das zur Schlichtung wenigstens

dysfunktional ist, oft gar unfähig. In einem Plädoyer für die Abschaffung der staatlichen Gefängnisse und für die Privatisierung der Polizei geben die Rechtsexperten Pilgrim und Steinert ein Beispiel: Gesetz, mir sei das Auto gestohlen worden. Dann will ich es zurückhaben oder ersetzt bekommen. Aber es gibt keine andere Instanz als die staatliche Monopolpolizei, mit deren Hilfe dieses Ziel erreicht werden kann. Doch die Polizei ist an Wiederbeschaffung oder Regreß uninteressiert, viel mehr dafür an der Einsperrung des Täters. Die Bestrafung ist allerdings eine Maßnahme, die ich mit der Anzeige gar nicht beabsichtigte und die mir überhaupt nicht nützt. Umgekehrt schützt dieses System die Täter vor der Konfrontation mit den Opfern, einer Konfrontation, aus der einzig Einsicht und Besserung folgen könnte. Die Verfolgung des Täters ist losgelöst von den Tatwirkungen und erscheint als arbiträr, wenn sie es nicht sogar objektiv ist. Derart wird etatistisch das Tun von konkreter Verantwortung getrennt. Um mit dem Gesagten das oben zitierte Beispiel zu analysieren: Die Autowerkstatt handelt nicht aus Respekt vor den Kunden, sondern aus Angst vor behördlicher Aufsicht. Solange sie es versteht, mit der Aufsicht konform zu gehen, fehlt Unrechtsbewußtsein oder der Anreiz zum Handeln. Dem Kunden bleibt nur die Anrufung der Behörde, die wiederum dysfunktional eingreift. Die Empörung schlägt um in ohnmächtige Wut und mündet in zynischer Resignation.

Diese etatistische Integration setzt sich fort in augenscheinlich ganz privaten Angelegenheiten. Die Fürsorge für die Menschen ist in inkompetente staatliche Hand genommen. Mitleid, das sich in konkreten Handlungen ausdrückte, würde ja die Aufgabe von Rechts- und Anspruchspositionen bedeuten. Im übrigen hat jeder im täglichen Kampf gelernt, daß die Hilfe für den anderen der eigene Nachteil ist. Da der Staat im Gegensatz zum Markt unproduktiv ist, also nur umverteilen kann, ist er anders als der Markt ein Nullsummenspiel. Der Kampf um den eigenen Anteil im staatlichen Nullsummenspiel zehrt auch die Kräfte auf, die für Mitmenschlichkeit eingesetzt werden könnten. Weil niemand in diesem System wirklich Recht erhält, ist jeder stets im Zustand hoffnungsvollen aber aussichtslosen Kampfes um das Recht oder im Zustand zynischer Resignation: Beide Zustände lähmen um ein weiteres die Mitmenschlichkeit. Darüber hinaus kann Mitmenschlichkeit sogar gefährlich werden. Vielleicht verstößt man gegen ein Gesetz. Bedarf es nicht eines Lebensmittelgewerbescheines, wenn man der Nachbarin etwas aus dem Supermarkt mitbringt? (Wenn es regelmäßig geschieht – Ja!) Gerade für die weniger Gebildeten, die von unserem »Rechtssystem« besonders benachteiligt werden, ist der Komplex Polizei, Justiz, Gesetze eine allgegenwärtige, kafkaeske Bedrohung, die völlig unberechenbar und willkürlich zuschlägt. Der einzige Schutz besteht in der Devise, nur ja nicht aufzufallen.

Als Endprodukt der etatistischen Integration verkriechen sich die meisten Menschen vorm Fernseher. Die Flucht in den passiven Konsum hat weder mit dem Medium noch mit dem »Markt« zu tun, sondern allein mit der Tatsache, daß es kaum Stellen gibt, an denen die Menschen im Bereich ihres eigenen Lebens belangvolle Entscheidungen treffen können. Medienpolitische Eingriffe, wie sie besonders von Pädagogen vielfach gefordert werden: Begrenzung des Mediums, politische Steuerung der Inhalte usw. – solche Eingriffe verschärfen nur noch die Umstände des Rückzuges oder nutzen sie schamlos zur Manipulation aus. Pädagogisierung ist die pädagogisch falsche Antwort.

6. Der Rückzug der »negativen Pädagogik« von Strukturtheorie auf Phänomenbeschreibung ist nicht zufällig, sondern entspringt der inneren Ambivalenz, die bereits den ganzen Ansatz Adornos durchzieht. Diese Ambivalenz entsteht aus Adornos eigentümlichem Verhältnis zur Marxschen Theorie.

Adornos Ansatz wird regiert von der Tatsache, daß er einerseits die Marxsche Kritik der politischen Ökonomie stets als richtig voraussetzt, ohne ihre Gültigkeit je zu diskutieren. Andererseits jedoch erkennt er auch die Marxsche Theorie als gefangen in der von ihm so benannten Dialektik der Aufklärung.

Meine These lautet, daß die »Dialektik der Aufklärung«, in der die Marxsche Theorie sich verstrickt sieht, nicht einer amorphen gesellschaftlich-historischen Notwendigkeit folgt, wie Adorno es phänomenbeschreibend denkt, sondern ihrer spezifischen Anlage entspringt:

Ausgangspunkt von Marx' Theoriebildung ist das Erkenntnisinteresse, die Emanzipation des Menschen aus der ökonomisch bedingten Unmündigkeit als gesellschaftlich möglich zu denken. Der emanzipatorische Anspruch der Marxschen Theorie jedoch wird konterkariert durch die von ihr eingesetzten Analyse-Instrumente, die bei den Sozialstrukturen der freien Vereinbarung so ansetzen, daß als positive Praxis einzig die omnipotente zentralstaatliche Verwaltung steht. Denn Marx analysierte, daß die die Emanzipation verhindernden gesellschaftlichen Bedingungen Ergebnis der Interaktion rechtlich-politisch autonomer Individuen, Ergebnis des Kapitalismus seien. Konsequenterweise kennzeichnete er die rechtlich-politische Befreiung der liberalen Revolution als ideologischen Schein über einer neuen Ausbeutungsordnung. Die formale Befreiung bleibt ohne inhaltlich bedeutsame Erfüllung. Ist diese Analyse stichhaltig, folgt aus ihr unausweichlich Lenins Konzeption von Planwirtschaft als Bedingung für die Emanzipation der Massen.

Nach Stalin konnte Adorno diese verstaatlichende Praxis jedoch nicht mehr mit dem humanen Versprechen der Theorie versöhnen; bei weiterhin vorausgesetzter Richtigkeit der Marxschen Schriften bleibt nur noch der Rückzug auf die Negativität der »kritischen« Theorie: Denn Verzicht auf Planwirtschaft, d.h. Verzicht darauf, den Kapitalismus abzuschaffen, bedeutet bloß formale Emanzipation bei fehlenden materiellen Voraussetzungen zu ihrer inhaltlichen Umsetzung; Planwirtschaft dagegen stellt nicht einmal die materiellen Voraussetzungen für Emanzipation her und beseitigt überdies die formalen Aspekte der Emanzipation, d.h. die Freiheit der individuellen Rechtssubjekte. Dies ist der Zirkel der »negativen Dialektik«. Marxistisch gibt es da keinen Ausweg.

Adornos Schlußfolgerung aus der von der Marxschen Theorie selbst erzeugten verhängnisvollen Dialektik, seine »negative Dialektik«, ist einerseits nur folgerichtig, wenn jene Theorie wahr bleibt. Andererseits beruht die Schlußfolgerung zugleich auf der Einsicht in den Zusammenbruch der Marxschen Dogmatik. In der Schere zwischen der Notwendigkeit der Kritik am Rückfall in die Barbarei und dem Zusammenbruch der marxistischen Kritik ergibt sich eine Situation, in der Marx sowohl haltlos als auch alternativlos zu sein scheint: Das macht die Ambivalenz von Adornos Ansatz aus. Die Schere zerschneidet die Kritik, wenn die rituelle Rückführung der Mißstände auf imaginierte »Marktmechanismen« Beispielen phänomenverhafteter Kritik gegenübersteht, in der, wie wir bei Themen aus dem Umkreis von der »negativen Pädagogik« gesehen haben, der Staat – und nicht der Markt –

die Antithese bildet. Über den Staat als etwas Maßgeblichem sagt die Marxsche Theorie jedoch nichts. Darum geht dem Ansatz Adornos die Strukturtheorie ab. Bei denen, die wie Adorno Kritik nicht anders als marxistisch zu begreifen vermögen, reduziert sich Kritik auf Phänomenbeschreibung ohne adäquate Analyse der gesellschaftlichen Ursachen und der Mechanismen ihrer Verursachung.

7. Dem Programm der negativen Pädagogik, wie ich es eingangs vorgestellt habe, nimmt es nichts, seinen in der vorliegenden Form nur erst phänomenverhafteten Charakter aufgedeckt zu haben, sondern bekräftigt es. Das pädagogische Denken bedarf nachdrücklich der Befremdung, hervorgerufen durch den, wie Gruschka formuliert, »Ausgang vom Negativen anstatt vom Positiven«. Wenn die Erzieher im Umgang mit Kindern zunächst berechtigterweise unterstellen, sie handelten zum Wohle der ihnen Anvertrauten und eine vorherrschende pädagogische Theorie daraus die Berechtigung zur umstandslosen Identifikation mit der positiven Praxis schlußfolgert, wird tatsächlich ein pädagogischer Optimismus mit ideologischer Funktion aktiviert. Angesichts der hartnäckigen Barbarei in einer pädagogisierten und verschulden Welt, die nicht von Mündigen bewohnt, geschweige denn von Mündigen geführt wird, wäre nur einzugestehen, daß Pädagogik entweder mißlang oder als ohnmächtig sich erwiesen habe. Darum ist, wie ich am Anfang meiner Überlegungen behauptete, pädagogischer Optimismus Verschleierung der Barbarei, deren Überwindung erst seine Berechtigung ausmachte.

Gruschkas »negative Pädagogik« greift allerdings bei der Entschleierung der Barbarei zu kurz. Denn in der Formulierung ihrer Intention zu erklären, »warum die Verwirklichung der Pädagogik mißlang«, läßt sie einen Spalt offen für unverwüsthlichen pädagogischen Optimismus, weil sie doch »zugleich« zeigen möchte, daß Pädagogik »gelingen könnte«. Die Pädagogik bleibt in ihren in Anspruch genommenen guten Motiven durch die Kritik Gruschkas unbeschadet, denn sie mißlingt angeblich »bei« der Verwirklichung, nicht, wie es kritisch heißen müßte, in der Verwirklichung. Mit der Unterscheidung zwischen »bei« und »in« der Verwirklichung meine ich: Die pädagogischen Motive treffen auch in der Variante der »negativen Pädagogik«, wie Gruschka sie entwirft, auf eine soziale Kälte, die außerhalb von jenen Motiven liegt und sich deren Verwirklichung im Sinne eines »heimlichen« Einflußfaktors entgegenstellt. Erziehungswissenschaftler können für das Scheitern der Pädagogik um ein weiteres die »böse« Gesellschaft verantwortlich machen. Demgegenüber zeigt meine strukturkritische Analyse, daß bereits dem Wunsch nach allgemeiner »Verwirklichung« der ideologische Altruismus anhaftet, der über die etatistische Integration die nämliche Kälte wirkt. Und darin bleibt selbst die »negative« Pädagogik Gruschkas eine durchaus positive »Pädagogik« im selbsterstörerischen Sinne des pädagogischen Optimismus, daß sie noch in der Negation die eigene Einbindung in die Barbarei etatistischer Verwirklichungsphantasien verschleiern muß.

Zur Wiederherstellung der Kritik in der Pädagogik bedarf es keiner Ausschweifung. Kritik vermag ganz und gar einheimisch zu beginnen. Fragt die Pädagogik nach den politischen Konstitutionsbedingungen ihrer akademischen Existenz und ihrer praktischen Verwirklichung, so stößt sie überall auf die vom Staat verwalteten

Gewaltzusammenhänge. Ohne Zuhilfenahme staatlich beigetriebener Ressourcen und polizeilich abgesicherter Teilnahme sieht die etablierte Pädagogik den Untergang des Abendlandes heraufbeschworen, der längst durch eben jene Strukturen bereits besiegelt ist, von denen die Propagandisten noch heute preisen, sie würden ihn aufhalten. Abstrakte Konzeptionen eines menschenwürdigen Lebens, zu dem hinzufügen die Pädagogik sich anheischig macht, verkehren sich allein durch ihre etatistische Verwirklichung zu konkreter unmenschlicher Gewalt.

Abschließend fasse ich meine Überlegungen in vier Thesen zusammen:

[1.] Die »kritische« Pädagogik, die in den 60er und 70er Jahren die Impulse der »kritischen Theorie« aufzunehmen versuchte, scheiterte an dem Anspruch, die Pädagogik von dem pädagogischen Optimismus zu befreien, der von der sozialen Einbindung pädagogischer Praxis absieht. Sie zelebrierte eben diesen pädagogischen Optimismus durch die sogenannte »Reformeuphorie«.

[2.] Gegen die die Intention der »kritischen Theorie« verfälschende »kritische« Pädagogik stellt die »negative Pädagogik« die Forderung, pädagogische Praxis sei im Rahmen einer Sozialtheorie zu reflektieren, die von der Einsicht in die Totalität gesellschaftlicher Integration ausgeht. Daraus folgt, daß Pädagogik sich nicht als »praktische«, sondern als *reflektive* Wissenschaft verstehen sollte.

[3.] Die »negative Pädagogik« ist, soweit sie eng an das Erbe der »kritischen Theorie« Adornos sich hält, dazu verdammt, phänomenorientiert zu argumentieren. Denn ihr fehlt ein präziser Begriff von der »gesellschaftlichen Integration«. Ironischerweise entgeht ihr darum die tatsächliche Verstrickung pädagogischer Theoriebildung in das gesellschaftliche Verhängnis.

[4.] Als Alternative bietet sich eine Theoriebildung an, die zwar von einer soziologischen Grundlage kritischer Staatsanalyse ausgeht, jedoch in der vorherrschenden Pädagogik selbst die Strukturen ausmacht, die sie an ihren Ansprüchen scheitern läßt. Diese Strukturen sind mit der Verwirklichung der pädagogischen Absichten über zentral-einheitlich gewaltsame Mechanismen, über den Staat gekennzeichnet. Die Reflexion der etatistischen Mechanismen nenne ich die *politische Fragestellung der Pädagogik*.

* Eine Auseinandersetzung mit dem ersten Band der Schriftenreihe des PUG: A. Gruschka: *Negative Pädagogik – eine Einführung in die kritische Theorie der Pädagogik*, Wetzlar 1987

** Vgl. R. Bremer / A. Gruschka: *Bürgerliche Kälte und Pädagogik*; in diesem Heft