

Rößler, Sven

Zur Verdrängung der Moderne als Epoche. Oder: Warum (nicht nur) die Fachdidaktik der Politischen Bildung die Einsichten ihrer klassischen Lektüren am Ende doch immer wieder einholen

Bürger, Carsten [Red.]; Chadderton, Charlotte [Red.]; Czejkowska, Agnieszka [Red.]; Dust, Martin [Red.]; Eis, Andreas [Red.]; Grabau, Christian [Red.]; Liesner, Andrea [Red.]; Lohmann, Ingrid [Red.]; Salomon, David [Red.]; Spieker, Susanne [Red.]; Springer, Jürgen-Matthias [Red.]; Wischmann, Anke [Red.]: 30 Jahre und kein Ende der Geschichte. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2023, S. 139-148. - (Jahrbuch für Pädagogik; 2022)



Quellenangabe/ Reference:

Rößler, Sven: Zur Verdrängung der Moderne als Epoche. Oder: Warum (nicht nur) die Fachdidaktik der Politischen Bildung die Einsichten ihrer klassischen Lektüren am Ende doch immer wieder einholen - In: Bürger, Carsten [Red.]; Chadderton, Charlotte [Red.]; Czejkowska, Agnieszka [Red.]; Dust, Martin [Red.]; Eis, Andreas [Red.]; Grabau, Christian [Red.]; Liesner, Andrea [Red.]; Lohmann, Ingrid [Red.]; Salomon, David [Red.]; Spieker, Susanne [Red.]; Springer, Jürgen-Matthias [Red.]; Wischmann, Anke [Red.]: 30 Jahre und kein Ende der Geschichte. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2023, S. 139-148 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-305885 - DOI: 10.25656/01:30588

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-305885>

<https://doi.org/10.25656/01:30588>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Carsten Bünger | Charlotte Chadderton | Agnieszka Czejkowska |
Martin Dust | Andreas Eis | Christian Grabau | Andrea Liesner |
Ingrid Lohmann | David Salomon | Susanne Spieker |
Jürgen-Matthias Springer | Anke Wischmann (Hrsg.)

Jahrbuch für Pädagogik 2022

30 Jahre und kein Ende der Geschichte

Carsten Bünger | Charlotte Chadderton | Agnieszka Czejkowska |
Martin Dust | Andreas Eis | Christian Grabau | Andrea Liesner |
Ingrid Lohmann | David Salomon | Susanne Spieker |
Jürgen-Matthias Springer | Anke Wischmann (Redaktion)

Jahrbuch für Pädagogik 2022

Jahrbuch für Pädagogik

Begründet von

Kurt Beutler | Ulla Bracht | Hans-Jochen Gamm | Klaus Himmelstein
| Wolfgang Keim | Gernot Koneffke | Karl-Christoph Lingelbach | Gerd
Radde | Ulrich Wiegmann | Hasko Zimmer

Herausgegeben von

Carsten Büniger | Charlotte Chadderton | Agnieszka Czejkowska | Martin
Dust | Andreas Eis | Christian Grabau | Andrea Liesner | Ingrid Lohmann
| David Salomon | Susanne Spieker | Jürgen-Matthias Springer | Anke
Wischmann

Seit seiner ersten Ausgabe 1992 greift das Jahrbuch für Pädagogik gesellschaftliche Entwicklungen und Problemlagen auf und stellt sie in eine doppelte Beziehung zur pädagogischen Diskussion: Zum einen wird gefragt, welche Konsequenzen die jeweils im Schwerpunktthema beleuchteten Entwicklungen für Erziehung und Bildung sowie im Hinblick auf die Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Konzeptionen haben. Dabei ist die Perspektive leitend, dass sich pädagogische Verhältnisse weder außerhalb gesellschaftlicher Bedingungen begreifen noch einfach aus ihnen ableiten lassen. Zum anderen sind gesellschaftliche Entwicklungen nicht erst auf der Ebene ihrer pädagogischen Effekte mehrdeutig und widersprüchlich. Vielmehr stellen sie in materiel-ler, kultureller, politischer, sozialstruktureller oder technologischer Hinsicht komplexe Herausforderungen dar, die es zu analysieren gilt. Gesellschaftsdiagnostische Bestimmungen sind dabei nicht nur stets vorläufig, sondern auch in die Auseinandersetzungen um die angemessene Einordnung und Bewertung einbezogen. In diesem Sinne zielt das Jahrbuch für Pädagogik darauf ab, entlang kontroverser Positionen Räume der Kritik und Neufassung zu eröffnen.

Carsten Bünger | Charlotte Chadderton |
Agnieszka Czejkowska | Martin Dust |
Andreas Eis | Christian Grabau |
Andrea Liesner | Ingrid Lohmann |
David Salomon | Susanne Spieker |
Jürgen-Matthias Springer | Anke Wischmann
(Redaktion)

Jahrbuch für Pädagogik 2022

30 Jahre und kein Ende der Geschichte

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>

Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-7315-7 Print
ISBN 978-3-7799-7316-4 E-Book (PDF)

© 2023 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
Satz: Datagrafix, Berlin
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985–2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhaltsverzeichnis

Editorial: 30 Jahre und kein Ende der Geschichte <i>Carsten Büniger, Charlotte Chadderton, Agnieszka Czejkowska, Martin Dust, Andreas Eis, Christian Grabau, Andrea Liesner, Ingrid Lohmann, David Salomon, Susanne Spieker, Jürgen-Matthias Springer, Anke Wischmann</i>	9
I. Bildung nach dem Ende der Geschichte	15
Bildungsregime und Transformationskrisen <i>Andreas Eis, Ralf Mayer, Dirk Stederoth, Steffen Wittig</i>	16
Bildung zwischen den Enden: 1964–1973 <i>Florian Heßdörfer</i>	31
Bildung als Ware. Neoliberale Entwicklungen in der Schule am Beispiel Schwedens und Nordmazedoniens <i>Tatjana Atanasoska</i>	45
Zwischen Integration und Ausschluss. Zur Ambivalenz des Bildungsbegriffs in historischen Demokratietheorien <i>Annika D’Avis und David Salomon</i>	59
II. Multiperspektivische Erinnerung	75
„Postkoloniale“ Erziehungswissenschaft?! Transformationen der Disziplin Pädagogik im Lichte der Wiedervereinigungsprozesse nach 1990 <i>Kerstin Jergus</i>	76
Erinnerung, (Ver-)Schweigen und Leerstellen. Postsozialistische DDR-Geschichte in literarischen Texten <i>Meike Sophia Baader, Sandra Koch</i>	89
Gegenwartsbezüge in der Gedenkstättenpädagogik. Die ambivalente Institutionalisierung von NS-Gedenkstätten und die Gegenwart rechter Gewalt <i>Johannes Bretting</i>	108
Über das Erinnern an die Shoah und das Abwehren von Antisemitismus. Schuldbewältigungsstrategien im postnationalsozialistischen Deutschland mit einem Fokus auf schulische Kontexte und muslimische Schüler:innen <i>Ashlan Özcan</i>	121

Zur Verdrängung der Moderne als Epoche. Oder: Warum (nicht nur) die Fachdidaktik der Politischen Bildung die Einsichten ihrer klassischen Lektüren am Ende doch immer wieder einholen <i>Sven Rößler</i>	139
III. Vergessene Möglichkeitsräume	149
Kein Ende der Geschichte, aber ein Ende der Alternativen? Kapitalistischer Realismus und Erziehungstheorie <i>Lasse Clausen</i>	150
Pädagogische Historiographie als kritisches Kunstwerk? Vergessener Stil und erinnerte Geschichtsschreibung <i>Clemens Bach</i>	163
„It’s the end of the world as we know it / and they feel fine“ – Überlegungen zur Bedeutung geschichtsrevisionistischer Umdeutungen im Kontext coronabezogener Verschwörungserzählungen <i>Jana Sämann</i>	176
Historisches Stichwort	187
Expansive Bildungspolitik <i>Hauke Brunkhorst</i>	188
Jahresrückblick	193
Schlaglicht: Besonnenheit im Krieg? <i>Carsten Bünger</i>	194
Schlaglicht: Zeitenwende? <i>David Salomon</i>	199
Schlaglicht: Flucht und Geflüchtete in der EU <i>Charlotte Chadderton, Anke Wischmann</i>	203
Schlaglicht Österreich: Schon wieder ein neuer Kanzler, Untersuchungsausschuss und weitere Verfahren wegen Unvereinbarkeit mit dem Verfassungs- und dem EU-Recht <i>Agnieszka Czejkowska</i>	206
Schlaglicht Brexit: the United Kingdom leaves the European Union; what implications for academia? <i>Charlotte Chadderton</i>	209

Rezensionen	213
Von der Aufarbeitung zum Gedenken und Erinnern. Neuere Literatur zur „Erziehung nach Auschwitz“ – Eine Sammelrezension <i>Wolfgang Keim</i>	214
Wallach Scott, Joan (2019): Knowledge, Power, and Academic Freedom. New York: Columbia University Press. <i>Henning Röhr</i>	237
Corona-Monitor (Hg.) (2021): Corona und Gesellschaft. Soziale Kämpfe in der Pandemie. Wien, Berlin: mandelbaum. <i>Sabrina Schenk</i>	241
Verzeichnis der Autor:innen	246
Jahrbuch für Pädagogik	251

Zur Verdrängung der Moderne als Epoche

Oder: Warum (nicht nur) die Fachdidaktik der Politischen Bildung die Einsichten ihrer klassischen Lektüren am Ende doch immer wieder einholen

Sven Rößler

Zusammenfassung: Ausgehend vom exemplarischen Rezeptionsschicksal der „epochalen Schlüsselprobleme“ Klafki wird die Annahme des Verlustes eines Epochenbegriffs innerhalb hegemonialer (fach-)didaktischer Diskurse in der Spätmoderne entfaltet. Einer genuin fachdidaktischen Theoriebildung käme dabei die Aufgabe zu, und zwar in der Vergegenwärtigung längst in den klassischen Schriften der Disziplin formulierter Einsichten, Geschichtslosigkeit überhaupt als selbst epochal wirkmächtigen Imperativ ansichtig werden zu lassen und so auch Politischer Bildung als bloß einer *Didaktik in der Moderne* dazu zu verhelfen, als eine *Didaktik der Moderne* ihrem Bildungsbeitrag letztlich gerecht zu werden.

Abstract: Based on the exemplary reception fate of Klafki's "epochal key problems", the assumption of the loss of a concept of epoch within hegemonic didactic discourses in late modern times will be developed. A genuinely didactic theory formation would have the task, namely in the visualisation of insights long formulated in the classical writings of the discipline, of making historicity visible as an imperative that is itself epochally effective, and thus also helping political education as merely a *didactics in the modern age* to ultimately do justice to its educational contribution as a *didactics of the modern age*.

Keywords: Moderne, Spätmoderne, Didaktik, Klassikerlektüren, Zivilisationsbruch

Einleitung

Noch geläufiger als Theodor W. Adornos (2002 [1969]) weit über die Politische Bildung hinaus in Anspruch genommene Forderung einer *Erziehung zur Mündigkeit* ist wohl die spätere Redeweise von den *epochalen Schlüsselproblemen*

bei Wolfgang Klafki (2007).¹ Beide teilen jedoch, als vermeintlich nur zierende „Feiertagsdidaktiken“ (Mayer 1980, S. 179–187), auch das Schicksal einer enthistorisierenden Rezeption. Wird bei Adorno die gesellschafts- wie bildungstheoretisch bedeutsame Forderung nach einer *Erziehung* – und so der Verantwortung der Lehrenden für sie – gerne überhört², weil eben auf die emphatische *Ausbildung* von Mündigkeit *aus den Subjekten* selbst *heraus*, durch welche schließlich die gesellschaftlichen Verhältnisse mitten hindurchgehen (vgl. Behrens 2002), aus guten, nämlich *historischen* Gründen – der *Faktizität* der Zivilisationsbarbarei des nationalsozialistischen Genozids im 20. Jahrhundert – nicht verlassen werden kann, so werden auch die *Schlüsselprobleme* Klafkis in den Begründungszusammenhängen von Bildungsprozessen, selbst wenn sie mehr und anderes sein wollen als bloße Lehr-/Lern-Prozesse, allzu oft und reflexhaft als eben genau dies benannt: bloße *Probleme*.

Diese wären jedoch, anders als (*politische*) *Konflikte* (vgl. Giesecke 1965), nicht nur grundsätzlich *technisch* lösbar, sondern drängten sich vor allem in ihrer *existenziellen* – und darin kaum vernünftig zu bestreitenden – *Aktualität* erst auf, ohne jedoch das *Epochale* der *epochalen Schlüsselprobleme* ernsthaft in den Blick zu nehmen. Entsprechend kommt am Ende der durch Problemorientierung angeleiteten pädagogischen Auseinandersetzung mit beispielsweise Umweltzerstörung, in einer zudem häufig aufs Moralische banalisierten *Betroffenheit* (vgl. Gagel 2005, S. 100), zwar angesichts der Dramatik eher enttäuschend, jedoch folgerichtig in der Regel doch nur *Mülltrennung* heraus. *Selbstwirksamkeit*: so wichtig!

Vor solchen sinnverkehrenden Verkürzungen bewahrt dabei nicht, dass sich die Forderung des einen explizit damit begründet, dass „[j]ede Debatte über Erziehungsideale [...] nichtig [ist] und gleichgültig diesem einen gegenüber, daß Auschwitz nicht sich wiederhole“ (Adorno 2007 [1966], S. 674), genauso wenig, wie das wesentliche Kriterium des anderen in der Auswahl von sich in *intentionalen* Bildungskontexten gegenüber potenziell unendlichen Alternativen besonders eignenden Gegenständen klar durch „ein geschichtlich vermitteltes Bewußtsein von zentralen Problemen der Gegenwart und – soweit voraussehbar – der Zukunft“ bestimmt ist und nur *insofern* „[a]bkürzend [...] von der Konzentration auf epochaltypische Schlüsselprobleme unserer Gegenwart und der vermutlichen Zukunft“ (Klafki 2007, S. 56) gesprochen werden kann.

Nun ist „[d]er Ort, den eine Epoche im Geschichtsprozeß einnimmt, [...] aus der Analyse ihrer unscheinbaren Oberflächenäußerungen schlagender zu bestimmen als aus den Urteilen der Epoche über sich selbst“, denn, „[j]ene

1 Von Klafkis Dissertation zur *Theorie der kategorialen Bildung* (1959) sind entscheidende Impulse zur *Be-Gründung* einer Fachdidaktik der Politischen Bildung als eigenständiger akademischer Disziplin ausgegangen (vgl. Giesecke 1965).

2 Von der beredten Verwechslung mit *Müdigkeit* in den Autokorrekturen des algorithmisch unterstützten Schreibens (vgl. Behrens o.J.) einmal ganz abgesehen.

gewähren ihrer Unbewußtheit wegen einen unmittelbaren Zugang zu dem Grundgehalt des Bestehenden“ (Kracauer 2002 [1927], S. 50). Es darf davon ausgegangen werden, dass die exemplarisch beschriebenen Rezeptionsschicksale – vor allem, wenn sie sich als typische *ausprägen*, und zwar wortwörtlich (vgl. Art. „Charakter“ 2002) – selbst schon solche sind, die ihren Ursprung im Charakter ihrer Epoche haben. Und entgegen aller Beteuerungen einer Post- oder sonst wie anderen Moderne – erst seit 2007 lebt die Mehrheit der Menschen in Städten (vgl. United Nations 2014, S. 7), im *globalen Maßstab* fängt die Moderne gerade erst an! – behalten die (kritischen) Theorien der Moderne (also nicht nur die mit großem K geschriebene) weiterhin ihren Orientierungswert, bleiben weiterhin weniger ihre Einsichten als vielmehr die Verhältnisse, an denen sie sich bildeten, wirkmächtige Faktoren unserer Gegenwart: „Wie jeder Gesellschaftskritiker oder Philosoph, der seine Sache gut gemacht hat, so hat auch Adorno seinen Schülern und Amtsnachfolgern nichts als Arbeitslosigkeit hinterlassen. Was es über diese Epoche zu denken und zu sagen gibt, kann man in seinen Büchern lesen, und eine andere Epoche, in welcher Adorno veraltet oder überflüssig sein würde, ist leider nicht in Sicht“ (Pohrt 2010a [1984], S. 137). *Unsere Moderne* ist *wesentlich* die gleiche wie zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Und das heißt eben auch: *die Moderne, aus der heraus die Zivilisationsbarbareien* sich ereignen konnten, sich also *prinzipiell* – unbeschadet ihrer nur *bisherigen* Singularität – wiederholen können. 1945 warnt Hannah Arendt umgehend und hellsichtig: „[D]er Faschismus wurde dieses eine Mal besiegt: aber wir haben noch lange nicht das Erzübel unserer Zeit ausgerottet. Denn dessen Wurzeln sind stark, und sie heißen – Antisemitismus, Rassismus, Imperialismus“ (Arendt 2014a [1945], S. 48). „Politische Bildung muß“, nicht zuletzt deshalb, „darauf abzielen, die Gegenwart als historische Epoche und menschliches Handeln in seiner geschichtlichen Bedingtheit zu verstehen, und zwar so, daß Geschichte als etwas vom Menschen Gestaltetes und Gestaltbares erkannt wird“ (Schmiederer 1967, S. 123). An diesem (Selbst-) Anspruch ist sie weiterhin zu messen, *gerade*, nachdem sich Schmiederers Schüler_innenzentrierung als didaktisches Prinzip und genuin politische Praxisform selbst in der neoliberalen Menschen-Führung des Classroom-Managements längst ins Gegenteil einer motivationalen Technik der *Schüler_innen-Orientierung* verkehrt hat.

(Fach-) Didaktische Theoriebildung als das Ekrasit gegen die Kontinuität der Geschichte

Es stellt sich Politischer Bildung dann die Aufgabe, die Walter Benjamin einmal dem historischen Materialismus aufgetragen hatte: Er „muss das epische Element der Geschichte preisgeben. Er sprengt die Epoche aus der dinghaften *Kontinuität der Geschichte* ab. Er sprengt aber auch die Homogenität der Epoche

auf. Er durchsetzt sie mit Ekrasit, d. i. Gegenwart“ (Benjamin 1992 [1927–1940], S. 592 f., N 9 a, 6). Hingegen nicht ausdrücken lässt sich das in der Kunstsprache der curricularen Verwaltungsvorschriften. Entgegen der bloß Traditionen, und zwar die schlechten, weil nicht mit der wirklichen Praxis vermittelten (und auch ohne den Anspruch), pflegenden Prosa ihrer einleitenden Vorbemerkungen geht es in ihren letztlich entscheidenden Operatorenpuzzles weniger um ein konkretes und qualitatives *Verstehen* denn um ein abstraktes und quantifizierbares *Wissen*; die unvermeidbare und bewertete Lernstandsfeststellung als Vehikel vermeintlich „gerechter Zuweisung ungleicher Lebenschancen“ (vgl. Holzkamp 1992, S. 3) wartet am Ende jeder (Unterrichts-) Einheit.

Als zeitgenössischer Systematiker der klassischen Moderne mutet Max Weber die in ihr vollends zum politischen Prinzip entfaltete Verwaltung als Verwirklichung der eng mit der bürgerlichen Gesellschaft verknüpften rationalen Herrschaft an, wie Marianne Weber notiert:

„Warum gibt es nur im Okzident rationale Wissenschaft, die beweisbare Wahrheiten produziert? Warum nur hier rationale harmonische Musik, eine sich rationaler Konstruktionen bedienende Bau- und Bildkunst? Warum nur hier den Ständestaat, die fachgeschulte Beamtenorganisation, das Fachmenschentum, das Parlament, das politische Parteiwesen, überhaupt den Staat als politische Anstalt mit rational gesetzter Verfassung und ebensolchem Recht?“ (Weber 1984 [1926], S. 349)

Für Hannah Arendt ist 1969/70 die Bürokratie

„die jüngste und vielleicht furchtbarste Herrschaftsform [...] die Herrschaft, welche durch ein kompliziertes System von Ämtern ausgeübt wird, bei der man keinen Menschen mehr, weder den Einen noch die Wenigen, weder die Besten noch die Vielen, verantwortlich machen kann, und die man daher am besten als Niemandsherrschaft bezeichnet. (Im Sinne der Tradition, welche die Tyrannis als die Herrschaft definierte, der man keine Rechenschaft abfordern kann, ist die Niemandsherrschaft die tyrannischste Staatsform, da es hier tatsächlich Niemanden mehr gibt, den man zur Verantwortung ziehen könnte. Ein Hineintreiben in solche Niemandsherrschaft kennzeichnet heute nahezu überall die politische Situation; es ist einer der stärksten Faktoren in der Rebellion, die um die Welt geht, und trägt viel zu ihrem oft chaotischen Charakter bei. Die Unmöglichkeit, die verantwortlichen Stellen auch nur zu ermitteln und den Gegner zu identifizieren, führt theoretisch [also in der Theorie, S. R.] zu jenen Verallgemeinerungen, in denen alles Partikuläre verschwindet und die dann nichts mehr besagen, und in der Praxis zu einem Amoklaufen, das alles und vor allem die eigene Organisation vernichtet)“ (Arendt 1998 [1969], S. 39 f.).

Und 1987 beschreiben Rainer Bremer und Andreas Gruschka das weiter fortgeschrittene Verhältnis von *Bürgerlicher Kälte und Pädagogik* (Bremer/

Gruschka 1987) – oder besser: die Mechanismen bürgerlicher Kälte am Beispiel von Pädagogik – auf eine Weise, die sich heute erst in ihrer Tragweite entbirgt, nach der notabene Real-Erfahrung wöchentlich in Provinzstädtchen sich im *Widerstand* wähnender zigzehntausender Seuchenvögel, die schließlich auch über Leichen gehen (von den Toten der Pandemie ganz zu schweigen) – und, das ist entscheidender: letztendlich politischer Mehrheiten, die sich 2022 dieser Wirklichkeitsverleugnung einfach beugen...

Mit zugegeben notwendig zu grobem Strich, um annähernd Geltung beanspruchen zu können, aber um vielleicht doch mithilfe von Schlaglichtern in Form weniger verweisender Zitate ein wenig für die Plausibilität des Gedankens werben zu können, deuten sich hier epochale Pfadabhängigkeiten an, die – aller alltäglich erfahrenen Wechselfälle zum Trotz – über die *longue durée* ins Recht setzen, was Karl Marx als Theoretiker der Moderne 1852 schon zu bedenken gab: „Die Menschen machen ihre eigene Geschichte, aber sie machen sie nicht aus freien Stücken, nicht unter selbstgewählten, sondern unter unmittelbar vorgefundenen, gegebenen und überlieferten Umständen. Die Tradition aller toten Geschlechter lastet wie ein Alp auf dem Gehirne der Lebenden“ (Marx 1960 [1852], S. 115)³. Was sich auch in den kulturell ausagierten identitätspolitischen Spiegelfechtereien der regressiven Moderne (vgl. Nachtwey 2018) regelmäßig zeigt – entgegen der politischen Notwendigkeit, die „demokratische Inhaltlichkeit des historischen Emanzipationsprozesses“ (Giesecke 1976, S. 126) als eine vor allem erst noch zukünftige (!) bewusst zu halten.

3 Und wenn wir schon einmal beim achtzehnten Brumaire des Louis Bonaparte sind: Mit dem als „Entnazifizierung“ von ihren „drogensüchtigen (jüdischen) Eliten“ begründeten imperialistischen Angriffskrieg des putinschen Russlands scheint sich in der Tat die Tragödie des 20. im 21. Jahrhundert als Farce zu wiederholen (mit offenem Ausgang), aber eben nicht als postsowjetischer Wachstumsschmerz, sondern wesentlich als weiteres Integrationsversagen des nach dem Ende der Systemkonkurrenz vereinsamten (vgl. Salomon 2012) und schnell wieder zu alter Höchstform auflaufenden Liberalismus, der seit jeher im Zweifel lieber mit einer überschaubaren nationalen Bourgeoisie ungleichen Handel treibt, als die transformationsgesellschaftlichen sozialen Verwerfungen, die sie mitverantwortet, zu lindern oder gar politisch zu einer demokratischen Zivilgesellschaft zu verhelfen. Es bleibt zu hoffen, dass und wenn dieser Wahnsinn einmal vorbei sein sollte, insbesondere in der Bundesrepublik die Erinnerung daran noch präsent ist, wie sie selbst einmal für koloniale Verbrechen, die Verantwortung für zwei Weltkriege, darunter ein beispielloser Vernichtungskrieg in Osteuropa, und schließlich einen historisch singulären industriellen Massenmord (nicht nur) an den europäischen Jüd_innen sowie Sinti_zze und Romn_ja nicht nur umgehend mit einem Wirtschaftswunder belohnt worden ist – von dem wohl-gemerkt vor allem die Täter_innen profitierten, die anderen waren ja ums Leben gebracht worden –, sondern innerhalb weniger Jahrzehnte auch unangefochtene Hegemonialmacht just in jener Europäischen Union geworden, deren Gründung einmal der Versuch war, den Kontinent nie wieder zur Geisel dieses Deutschlands werden zu lassen.

Von einer Didaktik *in der* Moderne zur Didaktik *der* Moderne

Das die Entwicklungen bloß *nachholende* Eingeständnis, dass sich „[i]nzwischen allerdings zeigt [...], dass die Kompetenzorientierung sich im Zuge ihrer Durchsetzung im Schulsystem verwandelt und von einem Mittel zur Befreiung von Stoffzwängen zu einem Instrument der umfassenden Steuerung und Kontrolle zu werden droht, bei dem am Ende die Schüler vielleicht nicht mehr für die klassische stofforientierte Klassenarbeit, dafür aber für den kompetenzorientierten Test lernen“ (Sander 2016, S. 185), lässt die – sicher nur kurzzeitig enttäuschte – Fortschreibung eines genuin modernen Imperativs der grundsätzlichen *Machbarkeit* (vgl. Oeftering 2013) samt des impliziten Festhaltens an einer kognitiv zweifellos längst verworfenen linearen Fortschrittsvorstellung nicht nur bei den vormalig engagiertesten Verfechter:innen der Kompetenzorientierung sichtbar werden. Das unter dem Eindruck des öffentlichen *PISA-Schocks* ‚endlich‘ gezündete bildungspolitische „Reform-Gewitter“ (Gruschka 2011, S. 7) liefert so schließlich nur ein weiteres Beispiel der hoffnungslosen Selbstüberschätzung vor allem der bundesdeutschen Pädagogik: „Auch wenn sich viele Schulen von sich aus um die Verbesserung ihrer pädagogischen Arbeit bemühten, kamen die meisten Veränderungen doch auf Anweisung von außen“ (ebd.).

Hier wird der Gebrauchswert einer Theoriebildung erkennbar, die mit offenem Blick durch die Welt zu gehen beansprucht, und erst das *ist* dann auch *Theorie*, nämlich Anschauung (vgl. Art. „Theorie“ 2002), und bereit ist, wenn nötig, „ihre bislang nicht in Frage gestellten Grundannahmen über den Lauf der Welt und über das menschliche Verhalten zu überdenken“ (Arendt 2014b [1950], S. 7). Damit meine ich gerade nicht die soeben ansichtig gewordene Binse, dass *hinterher* alle immer schlauer sind, denn die Aufgabe einer akademischen Fachdidaktik der Politischen Bildung als *Profession*, ihre Verantwortung und sicher auch Anmaßung wäre doch vernünftigerweise zwar gewiss nicht, es *vorher* bereits *wissen* zu müssen. Es würde schon genügen, wenigstens nicht allzu blauäugig in die gesellschaftlichen Kämpfe einzutreten und ernsthaft überrascht zu sein, dass es doch anders als gedacht gekommen ist – nämlich so, wie zu erwarten war: und zwar schlecht... Arendt zumindest begreift und anders als augenscheinlich Sander „in Anlehnung an Hobbes die Gewalt als konstitutives Element der bürgerlichen Gesellschaft“ (Pohrt 2010b [1986], S. 260 f.).

Ein bereits früh und in dezidiert emanzipatorischer Absicht formuliertes Verständnis von Kompetenz, die eben nicht einem unterkomplexen Freiheitsbegriff von individuell vorgestellter Autonomie erliegt, findet sich bei Oskar Negt: *gesellschaftliche Kompetenzen – und wie sie sich mit Schlüsselqualifikationen verbinden lassen* (vgl. Negt 2011, S. 218–234). In seiner Didaktik lautet das oberste Lernziel: *Zusammenhang herstellen!* (Vgl. ebd., S. 207–218) Als historische Kompetenz (vgl. ebd., S. 232–234) werden hierin die Qualitäten einer Erinnerungs- und Utopiefähigkeit verhandelt:

„Die Zerstörung der Erinnerungsfähigkeit ist jedoch für jede Emanzipationsbewegung absolut ruinös. [...] Soziales Gedächtnis und Utopiefähigkeit sind zwei Seiten derselben Sache. Sich begrifflich mit dem Vergangenen auseinanderzusetzen, bedeutet nicht die Wiederholung alter Tatbestände und Fehler, sondern im Gegenteil: Es setzt den Blick nach vorn frei für Konstruktionen in der Zukunft und für eine politische Gegenwartsbewältigung. Erfahrene eigene Lebensgeschichte in Lernprozessen weiterzuführen, die einen Begriff von allgemeiner Geschichte vermitteln, wäre daher der Weg, sich historische Kompetenz anzueignen“ (ebd., S. 233).

Wie wenig die eigene *Lebensgeschichte* jenseits einer dem Marketing gleich aufs Affektive zielenden Lebensweltorientierung in administrativ gesteuerten (Holzkamp 1992) und didaktisierend überformten (Gruschka 2011) Lernprozessen ihren Ort hat – und wie sehr gerade Politische Bildung dagegen anzugehen hätte, soll im Folgenden abermals nur verweisend noch angerissen sein. 1925 merkt Siegfried Bernfeld bereits ironisch an:

„Die weitaus überwiegenden Einzel Tätigkeiten, aus denen sich unsere gesellschaftliche Wirtschaftsarbeit zusammensetzt, sind von Kindern zwischen acht und zwölf nach kürzester Lernzeit, ja ohne sie leistbar. [...] Der Jugendliche erlernt die Wirtschaftstätigkeit in wenigen Wochen, in längstens ein bis zwei Jahren, ohne daß sein Kindheitsleben irgendwelcher spezieller Vorbereitungen bedürft hätte. Nur ganz wenige, übrigens ökonomisch sehr unwichtige Berufe bedürfen einer spezifischen Vorbereitung in der Kindheit, das Seiltanzen, Pianovirtuosentum und erbmonarchische Regieren etwa“ (Bernfeld 2012 [1925], S. 94).

Warum also mehr als ein Lebensjahrzehnt darauf ver(sch)wenden? 1966 beschreibt Pierre Bourdieu detailliert die Mechanismen der *konservativen Schule*, die den Zusammenhang zwischen ungleicher sozialer Herkunft und Lebenschancen qua Bildungstitel nicht nur nicht zu überwinden vermag, wie es ihrem demokratischen Selbstanspruch entspräche (‘Chancengleichheit’ ist ja bereits das Eingeständnis, dass daran nicht zu rühren ist), sondern ihn vielmehr durch den Maßstab eines bürgerlichen Bildungs- wie Verhaltensideals mit bewirkt: „Indem es [das Erziehungssystem] den kulturellen Ungleichheiten eine formell mit den demokratischen Idealen übereinstimmende Sanktion erteilt, liefert es die beste Rechtfertigung für diese Ungleichheiten“ (Bourdieu 2001 [1966], S. 46). Kurz darauf entwickelt Louis Althusser (2010[1969]) nicht zufällig anhand der *Schule*, als dem ideologischen Staatsapparat in der Moderne schlechthin, eine Subjekttheorie, in welcher die ideelle Reproduktion der Arbeitskraft als entscheidendes Moment der Reproduktion der Gesellschaft sich gerade jenseits eines Know-hows schlichter Qualifikation vollzieht. Gerade für in der Regel die Abkömmlinge der privilegierten Mittelschichts-Milieukulturen aber, aus denen sich erst die angehenden Lehrkräfte in der ersten Phase rekrutieren, dann auch die Kollegien in

den weniger privilegierten Schulformen, bestünde *Professionalität* ausdrücklich darin, das strukturelle Moment von Ungleichheit erst sich selbst und schließlich den ihnen anvertrauten Lernenden auffällig werden zu lassen, und wäre so für die eigenen meritokratischen Illusionen der Leistungsgerechtigkeit in einer – zumindest für die Vielen – marktvermittelten, also Wettbewerbsgesellschaft, die neben einigen Gewinner_innen *notwendig* mehr und immer mehr Verlierer:innen hervorbringt, weniger anfällig.

Gerade im Zeichen eines identitätspolitischen Kulturkampfes, der ein von der antiliberalen Neuen Rechten initiiertes ist (die darin auch erfolgreicher sein wird), kann die demokratische Antwort hierauf wiederum nicht sein, den (vermeintlich) Privilegierten ihre Privilegien *ad personam* vorzuwerfen (eine der Urformen des Antisemitismus), sondern muss dem *politischen* Prinzip der Konfliktfähigkeit folgen – das Ekrasit, siehe oben –, um getreu dem Beutelsbacher Konsens die Lernenden je in die Lage zu versetzen, eine *politische Situation* und ihre eigene Interessenlage zu analysieren sowie nach Mitteln zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne ihrer Interessen *zu beeinflussen* (vgl. Wehling 2016 [1977], S. 24).

Was nun könnte der *Politischen* Bildung wie *Bildung* überhaupt – denn „es gibt nur *eine* Politische Bildung, die hier dem *einen* Begriff der Bildung verpflichtet ist“ (Fischer 1965, S. 38, zitiert nach Sander 1988, S. 233), in welchem jene also eine Querschnittsaufgabe darstellt – die Vergegenwärtigung „alter Tatbestände“, die Wiederholung der immer gleichen Fehler (siehe Negt oben) vermeiden helfen? Ein erster Schritt wäre bereits, anzuerkennen, dass die Voraussetzungen ihres Gelingens *außerhalb* ihrer Verfügung stehen – und daher nur als Kritik daran überhaupt eine Zukunftsperspektive eröffnen kann.

Mit unter anderem Klafki eröffnete dieser Beitrag, mit seinem Lehrer soll er nun enden. Theodor Litt, der anders als sein Gegenspieler Theodor Wilhelm bzw. *Friedrich Oetinger* (vgl. Grammes 2011) unbelastet durch den Nationalsozialismus zugleich noch in der Bundesrepublik eine entscheidende Rolle in der Vorgeschichte der akademischen Fachdidaktik der Politischen Bildung gespielt hat, sprach sich vor 100 Jahren schon leidenschaftlich gegen jegliche (falsche und letztlich brandgefährliche) Gemeinschafts-Sehnsucht aus:

„Und da bekenne ich nun offen: es scheint mir ein Grundgebrehen nicht nur der bei uns traditionellen Erziehungsweisheit, sondern auch vor allem und ganz besonders der jetzt auf allen Gassen gepredigten ‚neuen‘ Pädagogik zu sein, daß sie auf nichts so sehr bedacht ist wie auf die Planierung der Unebenheiten, harmonischen Ausgleich der Widersprüche, Beschönigung der Konflikte. Allzuoft klingt es so, als ob die Menschen doch nur einmal recht brav, vernünftig, gesittet und brüderlich sein müßten, dann werde die Welt eitel Friede, Behagen, Wohlgefallen sein. [...] Ist es nicht eine wunderliche Verirrung, daß gerade *die* Epoche, die innerhalb der weiteren und engeren Kulturkreise, in Völkergesellschaft, Staat und Nation und bis tief in alle Sonderzirkel

hinein Klüfte ohne Zahl aufgerissen zeigt – daß gerade sie mit einer pädagogischen Verkündung heimgesucht wird, die unter der Parole ‚Gemeinschaft‘ das harmonische Ineinanderverfließen von Persönlichkeit und gesellschaftlichem Ganzen, das restlose Verschwinden aller inneren Konflikte dieser Herkunft als möglich, als Ziel der neuen Erziehung proklamiert!“ (Litt 1970 [1923], S. 72)

Literatur

- Adorno, Theodor W. (2002 [1969]): Erziehung zur Mündigkeit. In: ders.: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969. 18. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 133–147.
- Adorno, Theodor W. (2007 [1966]): Erziehung nach Auschwitz. In: ders.: Kulturkritik und Gesellschaft. Gesammelte Schriften, Bd. 10.2. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 674–690.
- Althusser, Louis (2010[1969]): Ideologie und ideologische Staatsapparate. (Notizen für eine Untersuchung). In: ders.: Ideologie und ideologische Staatsapparate. Gesammelte Schriften, Bd. 5.1. Hamburg: VSA, S. 37–102.
- Arendt, Hannah (Arendt 1998 [1969]): Macht und Gewalt. 13. Auflage. München: Piper.
- Arendt, Hannah (2014a [1945]): Antisemitismus und faschistische Internationale. In: dies.: Nach Auschwitz. Essays & Kommentare. 2. Auflage. Berlin: Edition Tiamat, S. 31–48.
- Arendt, Hannah (2014b [1950]): Die vollendete Sinnlosigkeit. In: dies.: Nach Auschwitz. Essays & Kommentare. 2. Auflage. Berlin: Edition Tiamat, S. 7–30.
- Art. „Charakter“ (2002): In: Friedrich Kluge (Hg.): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 24. Auflage. Berlin: de Gruyter, S. 168.
- Art. „Theorie“ (2002): In: Friedrich Kluge (Hg.): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 24. Auflage. Berlin: de Gruyter, S. 915.
- Behrens, Roger (o.J.): Erziehung zur Müdigkeit. Ein Korrekturfehler. Vier Anmerkungen zur Bildungskritik und Ideologie. txt.rogerbehrens.net/muedigkeit.pdf (Abfrage: 09.05.2022).
- Behrens, Roger (2002): Kritische Theorie. Hamburg: EVA.
- Benjamin, Walter (1992 [1927–1940]): Aufzeichnungen und Materialien. Konvolut N, [Erkenntnistheoretisches, Theorie des Fortschritts]. In: ders.: Das Passagen-Werk, Bd. 5. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 570–611.
- Bernfeld, Siegfried (Bernfeld 2012 [1925]): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. 12. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2001 [1966]): Die konservative Schule. Die soziale Chancengleichheit gegenüber Schule und Kultur. In: ders.: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg: VSA, S. 25–52.
- Bremer, Rainer/Gruschka, Andreas (1987): Bürgerliche Kälte und Pädagogik. In: Pädagogische Korrespondenz, H. 1, S. 19–33.
- Fischer, Kurt Gerhard (1965): Politische Bildung – Eine Chance für Demokratie. Linz: Oberösterreichischer Landesverlag.
- Gagel, Walter (2005): Entstehung und Systematik einer didaktischen Konzeption – das Beispiel Wolfgang Hilligen. In: Weißeno, Georg (Hg.): Politik besser verstehen. Neue Wege der politischen Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 99–112.
- Giesecke, Hermann (1965): Didaktik der politischen Bildung. München: Juventa Verlag.
- Giesecke, Hermann (1976): Didaktik der politischen Bildung. Neue Ausgabe. 10. Auflage. München: Juventa Verlag.
- Grammes, Tilman (2011): Kooperation. Demokratie leben im sozialen Nahraum bei Friedrich Oettinger. In: Schattschneider, Jessica/May, Michael (Hg.): Klassiker der Politikdidaktik neu gelesen. Originale und Kommentare. Schwalbach am Taunus: Wochenschau, S. 49–65.
- Gruschka, Andreas (2011): Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Stuttgart: Reclam.
- Holzcamp, Klaus (1992): Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse. In: Braun, Karl-Heinz/Wetzel, Konstanze (Hg.): Lernwidersprüche und pädagogisches Handeln. Bericht

- von der 6. Internationalen Ferien-Universität Kritische Psychologie, 24. bis 29. Februar 1992 in Wien. Marburg: Verlag Arbeit und Gesellschaft, S. 91–113.
- Klafki, Wolfgang (1959): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim: Beltz.
- Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Kracauer, Siegfried (2002 [1927]): Das Ornament der Masse. In: ders.: Das Ornament der Masse. Essays. 8. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 50–63.
- Litt, Theodor (1970): Die philosophischen Grundlagen der staatsbürgerlichen Erziehung. In: Fischer, Kurt Gerhard (Hg.): Politische Bildung in der Weimarer Republik. Grundsatzreferate der „Staatsbürgerlichen Woche“ 1923. Frankfurt am Main: EVA, S. 55–73.
- Marx, Karl (1960 [1852]): Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte. In: ders./Engels, Friedrich: Werke, Bd. 8. Berlin: Dietz Verlag, S. 111–207.
- Meyer, Hilbert (1980): Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Königstein/Ts: Scriptor.
- Nachtwey, Oliver (2018): Die Abstiegsengesellschaft. Über das Aufbegehren in der regressiven Moderne. 8. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Negt, Oskar (2011): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Schriften, Bd. 4. 2. Auflage. Göttingen: Steidl.
- Oeffering, Tonio (2013): Das Politische als Kern der Politischen Bildung. Hannah Arendts Beitrag zur Didaktik des politischen Unterrichts. Schwalbach am Taunus: Wochenschau.
- Pohrt, Wolfgang (2010a [1984]): Der Staatsfeind auf dem Lehrstuhl. In: ders.: Gewalt und Politik. Ausgewählte Reden & Schriften 1979–1993. Berlin: Edition Tiamat, S. 137–151.
- Pohrt, Wolfgang (2010b [1986]): Gewalt und Politik. In: ders.: Gewalt und Politik. Ausgewählte Reden & Schriften 1979–1993. Berlin: Edition Tiamat, S. 258–274.
- Salomon, David (2012): Demokratie. Köln: PapyRossa.
- Sander, Wolfgang (1988): Die Einheit der Politischen Bildung. Zusammenhang und Unterscheidung von Politischer Bildung in Schule und Erwachsenenbildung. In: George, Siegfried/Sander, Wolfgang (Hg.): Demokratie-Lernen als politische und pädagogische Aufgabe. Für Kurt Gerhard Fischer zum 60. Geburtstag. Stuttgart: Metzler, S. 233–245.
- Sander, Wolfgang (2016): Die Bezeichnung ‚Politische Bildung‘ steht aus meiner Sicht für die *Bildungsperspektive* eines sozialwissenschaftlichen Integrationsfaches. In: Pohl, Kerstin (Hg.): Positionen der politischen Bildung 2. Interviews zur Politikdidaktik. Schwalbach am Taunus: Wochenschau, S. 178–195.
- Schmiederer, Rolf (1967): Zur Theorie der politischen Bildung. In: Das Argument 9, H. 43, S. 117–127.
- United Nations (2014): World Urbanization Prospects: The 2014 Revision. population.un.org/wup/publications/files/wup2014-report.pdf (Abfrage: 09.05.2022).
- Weber, Marianne (1984): Max Weber. Ein Lebensbild. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Wehling, Hans-Georg (Wehling 2016 [1977],.): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. [Nachdruck aus: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hg.) (1977): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Anmerkungen und Argumente. Stuttgart, S. 173–184]. In: Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn, S. 19–27.