

Kritische Pädagogik und emanzipatorische Bildung

(Zum 60. Geburtstag von Armin Bernhard)

Kritische Pädagogik bildete sich Ende der 1960er Jahre mit der studentischen Protestbewegung und unter Einfluss der Frankfurter Schule heraus. Ihr zentrales Interesse an Bildung und Erziehung ist Emanzipation im Sinne größerer Selbstbestimmung aller Individuen in der Gesellschaft. Bildung und Erziehung sollen so ablaufen, dass sich mündige und kritische Subjekte ausbilden, die imstande sind, sich selbst zu verändern und die Gesellschaft nach vernünftigen Gesichtspunkten umzugestalten. Kritische Pädagogik geht von der Analyse der gesellschaftlichen und politischen Bedingungen aus, die am konkreten Ort vorherrschen und die einer prinzipiellen Kritik unterzogen werden. Sie „fragt demzufolge nach den Ursachen und Bedingungen einer Gesellschaft, die eine emanzipative Subjektwerdung behindern bzw. hintertreiben“ (Bernhard 2012, S. 16). Insofern sieht sich Kritische Pädagogik stets den neuen Wandlungen gegenüber herausgefordert, am Zahn der Zeit ihre Begriffe zu schärfen und Antworten auf Probleme zu finden, aus denen sie ihre Aufgaben in schöpferischer Auseinandersetzung ableitet.

1. Kritik und Pädagogik

In der wissenschaftlichen Literatur aus dem Feld Kritischer Pädagogik gibt es einen deutlichen Überhang der Auseinandersetzung mit dem Begriff der Kritik, während man über das, was Pädagogik sei, relativ im Unklaren zu sein scheint. Das Verständnis von Pädagogik gewinnt an Komplexität durch ihren Anspruch, kritisch und antiautoritär zu sein, gleichsam sich selbst als Erziehung unsichtbar zu machen und aufheben zu wollen. Armin Bernhard bringt gegenüber den diversen Dimensionen von Kritik wie emanzipatorisch, kommunikativ, konstruktiv, materialistisch oder rational die Sozialkritik aufgrund ihrer unterschiedlichen Auslegbarkeit in Anschlag: „Das Etikett ‚sozialkritisch‘ [...] hebt sich von diesen Auffassungen von Kritik grundlegend ab. Es ist mit Bedacht gewählt, da es diejenige Auffassung von Kritik heraushebt, die den Ansatz einer Kritischen Pädagogik konstituiert, nämlich die von kritischer Sozialphilosophie und Gesellschaftstheorie vorangetriebene, systematische Beanstandung der gesellschaftlichen Grundverhältnisse in einer krisengeschüttelten bürgerlichen Sozialordnung.“ (ebd., S. 16). In diesem Sinne steht kritisch-pädagogisches Denken und Handeln in einem engen Zusammenhang mit prinzipieller Kritik des Kapitalismus und der bürgerlichen Verhältnisse, die die freie Entwicklung der Persönlichkeit, das heißt die konkrete Ausformung des Subjektes, behindern oder gar verhindern, weil der Mensch nicht als Zweck behandelt, sondern als Mittel der Wertschöpfung verdinglicht wird. Es unterscheidet sich wesentlich von traditioneller pädagogischer Theorie (zum Beispiel der empirischen Pädagogik), deren Forschungspraxis weitgehend von den jeweiligen historisch-gesellschaftlichen Verhältnissen losgelöst ist und die politischen Interessen abstrakt entwickelt. Diese beschränkt sich weitgehend auf das Interaktionsverhältnis zwischen ErzieherInnen und zu Erziehenden als autonome Beziehung sowie auf die Optimierung dieses Verhältnisses gemäß bestimmter Zielvorgaben (vgl. Lehner

1994). Dabei blenden die klassischen Ansätze die gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnisse aus. (Vgl. Keckeisen 1995, S.120)

Kritische Pädagogik fokussiert im Unterschied dazu die Widersprüche und Zwänge in Erziehungsprozessen und fragt nach den gesellschaftlichen Reproduktionsbedingungen, in denen pädagogische Vorgänge angelegt sind. Durch die systematische Analyse der konkreten gesellschaftlichen Verhältnisse und der jeweiligen politischen Bedingungen versucht sie, Voraussetzungen für die Entwicklung von Handlungsperspektiven zu schaffen. Es werden gleichsam Gesellschaft, Macht und Herrschaft als wesentliche Faktoren erkennbar, die die spezifische Ausprägung und Veränderung von Bildungsinstitutionen und -prozessen bestimmen. Um dies realisieren zu können, ist es notwendig, auch die Wurzeln der heutigen Erziehungswissenschaft kritisch zu reflektieren und die verschiedenen pädagogischen Ansätze gegeneinander nach tragfähigen Hinweisen auf ihre Konsequenzen für pädagogisches Handeln in der Gegenwart abzuwägen. Unter Beachtung der sich verändernden Sozialisationsbedingungen und der sich wandelnden Subjekte gilt es für eine kritische Erziehungswissenschaft, immer wieder neue Erfahrungen und Erkenntnisse aufzugreifen, um notwendige progressive Veränderungen des gegenwärtigen Bildungssystems anzuregen. Es geht darum, die hindernden Schranken für die Persönlichkeitsentwicklung zu überwinden und Lösungsansätze im Bildungssystem aufzuzeigen, eine Strategie für eine demokratische Bildungsreform zu entwickeln, die den Anforderungen des 21. Jahrhunderts gerecht wird.

2. Dimensionen Kritischer Pädagogik

Im Zentrum pädagogischer Überlegungen steht der Begriff der Bildung; er stellt sowohl die Grundlage als auch den zentralen Gegenstand einer fundierten Kritik bestehender gesellschaftlicher Zusammenhänge dar, die soziale Lernprozesse bestimmen. Zugleich liefert er die entscheidende Orientierung bei der Entwicklung von gesellschaftlichen Alternativen zur Veränderung gegenwärtiger gesellschaftlicher Zwänge und Verhältnisse. Die Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff umfasst eine Reihe von Dimensionen. Sie ergeben sich zum einen aus dem ideologiekritischen Anliegen einer ‚Entlarvung‘ von gesellschaftlichen Machtstrategien, zum anderen aus dem Bemühen um einen emanzipatorischen Gegenentwurf sowie der Reflexion auf dessen Realisierbarkeit unter den gegebenen Herrschaftsverhältnissen.

Was ist das Ziel von Bildung? An welche Voraussetzungen ist Bildung gebunden? Die Bildungsidee erfuhr insbesondere durch Wilhelm von Humboldt eine besondere Akzentuierung durch die Absicht, mit ihr ein Mittel wider die gesellschaftliche Beschränktheit und Zerrissenheit der Zeit zu begründen (vgl. Humboldt 1959; Wehnes 1991, S. 258 ff.) Der Gedanke Humboldts, die Ganzheit und Allseitigkeit der Einzelnen mit der Perspektive auf ihre Autonomie und Freiheit zu beachten, bedarf unter den gegenwärtigen Verhältnissen einer Neuformulierung. Humboldt wandte sich gegen eine zu frühe berufliche Initiation der Heranwachsenden und gegen eine Reduzierung von Bildung auf gesellschaftliche Nützlichkeit oder Brauchbarkeit, die vordergründig wirtschaftlichen Interessen zu dienen hatte. Sein humanistisches Anliegen war es, die allseitig

und harmonisch gestaltete Individualität zu realisieren. Das impliziert, sich der Gesellschaft nicht bloß anzupassen, sondern sich vielmehr kritisch mit ihr zu beschäftigen, um sie und sich selbst zu verändern. (Vgl. Adam/Bolz 1995, S. 252 ff.)

Nach wie vor geht es um eine aktive Auseinandersetzung des Einzelnen mit der Welt, das heißt mit den sozialen und politischen Problemen. Bildung bedeutet, sich die Welt anzueignen, zu lernen, sich die Welt zu erschließen. Dafür bedarf es Aufnahmestrukturen, die es den Einzelnen erlauben, die Mannigfaltigkeit der Welt auf wesentliche Zusammenhänge zurückzuführen. Hierbei geht es nicht darum, die Erscheinungen in ein ihnen äußerliches analytisches Raster zu pressen, wie dies empirische arbeitende Ansätze oft tun, sondern darum, ihrer wirklichen Verfasstheit so nahe wie möglich zu kommen. Humboldt konnte noch von einem humanistischen, universalen Bildungsideal ausgehen. Inzwischen sind die Universalgelehrten historisch überholt. Die Welt ist zu komplex geworden, als dass sie noch von einem Individuum umfassend erschlossen werden könnte; wir müssen sie uns arbeitsteilig im Kollektiv und vermöge „exemplarischer Lernprozesse“ (Oskar Negt) aneignen.

Ein Ziel von Bildung ist es, die eigene Stellung in der Welt zu erkennen und das eigene Leben weniger fremdbestimmt gestalten zu können. Dieser Bildungsvorgang zeichnet sich durch zunehmende Verwirklichung des Subjektstatus' der Einzelnen aus. Dabei ist gesellschaftliche Teilhabe eine Voraussetzung für selbstbestimmtes Handeln und Gestaltung der eigenen Lebensverhältnisse. Bildung ist ein Selbstfindungsprozess besonderer Art, in dem der Mensch seine Welt und sich selbst, seine Lebensbedingungen erschließt. Das Subjekt entwickelt sich durch Bezugnahme auf die bestehenden Machtverhältnisse – entweder durch Anpassung oder Zurückweisung. Bildung kann somit als ein Prozess verstanden werden, in dem sich der Mensch zunehmend der Dialektik aus Determination und Selbstbestimmung im Rahmen der Daseinsmöglichkeiten bewusst wird. Insofern geht es um Bedingungen der Möglichkeit von Bildung. Sie können nur in Relation zu den jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnissen, gleichsam zu den jeweils aktuellen Erscheinungsformen und Strukturen der Herrschaft bestimmt werden. Diese Bewusstwerdung ist Voraussetzung für Mündigkeit, welche nur noch gemeinsam oder überhaupt nicht mehr erwerbbar ist, wie Heinz-Joachim Heydorn sagt, sie braucht die politisch-soziale Einbindung, ohne in ihr aufgelöst zu werden (vgl. Heydorn 1995).

Der Grundgedanke, wonach Bildung Auseinandersetzung mit der Welt ist, in deren Folge der Mensch sich als „geschichtliches und damit kämpfendes Wesen“ begreifen kann, impliziert, dass Bildung auf Veränderung gerichtet ist. Bernhard hebt als wesentliches Moment von Veränderung auch Widerstand hervor: „Persönlichkeitsbildung ist ein Akt des Widerstands, Widerstandsfähigkeit ihr grundlegendes Ziel. Der Aufbau dieser umfassenden und tief gehenden Widerstandsfähigkeit erfordert die Vermittlung von Bildung an konkreten Menschen, an den konkreten habituellen Voraussetzungen ihrer Subjektivität und Subjektwerdung. Bedingung der Möglichkeit von Selbstverfügung über die eigene Subjektivität und das eigene Handeln ist die Bewusstmachung des eigenen Habitus als sozialisierter Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata. Der Habitus ist zugleich Ausgangs- und Ansatzpunkt sowie Angriffsziel von Bildung.“ (Bernhard 2010)

Das gegenwärtige Bildungssystem in Deutschland und Europa kann einer emphatischen Bildung nicht mehr gerecht werden – sofern das überhaupt jemals der Fall gewesen ist. Seit Beginn der 1990er Jahre haben wir es mit einer neoliberalen Umwälzung des Bildungswesens im großen Ausmaß zu tun. Begriffe, die diesem Umstrukturierungsprozess innewohnen, verweisen auf eine Reduzierung des Menschen zur ‚Humanressource‘ und als ‚Humankapital‘. Der Mensch wird einzig noch über seinen durch den Markt definierten Wert bestimmt (vgl. Ribolits 2012). Solche Begriffe wie auch die des ‚Humanvermögens‘, ‚Humanpotenzials‘ oder der ‚Monetarisierung‘ und ‚Ökonomisierung‘ zielen auf die Verwertbarkeit des Menschen als eines sich selbst verwertenden Wesens. Er nimmt sich als eine Ware wahr, die in Konkurrenz zu anderen Waren steht. Nicht solidarisches, sondern egoistisches Lernen unter den Bedingungen der Konkurrenz ist die Folge, das dazu dient, in Abgrenzung zu den Anderen den eigenen Marktwert zu steigern. Das gesamte Entfaltungspotenzial des Menschen wird zentral in den Dienst wirtschaftlicher Verwertung gestellt und damit begrenzt. Bildung gerät sofort in einen unlösbaren Widerspruch, wenn sie als ‚Humankapital‘ abqualifiziert oder darauf hin überprüft wird, inwieweit sie der Kapitalverwertung dienen kann. Der Kapitalismus verfügt über mächtige Instrumente und Instanzen im Sozialisationsprozess, um Heranwachsende den jeweils vorherrschenden ökonomischen Interessen unterzuordnen, sie fremdbestimmten Ansprüchen zu unterwerfen. Insofern erfolgt eine fortlaufende Entmündigung, die sich gegen den Anspruch auf Selbstbestimmung der Einzelnen wendet.

Der Zusammenhang von Beschleunigung und Ökonomisierung erscheint in neoliberalen Deutungsmustern als zwei Seiten einer Medaille, die den Anschein von Alternativlosigkeit erweckt. Beschleunigung dient zur Legitimation für den Wissenszuwachs und den daraus resultierenden Innovationen im Interesse der maximalen Kapitalverwertung. Bildung soll nur auf Verwertung und Funktionalität eingestellt werden und schnell, effizient sowie unter streng optimierten Bedingungen erworben werden (vgl. Borst 2012a). In der neoliberalen Politik und den ihr entsprechenden Konzepten wird das Denken nicht nur unter Kontrolle gehalten, sondern durch Beschleunigung und Ökonomisierung manipulierbar gemacht. Die Effekte gehen bis zum Verlust des Denkens und der Erfahrung durch Anpassung. Einem Bildungswesen, das Chancengleichheit und -gerechtigkeit, gleichsam die optimale Entwicklung aller Individuen fördert, sind damit schwierige Herausforderungen gestellt (vgl. Borst 2012b).

Bildung kann der Schlüssel zu einem selbstbestimmten Leben sein. Sie für alle zu ermöglichen, unabhängig von sozialer Herkunft und Status, von Hautfarbe, Religion oder vom Geschlecht, ist ein entscheidendes Anliegen, das als grundlegendes Menschenrecht manifestiert wurde. Die Verwirklichung dessen ist allerdings von den gesellschaftlichen Strukturen und politischen Rahmenbedingungen abhängig.

3. Widersprüche der Erziehung

Ebenso wie der Begriff der Bildung muss auch der der Erziehung in die Überlegungen einbezogen werden. Die Frage der Erziehung ist tendenziell aus den öffentlichen Diskursen, insbesondere in der Psychologie, verdrängt, bzw. durch konservative Positionen vereinnahmt worden. Dem muss mit einer fundierten Argumentation entgegengetreten werden; eine kritisch-pädagogische Theorie sollte sich der schwierigen Problematik wieder annehmen. Das Nachdenken über grundlegende Probleme von Erziehung mit Blick auf Bildung ist mit Fragen verbunden, die auf eine freie Persönlichkeit zielen – jedenfalls nicht auf eine streng determinierte: Wieso ist der Mensch überhaupt erziehbar? Weshalb ist er notwendig auf Erziehung angewiesen?

Entgegengesetzte Positionen, die von der Determiniertheit des Menschen ausgehen, werden entweder mit der biologistisch orientierten Erbtheorie oder mit der deterministischen Milieutheorie begründet. Beide Theorien erfassen in keiner Weise die Komplexität der auf die Persönlichkeitsentwicklung einwirkenden Faktoren. Die Kontroverse hat aber auch Bewegung in die pädagogische Theorie und Praxis gebracht, indem die Frage nach der Wechselbeziehung zwischen Anlage und Umwelt gestellt wurde und danach, inwieweit auch selbststeuernde Mechanismen des Individuums eine Rolle spielen. Wesentliche Ansatzpunkte für eine komplexe Betrachtung des Verhältnisses von Entwicklung und Erziehung geben sowohl anthropologische als auch sozialisationstheoretische Fragestellungen, die von einem offenen, dynamischen Menschenbild ausgehen, sodass niemandem in der Erziehung ein bestimmtes Leitbild aufgezwungen werden kann.

Die philosophische Anthropologie befasst sich mit der Bestimmtheit des Menschen und stellt die Frage nach seiner Sinnsuche und -entfaltung, womit auch wesentlich Fragen von Erziehung verbunden sind. Das betrifft unter anderem die Zwecke von Erziehung, deren Begründung und Herleitung, das Verständnis als Begreifen und Unterstützen der Entwicklung kindlicher und jugendlicher Persönlichkeiten zu Mündigkeit und Emanzipation (vgl. Roth 1971, S. 21). Die philosophische Anthropologie sieht den Menschen nicht als etwas Fertiges, Abgeschlossenes, sondern als ein offenes Wesen an, was den Glauben an die Entwicklungsfähigkeit des Menschen zur Voraussetzung hat. Es bedeutet umso mehr, den inneren Faktoren der Persönlichkeitsentwicklung, das heißt den Motiven, Erfahrungen, Einstellungen und Verhaltensweisen sowie den anatomisch-physiologischen Besonderheiten die nötige Beachtung zu schenken.

Mit dem Begriff der Sozialisation wird in den Sozialwissenschaften allgemein das Hineinwachsen des Menschen in die Gesellschaft bezeichnet, das heißt die Aneignung der Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, der Wertmaßstäbe und Verhaltensregeln, die man braucht, um sich in einer Gesellschaft zurechtzufinden. Sozialisation ist ein „Prozess der Entstehung und Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit in Abhängigkeit von und in Auseinandersetzung mit den sozialen und den dinglich-materiellen Lebensbedingungen [...], die zu einem bestimmten Zeitpunkt der historischen Entwicklung einer Gesellschaft existieren“ (Hurrelmann 1989, S. 14). Nach diesem Verständnis ist Erziehung ein Moment von Sozialisation, das heißt, sie findet tendenziell in allen Sphären und Lebensbereichen, in

offiziellen Institutionen, Organisationen, Schulen, Ausbildungsstätten, aber auch in informellen Strukturen und unter spontan wirkenden Einflüssen statt.

Persönlichkeitsentwicklung ist immer als eine Wechselwirkung von individuellen Voraussetzungen, Bestrebungen und Zwecksetzungen sowie von gesellschaftlichen Bedingungen, Erfordernissen und auch Hemmnissen zu verstehen, in die bewusst geführte erzieherische Maßnahmen eingreifen. Allerdings gibt es unter kritischen PädagogInnen, PsychologInnen und anderen WissenschaftlerInnen sehr unterschiedliche Auffassungen zur Theorie und Praxis der Erziehung.

Die Kritische Psychologie als besondere Subjektwissenschaft orientiert auf die „Entwicklung der subjekthaft-aktiven Komponente, also der Selbstbestimmung, in der individuellen Lebenstätigkeit“ (Holzkamp, 1984, S.5). Es geht an dieser Stelle mithin weder um die Vorstellung einer milieu-deterministischen Formierung von Subjekten noch um die Vorstellung eines Lebens in frei flottierenden Selbstentwürfen, sondern um die Berücksichtigung des Umstands, dass Handlungsmöglichkeiten dem Individuum nicht ungebrochen, sondern in der Regel in einem je zu klärenden Verhältnis zu gesellschaftlichen Handlungsbehinderungen gegeben sind. Vor diesem Hintergrund kommt Erziehung als gesellschaftlicher Instanz eine spezifische Vermittlung im Verhältnis zwischen objektiver und subjektiver Bestimmung zu (vgl. Markard 2012, S. 100 ff.). Entscheidend für Erziehung ist demnach, ob und wie die Besonderheit dieses Verhältnisses berücksichtigt wird. Zu bedenken sind ferner – jenseits von Rollenklischees – die unterschiedlichen Perspektiven von Erziehungspersonen und -subjekten.

Der Wiener Pädagoge Erich Ribolits betont den Zusammenhang von Erziehung, Bildung und Politik. Danach schafft Politik Rahmenbedingungen und Vorgaben für Erziehung. In seinem Verständnis ist „Erziehung Unterordnung unter das Vorgegebene, orientiert an gesellschaftlichen Zwängen. [...] Erziehung ist zugleich Voraussetzung und Hindernis für Bildung.“ (Ribolits 2012) Nach Bernhard werden mit Erziehung »gesellschaftliche Handlungen bezeichnet, in denen das Kind weitgehend Objektstatus hat. Erziehung meint demgemäß ›transitive Leistungen‹, die von außen, von den Erziehungspersonen vorgenommen werden. Erziehung bezieht sich auf die Integration des Kindes in die Gesellschaft. Sie geht [...] nicht über die Aufgabe der Eingliederung hinaus. Sie bleibt in den gesellschaftlichen Zwängen gehalten.« (Bernhard o. J.) Nach Bernhard resultiert dieses Zwangsmoment von Erziehung einerseits aus dem Tatbestand der natürlichen Unreife des Menschen zum Zeitpunkt seiner Geburt. Andererseits ergibt sie sich aus der gesellschaftlichen Reproduktionsfunktion von Erziehung: „Erziehung bezieht sich auf basale Entwicklungsvorgänge. In denen Rationalität und Reflexionsfähigkeit noch unterentwickelt sind. [...] Für Individuen wie für Gesellschaft ist daher die durch Erziehung zu ermöglichende Soziabilität überlebensnotwendig. Erziehung bezieht sich auf die *Integration* des Kindes in die Gesellschaft. Sie ist elementare Vorbereitung auf das Leben und geht von ihrem Begriff her nicht über die Aufgabe der Eingliederung hinaus.“ (Bernhard 2011, S. 146)

Erziehung bedeutet insofern, dass die Erziehungsperson gesellschaftliche Anforderungen und Ziele vertritt, die die AdressatInnen von Erziehung noch nicht erfüllen können; sie ist Machtausübung, die sich selbst sukzessive mit Erziehungserfolg zurücknimmt. Die Erziehungsperson macht sich schrittweise überflüssig. – Kritische Pädagogik fragt aber auch danach, wer die ErzieherInnen erzieht (Marx). Insbesondere diese Frage, die auf den potentiellen autoritären Paternalismus der Erziehung verweist, zeigt die problematische Seite der Idee von Erziehung an und für sich: Die Erziehungsperson wählt die Ziele und Mittel von Erziehung aus. Sie versucht diese so zu vermitteln, dass sie dem Erziehungsobjekt einsichtig werden können. Soweit die Ziele nicht rational begründbar und somit prinzipiell illegitim sind, setzt die Erziehungsperson diese häufig auf autoritär-paternalistische Weise gegen den Eigensinn des ‚Zöglings‘ durch. Der Eigensinn wird dabei regelmäßig gebrochen, sodass das Ergebnis dieses Erziehungsvorgangs in einer konformistischen Regression besteht, die möglicherweise genau die Voraussetzung für das vereinzelt Massenindividuum ist, welches im flexibilisierten Kapitalismus als konsumistische und opportunistische Monade benötigt wird (vgl. Marcuse 1980; Brückner 1978; Horkheimer 1981).

4. Herausforderungen Kritischer Pädagogik

„Um diesen Zusammenhang zu erhellen, sollte Kritische Pädagogik auf die Erkenntnisse Kritischer Psychologie zurückgreifen. Ihre Aufgabe ist es, hieraus bildungspolitische und praktisch-pädagogische Konsequenzen zu ziehen.“

Weil man nach Markard „nicht Selbstbestimmung verfolgen kann, wenn man die Ziele anderer verfolgt“ (Markard 2012, S. 100), ist mit der „Fremdgesetztheit von Erziehungszielen“ der Zweck von Erziehung bereits im Anbeginn verfehlt und kann nur auf indirektem Wege – gleichsam als List der Vernunft – zum Ziel führen, wenn der „Zögling“ aus sich heraus die Courage aufbringt, gegen Erziehung zu opponieren, das heißt die ErzieherInnen überwindet.

Nach Morus Markard stellt Erziehung immer eine bestimmte Form von Zwang da, die die kindliche Subjektivität ausklammert. Sie verschafft sich Geltung durch Eigensinn und Unbotmäßigkeit (Negt), oder sie wird konform geschliffen. Die zentrale Frage für die Kritische Psychologie ist mithin: Wie fördern wir Kinder und Jugendliche, ohne sie zu erziehen? Die Grenzen der Erziehung zu überschreiten, indem die Notwendigkeit von Erziehung überwunden wird, ist allerdings unter kritischen PädagogInnen ein höchst umstrittenes Konzept. Vielfach wird bezweifelt, dass es ohne Erziehung eine Entwicklung und ein Zusammenleben der Menschen geben kann. Befürwortet wird allerdings, der subjektiven Seite, insbesondere den Bedürfnissen und Motivationen von Heranwachsenden, stärkere Beachtung zu schenken. Bernhard spricht daher von einem ‚humanen Zwang‘, der seine Legitimation ausschließlich durch seine Ausrichtung auf das Mündigkeitsziel erhält: „Erziehung als humaner Zwang entspringt der edukativen Intentionalität, derzufolge der Maßstab von Erziehung in der antizipierten systematischen Verringerung der Abhängigkeit des sich entwickelnden Menschen liegt.“ (Bernhard 2011, S. 151). Lernprozesse, wie sie durch Erziehung angeregt werden, können einerseits auf Anpassung, die Entfremdung von

Möglichkeiten, auf Unterordnung gerichtet sein. Andererseits kann Lernen auf Emanzipation, auf Auflehnung gegen das Bestehende, auf Erweiterung des gegebenen Handlungsrahmens orientiert sein. Die neoliberale Umgestaltung der kapitalistischen Produktions-, Arbeits- und Lebensverhältnisse, die mit einer Entsicherung und Destabilisierung der Arbeits- und Existenzbedingungen einhergeht, schuf eine neue Ausgangssituation für die Kritische Pädagogik. Sie ist mit neuen Herausforderungen und Aufgaben verbunden. Die ökonomischen Lebensumstände durch kritische Reflexion zu durchdringen und die Gesellschaft in politischer Praxis nach emanzipatorischen Idealen zu verändern, ist das eindringlichste und zugleich schwerste Ziel kritisch-emanzipatorischer Pädagogik. Konkret geht es um die Realisierung eines egalitären Zugangs zu allen Bildungsinstitutionen und um die Organisation stressfreien Lernens in diesen, sodass keine soziale Selektion mehr vorgenommen wird und Selbstlernprozesse in voller Selbstbestimmung befördert werden. Nur so kann die freie Entwicklung eines jeden Voraussetzung für die freie Entwicklung aller werden. Es gilt zu hinterfragen:

Was verstehen wir unter emanzipatorischer Bildung? Weshalb emanzipatorische Bildung? Wozu soll sie dienen? Welche Ziele und Inhalte verbinden sich damit?

Hierzu möchte ich nachfolgend einige erste Gedanken äußern.

5. Zum Begriff „Emanzipatorische Bildung“

Das Wort „Emanzipation“ kommt aus dem lateinischen bzw. römischen Recht und bedeutet die Befreiung von Individuen oder Gruppen im Sinne ihrer Freilassung aus einem Zustand der Unmündigkeit und Abhängigkeit. Der Kampf um die Befreiung der Menschen aus ihrer rechtlosen Lage, aus Abhängigkeit und Unterdrückung sowie die damit verbundene kritische Reflexion und der Kampf für die bewusste Umgestaltung der sozialen Verhältnisse ist ein langer historischer Prozess. Er war in allen progressiven sozialen Bewegungen immer ein Kampf für die Durchsetzung grundlegender Menschenrechte. Mit der Begründung des wissenschaftlichen Sozialismus durch Karl Marx und Friedrich Engels erhielt der Kampf um die Befreiung des Menschen und der Menschheit von Ausbeutung und Unterdrückung eine wissenschaftlich begründete Grundlage, die heute noch eine wesentliche Orientierung zur Entwicklung und Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse, für eine sozial gerechte Gesellschaft sein sollte.

Dieser theoretische Ansatz einer allgemein menschlichen *Emanzipation* enthält eine *politische* und eine *pädagogische Dimension*:

Politisch ist Emanzipation nach Marx und Engels nur über eine Aufhebung des Privateigentums an den Produktionsmitteln und die Unterwerfung der Anarchie des Marktes unter eine demokratische gesellschaftliche Kontrolle zu realisieren, was unter den gegebenen Bedingungen noch an Aktualität gewinnt. Marx und Engels sind sich dabei durchaus bewusst, dass eine Umstrukturierung der gesellschaftlichen Verhältnisse nicht allein ausreichend sein wird, um eine menschlichere Gesellschaft zu organisieren. Denn die Menschen selbst sind Sozialisationsmechanismen des Kapitalismus unterworfen, die ihre Mündigkeit hintertreiben.

Dieser Umstand betrifft die pädagogische Dimension der allgemeinen menschlichen Emanzipation. Sie macht eine Bewusstseinsbildung erforderlich, die durch kritische Selbstreflexion genau diese Sozialisationsmechanismen offen legt. Diese muss an realen gesellschaftlichen Vorgängen, konkreten gesellschaftlichen und persönlichen Erfahrungen der Menschen ansetzen, also dort, wo sie aufwachsen und sozialisiert werden. Notwendig ist, eine „praktische Emanzipation“ (Marx, MEW 1, S. 356), d.h. eine an der bestehenden Form gesellschaftlicher Praxis ansetzende Arbeit der Loslösung aus konventionellen Denkgewohnheiten. Denn nur wenn die Gedanken der Mündigkeit, der Emanzipation, der Autonomie Fuß fassen im realen Leben, bleiben sie keine Hirngespinnste, wie in idealistischen Bildungstheorien (vgl. Bernhard, 2012, S.13).

Im Zusammenhang mit dieser gesellschaftlich orientierten Intention wurde seit Ende der 1968er Jahre die „Kritische Theorie“ als Medium für die ideologie- und herrschaftskritische Reflexion auf die bedrückenden gesellschaftlichen Verhältnisse und , neu entdeckt und ging in Gestalt der „Kritischen Pädagogik“ in die zeitgenössische Erziehungswissenschaft ein. Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre wurden dort unter individualgenetischem und anthropologischem Aspekt vor allem Konzepte wie „Kritikfähigkeit“, „Selbstbestimmung“ und „Mündigkeit“ in den Mittelpunkt gestellt. Darauf aufbauend, entwickelte sich eine ‚kritische Bildungstheorie‘, die inhaltlich wesentlich durch die Forderung nach *emanzipatorischer Bildung und Erziehung* bestimmt wurde. Ihre Vertreter forderten, Abhängigkeiten, Zwänge und Widersprüche, die der Freisetzung von Mündigkeit entgegenstehen, aufzudecken, sie zu kritisieren und zu überwinden, um zu einem – in kommunikativer Verständigung und Interaktion demokratisch ausgehandelten – besseren Menschen zu gelangen“ (Stimmer/Franz 1996, S. 130).

Ab Mitte der 1970er Jahre stellten Max Horkheimer, Heinz-Joachim Heydorn, und Hans-Joachim Gamm die emanzipative Bedeutung von Bildung sowohl in der menschlichen Geschichte als auch in der Individualgenese prägnant heraus. Damit wurde die Wechselbeziehung zwischen Gesellschafts- und Persönlichkeitsentwicklung verdeutlicht. Denn: Wer sich kritisch mit der Gesellschaft auseinandersetzt, stellt recht bald fest, dass dieses Gebilde sehr komplex und widersprüchlich ist, Zusammenhänge sowie Abhängigkeiten aufweist. Um sie zu durchschauen und individuelle Handlungs- und vor allem Veränderungsmöglichkeiten zu erkennen, bedarf es grundlegender Kompetenzen. So entstand ein Selbstverständnis, welches Grundzüge einer emanzipatorische Bildung skizziert, die einen Beitrag zur Befreiung von gesellschaftlichen, ökonomischen und anderen ‚Sachzwängen‘ zu leisten in der Lage ist. Bei einem emanzipatorischen Bildungsansatz geht Bildung immer über die bloße Vermittlung von Wissen hinaus. Sie stellt die freie Entwicklung eines die Persönlichkeit beengenden gesellschaftlichen Verhältnisses grundsätzlich in Frage. Emanzipatorische Bildung und Erziehung stellt sich unter den Bedingungen der kapitalistischen Gesellschaft als ein widersprüchlicher Prozess dar. Denn das für die soziale Reproduktion erforderliche, funktional begrenzte Vernunftvermögen kann prinzipiell in kritisch erweiterte Rationalität umschlagen. Armin Bernhard bemerkt hierzu: „Indem die Gesellschaft aber zur Verwirklichung ihrer ökonomischen und ideologischen Ziele in gesteigerter Weise Kenntnisse und Wissen vermitteln muss, um das von ihr gewünschte Arbeitsvermögen und Bewusstsein zu schaffen, riskiert sie selbst potenziell ihre eigene

Legitimationsgrundlage: Die Bildung, die sie zur Verfügung stellen muss, kann gleichsam gegen sie selbst gewendet werden, wenn die lernenden Subjekte sie als emanzipatives Erkenntnisvermögen nutzen...

Einerseits benötigen die Heranwachsenden die Grundlagen, die sie dazu befähigen, in einer bestimmten Gesellschaft lebens- und handlungsfähig zu werden. Daher ist die Internalisierung dieser Basiselemente (soziale Regeln, Handlungsweisen und Einstellungen) erforderlich. Andererseits besitzt die Gesellschaft im Sozialisationsprozess ein mächtiges Instrument, um ihre heranwachsenden Mitglieder den jeweils vorherrschenden Interessen unterzuordnen, sie fremdbestimmten Ansprüchen auszusetzen. Im Sozialisationsprozess erfolgt eine schleichende Unterwerfung unter gesellschaftliche Interessen und Direktiven, ohne dass wir uns dieses Sachverhaltes zunächst bewusst werden [...]. Im Vorgang der Sozialisation sind beständig entmündigende Mechanismen am Werk, die die Selbstbestimmung von Kindern und Jugendlichen unterlaufen.“ (Bernhard 1997, S. 70). Eine kritische Theorie der Bildung muss Momente der Verinnerlichung von Gesellschaft und ihrer Folgen, die prekären Sozialisationsbedingungen, die Möglichkeiten und Gefährdungen des Menschen in der jeweiligen konkreten Situation verstärkt reflektieren, weil hier der Weg für die anzustrebende Mündigkeit verstellt werden kann. Über eine darauf aufbauende emanzipative Bildungsarbeit kann daran gearbeitet werden, „die Sozialisation in das Bewusstsein zu überführen.“ (Heydorn, 1995, S. 323). Hierzu gilt es, emanzipative Lernprozesse einzuleiten und zu unterstützen, um Vorgänge der Unterwerfung, Diskriminierung und Ausgrenzung inhaltlich bewusst zu machen. Dazu sind Aufklärung und kritische Auseinandersetzung über die beengenden gesellschaftlichen Verhältnisse zu führen, die Mündigkeit behindern. Das ist mit einem Bewusstmachen und -werden gesellschaftlicher Zusammenhänge, mit Diskussionen um alternative Gesellschaftsentwürfe, um eine Veränderung der die Persönlichkeit beengenden gesellschaftlichen Verhältnisse und Strukturen verbunden, die von Prozessen gesellschaftlicher Fremdbestimmung geprägt sind. Dazu kann Bildung ein erster Schritt sein. Dabei geht es jedoch nicht nur um eine ‚schöne ferne Zukunft‘, sondern um einen Ansatz in der Gegenwart, in der aktuellen Lebenspraxis der Menschen.

6. Ziele emanzipatorischer Bildung

Die Gesellschaft durch kritische Analyse zu begreifen und Prozesse der Veränderung anzustoßen, ist wesentliches Ziel emanzipatorischer Bildung. Ein wichtiger Anspruch dabei ist die Aufhebung der klassischen Trennung von Theorie und Praxis, also die Verbindung von Bewusstseinsbildung und Handlungskompetenz. Mit diesem Spannungsverhältnis muss sich emanzipatorische Bildung sowohl vom Ziel, vom Inhalt als auch von der Methodik her auseinandersetzen. *Mündigkeit* als pädagogische Zielvorstellung meint die Fähigkeit und Bereitschaft, das soziale Leben in Gesellschaft, Familie, Gruppe Betrieb usw. (also Sozialkompetenz) zu bewältigen, sein eigenes Leben autonom zu gestalten (d.h. ohne Fremdbestimmung) und für sich selbst verantwortlich (d.h. selbstbestimmt) zu sein, sowie mit der Sachwelt zurecht zu kommen und in dieser kritisch urteilen und handeln zu können (= Sachkompetenz). Dabei grenzen sich kritische Pädagogen von bürgerlichen Mündigkeitskonzepten und ihrer idealistischen Verfahrensweise ab, die einer realhistorischen Analyse der gesellschaftlichen Behinderung emanzipatorischer Bildungsprozesse im Wege stehen und der Illusion erliegen, allein innerhalb der pädagogischen Interaktion Mündigkeit

realisieren zu können. „Weil die bestehende Gesellschaft aber Mündigkeit hintertreibt, ist sie nur im Widerstand gegen den gesellschaftlichen mainstream realisierbar.“ (Bernhard 2003, S. 13)

Emanzipation als übergreifendes Erziehungs- und Bildungsziel meint die Fähigkeit und Bereitschaft des Menschen, sich von Abhängigkeiten und gesellschaftlichen Verhältnissen zu befreien, die ein Mündigwerden be- bzw. verhindern, und um gesellschaftliche Bedingungen zu kämpfen, die den Prozess des Mündigwerdens ermöglichen (vgl. Althen u.a., 1995, S. 217). In diesem Sinne gehen Vertreter der Kritischen Pädagogik von einer prinzipiellen Unabschließbarkeit des Mündigwerdens aus (vgl. Gamm 1970, S. 216), die Veränderung und Widerstand einschließt. (vgl. Bernhard 2009 und 2010 zu Elementen eines kritischen Bildungsbegriffs).

Als grundlegende Prämissen lassen sich heute besonders hervorheben: Die Zusammenhänge von „Mündigkeit und radikaler Demokratisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse“, die „Begleitung der Erziehung von einem radikalen Humanismus“ sowie der Zusammenhang von „Bildung und Widerstand“ und „Persönlichkeitsbildung als ein Akt des Widerstands“. Dabei geht es vor allem um die Schaffung von Voraussetzungen und Bedingungen für Bildung für alle, um die allseitige Entwicklung eines jeden, um die Verwirklichung von Menschenrechten und die Durchsetzung von Demokratie in Schule und Gesellschaft. Ein Nachdenken über die Einhaltung von Menschenrechten darf nicht an Überlegungen zu einer menschenrechtsgerechten Gestaltung von Schule vorbeigehen. Damit stellt sich die Frage nach der Funktion von Bildung und Schule in der heutigen Gesellschaft. Soll sie einseitig marktwirtschaftlichen Interessen zur größtmöglichen Kapitalverwertung dienen, wie es von Interessenverbänden der Monopole und konservativen, neoliberalen Parteien und Politikern gefordert wird, oder soll sie eine Stätte wahrer Menschenbildung für alle unter Wahrung von Chancengleichheit und sozialer Gerechtigkeit sein, die einen aktiven Beitrag leistet, das Menschenrecht auf Bildung und Ausbildung, auf gleiche Bildungsmöglichkeiten für alle durchzusetzen? Leben in Menschenwürde setzt die Verwirklichung des Rechtes auf Bildung für alle als grundlegendes Menschenrecht, Bedingungen für das Wahrnehmen dieses Rechtes für alle voraus. Bildung darf deshalb auch keine Ware sein. Es darf niemand aus finanziellen Gründen von Bildung ausgeschlossen werden. Bildung ist immer auch eine soziale Frage. Damit ist die Forderung verbunden, dass Bildung als allgemeines gesamtgesellschaftliches Bedürfnis anerkannt und finanziert wird, wobei die Unabhängigkeit von Bildung gewahrt bleiben muss. Bildung soll den Menschen in die Lage versetzen, als Individuen und gemeinsam mit anderen ein freies, ein sozial verantwortliches und selbst bestimmtes Leben zu führen und die gesellschaftliche Entwicklung aktiv mit zu gestalten. Eine solche emanzipatorische Bildung erfordert Selbstbestimmung der Lernenden und fördert die Kritik- und Handlungsfähigkeit, Solidarität und historisch-politisches Bewusstsein.

Literatur

Adam, Horst/Bolz, Alexander (1995): Pädagogische Aspekte der Jugendarbeit und Jugendforschung nach dem Umbruch, in: Deutsch-deutsche Jugendforschung. Theoretische

und empirische Studien zur Lage der Jugend aus ostdeutscher Sicht, Weinheim/München, S. 242-264.

Adam, Horst/Schlönvoigt, Dieter (Hrsg.) (2012): Kritische Pädagogik. Fragen. Versuch von Antworten, Bd. 1, Berlin. Adam, Horst (2012a): Zur Funktion und zu den Aufgaben des Arbeitskreises »Kritische Pädagogik«, in: ders./ Berlin, S. 10-12.

Adam, Horst (2012b): Gedanken zur emanzipatorischen Bildung, in: ders./Schlönvoigt, Dieter (Hrsg.): Kritische Pädagogik. Fragen. Versuch von Antworten, Bd. 1, Berlin, S. 41-46.

Altenhan, S. u.a.: Pädagogik. Hrsg. von Hermann Hobmaier. Stam Verlag, Köln 1995.

Bernhard, Armin: Bildung. In: Armin Bernhard/Lutz Rothermel: Handbuch Kritische Pädagogik. Deutscher Studienverlag, Weinheim 1997.

Bernhard, Armin: Kritische Pädagogik zwischen Antiquiertheit und Zukunftsbedeutung: Zur Überprüfung eines erziehungswissenschaftlichen Theoriemodells. In: Kritische Erziehungswissenschaft und Bildungsreform. Programmatik, Brüche, Neuansätze. Theoretische Grundlagen und Widersprüche. Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2003.

Bernhard, Armin (2010): Elemente eines kritischen Begriffs der Bildung, unveröffentlichtes Manuskript, Universität Duisburg-Essen.

Bernhard, Armin (2011): Allgemeine Pädagogik auf praxisphilosophischer Grundlage, Baltmannsweiler.

Bernhard, Armin (2012): Kritische Pädagogik – Entwicklungslinien, Korrekturen und Neuaufbau eines erziehungswissenschaftlichen Modells, in: Adam, Horst/Schlönvoigt, Dieter (Hrsg.): Kritische Pädagogik. Fragen. Versuch von Antworten, Bd. 1, Berlin, S. 13-33.

Bernhard, Armin (2010): Elemente eines kritischen Bildungsbegriffs. In: ZLB, Duisburg-Essen.

Borst, Eva (2012a): Hegemoniale Deutungsmuster: Beschleunigung und Ökonomisierung, in: dies./Schlönvoigt, Dieter (Hrsg.): Kritische Pädagogik. Fragen. Versuch von Antworten, Bd. 1, Berlin, S. 52-65.

Borst, Eva (2012b): Die Notwendigkeit eines kritischen Bildungsbegriffs in Zeiten des Neoliberalismus, in: Adam, Horst./Schlönvoigt, Dieter (Hrsg.): Kritische Pädagogik. Fragen. Versuch von Antworten, Bd. 1, Berlin, S. 34-40.

Brückner, Peter (1978): Zur Fragestellung der politischen Psychologie, in: ders./ Agnoli, Johannes: Die Transformation der Demokratie, Frankfurt a.M. Findeisen, Uwe (2012): Lernen, Leistung und Bewertung – eine Kritik, in: Adam, Horst/ Schlönvoigt, Dieter (Hrsg.): Kritische Pädagogik. Fragen. Versuch von Antworten, Bd. 1, Berlin, S. 70-95.

Gamm, H.-J. : Kritische Schule. Eine Streitschrift für die Emanzipation von Lehrern und Schülern. München 1970.

- Heydorn, Heinz-Joachim (1995): Werke, Band 4, Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1971-1974, Vaduz.
- Holzcamp, Klaus (1984): Kritische Psychologie und phänomenologische Psychologie. Der Weg der Kritischen Psychologie zur Subjektwissenschaft, in: Forum Kritische Psychologie, S. 5-55.
- Horkheimer, Max (1981): Begriff der Bildung, in: ders.: Sozialphilosophische Studien. Aufsätze, Reden und Vorträge 1930-1972, 2. Aufl., Frankfurt a.M. Humboldt, Wilhelm von (1959): Bildung und Sprache, hrsg. v. C. Menze, Paderborn 1959.
- Hurrelmann, Klaus (1989): Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit, 2. Aufl., Weinheim/ Basel.
- Keckeisen, W. (1995): Kritische Erziehungswissenschaft, in: Lenzen, D./Mollenhauer, Klaus (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. I: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung, Stuttgart/Dresden.
- Klafki, W. (2000): Kritisch-konstruktive Pädagogik: Herkunft und Zukunft, in: Eierdanz, J./Kremer, A. (Hrsg.): »Weder erwartet noch gewollt«. Kritische Erziehungswissenschaft und Pädagogik in der Bundesrepublik Deutschland zur Zeit des Kalten Krieges, Baltmannsweiler.
- Koneffke, Gernot (2004): Globalisierung und Pädagogik – Bemerkungen zu einer alten, vertrackten Beziehung, in: Jahrbuch für Pädagogik, Frankfurt a.M., S. 237-254.
- Kunstreich, Timm (2012): Was ist kritische soziale Arbeit heute?, unveröffentlichtes Manuskript, Universität Hamburg.
- Lehner, Helmut (1994): Einführung in die empirisch-analytische Erziehungswissenschaft. Wissenschaftsbegriff, Aufgaben und Werturteilungsproblematik, Bad Heilbrunn.
- Liesner, Andrea (2012): Bildung und die so genannten bildungsfernen Schichten, unveröffentlichtes Manuskript, Berlin.
- Markard, Morus (2009): Einführung in die Kritische Psychologie, Hamburg. Markard, Morus (2012): Kritisch-psychologische Überlegungen zu Widersprüchen der Erziehung, in: Adam, Horst/Schlönvoigt, Dieter (Hrsg.): Kritische Pädagogik. Fragen. Versuch von Antworten, Band 1, Berlin, S. 100-110.
- Marcuse, Herbert (1980): Versuch über die Befreiung, 5. Aufl., Frankfurt a.M. Ribolits, Erich (2012): Bildung – Kampfbegriff oder Pathosformel, Wien.
- Roth, Heinrich (1971): Entwicklung und Erziehung, Band II: Grundlagen einer Entwicklungspädagogik, Hannover. Wehnes, Franz-Josef (1991): Theorien der Bildung als historisches und aktuelles Problem, in: Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis,
- Stimmer, Franz u.a.: Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit. R. Oldenburg Verlag, München, Wien 1996.