

Clausen, Lasse

Kein Ende der Geschichte, aber ein Ende der Alternativen? Kapitalistischer Realismus und Erziehungstheorie

Bünger, 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. 150-162. - (Jahrbuch für Pädagogik; 2022)



Quellenangabe/ Reference:

Clausen, Lasse: Kein Ende der Geschichte, aber ein Ende der Alternativen? Kapitalistischer Realismus und Erziehungstheorie - In: Bünger, 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. 150-162 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-305892 - DOI: 10.256656/01:30589

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-305892>

<https://doi.org/10.256656/01:30589>

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 Bünger | 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

Kein Ende der Geschichte, aber ein Ende der Alternativen?

Kapitalistischer Realismus und Erziehungstheorie

Lasse Clausen

Zusammenfassung: Seit dem Fall des realsozialistischen Ostblocks ist der Kapitalismus global zum scheinbar alternativlosen System geworden. Mark Fisher, dessen Schriften bisher in der deutschen Erziehungswissenschaft keine Beachtung finden, beschrieb den Umstand dieser vordergründigen Alternativlosigkeit als „kapitalistischen Realismus“, eine alles durchdringende Atmosphäre, die es nicht zulässt, sich abseits der gegebenen Wirtschaftsordnung eine Vorstellung davon zu machen, wie eine Gesellschaftsordnung gestaltet werden könnte, die weder die Natur als Grundlage menschlichen Lebens zerstört, noch Menschen zu Lohnarbeit zwingt, die nicht ihnen, sondern dem Akkumulationsprinzip dient.

Der Beitrag zeichnet die Beobachtungen Mark Fishers nach und untersucht deren Auswirkungen für eine Theorie der Erziehung. Wenn die Vergangenheit nur aus gescheiterten Alternativen zu bestehen scheint und die Zukunft nicht als eine bessere antizipiert werden kann, fehlt es der Erziehung im Hier und Jetzt an „begründbaren (zukunftsfähigen) Prinzipien“ (Mollenhauer), die bei der Auswahl der zu überliefernden kulturellen Bestände maßgeblich sind.

Abstract: Since the end of the so called real-socialist Eastern bloc, capitalism has become the globally dominating system. Mark Fisher – whose writings have so far received no attention in German educational science – described the circumstance of this lack of thinkable alternatives as „capitalist realism“, an all-pervasive atmosphere that does not allow the imagination of a social order that neither destroys nature as the basis of human life nor forces people into wage labor that serves the principle of accumulation rather than them.

The paper traces Mark Fisher's observations and explores their implications for a theory of education. If the past seems to consist only of failed alternatives and the future seems to be no better, education lacks „justifiable (future-oriented) principles“ (Mollenhauer) that are crucial in the selection of cultural stocks to be passed on to growing generations.

Keywords: Erziehungstheorie Zeitlichkeit Kapitalismus Alternativen Generationenverhältnis

1 Einleitung

Mit dem Zusammenbruch des realsozialistischen Ostblocks verschwand der größte Alternativentwurf zum Kapitalismus. Dessen Siegeszug war nun nicht mehr fraglich und er trotz bis heute systemimmanenter Krisen wie der Finanzkrise von 2007 ff. In seiner aktuell neoliberalen Formierung ist der Grad der Individualisierung scheinbar so hoch wie nie zuvor, bei gleichzeitig noch nie dagewesener Konformität durch die globalisierte Gleichförmigkeit verfügbarer Waren. Doch die Ausbeutung des Globalen Südens durch den Norden kann nicht mehr ohne Widerspruch und unleugbar sichtbare Folgen stattfinden: Die Schädigung der Natur durch den um jeden Preis wachstumsorientierten Kapitalismus, bewaffnete Konflikte und ungleiche Verteilung von Gütern und Lebenschancen führen zu einer Krisenstimmung und bedrohen vor allem das Leben und die Lebensgrundlage der Ausgebeuteten, die zur Flucht aus Herkunftsländern gezwungen werden, um überleben zu können (vgl. Lessenich 2018).

Gleichzeitig fehlen breit getragene emanzipatorische Alternativentwürfe und jegliche radikalere Kritik wird unter Verweis auf den gescheiterten Realsozialismus abgeschmettert. Schon Anfang der 1990er Jahre beschrieben Beiträge in der Erziehungswissenschaft „die Einsicht, daß es jenseits von parlamentarischer Demokratie und Marktwirtschaft jedenfalls auf absehbare Zeit keinen gänzlich anderen gesellschaftlichen Zustand zum Besseren geben werde“, als „antiutopischen Schock“ (Brumlik 1992, S. 529). Dieser Schock manifestiert sich auch in dem, was Mark Fisher „kapitalistischen Realismus“ (vgl. Fisher 2017) nennt, der abseits des Bestehenden das Denken einer anderen, einer vernünftigeren Einrichtung der Gesellschaft nicht zulässt. Insofern ist das „Ende der Geschichte“ (vgl. Fukuyama 1992) nicht eingetreten¹, jedoch konstatiert Fisher ein Ende der Alternativen. Fisher (1968–2017) war Kulturwissenschaftler und lehrte am Goldsmith College in London. Beobachtungen aus seiner Lehrtätigkeit, die er in Bezug auf von ihm unterrichtete Lernende machte, flossen in seine Überlegungen zum Zeitgeist nach dem Fall der Sowjetunion und dem damit einhergehenden Sieg des Kapitalismus über das letzte „alternative System“ ein.

Diese (vermeintliche) Alternativlosigkeit soll im vorliegenden Beitrag Anlass sein, zu fragen, inwiefern Pädagogik ohne diese Möglichkeit des zukünftig Anderen, Besseren auskommen kann. Hierzu werden zunächst Fishers Beobachtungen des kapitalistischen Realismus dargelegt und sein Werk insbesondere an den Punkten ausführlicher dargestellt, in denen es um pädagogisch-relevante Sachverhalte geht, also denjenigen, die das Verhältnis der älteren zur jüngeren

1 Fukuyama fühlte sich im Übrigen völlig missverstanden und versucht dies in seinem jüngsten, höchst kulturalistischen Werk unter dem bezeichnenden Titel „Identität“ (vgl. Fukuyama 2019) zu belegen.

Generation betreffen. Es folgt im Anschluss die Darstellung der erziehungstheoretischen Grundlagen Klaus Mollenhauers, der in der Präsentation und Repräsentation der Lebensform der Erwachsenen gegenüber der nachwachsenden Generation zwei Grundbedingungen von Erziehung formuliert hat (vgl. Mollenhauer 1983). Schließlich soll erörtert werden, inwiefern diese grundständigen erziehungstheoretischen Phänomene durch den von Fisher konstatierten Zeitgeist des kapitalistischen Realismus ihrer Grundlage beraubt werden. Der Beitrag schließt mit Vorschlägen, wie die Erziehungswissenschaft dennoch weiterhin zukunftsgerichtet sinnvoll arbeiten kann, ohne beim Status einer reinen Funktionsträgerin des neoliberalen Kapitalismus zu verweilen. Mollenhauers Theorie könnte dabei, wenn sie zur Analyse gegenwärtiger pädagogischer Phänomene herangezogen wird, als Instrumentarium zur kritischen Betrachtung von Pädagogik in neoliberal-kapitalistischen Gesellschaftsumständen behilflich sein.

2 Kein „Ende der Geschichte“ – jedoch ein Ende von Alternativen?

Das Konzept des kapitalistischen Realismus, das Fisher in seiner Flugschrift (so der Untertitel) „Kapitalistischer Realismus ohne Alternative?“ (vgl. Fisher 2017) erörtert, meint die Unmöglichkeit, Alternativen zum Kapitalismus auch nur zu denken. Es beschreibt ein Unbehagen, das seit dem „Sieg“ des Kapitalismus vorherrscht; „das Gefühl, dass es nichts Neues gibt“ (ebd., S. 13), beeinflusst das alltägliche Leben. Evident sei diese Stagnation des Neuen zunächst mit Blick auf die kulturelle Sphäre der Musik: Während in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine musikalische Innovation der nächsten folgte und ältere Generationen immer wieder ein „Kulturschock“ ob der zuvor nie dagewesenen Klänge erlebte, stagniert diese Zukunftsgerichtetheit seit den 2000er Jahren. Gerade im Bereich der elektronischen Musik, die sehr stark vom Futurismus geprägt war, sei dies auffällig: „electronica was no longer capable of evoking a future that felt strange or dissonant“ (Fisher 2012, S. 16). „There was no leading edge of innovation any more“ (ebd.). Diese „Malaise“ (Fisher 2017, S. 13) breite sich seit dem Fall des realexistierenden Sozialismus zunehmend aus und münde in das Phänomen des kapitalistischen Realismus. Dieser beschreibt „das weitverbreitete Gefühl, dass der Kapitalismus nicht nur das einzig gültige politische und ökonomische System darstellt, sondern dass es mittlerweile fast unmöglich geworden ist, sich eine kohärente Alternative überhaupt *vorzustellen*“ (ebd., S. 8, Hervorh. i. O.).

Im Sinne der „Dialektik der Aufklärung“, die das Zurückschlagen der europäischen Aufklärung in den voraufklärerischen Mythos beschreibt (vgl. Adorno und Horkheimer 1944/2013, S. 17), ist der kapitalistische Realismus als „anti-mythischer Mythos“ (Fisher 2017, S. 18) „eine Art alles durchdringender *Atmosphäre*, die nicht nur die Produktion von Kultur bestimmt, sondern auch die Regulation

von Arbeit und Bildung. Er wirkt [...] wie eine unsichtbare Barriere, die unser Denken und Handeln einschränkt“ (ebd., S. 24, Hervorh. i. O.). Durch den nicht mehr vorhandenen großen Gegenentwurf des real existierenden Sozialismus kann dabei auf aktive kapitalistisch-propagandistische Ideologie verzichtet werden. Fisher sieht drei „Aporien des kapitalistischen Realismus“ (ebd., S. 27), die sich durch diese verdeckte Ideologie alle im individuellen Denken manifestieren und so maßgeblich auch Erziehungs- und Bildungsprozesse beeinflussen: *erstens* Ökologie, *zweitens* psychische Gesundheit und *drittens* Bürokratie. Die verdeckte kapitalistische Ideologie manifestiert sich nun über die Individualisierung systemisch produzierter Problemlagen und „verbirgt, dass die Wirkungsweise des Kapitals nicht von einem subjektiv angenommenen Glauben abhängt“ (ebd., S. 20).

Dies funktioniert in Bezug auf die *erste Aporie*, die Ökologie, indem Verantwortung für den Klimawandel auf die Individuen übertragen wird und diesem durch persönliches Verhalten, Kaufentscheidungen sowie dem Greenwashing von Firmen vermeintlich sinnvoll begegnet werden kann. Doch gerade die Nichtbeachtung der Verantwortung des wirtschaftlichen Systems, das Akkumulation um jeden Preis betreiben muss, führt zu lediglich symbolischen Akten des Klimaschutzes, die am Ende nicht reichen werden, die Umwelt zu erhalten, auf die alles Leben angewiesen ist. Fisher vermutet „dahinter eine Struktur in ihrer totalisierendsten Form“ (ebd., S. 78). Die Zuschreibung individueller Verantwortung verschleiert, „dass niemand dafür verantwortlich ist und dass genau darin das Problem besteht. [...] Der Grund für die Ökokatastrophe liegt in einer unpersönlichen Struktur [...]“ (ebd., S. 79).

Die Leerstelle in der Verantwortlichkeit ist der Nährboden für Verschwörungserzählungen, die diese Lücke mit gierigen Drahtziehern im Hintergrund füllen, die sich gegen den Rest der Menschheit verschworen haben. Verborgen bleibt den Gläubigen dieser Erzählungen, dass auch die Produktionsmittel-Besitzenden „vom Kapital – der ursächlichen Kraft, die keine Subjektform annimmt – zum Handeln gezwungen“ (ebd., S. 83) werden und nicht aus intrinsisch-egoistischen Motiven mit einem bösen Plan im Hintergrund handeln.

Insbesondere in Bezug auf die ökologische Aporie, den Klimawandel und die prognostizierte Katastrophe für die terrestrischen Ökosysteme zeigt sich die ideologische Flexibilität des Kapitalismus: „Der Klimawandel und das drohende Ende von natürlichen Ressourcen werden nicht verschwiegen, sondern sind fester Bestandteil von Werbung und Marketing“ (ebd., S. 26). Durch sie wird suggeriert, dass gerade im Kapitalismus mit nur genügend Spenden- und Verzichtsbereitschaft der Einzelnen diese Katastrophe verhindert werden könne – Schlagworte wie Nachhaltigkeit und Achtsamkeit, Labels wie Bio und Fair Trade beruhigen das Gewissen und sichern die fortdauernde Akkumulation des Kapitals. In kapitalistischer Produktionslogik wird jedoch ein Abwenden des verheerenden Klimawandels nicht möglich sein, denn das Kapital strebt „nach einer ‚konstanten Ausdehnung des Marktes‘, sein ‚Wachstumsfetisch‘ bedeutet,

dass seine Prinzipien unvereinbar mit jeglichem Begriff von Nachhaltigkeit sind“ (ebd., S. 27).

Die *zweite genannte Aporie* des neoliberalen Kapitalismus ist die psychische Gesundheit der Individuen: Durch die immerwährende Individualisierung von eigentlich systemischen Problemlagen entstehen starke individuelle Belastungen, die nicht selbst bearbeitet werden können und schließlich zu psychischen Erkrankungen wie Depression führen. Anstatt nun aber die Ursache auf systemischer Seite zu bearbeiten, wird im Individuum nach Erklärungen und Auslösern für diese Erkrankungen gesucht, was „jede Möglichkeit der Politisierung dieses Zustands bereits im Ansatz verhindert“ (ebd., S. 30). Ähnlich der Verantwortungsabwälzung der ersten Aporie findet hier ebenfalls eine Verschleierung der eigentlichen Auslöser statt. Denn die Wahrscheinlichkeit, in einer sich immer weiter automatisierenden Gesellschaft die eigene menschliche Arbeitskraft am Markt erfolgreich verkaufen zu können, wird immer geringer und trotzdem ist (Lohn)Arbeitslosigkeit nach wie vor negativ behaftet und wird immer stärker sanktioniert – ein Grund, warum viele am neoliberalen Kapitalismus zwangsläufig „scheitern“. Gerade das hohe Aufkommen psychischer Krankheiten sei ein sehr starker Indikator für die Dysfunktionalität des kapitalistischen Systems – mit exorbitanten Kosten für die in ihm lebenden Menschen, um „die Illusion seiner Funktionsfähigkeit“ (ebd., S. 28) aufrechtzuerhalten.

Neben diesen ersten beiden sieht Fisher schließlich die Bürokratie als *dritte Aporie* des kapitalistischen Realismus. Während die stark hierarchisch bürokratisierte Verfasstheit des Realsozialismus Ansatzpunkt neoliberaler Kritik an ihm war, sei sie im Neoliberalismus nicht obsolet geworden, sondern durch ihre Dezentralisierung allgegenwärtig (vgl. ebd., S. 28, S. 60 f.). Im Unterschied zum zentralisierten Modell, in dem zumindest zu jeder Zeit klar gewesen sei, wo Verordnungen und Regelungen bürokratisch ihren Ursprung fanden, führte die Dezentralisierung zu einem autonomen Wachstum von Zuständigkeiten, die den Ursprung und Sinnhaftigkeit bürokratischer Entscheidungen undurchsichtig werden lassen (vgl. ebd., S. 61).

Das Bildungssystem „als der Maschinenraum einer Reproduktion sozialer Realität“ (ebd., S. 35) habe eine maßgebliche Komplizenschaft inne, da es „direkt mit den Inkonsistenzen des kapitalistischen Feldes konfrontiert wird“ (ebd.), diese aber ebenfalls nicht aufzudecken und zu bearbeiten vermag, sondern vielmehr zu deren Erhaltung beitrage. Insbesondere die dezentralisierte Bürokratie schlage sich in ihm in Form von Evaluationen und Prüfungen nieder. Durch permanente Evaluationen und Lernstandserhebungen sollen einerseits die Konkurrenzfähigkeit der Schüler*innen (bzw. Studierenden) unter Beweis gestellt, andererseits die Effektivität des Lehrens bewiesen werden. Diese zunehmende Orientierung an der Verwertungslogik des Kapitals steigere die Quantität von Kontrollen, wobei eine Abnahme der Qualität der vermittelten Kompetenzen wahrscheinlich werde: Gelehrt und gelernt wird immer stärker auf Leistungsvergleiche hin, wodurch

bei Lehrenden der „Eindruck [entstehe, LC], dass ihre Arbeit in zunehmendem Maße darauf ausgerichtet ist, den großen Anderen zu beeindrucken, der diese ‚Daten‘ sammelt und konsumiert“ (ebd., S. 61). Durch Internalisierung dieser permanenten Kontrolle zur Leistungsvergleichbarkeit übernehmen die Individuen im Neoliberalismus die Funktion, Kontrolleur*innen ihrer selbst zu werden. Dadurch gilt, neben der permanenten Selbstüberwachung, das Prinzip des unendlichen Aufschubs: lebenslanges Lernen, ständige Fortbildungen während der Arbeit, „im Home Office arbeiten oder im Büro zu Hause sein“ (ebd., S. 32). Fisher beschreibt dies als „unendlichen‘ Modus der Macht“ (ebd.) – „eine Überwachung durch Externe [wird] von einer inneren Form der Überwachung abgelöst“ (ebd.). Zusätzlich verschiebe sich die Rolle der Lehrenden, die gezwungen werden, „wie Ersatzeltern zu handeln“ (ebd., 36), da im Postfordismus nun alle ihre Arbeitskraft an den Markt tragen müssen und Modelle der*des Einzelverdiener*in nicht mehr ausreichen, Familien genug Einkommen zum Überleben zu sichern. Dies führt zu einer paradoxen Situation der Familie: „Der Kapitalismus benötigt die Familie als eine zentrale Instanz der Reproduktion und Sorge von Arbeitskraft und als Balsam für die Seele, die durch die anarchischen sozio-ökonomischen Bedingungen verletzt wird, selbst dann noch, wenn er sie aushöhlt.“ (Ebd., S. 43)

Und all dies geschehe unter dem nach wie vor vorherrschenden meritokratischen Credo, alle bekämen die gleiche, faire Behandlung; allein durch Leistung könne es jede*r schaffen, genug für das eigene (Über)Leben zu erwirtschaften und ein erfülltes Leben zu führen (vgl. zum meritokratischen Mythos auch Pasuchin 2013).

Fisher diagnostiziert zusammengefasst einen Verlust der Zeitlichkeit, ein Verhaftet-Bleiben im kapitalistischen Jetzt, in dem Optimierung zum Selbstzweck wird und individualistische Verantwortungszuschreibungen das Subjekt voll und ganz in die strukturelle Optimierungs- und Verwertungslogik einbinden. Gerade die Alternativlosigkeit nutzt der Erhaltung des Kapitalismus und die verdeckte kapitalistische Ideologie nutzt dem Akkumulationszwang des Kapitals, bei gleichzeitiger Einschränkung der Entwicklungs- und Bildungspotenziale nicht nur der Individuen, sondern gerade auch der Verbesserung der gesellschaftlichen Verhältnisse, in der diese leben.

Inbesondere die Zeitlichkeit ist ein immer wiederkehrendes pädagogisches Motiv – einerseits durch eine Überlieferung der Vergangenheit, andererseits für etwaige in die Zukunft gerichtete Entwicklungsmöglichkeiten der Educand*innen. Bevor der von Fisher konstatierte Zeitgeist bezüglich seiner Auswirkungen auf pädagogische Theorie befragt werden kann, werden im folgenden Abschnitt zunächst in aller Kürze die allgemein-erziehungstheoretischen Grundlagen dargestellt, die dazu herangezogen werden sollen. Der Fokus liegt dabei vorwiegend auf eben jener Dimension der Zeitlichkeit innerhalb ausgewählter Fragmente. Insbesondere Klaus Mollenhauers „Vergessene Zusammenhänge“ (1983) bietet

Anknüpfungspunkte zur Beantwortung der Frage, inwiefern die temporalen Aspekte von Vergangenheit und Zukunft essenzielle Bestandteile einer Theorie der Erziehung sind, die nicht nur auf die erfolgreiche Partizipation der nachwachsenden Generation am vorherrschenden ökonomischen Gesellschaftsmodell zielt, sondern sich selbst der Verantwortung bewusst ist, die eigene Lebensform kritisch zu reflektieren und so die nachwachsende Generation zu gesellschaftlichem Fortschritt zu befähigen.

3 Vergangenheit und Zukunft in einer allgemeinen Theorie der Erziehung

Erziehung beschreibt zwar einen Vorgang im Hier und Jetzt, kann jedoch weder auf die Vergangenheit noch auf die Zukunft verzichten. Klaus Mollenhauer konstatierte, „daß *Zukunft die integrale pädagogische Kategorie ist, von der alles abhängt*“ (Mollenhauer 1980, S. 100, Hervorh. i. O.; vgl. auch Bünger et al. 2022, S. 9 f.), denn es geht im Pädagogischen um das zukünftige Leben der nachwachsenden Generation, die Ermöglichung ihrer Selbständigkeit: Pädagogik ist also immer „Schauplatz der Zukunft in der Gegenwart“ (Gruschka 2001, S. 37). Zugleich werden Kinder immer in eine Welt hineingeboren, die schon vor ihrer Geburt besteht und über ihr eigenes Leben hinausreichen wird. Mit Arendt (1958) gesprochen, ist Erziehung dadurch per definitionem ein konservatives Moment eingeschrieben, denn in ihr gilt es immer, „etwas zu hegen und zu schützen – das Kind gegen die Welt, die Welt gegen das Kind, das Neue gegen das Alte und das Alte gegen das Neue“ (ebd., S. 273). Dabei ist „Erziehung nicht nur ein von sozialen Determinanten strukturierter Vorgang“ (Dietrich/Müller 2010, S. 11), sondern auch „Auseinandersetzung mit der kulturellen Überlieferung“ (ebd.).

Aus diesen Überlegungen kann gefolgert werden, dass Erziehung sich aus einem komplexen Konglomerat von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zusammensetzt. Mollenhauer (1983, S. 10) konstatiert daher, „Pädagogik muß an kultureller und biographischer Erinnerung arbeiten; sie muß in dieser Erinnerung die begründbaren (zukunftsfähigen) Prinzipien aufsuchen“. Mit Blick auf die Zukunft muss immer auch die Vergangenheit berücksichtigt, die Nachwachsenden in das schon Bestehende eingeführt, unablässig daher auch die Frage gestellt werden, was aus den kulturellen Beständen zu überliefern ist, was es für die Zukunft zu bewahren gilt und was die alte Generation vor der neuen noch für die Zukunft verantworten kann und was nicht.

Dieses Geflecht und die daraus von Mollenhauer abgeleiteten Aufgaben für die Pädagogik stellen die Grundlage für seine „Skizze für das, was ‚Allgemeine Pädagogik‘ heute sein könnte“ (ebd., S. 20) dar, die er in „Vergessene Zusammenhänge – über Kultur und Erziehung“ entfaltet. Nachdem Mollenhauers erziehungstheoretische Überlegungen in den 1970er Jahren mit sozialwissenschaftlichen

und psychoanalytischen Theorieanleihen angereichert waren (vgl. Mollenhauer 1974; Mollenhauer et al. 1975), strebt er nun über eine hermeneutische Interpretation kultureller Erzeugnisse (autobiographische Dokumente; Kunstwerke) zu entschlüsseln an, „nach welchen Regeln ‚Erziehungswirklichkeit‘ sozial konstruiert wurde“ (Mollenhauer 1983, S. 41).

Es lassen sich mit Mollenhauer zwei Grundmodi der Erziehung formulieren. *Erstens* die Präsentation: Da die Erwachsenen sich „als gesellschaftliche Existenzen nicht auslöschen“ (ebd., S. 20) können, sie sich und die eigene Involviertheit in Gesellschaft also immer darstellen (d. h. präsentieren), kommt Mollenhauer zur ersten Prämisse von Pädagogik: „Kein pädagogischer Akt ist denkbar, in dem der Erwachsene nicht etwas über sich und seine Lebensform mitteilt, willentlich oder unwillkürlich.“ (Ebd.) Dies geschieht zunächst im Lernen der Sprache als Bezeichnung von Gegenständen und Phänomenen: Das Kind lernt eine erste Ordnung der Welt und mit ihr auch geschichtlich gewachsene Verhältnisse. Je komplexer jedoch die Verhältnisse werden, in die das Kind eingeführt werden soll, desto größer ist die Notwendigkeit von Filtern, was dem Kind wann wie zugemutet werden kann, um es nicht zu überfordern. Hierdurch wird eine Institutionalisierung der Erziehung notwendig, die Mollenhauer spätestens mit der allgemeinen Schulpflicht im 20. Jahrhundert datiert und so als *zweiten Grundmodus* der Pädagogik die Repräsentation anführt: In sich differenzierenden Gesellschaften, deren Komplexität nicht ad hoc zu überblicken ist und in denen der Nahbereich der Familie nicht ausreicht, das notwendige Wissen für die eigene Zukunft zu erlangen, Lebensläufe also nicht qua Geburt bestimmt werden durch z. B. relativ starre Standeshierarchien, müssen „die der kindlichen Erfahrung unzugänglichen Teile der gesellschaftlich-historischen Kultur in irgendeiner Weise zur Kenntnis zu bringen“ (ebd.) sein. Diese Auswahl relevanter Kultur- bzw. Wissensbestände nennt Mollenhauer Repräsentation, welche wiederum zwei grundsätzliche Fragen nach sich zieht: „die Frage nach der rechten Lebensform und die Frage nach der richtigen Repräsentation dieser Lebensform“ (ebd., S. 69).

Beide Modi, Präsentation und Repräsentation, sind auf ihre je eigene Art mit Zeitlichkeit verknüpft: Während die Präsentation maßgeblich durch das tatsächliche Leben im Hier und Jetzt bestimmt wird und somit auch stark von der Vergangenheit als Vorbereiterin des jeweiligen Jetzt abhängt, geht es der Repräsentation insbesondere um die Zukunft der sie durchlebenden Individuen. Mit ihnen sind zwei Grundstufen, zwei „historisch fundamentale Bedeutungsschemata“ (Mollenhauer 1977, S. 55) benannt, die sich nach der jeweiligen Einrichtung der Gesellschaft spezifisch ausformen und unter Berücksichtigung der je historisch konkreten Lage ausformuliert werden müssen. Bezogen auf die historische Lage des (Spät)Kapitalismus konstatiert Mollenhauer, „daß Pädagogik [...] innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft in der Regel in Form eines Systems affirmativer Handlungs- und Erkenntnisregeln aufgetreten“ (Mollenhauer 1974, S. 9) ist. Statt evidente Ungleichheiten in den durch das Erziehungs- und Bildungssystem

verteilten Lebenschancen von einer solchen „theoretischen Basis“ (ebd.) aus zu re- und dekonstruieren, durch die „das Denken einer gesellschaftlichen Alternative notwendig zu ihrem Geschäft gehörte“ (ebd.), sei die Trennung des Nachdenkens über Erziehung von politischen Fragestellungen aufrechterhalten worden, um Pädagogik „den Herrschaftsinteressen dienstbar zu erhalten“ (ebd., S. 12). Denkt man die Beobachtungen Fishers zum kapitalistischen Realismus nun mit den erziehungstheoretischen Grundlagen zusammen, erscheint die von Mollenhauer 1974 konstatierte Diagnose der Pädagogik aktueller denn je. Denn wenn die (Re)Präsentation der Lebensform darauf hinausläuft, dass der Kapitalismus das einzig denkbare ökonomische System ist, welches wiederum alle Teile des Lebens strukturiert und bestimmt, gleichzeitig dieses System die Zukunft dystopisch erscheinen lässt, bis hin zur Zerstörung aller Lebensgrundlagen und damit des menschlichen Lebens überhaupt, fehlt die eigentlich notwendige Begründungsfähigkeit der Pädagogik: Fehlt ein überhaupt das Leben ermöglichender Zukunftsentwurf, ist Erziehung nicht mehr sinnvoll durchführbar.

4 Erziehung ohne begründbare Zukunftsfähigkeit

Der Verlust der Zeitlichkeit entzieht der Erziehung ihre trivialste Grundlage: Wenn diejenigen kulturellen Inhalte überliefert werden, die dafür sorgen, dass in Zukunft das Ökosystem zusammenbricht oder wenn ein Arbeitsethos überliefert wird, das für viele unerreichbar bleibt, da schlicht nicht genug Lohnarbeitsplätze vorhanden sind, kann nicht weiter von einer Zukunftsfähigkeit ausgegangen werden, die durch die Erziehung vermittelt wird. Fishers These, dass die Vergangenheit keine Arbeit an einer besseren Alternative zum vorherrschenden System bereithält, auf die sich positiv bezogen oder aus der ein vernünftiger Zukunftsentwurf abgeleitet werden kann, lässt die erzieherischen Konzepte von Präsentation und Repräsentation in Bezug auf die gegenwärtige Lage fragwürdig erscheinen.

In Bezug auf Arbeit ist diese Erkenntnis der aporetischen Entwicklung jedoch keineswegs neu. Seit der Erfindung des Bruttoinlandsprodukts konkurrieren Nationalstaaten in vergleichenden Skalen (vgl. Zelik 2020, S. 162 ff.), und insbesondere die (Aus)Bildung spielt hierfür eine erhebliche Rolle – Vergleichbarkeit in Form von PISA und anderen Leistungserhebungen, die Bildungsexpansion für eine höhere Quantität der (vermeintlich) besserqualifizierten Abschlüsse sind die hauptsächliche Aufgabe des Bildungssystems, auf das die Erziehung schon hinarbeiten hat. Damit geht die Definition des gesellschaftlichen Selbstwertes mit Lohnarbeit einher (vgl. Reckwitz 2020, S. 68), die in der sich immer weiterentwickelnden Autonomisierung von Arbeitsschritten jedoch immer knapper wird (vgl. hierzu auch Suzman 2021). Bereits in den 1980er Jahren wurde über die „Krise der Arbeitsgesellschaft“ (vgl. Matthes 1983) diskutiert, insbesondere unter Rückgriff auf Arendts schon 1960 getätigten Prognose, dass das Konstituens des

homo laborans verloren gehen würde (vgl. Arendt 1967/2016, S. 158, 410). Und trotzdem werden die nachwachsenden Generationen weiterhin auf die Notwendigkeit des Verkaufes ihrer eigenen Arbeitskraft hin erzogen, da die vorherrschende ökonomische Logik dies erforderlich macht. Dies führt im Zusammenhang mit dem kapitalistischen Realismus nach Fisher nicht nur zur Krise individueller Lebensentwürfe, die aufgrund systemischer Widersprüche für Individuen in Depressionen münden (s. o.), sondern ganz grundsätzlich in eine Fragwürdigkeit der mit Mollenhauer ausgeführten Grundeigenschaften der Erziehung.

Denn wenn der Kapitalismus als vorherrschendes, globalisiertes System konkurrenzlos und somit eine Verbesserung der allgemeinen Lebensbedingungen des Menschen nicht unmittelbar denkbar ist, dann fehlt eine zukunftsfähige Perspektive. Was, kann zugespitzt formuliert werden, ist denn überhaupt wert, überliefert und in die Zukunft fortgeführt zu werden, wenn gar nicht genug Lohnarbeitsplätze vorhanden sind und noch dazu das aktuelle menschliche Leben zu einer Vernichtung der Lebensgrundlagen, der Natur, führt? Sofern weiterhin gelten soll, „daß der geschichtliche Weg im Wechsel der Generationen (wenigstens) auch von der jeweils älteren verantwortet werden muß, in Kontinuität zur Tradition und im Vorgriff auf Künftiges“ (Mollenhauer 1996, S. 34f.), muss Pädagogik als „ein Teil der Selbstauflegungs Bemühungen unserer Kultur“ (ebd., S. 34) zur Erhellung dessen beitragen, „was das für Verhältnisse und Verhalten bedeutet“ (ebd., S. 35).

Mit dem Konzept des kapitalistischen Realismus wird die Problematik auf den Punkt gebracht, dass „Zukunft als Verwirklichung von Erwartungen in der kommenden Zeit [...] zutiefst durch die bürgerlich kapitalistische Gesellschaftsformation geprägt [ist]“ (Gruschka 2001, S. 49). Was Gruschka schon 2001 konstatierte, hat sich in den folgenden Jahren noch zugespitzt. Zwar ist mittlerweile auch im politischen Mainstream die Erkenntnis angekommen, dass die bisherigen (zaghafte) Bemühungen, dem Klimawandel zu begegnen, nicht ausreichen und durch politische Entscheidungen wie den Kohleausstieg nicht erreicht werden können. Jedoch bleiben diese Bemühungen durch ökonomische Machtverteilungen weiterhin im Wachstumsinteresse der neoliberal-kapitalistischen Wirtschaftsordnung (vgl. Lobby Control 2021) und es wird weiterhin im Interesse der Wirtschaft, jedoch nicht im Interesse des Klimaschutzes und der Menschen gehandelt.

Und so lange der vorherrschende Bildungsbegriff definiert wird durch das formale Bildungssystem, das „als Maschinenraum“ (Fisher 2017, S. 35) der herrschenden ökonomischen Verhältnisse dient, in dem „vereinzelt Einzelne [...] in der Konkurrenz mit den Mitschülern“ (Gruschka 2001, S. 55) versuchen, diejenigen „strategischen Register zu entwickeln, die das persönliche Fortkommen sichern können“ (ebd.), könnte eine Rückbesinnung auf den Erziehungsbegriff eine mögliche Aktualisierung des kritischen Potenzials des Nachdenkens über Pädagogik bedeuten.

5 Schlüsse für die Pädagogik

Da „die Ungleichverteilung materieller Güter und Lebenschancen nicht mehr durch einen Mythos gerechtfertigt werden kann“ (Mollenhauer 1996, S. 33 f.), sollte die Pädagogik in Theorie und Praxis die Aspekte einbeziehen und erhellen, die eine faktische Chancengleichheit aller und somit auch eine Verbesserung der Lebensumstände verhindern – der Kapitalismus kennt keine Bedürfnisbefriedigung aller, er ist angewiesen auf Verlierer*innen, damit es Gewinner*innen geben kann. Diese Einsicht allerdings „stellt eine schwer zu ertragende Bildungsaufgabe dar“ (Gruschka 2001, S. 59), da, solange die aktuellen Verhältnisse vorherrschen, „weder die Person für sich noch durch ihren Eingriff in die Gesellschaft davon ausgehen kann, es wäre möglich zu tun, was sein soll“ (ebd.).

Burghardt (2018) plädiert daher für eine Beschäftigung mit „der sachlichen Herrschaft des absurden Verwertungszwangs“ (ebd., S. 224) und der Erhellung des Umstandes, „dass nicht die Bedarfsdeckung oder Bedürfnisbefriedigung, sondern die Kapitalverwertung der unmittelbare Zweck der kapitalistischen Produktionsweise ist“ (ebd.). Das Prinzip der Erziehung der nachwachsenden Generation zu mündigen Erwachsenen wird durch diesen Verwertungszwang zur „Nötigung zur Verwertung der Ware Arbeitskraft gesetzt“ (Gruschka 2001, S. 52) und somit als pädagogisches Prinzip ad absurdum geführt. Die Erziehungspraxis „geschieht innerhalb eines komplizierten, mal dichter, mal weitmaschiger geknüpften Netzes von materiellen, sozialstrukturellen, institutionellen und symbolisch-kulturellen Bedingungen, die die ‚Pädagogik‘ als akademische Disziplin zwar beschreiben und aufklären, nicht aber im engagierten Zugriff verändern können muß“ (Mollenhauer 1996, S. 18). Jedoch darf sie sich nicht auf das konservative Moment der Erziehung zurückziehen. Wenn selbst das Prinzip der Mündigkeit und der Emanzipation für eine Konservierung bestehender Verhältnisse sorgt, indem in pädagogischer Präsentation und Repräsentation ein nicht-zukunftsfähiger Lebensentwurf tradiert wird und die nachwachsende Generation sich somit nur von den Erziehungs- und Bildungsinstitutionen emanzipiert, nicht aber von der Herrschaft der Verwertungslogik des Kapitals, kann die gleichzeitige Aufgabe der Pädagogik, „in der heranwachsenden Generation das Potential gesellschaftlicher Veränderung hervorzubringen“ (Mollenhauer 1968, S. 67, Hervorh. i. O.), nicht erfüllt werden. Bei gleichzeitiger Einsicht, dass der Kapitalismus „ein menschenverachtendes und dem Menschen absolut unwürdiges System darstellt, welches nicht nur die ökonomischen, sondern ebenso die demokratischen Grundpfeiler unserer Gesellschaft zu zerschmettern droht“ (Pasuchin 2013, S. 195), also auch die Konservierung der bisherigen Verhältnisse zwangsläufig scheitern muss, wenn die Natur als Grundlage allen Lebens hierfür keinen zukünftigen Bestand haben kann, bleibt nur noch Raum für Dystopien. Durch die Befragung der Vergangenheit auf die Aspekte hin, die in die

Atmosphäre des von Fisher beschriebenen „Kapitalistischen Realismus“ geführt haben, könnten diese jedoch im Jetzt reformuliert werden und so zu einer besseren Zukunft beitragen.

Gerade hier kann eine Rückbesinnung auf die in diesem Beitrag herangezogene Erziehungstheorie Mollenhauers, die sich an gesellschaftlich-kulturell gewachsenen Umständen orientiert, bei der Formulierung erziehungstheoretischer Überlegungen helfen, die eben jene aporetische Situation im neoliberalen Kapitalismus zu re- und dekonstruieren versucht. Und werden diese Grundlagen einer allgemeinen Erziehungstheorie in ernsthafter Auseinandersetzung an ihre kritischen Potenziale rückgebunden und im Lichte der aktuellen historischen Lage betrachtet, bieten sich vermutlich auch wieder Möglichkeiten des Weiterdenkens außerhalb dessen, was Fisher den kapitalistischen Realismus nannte.

Durch Bewegungen wie Fridays for Future gelangt die Pädagogik heute in die paradoxe Situation einer Umkehrung der Generationenverhältnisse: Anstatt der nachwachsenden Generation mit der eigenen Lebenserfahrung und dem daraus resultierenden Wissensvorsprung aufzuzeigen, welche kulturellen Bestände eben nicht überlieferungswürdig sind, sondern in eine lebensunwerte, da lebensfeindliche Zukunft führen, wird diese Aufgabe derzeit von der nachwachsenden Generation selbst übernommen. Die Aufgabe der Erziehungswissenschaft müsste sein, diese Prozesse zu begleiten und ernst zu nehmen, wodurch das Konzept der Generationalität eine Aktualisierung erfahren könnte. Diese Überlegungen rücken die vielzitierte marxische Feststellung erneut in den Fokus, dass auch die Erziehenden zunächst Erzogene sind (vgl. Marx 1845, S. 339f.) und sich daraus die Aufgabe ergibt, die schon Erzogenen zur kritischen Reflexion der bestehenden Verhältnisse zu führen, statt der nachwachsenden Generation die Verbesserung der Welt allein aufzubürden – ohne ihr das notwendige Werkzeug an die Hand zu geben. Insofern ist es also für den Fortbestand der Welt unerheblich, ob wir Bio und Fairtrade kaufen oder nicht – aber der sich dadurch ausdrückende Wille, die Welt doch noch zu retten, könnte, zumindest mit Blick auf die Erziehung der nachwachsenden Generation, doch alles bedeuten.

Literatur

- Adorno, Theodor W./Horkheimer, Max (1944/2013): *Dialektik der Aufklärung*. Philosophische Fragmente. 21. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer.
- Arendt, Hannah (1958): Die Krise in der Erziehung. In: Dies. (2020): *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I*. 5. Auflage. München: Piper, S. 255–276.
- Arendt, Hannah (1967/2016): *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. 17. Auflage. München: Piper.
- Brumlik, Micha (1992): Zur Zukunft pädagogischer Utopien. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 38, H. 4, S. 529–546.
- Bünger, Carsten/Czejkowska, Agnieszka/Lohmann, Ingrid/Steffens Gerd (2022): Editorial: Zukunft – Stand jetzt. In: Dies. (Red.): *Jahrbuch für Pädagogik 2021. Zukunft – Stand jetzt*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 9–14.

- Burghardt, Daniel (2018): Kritische Pädagogik nach Marx. Zum westlichen Marxismus, der Neuen Marxlektüre und den pädagogischen Anschlägen. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 94, H. 2, S. 215–231.
- Dietrich, Cornelia/Müller, Hans-Rüdiger (2010): Die Aufgabe der Erinnerung in der Pädagogik. Zur Einführung. In: Dies. (Hrsg.): Die Aufgabe der Erinnerung in der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9–21.
- Fisher, Mark (2012): What is Hauntology? In: Film Quarterly 66, H. 1, S. 16–24.
- Fisher, Mark (2017): Kapitalistischer Realismus ohne Alternative? Eine Flugschrift. 2. Auflage. Hamburg: VSA.
- Fukuyama, Francis (1992): Das Ende der Geschichte. Wo stehen wir? München: Kindler.
- Fukuyama, Francis (2019): Identität. Wie der Verlust der Würde unsere Demokratie gefährdet. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Gruschka, Andreas (2001): Die Zukunft der Erziehungswissenschaft in menschlicher Absicht. In: Bracht, Ulla/Keiner, Dieter (Red.): Jahrbuch für Pädagogik 2001. Zukunft. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 37–64.
- Lobby Control e. V. (2021): Lobbyreport 2021. www.lobbycontrol.de/publikationen/lobbyreport/ (Abfrage: 24.02.2022).
- Lessnich, Stephan (2018): Neben uns die Sintflut. Wie wir auf Kosten anderer leben. 2. Auflage. München: Piper.
- Marx, Karl (1845): Thesen über Feuerbach. In: Ders. (1953): Die Frühschriften. Herausgegeben von Siegfried Landshut. Stuttgart: Kröner, S. 339–341.
- Matthes, Joachim (1983) (Hrsg.): Krise der Arbeitsgesellschaft? Verhandlungen des 21. Deutschen Soziologentages in Bamberg 1982. Frankfurt/New York: Campus.
- Mollenhauer, Klaus (1968): Pädagogik und Rationalität. In: Ders: Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. 2. Auflage. München: Juventa, S. 55–74.
- Mollenhauer, Klaus (1974): Theorien zum Erziehungsprozeß. 2. Auflage. München: Juventa.
- Mollenhauer, Klaus (1977): Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. In: Blankertz, Herwig (Hrsg.): Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. Zeitschrift für Pädagogik, 13. Beiheft (Bericht über den 5. Kongreß der DGfE). Weinheim und Basel: Beltz, S. 39–56.
- Mollenhauer, Klaus (1980): Einige erziehungswissenschaftliche Probleme im Zusammenhang der Erforschung von „Alltagswelten Jugendlicher“. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Pädagogik und Alltag. Methoden und Ergebnisse alltagsorientierter Forschung in der Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 97–111.
- Mollenhauer, Klaus (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim, München: Juventa.
- Mollenhauer, Klaus (1996): In Erinnerung an die Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Wozu Pädagogik? Versuch eines thematischen Profils. In: Gruschka, Andreas (Hrsg.): Wozu Pädagogik? Die Zukunft bürgerlicher Mündigkeit und öffentlicher Erziehung. Darmstadt: WBG, S. 15–35.
- Mollenhauer, Klaus/Brumlik, Micha/Wudtke, Hubert (1975): Die Familienerziehung. München: Juventa.
- Pasuchin, Iwan (2013): Bildungsgesellschaft als kapitalistisches Manifest. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 89, H. 1, S. 177–199.
- Reckwitz, Andreas (2020): Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne. 4. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Suzman, James (2021): Sie nannten es Arbeit. Eine andere Geschichte der Menschheit. München: C. H. Beck.
- Zelik, Raul (2020): Wir Untoten des Kapitals. Über politische Monster und einen grünen Sozialismus. 2. Auflage. Berlin: Suhrkamp.