

Rohrmoser, Günter

Darf man Erziehungstheorie auf Gesellschaftstheorie reduzieren?

Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 2, S. 255-270



Quellenangabe/ Reference:

Rohrmoser, Günter: Darf man Erziehungstheorie auf Gesellschaftstheorie reduzieren? - In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 2, S. 255-270 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-142549 - DOI: 10.25656/01:14254

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-142549>

<https://doi.org/10.25656/01:14254>

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
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 29 – Heft 2 – April 1983

I. Essay

KLAUS MOLLENHAUER

Streifzug durch fremdes Terrain: Interpretation eines Bildes aus dem Quattrocento in bildungstheoretischer Absicht 173

II. Thema:

Zur Rezeption der kritischen Theorie in der Erziehungswissenschaft

HELMUT PEUKERT

Kritische Theorie und Pädagogik 195

JÖRG RUHLOFF

Ist Pädagogik heute ohne „kritische Theorie“ möglich? 219

ROLF HUSCHKE-RHEIN

Die halbierte Humanität. Über die Schwierigkeiten zwischen Rationalität und qualitativer Subjektivität in der pädagogischen Rezeption Kritischer Theorie 235

GÜNTER ROHRMOSER

Darf man Erziehungstheorie auf Gesellschaftstheorie reduzieren? 255

JÜRGEN OELKERS

Pädagogische Anmerkungen zu Habermas' Theorie kommunikativen Handelns 271

III. Diskussion

WOLFGANG KLAFKI

Verändert Schulforschung die Schulwirklichkeit? 281

MICHAEL FREYER

Zur pädagogisch-anthropologischen Diskussion völkerkundlicher Forschungen 297

IV. Besprechungen

HANS SCHEUERL

ANDREAS FLITNER: Konrad, sprach die Frau Mama... 309

THOMAS LEHMANN

MICHAEL WINKLER: Stichworte zur Antipädagogik 313

WOLFGANG KLAFKI

GUSTAV HECKMANN: Das sokratische Gespräch 316

HEINZ STÜBIG

HEINER SCHMIDT: Vergleichende Erziehungswissenschaft 1945–1980 322

HEINZ-ULRICH THIEL:

KARL-HEINZ ARNOLD: Der Situationsbegriff in den Sozialwissenschaften 325

GÜNTHER BITTNER

REGINA CLOS: Delinquenz – Ein Zeichen von Hoffnung? 329

Pädagogische Neuerscheinungen 331

Zu den Beiträgen in diesem Heft

HELMUT PEUKERT: *Kritische Theorie und Pädagogik*

Die Kritische Theorie hat die Katastrophen unseres Jahrhunderts nicht nur als gesellschaftliche Ereignisse, sondern immer zugleich als Katastrophen in der Psyche des Menschen begriffen. Ihre Suche nach einer verändernden Praxis zielt deshalb sowohl auf gesellschaftliche Zusammenhänge wie auf psychische Strukturen. Aus dieser Perspektive charakterisiert der Beitrag die drei Hauptphasen der Kritischen Theorie – den gemeinsamen Ansatz im „Institut für Sozialforschung“ in den dreißiger Jahren, die „Kritik der instrumentellen Vernunft“ seit Beginn des Zweiten Weltkrieges und die Phase der „Rekonstruktion“ durch HABERMAS in ihren jeweiligen Auswirkungen auf die Pädagogik, versucht jedoch auch zu kennzeichnen, welche Fragen bei dieser Rezeption nicht genügend berücksichtigt wurden.

JÖRG RUHLOFF: *Ist Pädagogik heute ohne „Kritische Theorie“ möglich?*

Die „Kritische Theorie“ hat in den vergangenen 15 Jahren faktisch einen erheblichen Einfluß auf das Verständnis von Pädagogik in der Bundesrepublik ausgeübt. Möglichkeit und Legitimität einer „Kritischen“ Pädagogik sind gleichwohl umstritten geblieben. Vor dem Hintergrund der negativen Rezeptionsgeschichte wird systematisch die These begründet, daß es für eine konstitutionell bedeutsame Neufassung von Pädagogik angesichts der „Kritischen Theorie“ an rechtfertigenden Gründen mangelt, ohne daß dogmatisch-positionelle Vorbehalte geltend gemacht werden müßten.

ROLF HUSCHKE-RHEIN: *Die halbierte Humanität. Über die Schwierigkeiten zwischen Rationalität und qualitativer Subjektivität in der pädagogischen Rezeption Kritischer Theorie*

Der Verfasser fragt, wie die Kategorie des subjektiven Sinnverstehens konkreter Lebenswelt in den Konzepten kritischer Erziehungswissenschaft berücksichtigt worden ist. Dabei erörtert er zugleich das Verhältnis von geisteswissenschaftlicher und kritischer Pädagogik. Unter der Frage nach dem Verhältnis von Subjektivität und Rationalität werden zunächst ein Praxisfeld (die kritische Friedenspädagogik), sodann die Position von HABERMAS in dessen Kontroverse mit MARCUSE, schließlich die Positionen von MOLLENHAUER und SCHALLER als den beiden wohl meistzitierten Repräsentanten kritischer Pädagogik untersucht. Dabei finden sich Ansätze zur Überwindung abstrakter Rationalität eher bei MARCUSE als bei HABERMAS und stellenweise sogar beim frühen SCHALLER (und weniger bei MOLLENHAUER).

GÜNTER ROHRMOSER: *Darf man Erziehungstheorie auf Gesellschaftstheorie reduzieren?*

Am Ende des kultur-, bildungs- und schulpolitischen Prozesses der letzten anderthalb Jahrzehnte steht die Frage nach den Gründen für das Scheitern der Reformpädagogik. Die emanzipatorische Wende der Erziehungswissenschaft ist ohne ihre Verschränkung mit der kritischen Theorie der Frankfurter Schule nicht zu bestimmen. In der Übernahme des kultur-, zivilisations- und gesellschaftskritischen Potentials der Kritischen Theorie partizi-

piert die kritische Erziehungswissenschaft unerkannt an den theoretischen Verlegenheiten einer Gesellschaftstheorie, in der das Problem der Vermittlung von Negativität und Positivität, von Negation und Affirmation ungelöst bleibt. Die notwendig werdende Unterscheidung zwischen wahrer und falscher Aufklärung, wahrer und falscher Emanzipation ist ohne eine Erinnerung an die in der Tradition der Philosophie von PLATON bis HEGEL gestellte Frage nach der Vernunft nicht zu treffen.

WOLFGANG KLAFKI: *Verändert Schulforschung die Schulwirklichkeit?*

Der starke internationale Aufschwung der Schulforschung in den letzten 10 bis 15 Jahren war oft mit der Erwartung verknüpft, sie könne Ergebnisse hervorbringen, die direkt und kurzfristig zur Verbesserung der pädagogischen Qualität des Unterrichts, der Lehrerkoope-ration, der Elternmitbeteiligung usw. führen. Diese Erwartungen sind nur sehr begrenzt erfüllt worden. Vielfach zeigt sich nun Enttäuschung und mangelnde Bereit-schaft, weiterhin Schulforschung zu ermöglichen und zu fördern. – Der Beitrag skizziert ein einfaches Raster zur Beschreibung, Analyse und Bewertung des methodischen Ansatzes von Schulforschungsprojekten und der Qualität von Schulreformstrategien und entwickelt auf diesem Hintergrund einige Thesen und Hypothesen zu der Frage, unter welchen Bedingungen Schulforschung und Schulreformstrategien zur realen Veränderung der Schule im Sinne demokratischer und humaner pädagogischer Zielsetzungen beitragen können.

FREYER MICHAEL: *Zur pädagogisch-anthropologischen Diskussion völkerkundlicher Forschungen*

Der Beitrag analysiert die Wissenschaftsgeschichte des ethnologisch-pädagogischen Dis-kurses und zeigt Positionen und methodische Ansätze auf, die gegenwärtig – wie Arbeiten von BOURDIEU (1976) und LIEDLOFF (1980) zeigen – zu einem weitgehenden Stagnieren dieser Rekonstruktion der Erziehung in frühen Kulturen geführt haben. Es wird versucht zu umreißen, wie die Hindernisse des wissenschaftlichen Fortschritts methodisch und inhaltlich durch neue Zielsetzungen überwunden werden können; denn zweifellos liefern völkerkundliche Beobachtungen ein umfangreiches Material für Rekonstruktionsversu-che des grundlegenden Faktorengefüges der Erziehung. Es ist zu erwarten, daß dadurch das Verständnis der Erziehungsprozesse auch in bezug auf die Bedeutung der Erziehung für die kulturelle Differenzierung erweitert werden kann (z. B. im Bereich der Frage nach den Bedingungen der Wissensakkumulation und nach dem Faktorengefüge der Sozialisa-tion).

Contents and Abstracts

Essay

- KLAUS MOLLENHAUER: *A Venture into Unfamiliar Territory: An Interpretation of a Quattrocento Painting in View of Educational Theory* 173

Topic: On the Reception of Critical Theory in Pedagogics

- HELMUT PEUKERT: *Critical Theory and Pedagogics* 195

Critical Theory has always considered the catastrophes of this century not only as events in the history of society but at the same time as catastrophes of the human psyche. Its search for practices to change things therefore aims both at interrelations in society and at psychological structures. The article characterizes the three main phases of critical theory from this perspective: the mutual approach in the "Institute for Social Research" in the nineteen thirties, the "eclipse of reason" ever since the beginning of World War II, and the phase of "reconstruction" due to HABERMAS. In discussing the respective effects of these phases on pedagogics, the article also tries to indicate which questions were not fully taken into account in this reception.

- JÖRG RUHLOFF: *Is Pedagogics Possible Today Without "Critical Theory"?* 219

In actuality, "Critical Theory" has had considerable influence on the comprehension of pedagogics in the Federal Republic of Germany in the past fifteen years. The possibility and the legitimacy of "critical" pedagogics have nevertheless remained open to question. The author argues that justifiable reasons for a constitutionally significant restructuring of pedagogics in the face of "critical theory" are wanting without it being necessary to advance dogmatic and/or positional reservations. The author systematically substantiates this thesis against the background of "critical theory's" history of negative reception.

- ROLF HUSCHKE-RHEIN: *Divided Humanity. On the Difficulties Between Rationality and Qualitative Subjectivity in the Pedagogic Reception of Critical Theory.* 235

The author questions how the subjective understanding of the concrete world around us, an important category in practical pedagogics, is taken into account in the concepts of critical pedagogics. At the same time, the relationship between humanistic and critical pedagogics acquires new dimensions. First a field of action (critical pedagogics of peace), then the position of HABERMAS in his controversy with MARCUSE, and lastly the positions of MOLLENHAUER and SCHALLER as probably the two most cited representatives of critical pedagogics are examined according to the question of the relationship between critical-qualitative subjectivity and critical rationality. Attempts to overcome abstract rationality can be found in MARCUSE rather than HABERMAS and in part even in the early SCHALLER (and to a lesser degree in MOLLENHAUER).

GÜNTER ROHRMOSER: <i>Is it Permissible to Reduce Educational Theory to Social Theory?</i>	255
---	-----

We must look for the reasons why “reform pedagogics” failed – after the cultural, educational, and political process in schools during the last fifteen years. The emancipative change of educational science cannot be determined without its foundation in the Critical Theory of the Frankfurt School. Critical educational science has adopted the cultural, civilizational, and sociocritical potential of the Critical Theory. Without realizing it, it has thus taken part in the theoretical embarrassments of a social theory in which the problem of mediating between negativity and positivity, between negation and affirmation remains unresolved. The differentiation between true and false enlightenment, true and false emancipation that then becomes necessary cannot be made without remembering the inquiry into the nature of reason raised in the tradition of philosophy from PLATO to HEGEL.

JÜRGEN OELKERS: Pedagogic Comments on HABERMAS’s Theory of Communicative Action	271
---	-----

Discussion

WOLFGANG KLAFKI: <i>Does Research on Schools Change the Reality at School?</i>	281
--	-----

The strong international rise in research on schools in the last ten to fifteen years was often linked to the expectation that such research could get results that would lead directly and in the short term to the improvement of the pedagogic quality of lessons, the cooperation of teachers, parental involvement etc. These expectations have only been realized to a very limited extent. Disappointment and a lack of readiness to make possible and promote further research crop up frequently now. – This article depicts a simple system with which to describe, analyze, and evaluate the methodical approach of school research projects and the quality of strategies for school reform. It uses this background to develop several theses and hypotheses to determine under which conditions research on schools and strategies for school reform can contribute to the actual change of schools according to democratic and humane pedagogic goals.

MICHAEL FREYER: <i>On the pedagogical-anthropological discussion of ethnological researches</i>	297
---	-----

This article investigates the history of science in relation to the ethnological-pedagogical discourse and describes scientific aims and methodical positions, by which – as shown e. g. in the new discourses by BOURDIEU (1976) and LIEDLOFF (1980) – the integration of ethnological researches into the reconstruction of prehistorical education and cultural evolution has recently been retarded. The study sketches possibilities to remove the impediments of the scientific improvements methodically and with regard to the aims. There is no doubt that the ethnological observations supply a considerable amount of material regarding the reconstruction of the fundamental factor-system of education; thus our knowledge of education as well as of the correlation between education and cultural evolution could surely be enlarged (e. g. concerning the basic factors of knowledge-accumulation and the factor-system of socialization).

Book Reviews	309
New Books	331

Vorschau Heft 3/83:

Im Heft 3 werden Beiträge zum Thema Theoriekonjunkturen in der Erziehungswissenschaft und zum Thema Frühkindliche Erziehung erscheinen.

GÜNTER ROHRMOSE

Darf man Erziehungstheorie auf Gesellschaftstheorie reduzieren?

Die Frage, ob Erziehungstheorie auf Gesellschaftstheorie reduziert werden darf, ist von großer politischer Brisanz. Mit ihr nähert man sich dem Kern eines Problems, das im Zentrum der gesellschaftspolitischen Auseinandersetzungen, aller Konfrontationen stand, die den kultur-, bildungs- und schulpolitischen Prozeß der letzten anderthalb Jahrzehnte bestimmten. Während die sogenannten Progressiven dazu neigen als Kontext aller erziehungstheoretischen Bemühungen die Gesellschaft zu unterstellen, qualifizieren sich alle diejenigen als konservativ, die Bedenken äußern. Was aber heute zur Debatte steht, ist die Frage nach der Bilanz der inneren und äußeren Reform unseres gesamten Schul- und Bildungssystems.

Was waren die Ziele? Eine demokratische Schule, die den mündigen Bürger, das autonome Individuum, den kooperativen, sich für soziale Gerechtigkeit einsetzenden Menschen wollte, die durchlässig und differenziert die Bedürfnisse und Interessen der Schüler berücksichtigen, sozial bedingte Ungleichheiten abbauen, herkunftsbedingte Benachteiligungen kompensieren, über geschichtliche Traditionen, die zum Faschismus führten, aufklären, traditionelle Normen, Werte und Autoritäten ideologiekritisch auflösen wollte, die einer Vollendung der Emanzipation, der souveränen Verfügung des Menschen über sich selbst und sein Schicksal im Wege standen. Die Einseitigkeit einer Orientierung der Erziehung an der Vermittlung von kognitiven Fähigkeiten und instrumentellen Fertigkeiten sollte überwunden und durch eine Erziehung ersetzt werden, die stärker emotional-affektive und sozial-kooperative Einstellungen begünstigen und fördern sollte. Mitmenschlichkeit, soziale Bezüge, demokratische Selbst- und Mitbestimmung, libidinöse Befriedigung, die die Gesellschaft dem Menschen schuldig blieb, sollten die Kinder in der Schule als ein Stück vorweggenommener, verwirklichter Utopie bereits jetzt erfahren und erleben dürfen. Was heute die Diskussionen nach einer Reform der Reform entfacht, ist die nur von wenigen bestrittene Tatsache, daß kaum eines der Ziele, so wie es gemeint war, erreicht werden konnte (GIESECKE 1977, S. 164). Die Euphorie eines großen pädagogischen Aufbruchs, an dessen Horizont ein neuer Mensch stand, ist einer tiefen Frustration, Demotivation, einer Misere gewichen, für die es keine Therapie zu geben scheint. An die Stelle der erhofften Befreiung ist ein Zustand getreten, in dem die Schule sich im festen Griff administrativer Aufsicht, rechtlicher Fesselung, verordneter Tendenzwenden befindet. Die mit der ökonomischen Krise verbundenen Einengungen und Zwänge schlagen auf die Schule voll durch. Die durch die Reform der Schule intendierte Aufhebung des Konkurrenz- und Leistungsprinzips droht sich in ihr Gegenteil zu verkehren. In dem Kampf um schwindende Berufschancen und Positionsvorteile übernimmt die „Schule handgreiflich... die Funktion, Berufs- und Lebenschancen zuzuteilen. ... Der Zwang zur justizfesten Absicherung der Noten und die curriculare Überreglementierung führen zu Phänomenen wie Entpersönlichung, Innovationshemmung, Verantwortungsabbau, Immobilität“ (HABERMAS 1981, S. 540, 545). Der neue

anthropologische Typ wird beschrieben (Institut für Demoskopie Allensbach 1981) als narzißtisch, weil mit seiner eigenen Befindlichkeit beschäftigt, als realitätsschwach, allen Widerständen ausweichend und als unfähig, eine stabile zwischenmenschliche Beziehung aufzubauen. Die Vermittlung von elementaren Qualifikationen, ohne die eine Erhaltung des kulturellen und zivilisatorischen Standards unserer Gesellschaft, eine Bewahrung ihres Niveaus und ihrer Wettbewerbsfähigkeit nicht möglich ist, scheint der Schule immer weniger zu gelingen. In den Reflexionen der Pädagogen auf die gescheiterten Intentionen der Reformpädagogik wird zunehmend die „Umkehrung des Bildungssinnes“, das Verlöschen der letzten Reste eines sozial und pädagogisch stimulierten Geistes beklagt¹.

Ist der Versuch, durch eine veränderte Schule die Gesellschaft emanzipatorisch zu verändern, gescheitert? Im Gegenteil. Direkter und massiver als zuvor spiegelt, reproduziert und potenziert die Schule die Entwicklung der Gesellschaft, schlägt die strukturelle, konjunkturelle und Motivationskrise der Gesellschaft voll auf die Schule durch und bestimmt ihre Wirklichkeit. Doch dieser Befund ist zweideutig. Er kann bedeuten, daß diejenigen sich bestätigt fühlen können, die immer gesagt haben, daß ohne eine revolutionierte Gesellschaft keine Veränderung der Schule möglich sei, er kann aber auch bedeuten, daß die Konzeption, die allen Reformen zugrunde lag, falsch oder mindestens widersprüchlich war. Der Schwerpunkt der konservativen Kritik ist die These, daß Erziehung durch ideologische Indoktrination und Manipulation ersetzt worden sei und die Progressiven werden den Eindruck haben, daß die Konsequenz ihres emanzipatorischen Willens durch die Zwänge des bestehenden Systems gebrochen und ihr Entwurf deformiert wurde. Die leitende Überzeugung, die am Anfang der Reform stand, war, die Bedingungen einer tendenziell erreichten Überflußgesellschaft ließen es zu, daß das Programm einer durch MARX und FREUD instrumentierten Vollendung der Aufklärung die geistige Grundlage der neuen Schule sein könne, die anthropologischen Voraussetzungen für eine Aufhebung der Entfremdung könnten in der Schule erzeugt und der Grundwiderspruch von Freiheit und Gleichheit könne gelöst, das Postulat einer autonomen Emanzipation des einzelnen mit dem abstrakt-hypothetischen Erkenntnissen der Sozialwissenschaften versöhnt werden².

-
- 1 „Erst die Verrechnung von Noten aus ganz verschiedenen Fächern, die unter dem Aspekt des subjektiven Engagements gar nicht verrechenbar sind, nach dem absurden Verfahren des Numerus Clausus hat nicht nur diesen Sinn zerstört, sondern darüber hinaus eine Umkehrung des Bildungssinnes erzwingen. In dem Maße, wie durch derartige Verfahren jeder individuelle Bildungssinn aus den Schulen herausgerechnet wird, wird das schulische Lernen zur entfremdeten Arbeit wie jede andere auch, also ohne jede persönliche verbindliche Bedeutung. Das Gelernte bleibt ein persönlich Fremdes, wird zu einem Ding, zu einem bloßen Instrument für soziale Karrierestrategien“ (GIESECKE 1977, S. 163).
 - 2 „Worauf stützt sich Allgemeine Pädagogik, wenn sie diese Aufgabe angeht? Zwei Repräsentanten des Bürgertums, KARL MARX und SIGMUND FREUD, bieten dafür Schlüssel. Der erste erkannte die gesellschaftsgeschichtlichen Bewegungsgesetze, der andere gewann fundamentale Einsichten in die Triebstruktur des menschlichen Verhaltens. Die Kombination beider Betrachtungsweisen vermittelt der Pädagogik eine Reflexionshilfe, auf die sie kaum verzichten kann. Denn ihre eigene Erkenntnisabsicht wie ihre Handlungsorientiertheit verweisen auf die Dialektik von Gesellschaft und Individuum, durch die bürgerliche Tradition gekennzeichnet ist. Verantwortete Erziehung ist nur aufzubauen, wenn dafür sowohl *Gesellschaftstheorie* als auch *Individualtheorie* vorgegeben sind und mit der von der Pädagogik her zu entfaltenden *Bildungstheorie* in übergreifende Zusammenhänge gestellt werden“ (GAMM 1979, S. 257).

„Es kann nämlich gar keinem Zweifel unterliegen, daß neue, den unmittelbaren Bedürfnissen und Interessen der Menschen verpflichtete pädagogische Strategien nur mit Hilfe marxistischer und psychoanalytischer Theoreme entwickelt werden können, also jener theoretischen Systeme, die aus politisch-ideologischen Gründen bis heute planmäßig aus der erziehungswissenschaftlichen Diskussion eliminiert wurden. Und es kann ferner keinen Zweifel daran geben, daß für die Kritik der bestehenden Erziehungsverhältnisse die marxistischen Theoreme unentbehrlich geworden sind“ (GIESECKE 1973, S. 172f.).

Die emanzipatorische Wende der Erziehungswissenschaft ist, wie inzwischen gezeigt werden konnte (vgl. GASSEN 1978), mit einer gewissen Logik aus den Aporien der hermeneutischen Tradition an ihrem Ende hervorgegangen. Der wirtschaftliche Aufbau der Bundesrepublik bedeutet in Wirklichkeit den Entschluß, die Entwicklung zu einer modernen Industriegesellschaft voranzutreiben. Der in die „Deutsche Bewegung“ (vgl. NOHL 1970) eingebundenen und ihr verpflichteten hermeneutischen Pädagogik sind damit in der Realität selber ihre Voraussetzungen und Grundlagen entzogen worden. Das in der hermeneutischen Philosophie WILHELM DILTHEYS latente Potential der Aufklärung blieb ungenutzt und wurde zugunsten historischer Konsequenzen einseitig übergangen. Die einseitige Orientierung an den Erkenntnissen einer empirisch-rationalistisch arbeitenden Erziehungswissenschaft – so partiell bedeutsam sie sein mögen – konnte kein Ersatz für den verlorenen geschichtlichen Bezug sein und hätte ja auch die Gefahr bedeutet, die Eigenständigkeit der Pädagogik aufzulösen, ihre Wertpräferenzen dem Dezisionismus auszuliefern und sie zu einem Erfüllungsgehilfen der Bedürfnisse und Ansprüche des industriellen Fortschritts zu denaturieren. Worauf es ankommt ist dies: In dieser ausweglosen Aporie am Ende des ökonomischen Aufbaus der Bundesrepublik ist die kritische Theorie der Emanzipation, wie sie vor allem von ADORNO/HORKHEIMER, MARCUSE, später von HABERMAS in rekonstruierter und verwandelter Form entwickelt wurde, als Ausweg empfunden worden³. Die Integration hermeneutischer, empirisch-analytischer und emanzipatorisch-kommunikativer Motive und Ansätze zu einem einheitlich – kohärenten Konzept bot die Möglichkeit, die „Bewußtseinssperren der älteren geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ (KLAFFKI 1976, S. 42) zu überwinden. In der Ausrichtung der erzieherischen Praxis an dem Ziel autonomer Selbst- und Mitbestimmung, an den Leitbegriffen von „Emanzipation“, „Mündigkeit“, „Selbstbestimmung“ und „Demokratisierung“ (ebd. S. 44) konvergieren fortan die kritische Gesellschaftstheorie der Frankfurter Schule und die kritische Erziehungswissenschaft. Die problemgeschichtliche und systematische Frage nach den Gründen für die Verschränkung von geisteswissenschaftlicher Pädagogik der Göttinger Schule und der kritischen Theorie der Frankfurter Schule ist nicht nur durch den Verweis auf die „substantielle Gemeinsamkeit“ (FINCKH 1979, S. 945) ihrer Theorieansätze zu beantworten. Der Versuch einer „neuen wissenschaftstheoretischen Standortbestimmung der Erziehungswissenschaft“ (KLAFFKI 1976, S. 13) durch die Amalgamation mit Theorieansätzen des Marxismus und Neomarxismus kann nicht losgelöst

3 „An den beiden ausgewählten Modellen sollte diskutiert werden, wie Pädagogik die Vorgaben von kritischer Theorie im weitesten Sinne aufbereitet und für sich nutzt. Im Zuge einer abschließenden Überlegung wird es dienlich sein, die Rolle der Allgemeinen Pädagogik gegenüber ihrer eigenen Zeitgeschichte noch einmal genauer zu bestimmen. THEODOR W. ADORNOS Bemerkungen zu einer ‚Erziehung nach Auschwitz‘ sind als Ausgangspunkt zu wählen, denn ADORNOS Interesse ist darauf gerichtet, die Ursachen der unsäglichen Greuel aufzuspüren und der Gesellschaft einen Weg aus der Barbarei zu zeigen“ (GAMM 1979, S. 262).

von dem gesellschaftspolitischen Klima am Ende der 60er Jahre bestimmt werden⁴. In unterschiedlicher Form ist der pädagogische Zeitgeist in seiner Komplexität auch der Reflex von Bemühungen, durch eine „produktive Adaptation des Marxismus“ (GIESECKE 1973, S. 177) nicht nur die Kritik an den Erziehungsverhältnissen, sondern auch an den gesellschaftlichen Verhältnissen schlechthin voranzutreiben. „Die Lernziele für eine so verstandene antikapitalistische Erziehung, die gleichsam mit dem Grundgesetz unter dem Arm anzutreten hätte, lassen sich ... nicht einfach aus marxistischen Theoremen deduzieren. Zumindest muß dazu der Marxismus mit Sozialisationstheorien kombiniert werden, die er selbst nie besessen hat“ (GIESECKE 1973, S. 174).

Mit der ihr eigenen Verschränkung von Ideologiekritik und emanzipatorischem Erkenntnisinteresse bot die Kritische Theorie der geisteswissenschaftlichen Pädagogik „am Ausgang ihrer Epoche“ (vgl. DAHMER/KLAFKI 1968) die Möglichkeit eines verbesserten Selbstverständnisses, da sie allein im Stande war, Ziele zu definieren, Wirklichkeit gesellschaftstheoretisch zu interpretieren und Strategien anzubieten, die geeignet waren, Vertrauen in die Erreichbarkeit der neuen Zielsetzungen zu erzeugen. Es ist von daher nur konsequent, wenn die emanzipatorisch-kritische Erziehungswissenschaft in der Reflexion auf die Bedingungen von individueller und gesellschaftlicher Freiheit die Gestalt einer permanenten Gesellschaftskritik annimmt, die sich des durch die Kritische Theorie bereitgestellten ideologie-kritischen Instrumentariums zu bedienen weiß. „Erziehungswissenschaft im Sinne kritischer Theorie muß daher notwendigerweise zur permanenten Gesellschaftskritik werden oder sich mit Gesellschaftskritik verbünden, die an den genannten Prinzipien orientiert ist“ (KLAFKI 1976, S. 46). In der ihr eigenen „historisch-materialistischen Reflexion“ (MOLLENHAUER 1972, S. 172) auf die „Reproduktionsprinzipien der bürgerlichen Gesellschaft“ (ebd. S. 171), auf die der bürgerlichen Gesellschaft inhärente Dialektik von „Emanzipation und Repression“ (GAMM 1979, S. 256) auf den Hiatus von möglicher Freiheit und realer Unfreiheit sieht sich die kritische Erziehungswissenschaft an sich selbst gezwungen, in Gesellschaftstheorie überzugehen, „sich mit ihr (zu) verknüpfen“ (MOLLENHAUER 1972, S. 168). „Die Entfaltung eines Zusammenhangs pädagogischer Sätze ist zugleich die Entfaltung eines Gesellschaftsbildes. Die Kriterien pädagogischer Wertung sind damit zugleich solche, die einem bestimmten Verständnis von Gesellschaft zugehören“ (MOLLENHAUER 1968, S. 25).

Die Frage ob Erziehungstheorie auf Gesellschaftstheorie reduziert werden darf, stellt sich allerdings im Kontext der Kritischen Theorie nicht, weil Gesellschaft als die konkrete geschichtliche Totalität verstanden wurde, von der zu abstrahieren Rückfall in den Idealismus, in abstrakte Rationalität oder in partikular interessenbedingte Ideologie bedeuten würde. Nun ist aber die Frage auch noch aus einem anderen Grunde sinnlos: Die These, daß die Gesellschaft die alles bestimmende und alles bedingende Totalität sei, also eine Art neue Gestalt des Absoluten, die an die Stelle des kraftlos gewordenen Geistes getreten sei, ist zwar plausibel, wenn man sich in marxistischen Traditionen bewegt, aber

4 „Im Konzept emanzipatorisch-kritischer Erziehungswissenschaft, das seit etwa 10 Jahren von verschiedenen Autoren in der BRD in kritischer Rezeption sowohl pädagogischer Denktraditionen der ‚klassischen‘ europäischen Pädagogik seit ROUSSEAU als auch von Ansätzen des Marxismus und der ‚Kritischen Theorie‘ der Frankfurter Soziologen- und Philosophenschule entwickelt wird, kommt der ideologiekritischen Frage (...) als Korrektiv immanent-hermeneutischer und empirischer Verfahren entscheidende Bedeutung zu“ (KLAFKI 1976, S. 53).

sie kann nur eingelöst werden in einer Theorie, die dem als Gesellschaft begriffenen Ganzen mächtig wäre, die Gesellschaft erklären könnte. Daß es aber eine solche umfassende und konkrete Theorie der Gesellschaft, die den von ihr selbst gesetzten Kriterien, Maßstäben und Bedingungen genügen könnte, gegeben hätte, davon kann keine Rede sein. Sowenig es *die* Erziehungstheorie gibt, sowenig gibt es *die* Gesellschaftstheorie.

Kaum eine Theorie mit philosophischen Ambitionen war und ist weniger geeignet als Kontext einer Erziehungstheorie zu dienen, als die kritische Theorie der Frankfurter Schule. Sie hat schärfer und präziser die Aporien herausgearbeitet, vor denen jeder Versuch nach dem Stalinismus und Faschismus in der modernen Welt steht, das Projekt der Moderne zu vollenden, die steckengebliebene Aufklärung voranzutreiben, Verdinglichung in einer Theorie der Einheit von Theorie und Praxis aufzuheben, herrschaftsfreie Gesellschaft zu verwirklichen und die Freiheit als Autonomie herzustellen. Von den Anfängen des frühen HORKHEIMER bis zur „Theorie des kommunikativen Handelns“ von JÜRGEN HABERMAS ist es nicht gelungen, eine Gesellschaftstheorie zu entwickeln, die im Stande wäre, das selbst gestellte Ziel zu verwirklichen. Gewiß gibt es einen enormen Fortschritt in der Adäquatheit der Problembestimmung, in der Differenziertheit der kategorialen Mittel, in der Genauigkeit der Argumentation, in der Produktivität der Auseinandersetzung mit konkurrierenden Theorien. Wenn aber die kommunikative Praxis der Ort der Bewährung der Theorie sein sollte, dann muß man zwar sagen, daß es gelungen ist, Kommunikationsbarrieren abzubauen, aber man muß ebenso deutlich feststellen, daß der rationale Diskurs über die wahren Ziele und Zwecke eines guten Lebens in unserer Gesellschaft nicht vorangebracht worden ist. Das braucht nicht an der Theorie zu liegen. Doch scheint einiges dafür zu sprechen, daß die auch von HABERMAS⁵ geteilte Vermutung sich erfüllen könnte, daß die abstrakte Negation der bürgerlichen Kultur dazu führen werde, daß den von ihr erfolgreich emanzipierten Individuen die Sprache fehlt, die Idee des Guten noch zu artikulieren.

Es lohnt sich daher, auch einmal die Frage zu stellen, wie es um das Verhältnis von emanzipatorischer Erziehung zur Kritischen Theorie bestellt ist. Das Verhältnis von Erziehungstheorie zur Kritischen Theorie ist nicht das einer Anwendung von Theorie auf pädagogische Praxis, sondern der Versuch, eine theoretische Verlegenheit (vgl. ROHRMOSER 1970) durch ihre Substitution durch pädagogische Praxis als lösbar erscheinen zu lassen, die Genese eines revolutionären Subjektes nicht aus dem Widerspruch von Produktionskräften und Produktionsverhältnissen zu erklären, sondern es durch eine Neustrukturierung der Prozesse kultureller und pädagogischer Interaktion erst zu erzeugen. Das heißt nicht als Fortsetzung oder Erneuerung der Kritik politischer Ökonomie, sondern als Kultur- und Zivilisationskritik wurde die Kritische Theorie folgenreich für die neue Schule. In der Überführung der „Vorgaben der kritischen Theorie ... in pädagogische Konzepte“ (GAMM 1979, S. 259) ist auf die Reflexion ihrer theoretischen Verlegenheiten verzichtet worden. Das in der Kritischen Theorie ungelöst bleibende Problem einer zu leistenden Vermittlung von Negativität und Positivität, einer Vermittlung zwischen der

⁵ „Könnte eines Tages ein emanzipiertes Menschengeschlecht in den erweiterten Spielräumen diskursiver Willensbildung sich gegenüberreten und doch des Lichtes beraubt sind, in dem es sein Leben als ein gutes zu interpretieren fähig ist?“ (HABERMAS 1972, S. 220)

ideologiekritisch aufgewiesenen „Mangelhaftigkeit des Faktischen“ (MOLLENHAUER 1968, S. 69) und der kontrafaktischen Antizipation einer „unverzerrten Kommunikation“ (MOLLENHAUER 1972, S. 170), eines herrschaftsfreien Diskurses, kehrt in den divergierenden Ansätzen der emanzipatorischen Pädagogik wieder als das ungelöste Problem, daß aus der ideologiekritisch aufgelösten normativen Kraft faktischer Herrschaft, aus dem Rekurs auf ein formales emanzipatorisches Interesse nicht von selbst die positive „Bestimmung der Beweggründe sinnvoller Selbst- und Weltbewältigung“ (BENNER 1978, S. 316) resultiert. Der Ansatz der emanzipatorischen Pädagogik argumentiert „im Namen einer besseren Erziehung . . . ohne inhaltlich detaillierte Entwürfe liefern zu können oder auch nur zu wollen, und (will) von der Warte einer permanenten Kritik der Realbedingungen von Erziehung Möglichkeiten aufweisen, die selbst nur negativ bestimmt sind und eines geschichtlichen Fortschritts der Praxis der Vernunft bedürfen, um ihre positive Gestalt zu gewinnen“ (ebd. S. 308).

Durch ihre „Kritik der instrumentellen Vernunft“ (vgl. HORKHEIMER 1974) nahm die Kritische Theorie Züge einer prinzipiellen und universal gemeinten Zivilisationskritik an. Entscheidend für diese Wendung war die Erfahrung mit dem Stalinismus und dem Faschismus. Die Suche nach den Ursachen führt sie zu einer Kritik der Vernunft. Wenn Vernunft selber zum Gegenstand der Kritik gemacht wird, dann muß es etwas geben, was ursprünglicher, paradigmatischer ist als es die Vernunft sein kann. An die Stelle der Vernunft tritt die Natur, deren Theorie uns die Vertreter der Frankfurter Schule bis auf einige utopische Ansätze MARCUSES schuldig geblieben ist. Die Kritische Theorie verläßt damit die Tradition der Vernunftphilosophie von PLATON bis HEGEL, an der in gewisser Weise auch noch MARX partizipierte und nimmt die Gestalt einer Naturtheorie an. Dieser Schritt hinter die Vernunft zurück zur Natur ist insofern berechtigt als Natur in ihrer Beherrschung durch Wissenschaft und Technik nicht aufgeht. Wäre das der Fall, dann bliebe nichts übrig, was beherrscht werden müßte. Der Begriff der Naturbeherrschung verlöre seinen Sinn. Ein nicht durch Herrschaft vermitteltes Naturverhältnis nennen die Frankfurter nun Mimesis (vgl. ROHRMOSER 1970). Da ein jedes durch Herrschaft bestimmtes Verhältnis ein vermitteltes ist, muß das durch Mimesis definierte unmittelbar sein. Es ist nun die These der „Kritik der instrumentellen Vernunft“, daß es im Zuge fortschreitender technischer Beherrschung mit Notwendigkeit zu einer Revolte der durch sie unterdrückten Natur kommt⁶. Kultur ist dann internalisierter und durch institutionalisierte gesellschaftliche Herrschaft dem Menschen auferlegter Zwang. Für HORKHEIMER (ebd. S. 119) ist der Faschismus die satanische Synthese der revoltierenden, mimetischen Natur mit ihrer Instrumentalisierung durch Technologie. Faschismus ist die falsche Versöhnung von Natur und Geist, ADORNO und HORKHEIMER wollten anstelle der falschen die wahre Versöhnung.

Was ist die wahre Versöhnung? Gibt es eine Theorie dieser wahren Versöhnung? Von der Antwort auf diese Frage hängt das Recht und die Notwendigkeit ab, pädagogische Praxis im Kontext Kritischer Theorie zu betreiben. Nur wenn es diese Theorie gäbe, wären die Aporien der Erziehung in unserer Zeit zu überwinden. Kritik als Prinzip philosophischer

6 „Wie reagiert die Natur in allen Phasen ihrer Unterdrückung, im Menschen und außerhalb seiner, auf diesen Antagonismus? Worin bestehen die psychologischen, politischen und philosophischen Manifestationen ihrer Revolte?“ (HORKHEIMER 1974, S. 108)

Theorie bedeutet nun nach HORKHEIMER, zu sagen, sowohl die dualistische wie die monistische Lösung sei falsch. Weder darf es bei der Entgegensetzung von transzendentalen Subjekt und Natur bleiben, noch dürfe Geist auf Natur wie im Faschismus, noch dürfe die Natur auf den Geist zurückgeführt werden wie im Idealismus. Die Kritische Theorie und mit ihr die in ihre materialistischen Konzeptionen verstrickte Erziehungswissenschaft wendet sich gegen den Idealismus, denn im Falle der Entscheidung für den Idealismus würde die Entzweiung von Subjekt und Objekt auf die als Geist gedachte Einheit zurückgeführt. Die Kritische Theorie wendet sich aber auch gegen den Naturalismus und Vulgärmaterialismus, wenn die Einheit als Natur gedacht wird. Wenn ich das Verhältnis von Subjekt und Objekt, von Natur und Geist, von Vernunft und Geschichte richtig denke, dann denke ich es bestimmt durch Einheit und Entzweiung zugleich, d. h. dialektisch. Wenn das Verhältnis von Natur und Geist sowohl ein durch Einheit wie durch Differenz zugleich bestimmtes Verhältnis ist, kann es nur gedacht werden, wenn man die Einheit dieser Einheit und dieser Differenz denken kann. Durch die Negation des im HEGELschen Denken dialektisch und vernünftig gedachten Begriffs der Einheit von Einheit und Differenz nimmt die Dialektik in ihrer erneuerten Form bei den Theoretikern der Frankfurter Schule die Gestalt einer negativen Dialektik (vgl. ADORNO 1970a) an. Sie streichen das Moment affirmativer Synthesis, behalten nur die Momente von Identität und Differenz über und spielen das eine gegen das andere aus. Die nicht mehr vorstellbare wahre Versöhnung wandert in die Utopie aus. Es bleibt nur die Kritik, die einmal die Identität gegen die Differenz und zum anderen die Differenz gegen die Identität ausspielt. Bildet das Moment der Differenz die in Herrschaft unaufgehobene Natur, dann kann ich die Rettung und Heilung der kranken Gesellschaft nur von der Natur erwarten. Dann gibt es keine geschichtliche Wirklichkeit mehr, mit der ich mich identifizieren könnte. Dann kann Erziehung nur die Einübung in die Distanzierung von jeder bestehenden Wirklichkeit sein. Die durch die ideologiekritische „Analyse von Herrschaftsverhältnissen“, die „Analyse von Interessenlagen“, die „Analyse gesellschaftlich-politischer Konflikte“ (MOLLENHAUER 1968, S. 161) intendierte Brechung faktischer Herrschaft vollzieht sich in der emanzipatorischen Pädagogik bei KLAUS MOLLENHAUER am Maßstab eines undialektisch gefaßten Naturbegriffes, der für die noch nicht realisierten besseren Möglichkeiten des Einzelnen und des gesellschaftlichen Ganzen einsteht. Durch den aufgewiesenen Hiatus zwischen Idee und Wirklichkeit, zwischen Möglichkeit und Faktizität wird so „zwischen der politischen Realität und dem heranwachsenden Subjekt eine Distanz“ (ebd.) geschaffen, die die Gefahr einer „blinden Gegen-Motivierung“ (ebd. S. 165) in sich birgt. Um die ruinösen Konsequenzen einer begrifflosen Gestalt politischer Praxis zu vermeiden, sieht sich MOLLENHAUER gezwungen, nach Identifizierungsobjekten zu suchen, die eine „Motivationsdisposition für politische Beteiligung“ (ebd. S. 166) abgeben könnten. Unter den Prämissen der von ihm geteilten neomarxistischen Kultur-, Zivilisations- und Gesellschaftskritik gerinnt ihm diese Suche jedoch zur resignativen Klage, daß der Prozeß herzustellender Solidarität sich im zunehmendem Maße an der fortschreitenden Irrationalität der politisch-gesellschaftlichen Verhältnisse bricht. „Was geschieht aber, wenn die Gesellschaft, in der man lebt, kaum Chancen zur Beteiligung bietet und ebensowenig Solidarierungsobjekte bereit hat, und zwar Objekte, bei denen die gewonnene Rationalität des politischen Bewußtseins nicht verdrängt oder in ihrer Entfaltung behindert wird, die vielmehr im Stande sind, die Rationalität zu bewahren und zu aktivieren. Solange das nicht der Fall ist, solange die gesellschaftlichen und politischen

Gruppen und Institutionen eher den Irrationalismus begünstigen, werden vermutlich auch die Solidarisierungen stärker von den Affekten als von den Argumenten leben“. Die abstrakt undialektische Analyse der politischen Realität unter den Kategorien von „Herrschaft, Interesse und Konflikt“ (ebd. S. 160) verhindert nicht nur die zu leistende Vermittlung von Negation und Affirmation, sondern erzwingt an sich selbst auch den politischen Kampf als die allein verbleibende Konsequenz der so betriebenen politisch-kritischen Analysen. „Vielmehr kommt es darauf an, den Kapitalismus dort zu bekämpfen, wo er *unmittelbar anschaulich* die Lebensinteressen von Menschen verletzt“ (GIESECKE 1973, S. 174).

Die Bestimmung des Negativen setzt aber immer etwas Positives voraus, das eine Bestimmung von etwas als negativ erlaubt. Die Bestimmung des Negativen in der Kritischen Theorie gelingt nur im Rückgriff auf die Metaphysik, am ausdrücklichsten bei HORKHEIMER, aber auch bei MARCUSE, ADORNO und HABERMAS, der sie aber gleichzeitig die ontologische Grundlage entziehen, indem sie behaupten, daß alle Formen vernünftig gedachter Einheit zur Ideologie geworden seien. Es ist kein Zufall, daß die Auflösung des Problems nur in einer negativen Theologie oder, als ihr Inkognito, nur in der Ästhetik (vgl. ADORNO 1970a; ROHRMOSER 1972) möglich zu sein schien.

JÜRGEN HABERMAS hat die Kritische Theorie von der Verlegenheit befreit, hier geständig sein zu müssen. Er hat die Kritische Theorie befreit von ihren geschichtsphilosophischen, metaphysischen und naturphilosophischen Hypothesen, er hat ihr vor allem die Belastung genommen, ein universales Subjekt denken zu müssen, dem man es zutrauen könnte, die universale Befreiung zu vollbringen und die Identität von partikularem und allgemeinem Interesse zu verwirklichen. Von ihm gingen daher die stärksten Impulse für die pädagogischen Konzepte emanzipatorischer Erziehung in Theorie und Praxis. HABERMAS hat vor allem die schwere Hypothek der Dialektik liquidiert. Hat er aber auch die Aporien der „negativen Dialektik“ überwunden?⁷ Zunächst scheint dies der Fall zu sein. Er hat die im Verhältnis von Natur und Geist liegenden Fragen unterlaufen, indem er ein drittes Element aufsucht, die Sprache, die dieses Verhältnis von Natur in sich einbegreift, fundiert und zugleich transzendiert. Er sucht die Grundlagen der Theorie der Gesellschaft in einer Theorie der Kommunikation. Die Vermittlung kommunikativer Kompetenz wird dann zum wichtigsten Ziel der Erziehung. Aber woher stammt das Wissen, aus dem die Erwerbung und Ausübung kommunikativer Kompetenz schöpfen muß, wenn nicht HABERMAS selber allein eine Art Kompetenz für diese Kompetenz in Anspruch nehmen will? Aus der Intuition, die jedem kompetenten Sprecher zugesprochen wird. Die Theorie des kommunikativen Handelns „beschreibt Strukturen des Handelns und der Verständigung, die im intuitiven Wissen kompetenter Mitglieder moderner Gesellschaften abgelesen sind“ (ebd. S. 562). Ist aber Intuition ein Letztes und Unmittelbares, auf das kommunikative Theorie rekurrieren muß, dann setzt der herrschaftsfreie Dialog die gebildete Vernunft der Subjekte voraus, die ihn führen und die Vernunft kann nicht als das Ergebnis des Diskurses gedacht werden. Würde man das erwarten, dann würde man einer

7 „An der Brüchigkeit der geschichtsphilosophischen Grundlagen kann man sich klarmachen, warum dieser Versuch einer in interdisziplinärer Form durchgeführten kritischen Gesellschaftstheorie scheitern mußte und warum HORKHEIMER und ADORNO dieses Programm auf die spekulativen Betrachtungen über die ‚Dialektik der Aufklärung‘ zurückgeschraubt haben“ (HABERMAS 1982, S. 561).

petitio principii zum Opfer fallen. Die Reduktion der Erziehung auf kommunikative Interaktion wäre dann der verschleierte Verzicht, in den Prozeß der Erziehung überhaupt erst einzutreten.

Nun hat ja HABERMAS nie daran gedacht, in einem einzigen Akt die Zwangsverhältnisse der Gesellschaft durch gewaltfreie dialogische Beziehungen zu ersetzen, sondern er hat nur einen Abbau von überflüssiger Repression gefordert. Wenn die Schule in die emanzipatorische Praxis der Befreiung von überflüssiger Repression einüben soll, d. h. die Reduktion von Repression auf das Maß, das für die Gesellschaft nicht bestandgefährdend ist, dann muß es ein Kriterium zur Unterscheidung zwischen überflüssiger und notwendiger Repression geben. Ein solches Kriterium hat aber bisher niemand nennen können. Entscheidend ist die Einsicht, daß die durch die sprachphilosophische Wende der Kritischen Theorie sich stellenden Probleme für die Erziehungstheorie nicht gelöst, eine für die Erziehungstheorie brauchbare Gesellschaftstheorie nicht gefunden ist, solange das Postulat eines vollständigen, unverkürzten Begriffs von Rationalität uneingelöst bleibt.

Unübertroffen ist die Fähigkeit der Kritischen Theorie, Krisenphänomene der Gesellschaft zu beschreiben und Vorschläge zu ihrer Erklärung zu machen. Von eminenter Bedeutung ist es, daß die Prozesse gesellschaftlicher Pathologie und Selbstzerstörung richtig als Ausdruck und Folge des Verfalls der bürgerlichen Kultur gewertet werden. Die Euphorie, die den emanzipatorischen Aufbruch der 60er und 70er Jahre begleitete, ist aber inzwischen erloschen und Langeweile, Depression, Nostalgie und Angst sind an ihre Stelle getreten. HABERMAS führt nun die Krise auf eine „Kolonialisierung der Lebenswelt“ (HABERMAS 1979, S. 28) durch expansives wirtschaftliches Wachstum und administrative Rationalisierung zurück. Subjektivismus, Konkretismus und Irrationalismus seien die Folge. Instrumentelle, moralisch-praktische und ästhetisch-expressive Vernunft seien heillos auseinandergetreten. Aber der Aufstand gegen die Industriegesellschaft, dessen regressiver Charakter offensichtlich sei, könne auch als der tastende Versuch verstanden werden, eine neue Symbiose dieser drei Momente eines vollständigen Vernunftsbegriffs zu finden. „Aber was sich *unterhalb* der Schwelle der wohl institutionalisierten Lebensordnungen von Wissenschaft und Technik, Recht und Moral, Kunst und Literatur, *unterhalb* einer aufs Administrative geschrumpften Politik und *an den Rändern* eines hochmobilen Wirtschaftssystems anbahnt, sind Entdifferenzierungsvorgänge in der Praxis selber, sind neue symbiotische Formen im Alltag, in denen sich das Kognitiv-Instrumentelle mit dem Moralisch-Praktischen und dem Ästhetisch-Expressiven wieder berührt, ist ein Kranz surrealistischer Erscheinungen, die vielleicht doch nicht nur Regressionen anzeigen, sondern Suchbewegungen“ (Ebd. S. 35).

Sinn aber ist, wie HABERMAS ebenfalls sagt, eine knappe Ressource. Sollten die emanzipatorisch erschlossenen Quellen einer neuen Sinnfindung, ja Sinnstiftung versiegt sein, ständen wir vor der Notwendigkeit, anders, als durch die Fragestellung nahegelegt wird, darüber nachzudenken, ob Erziehungstheorie auf Gesellschaftstheorie reduziert werden darf.

Zur Diskussion steht dann die Frage, ob die Aufhebung von Philosophie und die in ihr begründeten metaphysischen und religiösen Voraussetzungen in die Sozial- und Humanwissenschaften noch das Gebot der Stunde sein kann. Reichen die materialistischen

historizistischen, abstrakt-formalistischen Grundannahmen einer postmetaphysischen Theorie absolut gesetzter Kontingenz für eine Theorie pädagogischen Handelns wirklich aus? Der Materialismus ist ein Motiv, das bei allen Vertretern der Kritischen Theorie eine zentrale Bedeutung hat. Aber schon bei HORKHEIMER (vgl. HORKHEIMER 1968, S. 31–66 und 71–109), der sich emphatisch zum Materialismus bekannte, ist er leichter negativ als positiv zu definieren. HORKHEIMER versteht sich als Materialist, weil er die ökonomische Struktur einer Gesellschaft in Übereinstimmung mit ENGELS für entscheidend in letzter Instanz hält. Keineswegs allein und ausschließlich, aber in letzter Instanz entscheidet die Ökonomie. HORKHEIMER ist Materialist, indem er leugnet, daß es objektiven Sinn, daß es absolutes Sein gibt. Wenn es aber nichts Absolutes, keinen objektiven Sinn gibt, dann ist alles bedingt, alles relativ und aller Sinn ist ein von Menschen gemachter, hergestellter Sinn. Dann ist der Mensch ein endliches, sterbliches, seinem zeitlichen Schicksal unterworfenes Wesen, das nur eine Bestimmung in dieser Welt hat: Glücklich zu werden. Glückliches Leben bedeutet dann eine positive Bilanz der Lusterfahrung. Wie kann man auf dem Boden eines hedonistischen Materialismus nun Moral begründen? HORKHEIMER plädiert für eine Moral der Solidarität. Erreicht die Menschen die Botschaft, daß sie als endliche, sterbliche Wesen ohne jeden absoluten Halt und damit ohne jeden Trost sind, dann werden sie nach HORKHEIMER erkennen, daß sie mit sich und ihrer Bestimmung in einem unendlichen Universum trostloser Sinnlosigkeit allein und verlassen sind. Sie werden dann, so hofft er, aus dem überwältigenden Gefühl ihrer Verlassenheit zur Überwindung dieser Verlassenheit die Solidarität entwickeln, die notwendig ist, um das kollektive Glück zu schaffen, das kein einzelner für sich allein zustande bringen kann. Glücklich kann der Mensch nur sein, wenn es alle sind. Der späte HORKHEIMER (vgl. STAUDINGER/HORKHEIMER 1974) hat diesen Glauben verloren. Aber er bleibt bei der These: Idealismus und Metaphysik sind verklärender, verhüllender Schein einer durch Widersprüche, durch Ungerechtigkeit und Leid bestimmten Welt. Kultur ist gescheitert. In der Gegenwart ist sie nichts anderes als der ideologische Schein ihrer selbst, als der sie auch im Kontext der emanzipatorischen Pädagogik bestimmt wird (MOLLENHAUER 1972, S. 11). Dann muß allerdings das Paradigma Kultur durch das Paradigma Gesellschaft ersetzt werden. Dann kann Erziehung nicht mehr verstanden werden als kulturelle Reproduktion durch eine biologisch nachwachsende Generation, sondern nur noch als Einübung in eine Ideologiekritik die die zum Schein ihrer selbst gewordene Kultur aufdeckt und verbal destruiert. Unter Emanzipation muß dann die Freisetzung der durch die Zwangsverhältnisse gesellschaftlicher, ökonomisch bedingter Herrschaft unterdrückten natürlichen Bedürfnisse und Interessen verstanden werden. Da nach der Destruktion der Metaphysik nur noch eine konsensuale Wahrheit möglich ist, bleibt als einziges Instrument die Wissenschaft als Realitätskontrolle übrig. Aber wer sagt, was wahre Wissenschaft eigentlich ist?

Der Erfolg der Wissenschaft lebt von einem für sie konstitutiven Erkenntnisverzicht. Die Wissenschaft verliert über sich selbst die Kontrolle und vernichtet sich selber, wenn sie das, wovon sie methodenbedingt abstrahiert, auch noch der Herrschaft der Methode unterwerfen will. Das nicht methodengefüge Sein wird dann nicht nur nicht erkannt, sondern es verschwindet aus dem öffentlichen, durch wissenschaftliche Autorität gebildeten Bewußtsein, es wird vergessen und meldet sich harmlos als Lebenswelt und weniger harmlos als Programm einer Politisierung, ja Revolutionierung der Wissenschaft. Wissen-

schaft ist immer nur Teil einer Kultur und damit letzten Endes an die ethischen Grundlagen und Voraussetzungen gebunden, die diese Kultur tragen. Sie hängt daher von kontingenten anthropologischen Bedingungen ab, durch die die Menschen erst wissenschaftsfähig werden. Die Krise der Erziehung ist daher eine Krise, die nicht zuletzt ihrer Verwissenschaftlichung zu verdanken ist. Denn Verwissenschaftlichung menschlicher Praxis bedeutet auch immer ihre Verdinglichung.

Der neuzeitliche Bildungsbegriff verhielt sich daher zu der abstrakt voraussetzungslosen Konstitution der modernen Gesellschaft kompensatorisch. Bildung war eine der geschichtlich wirksamsten Antworten auf das Schicksal der mit dem Entstehen der modernen Gesellschaft verbundenen Entfremdung des einzelnen in den abstrakt versachlichten Beziehungen des modernen Lebens. Als gesellschaftliches Wesen wurde der Mensch auf die geschichtslose und abstrakte Bestimmung seiner bloßen Natur auf ein Ensemble seiner natürlichen Bedürfnisse und Triebe reduziert. Der Reichtum seiner geistigen Welt verlor die substantielle Bedeutung für das Selbstsein des einzelnen und wurde aus dem Zusammenhang seiner gegenwärtigen Welt herausgelöst. Bildung bedeutete dann die Anstrengung, den durch die Konstitution der modernen Gesellschaft bedingten Verlust seines geistigen Lebens zu kompensieren und die Substanz im Prozeß der sich bildenden Subjektivität zu vergegenwärtigen, um zu verhindern, daß die Gesellschaft zur alles bestimmenden Totalität ihres Lebens wurde.

Vom 18. bis ins 20. Jahrhundert hat die Bildung von der moralischen zur ästhetischen, von der ästhetischen zur sozialemanzipatorischen Bildung alle in der Logik dieses Prozesses liegenden Möglichkeiten ergriffen, durchexperimentiert, um nunmehr mit der bürgerlichen Subjektivität selber zu zerfallen. Die im klassischen Bildungsbegriff dem Menschen zugemutete Leistung, sich selbst aus seiner Natürlichkeit zu einem objektiv und substantiell Allgemeinen zu erheben, sich seiner ersten Natur zu entfremden, und sich so zu einer sittlichen und kulturell geformten Persönlichkeit zu entwickeln, scheint für den Menschen der atomaren, industriellen Zivilisation ihren Sinn und damit ihre Plausibilität verloren zu haben. HEGEL hatte in der „Phänomenologie des Geistes“ Bildung als eine Gestalt des sich entfremdenden Geistes dargestellt. Er meinte damit die Stufe in der Entwicklung, die der Aufklärung im 18. Jahrhundert vorausgeht. Der gebildete, alles beredende, über alles rasonierende Geist, der die Bestimmungen des Allgemeinen und des Besonderen ineinander verkehrt und verrückt, ist der Geist, der den Verlust seiner Wirklichkeit durch Bildung ersetzt. „Es ist das fürsichseiende Selbst, das alles nicht nur zu beurteilen und zu beschwatzen, sondern geistreich die festen Wesen der Wirklichkeit, wie die festen Bestimmungen, die das Urteil setzt, in ihrem *Widerspruche* zu sagen weiß, und dieser Widerspruch ist ihre Wahrheit“ (HEGEL 1952, S. 375). Das Wesen ist der reine Gedanke, der sich zerstörerisch gegen die wesenlose Wirklichkeit kehrt. Aber HEGEL sieht auch die Notwendigkeit der Bildung, ihre Genese in der Entfaltung der modernen Gesellschaft selbst angelegt. Bildung als die Fähigkeit des Individuums, seine Unmittelbarkeit und Willkür zu bezwingen, flexibel sich wechselnden Situationen anzupassen, nach allgemeinen Gesichtspunkten Situationen und Menschen zu beurteilen, im zufällig Besonderen das formell Allgemeine zu erfassen, das ist, war und bleibt eine Existenzbedingung des Menschen in der modernen Gesellschaft. Ja HEGEL hat die Teilnahme am Leben der Gesellschaft, ihrer Bewegung und ihrer sich ins Unendliche spezifizierenden Bedingungen und Produkte als für sich selber schon als bildend erkannt. Die Macht der Abstraktion, das

Moment der Negativität ist unverzichtbar für jeden Bildungsbegriff in der modernen Welt. Daher ist der Schmerz, der von dem Zwang untrennbar ist, der auf die kindliche Natur ausgeübt werden muß, nicht zu vermeiden.

Die Liquidation von Bildung bedeutet daher nicht die Eliminierung des Problems der Entzweiung, auf das mit dem Gedanken der Bildung geantwortet wurde. Was HEGEL als die Entzweiung von Subjektivität und Verdinglichung (ROHRMOSER 1980, S. 217ff.) zuerst thematisierte, hält sich durch und kehrt bei HABERMAS als das der Entzweiung von System und Lebenswelt (HABERMAS 1981) wieder. Erziehung darf insofern nicht vergesellschaftet sein, denn sie würde das jeweils faktisch besondere Subjekt in ein abstrakt-formal allgemeines zum Verschwinden bringen, die herkunftsbedingte geschichtliche Identität, die für niemanden zur Disposition stehen kann, würde ausgelöscht zugunsten einer erst als Utopie herzustellenden abstrakt und universal allgemeinen, Erziehung als von jedem Subjekt selbst zu leistende und vollziehende Verallgemeinerung seiner selbst würde übersprungen. Auflösung der Entzweiung in die Gesellschaft wäre die falsche Versöhnung, die HEGEL einseitig nannte und daher identisch mit Verzweiflung. Wenn Autonomie gefordert wird als entfremdungslose Vermittlung des natürlichen Selbst mit seinem gesellschaftlichen Wesen, dann wird sie entweder Utopie bleiben oder in der abstrakten Negation des bloß faktisch, als illegitimiert gesetzten Bestehenden sich selbst zerstören. Die Kompensation des Verlustes eines objektiv und substantiell Allgemeinen, die Entfernung des Moments unumgänglicher Affirmation aus dem Prozeß der Erziehung durch Fiktionen wie die, daß ein allgemeines Gattungssubjekt Menschheit die Identität von Individual- und Allgemeininteresse einst herstellen werden, oder wie die kontrafaktisch imaginierte Vorstellung einer im herrschaftsfreien Diskurs ihr Schicksal nach selbstgewählten Zwecken bestimmenden Menschheit, kann nur unfreiwillig die anarchistische Auflösung beschleunigen und damit die Voraussetzung für eine unrestringierte Gewalt schaffen. Hat man eigentlich die Realität und die Entwicklungschancen industriell expansiver Gesellschaften richtig eingeschätzt, nicht das Ende der Aufklärung mit ihrer Vollendung verwechselt?

An der Zeit ist nicht eine Vollendung der Aufklärung, sondern eine Rettung ihrer besten Resultate. In dem Augenblick, in dem die Aufklärung universal und total geworden ist und alle voraufklärerischen Traditionen tendenziell zum Verschwinden gebracht worden sind, fehlt ein Kriterium zur Unterscheidung zwischen wahrer und falscher Aufklärung. Sollte es keine Instanz mehr geben, vor der dieser Streit um die Aufklärung ausgetragen werden könnte, dann gäbe es auch kein Kriterium, nach dem zwischen Humanität und Barbarei unterschieden werden könnte. Aufklärung ist kein Spezifikum der Gegenwart. Ihre Genesis fällt mit dem Anfang der Philosophie bei den Griechen zusammen. Notwendig wird eine Erinnerung an die in der geschichtlichen Bewegung der Philosophie von PLATON bis HEGEL gestellte Frage nach der Vernunft als der Frage nach dem Maßstab, dem auch das souveräne Subjekt in allen Formen seiner Praxis wissenschaftlich, technisch, ethisch, pädagogisch und ästhetisch sich selber unterwerfen muß, wenn es vernünftig und damit wahrhaft aufgeklärt sein will.

Die ökologische Dimension der Krise des Fortschritts hätte hinreichender Grund sein müssen, auf Natur nicht als Ursprung der Heilung einer kranken Gesellschaft zu setzen, die doch selber der Rettung bedarf. Es war doch gerade eine der wesentlichen Erkennt-

nisse der Kritischen Theorie, daß der unlösbare Zusammenhang zwischen innerer und äußerer Natur wieder deutlich wurde, daß sie betonte, daß letztlich alles das, was wir der äußeren Natur antun, auch uns selber antun, insofern wir selber auch Natur sind. Das Autonomiepostulat der Aufklärung bricht sich daran, daß wir nicht unsere Zwecke und Ziele wählen können ohne Rücksicht auf die der Natur. Nicht Emanzipation von verinnerlichten Zwängen, sondern eine Ethik der Selbstbeherrschung hätte die Konsequenz sein müssen. Es ist das nicht genug zu schätzende Verdienst der Kritischen Theorie, vor allem von HABERMAS, die antike Idee eines guten, zustimmungsfähigen Lebens wieder hergestellt zu haben. Leider wurde sie aber abstrakt einseitig und daher undialektisch den Erhaltungsimperativen des Systems entgegengestellt. Ist Erziehung nicht auch Erziehung zum subjektiven Vollzug der Vernunft eines objektiv Allgemeinen, dann ist sie als eine kollektive Veranstaltung der Gesellschaft nur schwer möglich. ROUSSEAU hat die mit der modernen Gesellschaft sich stellende Alternative überscharf herausgearbeitet: Entweder Erziehung zum Bürger in einer politischen Totalität oder zum solitär lebenden privaten Subjekt, das die Quellen seiner Lust aus dem Genuß seiner selbst gewinnt. Diese Alternative ist unausweichlich in der Umkehrung des geschichtlichen Fortschritts zu einem Fortschritt des Verfalls aus der Nähe des Ursprungs natürlicher Autarkie angelegt. Die erzieherische Praxis nach ROUSSEAU hat eine realistische Konsequenz gezogen, indem sie sich weder umstandslos auf die Seite der Gesellschaft noch einseitig auf die Durchsetzung der Rechte des natürlichen Subjekts geschlagen hat, sondern sie meinte, daß die Erziehung dazu dienen müsse, daß das Individuum es lerne, die Spannung zu akzeptieren und sie auszuhalten. Die Abwendung der Erziehungstheorie von ihrem idealistisch-hermeneutischen Erbe hat den Schein erzeugt, als könne es eine pädagogische Anleitung zu einer gesellschaftsverändernden Praxis geben, an deren Zielpunkt die wahre Identität des einzelnen mit sich selbst und der Gesellschaft stehen könnte. Der Schein konnte nur solange aufrechterhalten werden, solange die stärkeren Mittel des konventionellen Marxismus der revolutionären Hoffnung neue Nahrung zuführten. Die Pädagogik blieb in der Entscheidung der Frage nach der Gestalt einer alternativen gesellschaftlichen Ordnung in der Regel unentschieden. Optionen für das Modell des existierenden Sozialismus blieben die Ausnahme. Man begnügte sich mit dem Prinzip der Kritik. Nachdem die kritisch gewordene Jugend nunmehr das Prinzip Kritik aber auch gegen ihre Verkünder zu richten beginnt, wird die Frage nach den Maßstäben der Kritik immer dringlicher.

HORKHEIMER (1974, S. 60f.) hatte in seiner „Kritik der instrumentellen Vernunft“ in einer von der „Dialektik der Aufklärung“ auffällig abweichenden Weise die Degeneration der Vernunft zu einer funktional-instrumentellen, formal subjektiven nach dem Maßstab der metaphysisch-substantiellen, teleologischen Vernunft bestimmt⁸. In seiner Kritik an der

8 „Die Neutralisierung der Vernunft, die sie jeder Beziehung auf einen objektiven Inhalt und der Kraft, diesen zu beurteilen, beraubt und sie zu einem ausführenden Vermögen degradiert, das mehr mit dem Wie als mit dem Was befaßt ist, überführt sie in stets wachsendem Maße in einen bloßen stumpfsinnigen Apparat zum Registrieren von Fakten. Die subjektive Vernunft verliert alle Spontaneität, die Kraft, Inhalte neuer Art zu entdecken und geltend zu machen – sie verliert, was ihre Subjektivität ausmacht. Wie eine zu häufig geschärfte Rasierklinge wird dieses ‚Instrument‘ zu dünn und ist schließlich sogar außerstande, die rein formalistischen Aufgaben zu bewältigen, auf die sie beschränkt ist“ (HORKHEIMER 1974, S. 60).

instrumentellen Vernunft ist die substantielle Vernunft der Metaphysik der Maßstab, d. h. eine Vernunft, die Wahrheit erkennen, Ziele und Zwecke begründen und daher falsche Ziele und Zwecke kritisieren kann. Der Verlust substantieller Vernunft läßt Vernunft zu einem formalen Denkmechanismus verkommen, unter dessen Herrschaft die These plausibel ist, daß es keine vernünftige Begründung für den Satz geben kann, daß Folter nicht erlaubt sein dürfe. Das heißt, eine nur instrumentell, bloß subjektive, formalistisch interpretierte Vernunft hebt sich in letzter Konsequenz selbst auf. Wenn die einzig anerkannte Vernunft die funktional-instrumentelle Vernunft ist, die sich in der Aufhebung aller ihrer substantiellen metaphysischen und religiösen Voraussetzungen selber aufhebt, dann bleiben nur noch Interesse und Gewalt. Es bleibt eine offene Frage, ob man aus der Sprache noch einen Sinn hervorzaubern kann, der in der Wirklichkeit offensichtlich nicht mehr zu finden ist. So leicht läßt sich aber der Nihilismus nicht überlisten. NIETZSCHE meinte, daß am Ende der Metaphysik die Frage aufbrechen werde, was den Menschen überhaupt gesellschaftsfähig mache, was ihn instand setzen werde, für seine Identität aufzukommen (vgl. ROHRMOSER 1971). Erziehungstheorie wird dann nach NIETZSCHE zur Fundamentaltheorie der Gesellschaft und die Frage der Reduktion von Erziehungstheorie auf Gesellschaftstheorie selber ein die Radikalität der Krise verkehrender und verhüllender Schein. Die Erschöpfung des aus der Überlieferung hermeneutisch bewahrten Potentials von Sinn bestätigt das Recht der Anfrage NIETZSCHES. Die Schule war überfordert als man ihr die Veränderung der Gesellschaft zumutete und sie wäre noch mehr überfordert, wenn man von ihr die Überwindung des Verfalls von Kultur erwarten würde. Nur wenn die Gesellschaft sich kulturell selber erneuern würde, könnte auch die Schule gesunden.

Vielleicht braucht die Schule keine Religion, keine Weltanschauung, keine Ideologie und keine Philosophie, wenigstens nicht ausdrücklich und nicht thematisch. Aber keine Erziehung und Bildung, keine auf die Sozialisation des Menschen gerichtete Tätigkeit ist denkbar, ohne daß dieser eine und sei es nur implizite Entscheidung der Frage zugrundeliegt oder innewohnt, wer der Mensch ist, was ich ihm zutrauen und was ich ihm nicht zutrauen kann, welche Bestimmung zur Verwirklichung ihm aufgegeben oder in ihm angelegt ist, was Erziehung und Bildung dazu beitragen können, daß er diese Bestimmung auch erreicht. Die Reform ist der Entscheidung ausgewichen. Sie hat sie praktisch getroffen, indem sie sich darauf beschränkte, nur den Rahmen zu bilden, das Feld zu strukturieren und diese Vorgaben mit der Erwartung zu verknüpfen, der junge Mensch werde sich selber definieren und als das herstellen, was er will und was er gerne möchte. Nicht daß man die Verwirklichung einer demokratisch-sozialistischen Gesellschaft im Blick haben mochte, war das Übel, sondern daß man NIETZSCHE vergaß. Eine konsensfähige Anthropologie haben wir nicht und werden wir auch nicht bekommen. Die progressiven und die konservativen Anthropologien sind nicht miteinander zu versöhnen und zu vermitteln. Was bleibt ist der Versuch, über die Erfahrung der Geschichte und ihrer Wirklichkeit zu einem neuen Grundkonsens zurückzufinden.

Das Mindeste, was gesagt werden muß, ist dies: Die Einschätzung der geschichtlichen Situationen am Ende unseres Jahrhunderts, von der die Philosophie der Reform ausgeht, war in manchen Hinsichten falsch. Sie nicht zu korrigieren, wäre lebensgefährlich. Mit den Regeln einer universalen, kontrafaktisch konzipierten Diskursethik, die alle Entscheidungen zur Disposition der Diskursteilnehmer stellt, können offensichtlich keine Probleme

mehr gelöst werden – und dies nicht nur, weil das Leben kurz ist. Wenn die ökologische Krise, die atomare Bedrohung und die Probleme der Dritten Welt die Bedeutung für unser Überleben haben, wie man das allgemein annimmt, dann hätte eine rigide und asketische Ethik des Verzichtes und nicht die Freisetzung der Interessen- und Bedürfnisnatur das Ziel sein müssen. Wenn Solidarität und Opfer für die Hungernden und Unterdrückten in der Welt die essentiellen Forderungen einer neuen Moral sind, dann hätte allen libertär-hedonistischen Bestrebungen eine Absage erteilt werden müssen. Wenn die Kultur das neue Thema der Epoche ist, dann hätte man erkennen müssen, daß niemandem die Anstrengung erspart werden kann, in Aneignung der „höchsten Gedanken der Vergangenheit“ (KARL MARX) seine erste Natur dem Zwang einer geistigen Formung zu unterwerfen. Wenn ohne Sinn, wie man heute sagt, der Aufbau einer individuellen Identität nicht gelingen kann, dann ist das Problem einer neuen Schule nur zu lösen, wenn die religionsphilosophische Natur aller ihrer Dimensionen erkannt wird.

In der Tat ist es ein besonders schwerwiegendes Defizit emanzipatorisch-kritischer, materialistisch-orientierter Erziehungstheorie, daß sie als Folge ihrer Obsession durch Gesesellschaft, Handlung, Interaktion und Kommunikation das Individuum mit seinen kontingent faktischen Grenzerfahrungen im Leiden, Unglück, Krankheit, Verlust, Versagen, mit der Erfahrung des Todes allein läßt. Es ist keine gute Maxime für eine Erziehungstheorie, daß man in einer Zeit, in der der Atheismus zum Massenschicksal wurde, den einzelnen trostlos in der Erfahrung des Leidens, die ihre Ursache nicht in der Gesellschaft hat, sich selbst überlassen muß. Man hat nicht den Eindruck, daß die Überholung aufklärerischer Religionskritik durch die These der modernen Religionssoziologie (vgl. LUHMANN 1977; LÜBBE 1979), daß Religion Praxis der Kontingenzbewältigung sei, in der erziehungstheoretischen Reflexion Spuren hinterlassen hat. Ist Religion Kontingenzbewältigung, dann ist sie als Schulfach nicht einfach auszugliedern. Denn Kontingenz erfährt man überall. Ist die Sinnfrage allgegenwärtig, dann müßte Erziehungstheorie eigentlich in Religionstheorie begründet werden. Auch die forcierten Anstrengungen zum Aufbau neuer Identitäten bedürfen einer Entlastung. Der ständig um seine eigene Identität bekümmerte und besorgte junge Mensch ist gerade nicht gesellschaftsfähig. Die Substanz jeder Kultur ist die Religion. Das trifft auch für die Kultur der Aufklärung zu, solange es noch ein Recht gab, von einer solchen zu sprechen. Wenn die neue Aufgabe, vor der die Erziehungstheorie steht, die Frage ist, wie kann der Mensch erzogen werden, die Wirklichkeit, die er vielleicht gerne verändern will, zunächst einmal anzunehmen auch in der Härte ihrer Negativität, dann kommt man heute an der Religion (vgl. ROHRMOSER 1980a) nur schwer vorbei. Ehe wir damit fortfahren, die Frage nach dem guten Leben mit Emanzipation zu beantworten, sollten wir daher noch einmal nachdenken. Vielleicht fangen wir mit Sokrates wieder von vorne an. Es gibt eben, wie die falsche Versöhnung, auch die falsche Emanzipation. Das hatte die Kritische Theorie stets gewußt.

Literatur

- ADORNO, TH. W.: Negative Dialektik. Frankfurt 1970. (a)
ADORNO, TH. W.: Ästhetische Theorie. Frankfurt 1970. (b)
BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. München 1978.

- DAHMER, I./KLAFFKI, W. (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger. Weinheim 1968.
- FINCKH, H. J.: Probleme der Bestimmungen des Verhältnisses von geisteswissenschaftlicher Pädagogik und kritischer Erziehungswissenschaft. In: Z. f. Päd. 25 (1979) H. 6, S. 941–952.
- GAMM, H.-J.: Allgemeine Pädagogik. Hamburg 1979.
- GASSEN, H.: Geisteswissenschaftliche Pädagogik auf dem Wege zur kritischen Theorie. Weinheim 1978.
- GIESECKE, H.: Bildungsreform und Emanzipation. München 1973.
- GIESECKE, H.: Aufklärung und Subjektivität. In: GIESECKE, H. (Hrsg.): Ist die bürgerliche Erziehung am Ende? München 1977, S. 163–175.
- HABERMAS, J.: Bewußtmachen oder rettende Kritik – Die Aktualität WALTER BENJAMINS. In: UNSELD S. (Hrsg.): Zur Aktualität WALTER BENJAMINS. Frankfurt 1972.
- HABERMAS, J. (Hrsg.): Stichworte zur „geistigen Situation der Zeit“. Frankfurt 1979.
- HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Bd. 2. Frankfurt 1981.
- HEGEL, G. W. F.: Phänomenologie des Geistes (1807). Hamburg⁶ 1952.
- HORKHEIMER, M.: Materialismus und Metaphysik. Materialismus und Moral. Beide in: HORKHEIMER, M.: Kritische Theorie, Bs. I, hrsg. von A. SCHMIDT, Frankfurt 1968.
- HORKHEIMER, M.: Zur Kritik der instrumentellen Vernunft. Frankfurt 1974.
- INSTITUT FÜR DEMOSKOPIE ALLENSBACH: Eine Generation später – Bundesrepublik Deutschland 1953–1979. Allensbach 1981.
- KLAFFKI, W.: Aspekte kritisch – konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim 1976.
- LÜBBE, H.: Religion nach der Aufklärung. In: Zeitschrift für philosophische Forschung 33 (1979), S. 165–183.
- LUHMANN, N.: Funktion der Religion. Frankfurt 1977.
- MOLLENHAUER, K.: Erziehung und Emanzipation. München 1968.
- MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. München 1972.
- NOHL, H.: Die Deutsche Bewegung. Hrsg. von O. F. BOLLNOW und F. RODI. Göttingen 1970.
- ROHRMOSER, G.: Das Elend der kritischen Theorie. Th. W. ADORNO, H. MARCUSE, J. HABERMAS. Freiburg 1970.
- ROHRMOSER, G.: NIETZSCHE und das Ende der Emanzipation. Freiburg 1971.
- ROHRMOSER, G.: Herrschaft und Versöhnung. Ästhetik und Kulturrevolution des Westens. Freiburg 1972.
- ROHRMOSER, G.: Zäsur. Wandel des Bewußtseins. Stuttgart 1980.
- ROHRMOSER, G.: Politik und Religion am Ende der Aufklärung. In: RENDTORFF, T. (Hrsg.): Religion als Problem der Aufklärung. Göttingen 1980. S. 202–217. (a)
- STAUDINGER, H./HORKHEIMER, M.: Humanität und Religion. Würzburg 1974.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Günter Rohrmoser, Alte Weinsteige 92, 7000 Stuttgart 70