

JANEK NIGGEMANN (HRSG.)

**EMANZIPATORISCH,
SOZIALISTISCH,
KRITISCH, LINKS?**

Zum Verhältnis von (politischer) Bildung
und Befreiung

97

Rosa-Luxemburg-Stiftung
Manuskripte 97

Rosa-Luxemburg-Stiftung

JANEK NIGGEMANN (HRSG.)

Emanzipatorisch, sozialistisch, kritisch, links?

**Zum Verhältnis von (politischer) Bildung
und Befreiung**

Karl Dietz Verlag Berlin

Rosa-Luxemburg-Stiftung, Reihe: Manuskripte, 97

ISBN 978-3-320-02283-9

Karl Dietz Verlag Berlin GmbH 2012

Satz: Elke Jakubowski

Druck und Verarbeitung: MediaService GmbH Druck und Kommunikation

Printed in Germany

Inhalt

Einleitung	7
<i>Janek Niggemann, Andreas Merkens</i> Macht Herrschaft überflüssig! Anregungen Antonio Gramscis für kritische Bildung und Erziehung	13
<i>Carsten Krinn</i> »...der Klassenkampf erlaubt selten die Anstellung eines Schwimmlehrers«. Zwischen Emanzipation und Edukationismus: Lehren aus der Schulungsarbeit der Weimarer KPD	23
<i>David Salomon</i> Bertolt Brechts politische Didaktik oder: Die Quadriga von Pädagogik, Ästhetik, Philosophie und Politik	35
<i>Torsten Feltes</i> Die kritische oder dialektische Bildungstheorie	53
<i>Marco Hahn</i> Paulo Freire: Bewusstwerdung ermöglichen	61
<i>Julika Bürgin</i> Oskar Negt, die soziologische Phantasie und das exemplarische Lernen in der Arbeiterbildung	68

Marit Baarck

So-und-auch-anders-Können.

Was lässt sich aus der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie

Klaus Holzkamps für linke emanzipatorische

politische Bildung ableiten?

79

Bernd Wittich

Emanzipatorische politische Bildung:

Social Justice und Martin Bubers Dialogik

94

Die AutorInnen des Gesprächskreises Politische Bildung

108

Einleitung

Der vorliegende Band ist der Versuch einer Darstellung und Zusammenfassung von Diskussionen aus dem Gesprächskreis Politische Bildung der Rosa-Luxemburg-Stiftung im Zeitraum 2007 bis 2009. Der Gesprächskreis wurde von Dr. Ruth Frey und Dr. Dieter Schloenvoigt koordiniert.

Ein zentrales Arbeitsfeld war die Verständigung über theoretische Grundannahmen einer modernen, emanzipatorisch und gesellschaftskritisch ausgerichteten politischen Bildung.

Kontext und Grenzen politischer Bildung

Zu den gemeinsamen Grundannahmen des Gesprächskreises zählte die Erkenntnis, dass politische Bildung nicht neutral ist, sondern stets an Zwecke, Ziele und Erwartungen gebunden ist, deren mögliche emanzipatorische Wirkung sich nur praktisch entfalten kann. Zugleich ist eine kritisch-theoretische Bestimmung dessen, was politische Bildung oder ihren emanzipatorischen Anspruch ausmachen, unverzichtbar. Bei dieser Bestimmung stehen zu bleiben kann aber auch bedeuten, dass als emanzipatorisch gedachte Prozesse sich praktisch autoritär, also herrschaftsförmig, verallgemeinern. Die Geschichte linker politischer Bildung weist zahlreiche Beispiele der repressiven Bevormundung und edukativen Belehrung auf, die darauf zielten, ein »falsches Bewusstsein« durch ein vermeintlich »richtiges Bewusstsein« zu ersetzen. Daher ist die kritische Reflexion ihrer eigenen Absichten, ihrer offenen oder verborgenen Zielsetzungen, ihrer ungewollten Machteffekte und sozialen Bedingungen die notwendige Voraussetzung eines tatsächlich emanzipatorischen Bildungsprozesses.

Ein weiterer gemeinsamer Ausgangspunkt des Gesprächskreises war die Einsicht, dass politische Bildung auf Erkenntnisse angewiesen ist, die nicht nur eine kritische Haltung von BildnerInnen zur Bedingung haben, sondern zudem die gesellschaftlichen Grundlagen ihrer eigenen Existenz versteht und berücksichtigt. Damit ist der Anspruch verbunden, ein grundlegendes Verständnis gesellschaftlicher Zusammenhänge zu entwickeln. Nicht, weil es ein »Lehrplan« emanzipatorischer Bewegungen einfordern würde, sondern weil zur Suche nach dem, was Befreiung sein kann, auch eine Vorstellung davon wichtig ist, wie Herrschaft funktioniert, wie Menschen unterschiedlich in sie eingebunden, von ihr betroffen sind oder durch sie profitieren. Theorien, Konzepte und kritische Reflexionen emanzipatorischer politischer Bildung sollten also berücksichtigen, dass sie es mit mehreren Ebenen gesellschaftlicher Verhältnisse zu tun haben: So geht es zum einen um grundsätzliche Analysen und Theorien darüber, wie Kapitalismus als

historisch gewachsenes, dynamisches Macht- und Herrschaftsgefüge überhaupt funktioniert. So ist es wichtig zu verstehen, wie sich Macht- und Herrschaftsverhältnisse darin verändern, inwieweit Kämpfe um Befreiung erfolgreich waren oder woran sie scheiterten. Hiermit geht schließlich die grundsätzliche Herausforderung an linke BildnerInnen einher, emanzipatorische Praxis unter nichtemanzipatorischen Bedingungen organisieren zu müssen.

Das Verhältnis von Bildung und Befreiung

Die im Titel genannten Labels »emanzipatorisch«, »sozialistisch«, »kritisch«, »links« stehen für unterschiedliche Bildungsvorstellungen und -konzepte. Gemeinsam ist ihnen, dass sie sich gegen die aktuellen Formen von Verschulung, Modularisierung, rigiden Zeitbegrenzungen und Ressourcenknappheit richten. Bildung wird darüber hinaus auch im Kontext von konservativen, neoliberalen oder humanistischen Ansätzen verschieden konzipiert und ist entsprechend stark umkämpft. Vor allem vor dem Hintergrund sich vertiefender sozialer Spaltungen und dem Umbau sozialer Sicherungssysteme verschärfen sich die Herausforderungen, vor denen ein Kampf um emanzipatorische, sozialistische oder linke Bildung aktuell steht. Wenn Bildung ein Moment von Befreiung, Selbstermächtigung und Freiheit sein soll, muss sie zugleich für die Herstellung ihrer sozialen Bedingungen streiten. Bildung und Befreiung sind jeweils die Grundlage füreinander. Befreiung, die vor allem eine Befreiung von materiellen Zwängen zum Ziel hat, kann sich weder auf Bildung beschränken, noch auf sie verzichten. Bildung ist wiederum unverzichtbar, wo es um die Weiterentwicklung von (subjektiven) Möglichkeiten und die Zurückweisung von Beschränkungen geht. Bildung wird Teil von Befreiung, wenn sie sich als Bestandteil einer sozialen Bewegung verortet, deren Akteurinnen und Akteure versuchen, in ihren praktischen und theoretischen Widersprüchen Auseinandersetzungen um Selbstbestimmung zu führen. Um Fremdbestimmtheit zu verstehen und so individuelle Eingebundenheit und strukturelle Begrenzungen unterscheiden zu können, ist Bildung also als permanenter Prozess kritischer Selbstreflexion unverzichtbar. Das Ziel von emanzipatorischer, linker oder sozialistischer Bildung ist Befreiung. Aber weder gibt es die eine »richtige« Bildung, noch führt Bildung automatisch zu Befreiung. Bildung ermöglicht Verfügungserweiterung. Ihr Sinn und Wesen ist nicht »Erziehung«. Denn der Wunsch nach Veränderung, Selbstbestimmung und Entwicklung kann nicht von außen aufgetragen werden. Diejenigen, die das wollen, müssen es selbst wollen und nicht, weil sie es wollen sollen. Insofern bleibt die Frage, was emanzipatorische Bildung ist, eine, die sich im Hinblick auf ihre Praxis stellt. Sie kann weder vorher theoretisch definiert werden, noch ist sie einfach eine Praxis, die meint, das einzig Richtige zu tun.

Räuberleiter: Einführungstexte in Theorien und Ansätze linker politischer Bildung

Im September 2008 begann der Gesprächskreis eine Kartographie zu »Theoretischen Bestimmungen zum Verhältnis von Bildung und Befreiung« zu erstellen. Die dabei entstandenen Beiträge und Diskussionsergebnisse versucht der vorliegende Band aufzubereiten und sich so weiteren Akteurskonstellationen und Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen. Entlang von gemeinsam erarbeiteten Fragen wurden zentrale Schwerpunkte linker Bildungstheorien diskutiert. Mit dem Ziel, sie zu »popularisieren«, also breit zugänglich zu machen, ohne die Inhalte zu verflachen. Die Leitfragen an die Theorien, die aus dem GK Politische Bildung entwickelt wurden, waren:

Was ist das Highlight der Theorie?

Was ist an der Theorie zu kritisieren?

Welche Übersetzungsleistungen stehen an, um die Theorie auf den neuen Kapitalismus zu beziehen?

Welche Aspekte der Theorie sind für heutige emanzipatorische Bildung wichtig oder unverzichtbar?

Die im vorliegenden Band versammelten Texte sind Produkt dieses Diskussionsprozesses, sie repräsentieren zudem Arbeitsschwerpunkte der TeilnehmerInnen. Versammelt sind Darstellungen und Lesarten von bekannten, unbekanntem und teilweise vergessenen Ansätzen linker, emanzipatorischer, sozialistischer, kritischer politischer Bildung. Die AutorInnen haben Ausschnitte ausgesucht, die sie für einen brauchbaren Einstieg in die jeweiligen Ansätze halten. So kann sich der Denkweise, den Begriffen oder dem Gegenstand angenähert werden und so lassen sich einfache Möglichkeiten finden, eigene Wege der Auseinandersetzung zu entwickeln. Entlang der Diskussionsfragen werden aber auch eigene Perspektiven und Linien in den Mittelpunkt gestellt. Die Artikel haben einführenden Charakter, aber die in ihnen beschriebenen Theorien und Ansätze sind zugleich Werkzeuge, um die aktuelle gesellschaftliche Situation und die in ihr enthaltenen Schwierigkeiten und Möglichkeiten einer kritischen und emanzipatorischen politischen Bildung aufzuschließen. Sie zeigen Zugänge auf, bieten Anhaltspunkte und Pfade in den theoretischen Dschungel, aber keine fertigen Landkarten. Sie sollen helfen, die richtigen Fragen zu stellen oder zu entscheiden, welche überhaupt die richtigen sein könnten. In diesem Sinn versteht sich der vorliegende Band als Arbeitsbuch das zur Weiterarbeit anregen will.

Andreas Merckens und Janek Niggemann stellen im ersten Beitrag die für Bildung und Erziehung wichtigen Begriffe und Konzepte des italienischen Kommunisten Antonio Gramsci (1891–1937) vor. Besonders Gramscis enge Verknüpfung von Hegemonie und Pädagogik, aber auch die Überlegungen zu Staat, Zivilgesellschaft, Kultur und Alltagsverstand bilden den Kern seiner praxisphilosophischen Reflexionen und Kritik. Merckens/Niggemann stellen Gramscis Analyse bürgerlicher

cher Hegemonie vor, die sich mit einer Mischung aus Zwang und Konsens in die Gesellschaft verallgemeinert und dass vor allem durch Erziehungsverhältnisse, aber auch durch ihre Fähigkeit, radikale Kritik an ihr systematisch zu integrieren. Gramsci versteht kritisches Denken als ein Moment des Eingreifens, der Gestaltung und der Veränderung, aber auch der demokratischen Vergesellschaftung in Bewusstseins- und Bildungsprozessen.

In seinem Beitrag zur Schulungsarbeit der Weimarer KPD stellt Carsten Krinn den historischen Fall einer entwickelten Bildungsvorstellung dar. Er rekonstruiert die sozialen Bedingungen der Weimarer Republik und die Formierung der KPD als Massenorganisation, um die Ambivalenzen und Schwierigkeiten einer breitenwirksamen Bildungsarbeit in Parteiform aufzuzeigen. Die zentrale Herausforderung bestand für die KPD darin, die Verbundenheit der Parteimitglieder mit ihrem sozialen Milieu und die Kritik an den Bedingungen von Arbeit und Alltag mit den Zielen und Politikformen einer wachsenden Partei zu verbinden. Als problematisch gestaltete sich vor allem die Frage nach den Formen von Wissen und Wissensaneignung, nach Lernprozessen im Verhältnis zu Lehrplänen. Die Kritik an einer verschulten, parteiförmig verengten Bildungsarbeit führt Krinn zur abschließenden Einschätzung, dass eine erfolgreiche Gegenkultur einer langfristigen und demokratischen Selbstbildung bedarf, ohne auf die Bildung einer politischen Organisierung zu verzichten.

David Salomon sieht sich in seinem Beitrag zu Brechts politischer Didaktik einem stark umkämpften Feld von Brecht-Interpretationen, Zuordnungen und Vereinnahmungen gegenüber, mit denen er sich eingehend auseinandersetzt. Salomon stellt die Lesarten Brechts vor, um zu zeigen, dass eine Aufspaltung in den »literarischen«, den »politischen« oder den »pädagogischen« Brecht den Kern von Brechts Vorstellung eines eingreifenden Denkens verfehlt. Brecht gibt eine ganze Reihe an Anhaltspunkten, um zu verstehen, dass der Zusammenhang von Bildung und Befreiung in der Einheit von sozialer Selbsterkenntnis und dem Ausloten des sozialen Raumes kritisch-verändernder Praxis liegt. So kann das Theater ein Ort sein, an dem Menschen die Erfahrung sozialer Selbsterkenntnis machen und diese auf politische Optionen ihrer Zeit beziehen. Sie lernen am ästhetischen Modell auf der Bühne, wie sie sich gesellschaftlich positionieren und politisch handeln könnten. Ob und wie sie es tun, ist weiterhin eine offene Frage.

Den Überlegungen des kritischen Pädagogen Heinz-Joachim Heydorn folgt Thorsten Feltes im Text »Die kritische oder dialektische Bildungstheorie«. Mit dem Rückgriff auf Heydorns Bildungstheorie macht Feltes deutlich, dass Bildung vor allem die Erkenntnis der Voraussetzungen und Bedingungen aufzeigen kann, die dazu geführt haben, dass die Befreiung der Menschen, die Auflösung des Widerspruchs zwischen Individuum und Gesellschaft, systematisch verhindert wird. Die Menschen bringen die Verhältnisse, in denen sie leben, arbeiten, sich bilden usw. zwar durch ihre Arbeit, Tätigkeit, ihre Praxis hervor. Sie verfügen aber nicht über die Bedingungen, die sich im historischen Verlauf als Strukturen verselbst-

ständig haben. Heydorns Bildungstheorie ist ein geschichtsphilosophischer Ansatz der danach fragt, was der Mensch als gesellschaftliches Wesen war, ist und sein kann und was die in der Geschichte uneingelösten Möglichkeiten geblieben sind. Bildung ist bei Heydorn eine gesellschaftliche Kategorie. Ohne die Emanzipation der Gesellschaft kann es keine Emanzipation des Individuums geben. Die Möglichkeit der Emanzipation der Gesellschaft ist jedoch bedingt durch die Fähigkeit der Subjekte, qua Bildung einen verbesserten gesellschaftlichen Zustand zu antizipieren.

Freies Kritik an Bildung und Erziehung und die besondere Bedeutung von Alphabetisierung und Sprache stellt Marco Hahn in seinem Beitrag »Paulo Freire: Bewusstwerdung ermöglichen« vor. Die wechselnden historischen Bedingungen und die sozialen Kontexte, unter denen Freire seine pädagogischen Überlegungen formuliert, werden dargestellt und mit Blick auf die politische Relevanz von Bildung und Bewusstseinsbildung erörtert. Die Verbindung von Alphabetisierung, sozialer Praxis und der Selbsterkenntnis der eigenen gesellschaftlichen Position bilden Freires pädagogischen Fokus. Befreiung wird nicht einfach als Bewusstwerdung und Entzauberung gedacht, kommt aber ohne sie nicht aus. Die Art und Weise, wie sie gesellschaftlich funktionieren und die reflexive Auseinandersetzung damit durch die Subjekte von Bildungsprozessen, ist die Grundlage und Bedingung emanzipatorischer Bildung und politischer Praxis.

In Julika Bürgins Text zu Oskar Negts Ansatz der soziologischen Phantasie und des exemplarischen Lernens geht es um einen Ansatz der Arbeiter- und gewerkschaftlichen Bildung, der in den 1960er bis 1980er Jahren in Wissenschaft und Bildungspraxis bedeutsam war. Zugleich war er hoch umstritten und eine umkämpfte Form von Politik, die in die Praxis der ArbeiterInnenbewegung eingebunden war und aus ihr heraus entwickelt wurde. Bürgin macht deutlich, dass es nicht um eine Theorie im engen Sinne geht, sondern um einen Entwurf, ein Konzept, das politisch motiviert und theoretisch begründet war, vor allem aber praktiziert wurde. Sie verfolgt den inhaltlichen und politischen Charakter dieses Theorie-Praxis-Bezuges und befragt so den Ansatz auf seine aktuelle Relevanz und die Möglichkeiten einer kritischen Weiterentwicklung und erneuten Verbreitung.

Klaus Holzkamps Lerntheorie und ihre Bedeutung für linke politische Bildung sind Gegenstand von Marit Baarcks Beitrag »So-und-auch-anders-Können – Was lässt sich aus der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie Klaus Holzkamps für linke emanzipatorische politische Bildung ableiten?«. Sie verdeutlicht, dass Bildung und Bildungsarbeit als Lernprozesse gedacht werden sollten, in denen versucht wird, Möglichkeiten und Begrenzungen von Handlungsfähigkeit zu bestimmen. Da Menschen sowohl in und unter Verhältnissen leben und leiden, sie aber zugleich immer auch mit herstellen, ist die Frage, was sie lernen wollen und lernen können zugleich eine subjektive und eine gesellschaftliche. Baarck zeigt auf, wie sich mit Holzkamp die erweiterte Verfügung über gesellschaftliche Verhältnisse als Lernprozess auffassen lässt, in dem es gelingt, gemeinsam mit anderen

Angst und Gefahr abzuwehren und mehr Freiheit zu erkämpfen und zu verwirklichen.

Bernd Wittich betont im letzten Beitrag des Bandes »Emanzipatorische politische Bildung – Social Justice und Martin Bubers Dialogik« wie Social Justice Education den Selbstveränderungsprozess der Person in Einklang mit den kulturellen, ökonomischen und politischen Veränderungsintentionen bringen kann. Social Justice steht dabei für die Gleichwertigkeit und Gleichzeitigkeit subjektiver und gesellschaftlicher Veränderung, sie ist ein dialogischer Prozess personaler Begegnungen. Wittich folgt der Dialogik Martin Bubers, der Social Justice praktiziert. In ihr ist die Haltung der Lernenden und Lehrenden so zu entfalten, dass sie den unterdrückenden Verhältnissen trotzen kann, aber auch über rein individuelle Befreiungsvorstellungen hinausgeht. In der Social Justice Education stärken Lehrende und Lernende wechselseitig ihre je eigene personale Sinnorientierung in ihren Lern- und Lebensprozessen. Sie ist die unverzichtbare Basis von weitergehenden Politisierungsprozessen und der Befreiung durch Bildung.

Macht Herrschaft überflüssig! Anregungen Antonio Gramscis für kritische Bildung und Erziehung

1. Gefängnishefte und Philosophie der Praxis

Antonio Gramsci (1891–1937) gilt als Begründer eines »Westlichen Marxismus« (Perry Anderson) und zählt heute zu den einflussreichsten Denkern kritischer Gesellschaftstheorie. Der Journalist, führende Aktivist der Turiner Rätebewegung und Vorsitzender der Kommunistischen Partei Italiens wurde 1926 von den italienischen Faschisten inhaftiert und verstarb nach 10 Jahren Haft an den Folgen der Gefangenschaft. Seine postum veröffentlichten *Gefängnishefte* (»Quadern del Carquere«) nehmen mittlerweile den Rang eines politischen und philosophischen Klassikers ein. In den kritischen Sozial-, Kultur- und Politikwissenschaften, insbesondere der angelsächsischen Länder, sind Gramscis Entwürfe zu Hegemonie, Staat, Zivilgesellschaft, Kultur und Bildung bedeutsame Referenzpunkte linker Theoriebildung und emanzipatorischer Praxis.

Während seiner Inhaftierung im faschistischen Kerker entwickelt Gramsci grundlegende historisch-kritische Reflexionen zum politischen und philosophischen Selbstverständnis des Marxismus. Gegen die desaströsen Umstände der Haft, wie mangelnde Ernährung und Gesundheitsversorgung, zeitweisem Schreibverbot und Zensur, entfaltet Gramsci ein Denken, das sich der permanenten (Selbst-)Kritik der eigenen politischen Praxis stellt. Die so entstandenen *Gefängnishefte* bilden kein geschlossenes Werk. Vielmehr sind sie ein fragmentarisches, immer wieder neu ansetzendes Durchdenken politisch-philosophischer Grundlagen des Marxismus. Entsprechend lässt sich auch nicht von »der Theorie« Gramscis sprechen, sondern von einer Vielzahl an systematischen und fragmentarischen Überlegungen, Gedanken, Sondierungen und vorläufigen Argumentationen. In den *Gefängnisbriefen*, die die Korrespondenz zwischen Gramsci und vor allem seiner Familie dokumentieren, formuliert Gramsci, mit den Gefängnisheften »etwas für ewig« verfassen zu wollen. Die *Gefängnishefte* selbst sind nicht zur Veröffentlichung gedacht. Nach der Gefangenschaft ist ihre Ausformulierung vorgesehen, zu der es nicht mehr kommt.

Den Marxismus als Philosophie der Praxis zu deuten ist für Gramscis Philosophieren konstituierend. Die Orientierung auf die politisch-praktische Durchdringung der Philosophie entlehnt Gramsci den Marxschen Thesen über Feuerbach. In dem elf Thesen umfassenden Exzerpt rückt Marx die »sinnlich-menschliche

Tätigkeit, Praxis« (Marx/Engels 1971: S. 5) in das Zentrum zukünftigen Philosophierens. Für Gramsci ist damit ein entscheidender Ausgangspunkt seiner Theoriearbeit benannt. An die Stelle einer nur anschauenden Philosophie und ihres scholastischen Wesens tritt das Philosophieren als politisches Handeln. Dabei rückt die praktische Tätigkeit nicht an die Stelle der Philosophie, sondern zielt darauf, ein kritisches Denken zu realisieren, das zur praktischen Lebensnorm, zur parteilichen Haltung wird. Entscheidend für das Erringen einer eigenständigen emanzipatorischen Hegemonie ist, »dass eine neue Weise entsteht, die Welt und den Menschen aufzufassen, und dass diese Auffassung nicht mehr den großen Intellektuellen vorbehalten ist, den Berufsphilosophen, sondern populär, massenhaft zu werden strebt, mit konkret weltumfassenden Charakter« (Gramsci 1991: S. 1781). Gramsci entwickelt auf diese Weise ein Verständnis, das den Marxismus praxisphilosophisch überdenkt, als ein Moment des Eingreifens, der Gestaltung und der Veränderung, aber auch der demokratischen Vergesellschaftung in Bewusstseins- und Bildungsprozessen.

2. Zentrale Schlüsselbegriffe und Fragestellungen Gramscis und ihr Beitrag zu einer emanzipatorischen politischen Bildung

Gramsci entwickelt und arbeitet mit einer Vielzahl von Begriffen, die sich im Kern um die Bestimmung und Analyse des Marxismus als »Philosophie der Praxis« gruppieren. Sie dienen dem Verstehen von gesellschaftlichen Veränderungsprozessen entlang von Fragen einer auf die Befreiung der Gesellschaft gerichteten Perspektive der Subalternen. Die Kritik an bestehenden und/oder gescheiterten Befreiungsversuchen, die Berücksichtigung ihrer je spezifischen Bedingungen und die Entwicklung entsprechend unterschiedlicher Analysen, Strategien und Handlungsmöglichkeiten drücken sich in einem Geflecht aufeinander verweisender Begriffe aus. Diese Begriffe ermöglichen das Verständnis widersprüchlicher Prozesse aufzuschlüsseln, ohne die realen Kämpfe und Konflikte in ein festes theoretisches Modell zu gießen und damit still zu stellen.

Zentral ist der Begriff der *Hegemonie*, den Gramsci für die Analyse bürgerlicher Herrschaft und zur Entwicklung politischer Strategien der Subalternen verwendet. *Analytisch* führt er aus, dass »Hegemonie« als ein Mischverhältnis aus Zwang und Konsens funktioniert, wobei die Kunst des Regierens darin besteht, dass »der Zwang den Konsens [nicht] zu sehr überwiegt, sondern im Gegenteil vom Konsens der Mehrheit, [...] getragen erscheint« (Gramsci 1991: S. 120). Hegemonie ist die Praxis, dynamische Kräfteverhältnisse zu regulieren, ihre Widersprüche zu bearbeiten. Der Hegemoniebegriff erlaubt es gewordene gesellschaftliche Bedingungen, aktuelle Kräfteverhältnisse und politische Praxen zu analysieren. Gleichzeitig dient der Begriff Gramsci zur Bestimmung einer Strategie im Kampf um die Transformation der Gesellschaft. So lässt sich für sehr un-

terschiedliche gesellschaftliche Konstellationen herausarbeiten, wie Formen sozialer Praxis eingebunden sind in bestehende Macht-/Herrschaftsverhältnisse. Umgekehrt und *strategisch* lassen sich widerständige Ansätze daraufhin überprüfen, ob und wie es ihnen gelingt bzw. gelingen könnte, sich kritisch zu verbreiten und zum Aufbau einer Gegenhegemonie »von unten« beizutragen. Eine eigenständige, von den subalternen Kräften getragene Hegemonie setzt für Gramsci jedoch voraus, dass in ihr eine intellektuell-moralische Umkehrung der bestehenden Führungs- und Regierungsverhältnisse mit dem Ziel angelegt ist, »die Regierten von den Regierenden intellektuell unabhängig zu machen, eine Hegemonie zu zerstören und eine andere zu schaffen« (Gramsci 1991: S. 1325).

Mit dem Begriff *Zivilgesellschaft* beschreibt Gramsci das Terrain politisch-ethischer Auseinandersetzungen. Sie ist der Teil innerhalb des Staates, in dem um Ideen, Wertvorstellungen, Weltauffassungen gerungen wird und damit der Ort, an dem der hegemoniale Konsens beständig produziert und verändert, also auch angefochten und infrage gestellt wird. Gramsci formuliert folglich kein normatives Verständnis von Zivilgesellschaft. In den *Gefängnisheften* firmiert die Kategorie als ein *analytischer* Begriff, der darauf ausgerichtet ist, das intermediäre Handlungsfeld zu verstehen, das im Netzwerk von kulturellen Alltagspraxen und Ideologien bis hin zu einem staatlich-institutionell verdichteten Werte- und Rechtssystem Hegemonie produziert. Es geht Gramsci also um die *Funktion* von Zivilgesellschaft als institutioneller und sozialer Raum und Prozess, in dem die divergierenden gesellschaftlichen Interessengruppen aufeinandertreffen und vermittelt werden, politische Zustimmung geschaffen und kulturelle *Sinnstiftung* produziert wird. Gramsci trifft in den Gefängnisheften die Unterscheidung in politische Gesellschaft (Staat im engeren Sinne) und Zivilgesellschaft (erweiterter/integraler Staat), um analytisch die Ebenen der Funktionsweisen von Hegemonie auseinander halten zu können. Im alltäglichen Tun lassen sich Staat und Zivilgesellschaft jedoch nicht trennscharf voneinander abgrenzen. Je nachdem, wie langfristig die Einbindung auch subalternen Teile der Gesellschaft in ein hegemoniales Projekt sich hält, treten die repressiven Momente des Staates, sein Gewaltmonopol, in den Hintergrund. In den westlich bürgerlichen Gesellschaften ist, so Gramsci, die Überwindung des Bestehenden nicht durch die bloße/gewaltsame Übernahme des Staates möglich. Ein Wechsel des Führungspersonals begünstigt nicht automatisch ganz neue Verhältnisse. Darüber hinaus wird eine Politik, die auf zivilgesellschaftliches Ringen um Bedeutungen usw. verzichtet, auf Dauer keine Chance haben, ihre Ziele zu verwirklichen. Ein Angriff auf den Staat kann auch in den vielfältigen »Schützengräben« der ihm vorgelagerten Zivilgesellschaft versanden.

Gerade die Auseinandersetzungen um Weltauffassungen, Sichtweisen und Bedeutungen sind aber kein Zufallsprodukt. Sie sind vielmehr das Ergebnis oder der Effekt der »privaten« Aktivität einer Vielzahl an BedeutungsproduzentInnen, also Intellektuellen. Die Grundlage von Gramscis Bestimmung der Intellektuellen ist,

dass er jeden Menschen als Intellektuellen bezeichnet, aber dass nicht jeder Mensch in der Gesellschaft die Funktion von Intellektuellen ausübt. In diesem Sinne versteht er unter Intellektuellen keine spezielle Berufsbezeichnung. Selbst den einfachsten manuellen/praktischen Tätigkeiten liegt ein gewisses Maß an intellektueller Arbeit zugrunde. Das »soziale Unterscheidungskriterium« (Hirschfeld) ist demnach nicht in der geistig-theoretischen Arbeit von Intellektuellen zu finden, sondern im Zusammenspiel ihrer gesellschaftlichen Position innerhalb der Arbeitsteilung und in ihrer Funktion für die Gruppen, denen sie angehören und die sie »personifizieren«. Die Intellektuellen werden nicht als soziale Schicht der Intelligenz aufgefasst, sondern Gramsci erweitert den Begriff so, dass er das intellektuelle Potential revolutionärer Praxis grundlegend in die Herausbildung der subalternen Klassen einschreibt. Intellektuelle Tätigkeiten erfüllen spezifische gesellschaftliche Funktionen. Gramsci unterscheidet entsprechend zwei verschiedene Formen von Intellektuellen und ihre Funktion: »organische« und »traditionelle Intellektuelle«.

Organische Intellektuelle: Sie »organisieren« den Zusammenhang einer Gruppe, indem sie dieser Homogenität und Bewusstsein verleihen. Sie arbeiten daran, der Gruppe zu der sie gehören, ein Bewusstsein ihrer selbst und ihrer Funktion im ökonomischen, politischen und kulturellen Bereich und eine »kohärente Weltauffassung« zu ermöglichen. So wird innerhalb der Gruppe durch ihre Intellektuellen eine kohärente Weltauffassung erarbeitet, die ihren Zusammenhang organisiert und stiftet. Gruppen als handlungsfähige politische Akteure kann es ohne organische Intellektuelle nicht geben (oder die »organische Funktion« ist, bei entsprechendem Grad an Kohärenz des Bewusstseins der Gruppenmitglieder, weitgehend demokratisiert). Wenn historisch eine neue Gruppe entsteht und ihre organischen Intellektuellen herausbildet, finden sie immer schon traditionelle Intellektuelle vor. Diese gilt es zu gewinnen, wenn sich die neue Gruppe in den Kampf um Hegemonie einmischet. Zu den traditionellen Intellektuellen müssen sie sich ins Verhältnis setzen, weil sie in Bezug auf Ressourcen, Werkzeuge, Räume und Einfluss mit ihnen konkurrieren.

Die traditionellen und organischen Intellektuellen kämpfen um die Ausarbeitung und Verbreitung von Denkweisen, Handlungsoptionen und Weltauffassungen. Sie entwickeln »organisierende Ideologien« (Stuart Hall)¹, die sich in der Gesellschaft verallgemeinern sollen. Je mehr Menschen die Art und Weise des Blicks auf die Welt, die eigene Rolle darin und die Zugehörigkeit zu einer Gruppe/Klasse plausibel für ihr Handeln empfinden, desto aussichtsreicher ist die Möglichkeit, eine neue Hegemonie zu schaffen. Die organischen Intellektuellen einer Gruppe/

1 Mit »organisierenden Ideologien« bezeichnet Stuart Hall Denkweisen von Gruppen, mit denen sich die Einzelnen eine kohärente Auffassung ihrer Positionen und ihrer Perspektive auf Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft aneignen können und handlungsfähig werden. Vgl. Stuart Hall: *Ausgewählte Schriften*. Hamburg 2000, Bd. 3.

Klasse arbeiten dazu an der Zusammensetzung des »Alltagsverstandes«. Gramsci bezeichnet als *Alltagsverstand* alle möglichen Auffassungen, Vorstellungen, Bewertungen, Ethik, Moral usw. wie sie sich im Laufe der Menschheitsgeschichte entwickelt und zum Teil nur als Spuren erhalten haben. Im Alltagsverstand, den jede/r hat, ist der »gesunde Menschenverstand« enthalten. Das sind diejenigen Elemente, die bereits mehr zu einer kohärenten Auffassung zusammengearbeitet sind. Sie sind der Ansatzpunkt der organischen Intellektuellen, denn sie arbeiten auf die Verbreitung von Kohärenz in der eigenen Weltsicht hin. Diese Bearbeitung des Alltagsverstands ist die Grundlage dafür, sich selbst als in der Gesellschaft führende Gruppe zu verallgemeinern. Eine nach Hegemonie strebende Gruppe muss in der Lage sein, die Organisation der Gesellschaft im Allgemeinen übernehmen zu können. Dazu ist die Umarbeitung des Alltagsverstandes unerlässlich.

Politische Bildung und Pädagogik: Gramsci weigert sich konsequent, Pädagogik und politische Bildungsarbeit als allein von Professionellen betriebene Bereiche zu bestimmen und damit die bestehenden Grenzen gesellschaftlicher Arbeitsteilung theoretisch zu verdoppeln. Seine Perspektive ist eine zweifache, zum einen sind pädagogische und bildnerische Tätigkeiten voraussetzungsvoll, so dass es durchaus Grade an Professionalisierung bedarf, um sie auszuüben. Die Kritik richtet sich vielmehr auf die Vorstellung, dass pädagogisches Handeln einen geschlossenen Wirkungsbereich hat, der sich »neutral« um erzieherische Aufgaben kümmert. Gramsci stellt dagegen heraus: »Jedes Verhältnis von Hegemonie ist notwendigerweise ein pädagogisches Verhältnis« (Gramsci 1991: S. 1335). Das bedeutet, dass neben der spezialisierten Pädagogik als wissenschaftlich-professioneller Disziplin, innerhalb der Gesellschaft auf verschiedensten Ebenen pädagogische Verhältnisse etabliert werden. So analysiert Gramsci etwa den integralen Staat als »erzieherischen Staat«, der eine Vielzahl von pädagogischen Initiativen und Kampagnen auf dem Feld der Zivilgesellschaft entfaltet (Gramsci 1991: S. 1548). Er betont in seinen Analysen des »Fordismus« die Bedeutung der erzieherischen Anleitung einer spezifischen Lebensmoral, einer bestimmten Weise des kulturellen und sexuellen Zusammenlebens, die den Anforderungen der neuen Produktionsweise entspricht (Gramsci 1991: S. 1826). Das heißt, die Stabilisierung und die permanente Umarbeitung von Hegemonie finden über die Neuausrichtung von erzieherischen/pädagogischen Verhältnissen statt, die auch dort bestehen, wo es auf den ersten Blick gar nicht um Erziehung und Bildung geht. Sichtweisen, Weltauffassungen, Denk- und Handlungsmöglichkeiten müssen ständig erneuert werden, wenn sie verallgemeinert gültig werden sollen.

Bei der politisch-pädagogischen Herstellung einer gegenhegemonialen Bewegung spricht Gramsci insbesondere den organischen Intellektuellen der subalternen Klassen eine zentrale Bedeutung zu. Sie übernehmen eine erzieherische Funktion, indem sie, wie oben beschrieben, die historisch-spezifische Komposition des Alltagsverstandes als Ausgangspunkt selbst- und fremdbestimmter Subjektbildung neu arrangieren. Sie sind pädagogische Akteure, indem sie die Hand-

lungsprämissen der Menschen, die sich im Alltagsverstand bizarr zusammengesetzt finden, zur inneren Kohärenz einer Weltauffassung ausarbeiten. Dabei kann es nicht um die Reproduktion bestehender Bildungshierarchien gehen. Ihre politisch-pädagogische Praxis zielt für Gramsci im Kern darauf, das herrschaftliche Gegenüber von »Intellektuellen« und »Nicht-Intellektuellen« aufzuheben. Anders formuliert: organische Intellektuelle der Subalternen arbeiten an der Selbstaufhebung ihrer Funktion, die sich dort realisiert, wo alle in den Genuss der Verwirklichung ihrer vollständigen kulturellen und intellektuellen Kompetenzen gelangen. Ihre intellektuelle und pädagogische Autorität ist daher kein Selbstzweck und dient nicht der disziplinarischen Verfügung und Zielsetzung seitens der »Lehrenden« über die »Lernenden«. Vielmehr ist sie ein Mittel, das auf die emanzipatorische Verallgemeinerung politischer und intellektueller Handlungsfähigkeit zielt, d. h. der Überwindung von Subalternität und ihren sozialen Bedingungen. Es geht darum, pädagogische Verhältnisse zu etablieren, die es tatsächlich ermöglichen, »die eigene Weltauffassung bewusst und kritisch auszuarbeiten und folglich [...], an der Hervorbringung der Weltgeschichte aktiv teilzunehmen, Führer seiner selbst zu sein und sich nicht einfach passiv und hinterrücks der eigenen Persönlichkeit von außen den Stempel aufdrücken zu lassen« (Gramsci 1991: S. 97). Jede politische Praxis ist somit eine bewusste oder unbewusste pädagogische Praxis der (Selbst)Bildung, der kritischen Bewusstseinsbildung und der Ausarbeitung politischer, also die Organisation der Gesellschaft betreffender Fähigkeiten.

Da Hegemonie (und damit auch Gegenhegemonie) auf die produktiven Kräfte der ethisch-moralischen Zustimmung abzielt, bedarf es der systematischen *Führung und Anleitung*, die den gesellschaftlichen Zusammenhalt von Führenden und Geführten in einem (gegen)hegemonialen Projekt stiftet. Hier ist das spezifische Spannungsfeld auszumachen, das einer emanzipatorischen politischen Bildungsarbeit eingeschrieben ist. Vom Ausgangspunkt des »Erziehers« agierend, der Führungsverhältnisse produziert, ist ein gegenhegemoniales Projekt, das auf Emanzipation und Befreiung setzt, zugleich grundsätzlich darauf anzulegen, den Subalternen zur Selbstregierung zu verhelfen und so perspektivisch die Führung durch andere (Menschen oder Gruppen) überflüssig zu machen. Das bedeutet, nicht mit Hilfe irgendwelcher pädagogischen Tricks den Menschen Befreiung als Lernziel aufzunötigen, sondern an ihre Interessen anzuschließen und sie kritisch auszuarbeiten, zu erweitern usw.

3. Herrschaft, Hegemonie und pädagogisches Verhältnis

Hegemonie wird, wie bereits ausgeführt, von Gramsci als sich prozesshaft wandelndes Ineinandergreifen von Zwang und Konsens bestimmt, wobei die konsensualen Momente in hegemonialen Herrschaftsbeziehungen auf Dauer die Oberhand gewinnen müssen. Nur so lässt sich die Herrschaft einer Klasse über einen

relativ langen Zeitraum absichern. Gramscis hegemonietheoretische Bestimmung von Herrschaft bricht hier mit dem statischen und reduktionistischen Verständnis von Herrschaft als einseitigem top-down Verhältnis von Herrschenden und Beherrschten. In diesem sind die Herrschenden allein über ihre Stärke und Gewalt definiert, haben allein die Macht über die Beherrschten und diese werden so lediglich als »Befehlsempfänger« gedacht. Dieses Verständnis unterschätzt die Wirksamkeit von subalternen Forderungen und den Druck »von unten«, der in westlichen demokratischen Gesellschaften häufig als Kritik in den Konsens eingebunden wird, diesen Konsens aber auch verschiebt, mitprägt und auch infrage stellen kann. Im Fall eines allein über Zwangsmaßnahmen errichteten Regimes wäre der Kampf ein »einfacher« gegen einen klaren Feind, der in Form des »repressiven Staates« oder eines Souveräns auftritt. Stattdessen verweist Gramsci auf die ungeheure Wendigkeit und Fähigkeit liberal-kapitalistischer Gesellschaften auf soziale Konflikte zu reagieren, indem im Zuge zivilgesellschaftlicher Konsensproduktion vormals kritische Positionen und Politiken integriert werden. (Die Forderung nach selbst bestimmter Arbeitszeit bspw. wurde im Neoliberalismus aufgegriffen und mit der erhöhten Produktivitätsanforderung verbunden. So können die Leute zwar selbst entscheiden, wann sie arbeiten, aber oft mit viel mehr Arbeitszeit, die sie verwenden müssen.) Die Herrschenden führen, indem sie ihre Moral- und Wertvorstellungen verallgemeinern. Sie tun dies auf der Ebene der Zivilgesellschaft, dem politischen Kampfplatz hegemonialer Gesellschaften. Das bedeutet aber auch, dass die herrschende Kultur und Moral niemals absolut ist. Es bestehen fortwährend antagonistische Momente des Dissens und des Widerspruchs – also Möglichkeiten der Gegenhegemonie.

Diese dialektische Bestimmung von Herrschaft gründet erkenntnistheoretisch wesentlich auf Gramscis Bestimmung von Hegemonie als pädagogischem Verhältnis. Hegemoniale Führungsverhältnisse können den Konsens nicht verordnen, sondern nur mit Hilfe pädagogischer Integration und Führung herstellen. Das pädagogische Verhältnis ist damit Element von Herrschaft, aber auch Ort des Ringens um Gegenhegemonie und Emanzipation. Erzieherische Beziehungen werden von Gramsci als ein *wechselseitiges* Verhältnis bestimmt, so dass die »Erzieher-Schüler-Beziehung« nicht als lineare, von oben nach unten verlaufende Beziehung auszumachen ist. Der Kern pädagogischer Interaktionen ist ihre Reziprozität: »Das Lehrer-Schüler-Verhältnis ist ein aktives Verhältnis wechselseitiger Beziehungen und deshalb ist jeder Lehrer immer auch Schüler und jeder Schüler Lehrer« (Gramsci 1991: S. 1335). So kann es auch keine auf Dauer gestellte Herrschaft oder Machtausübung geben, die pädagogisch angeleitet ist und in der sich nicht auch ein Prozess des wechselseitigen Austauschs und der Transformation vollzieht, in dem Herrschende und Beherrschte sich bedingende Akteure sind, statt nur dichotome Pole. Damit ist jedem hegemonialen Herrschaftsverhältnis einerseits ein Moment der Unkontrollierbarkeit, der Veränderung und – aus Sicht der Herrschenden – der Prekarität eingeschrieben. So wird hegemoniale Herr-

schaft hier aber auch als interaktiver Prozess der Aushandlung und des Kompromisses sichtbar, respektive eines »Lernens von unten«. Die hegemoniale Stärke der Herrschenden besteht genau darin, die herrschaftskritischen Impulse und Stoßrichtungen in ihr eigenes Projekt aufzunehmen, die Kritik zu integrieren und so ungefährlich zu machen. Eine Herrschaftskompetenz, die Gramsci historisch dem Bürgertum zuspricht, das anders als alle bisher herrschenden Klassen seine Wirkungssphäre *als Klasse* kulturell und ideologisch zu verallgemeinern vermochte und damit, auf der Grundlage zivilgesellschaftlicher Deutungskämpfe, eine innere Reformfähigkeit realisierte, die seine hegemoniale Reartikulation bis in die Gegenwart sichert (vgl. Gramsci 1991: S. 943).

4. Das Verhältnis von Befreiung, Emanzipation und politischer Bildung

Emanzipation und Befreiung sind für Gramsci an die Aneignung gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit gebunden: »Die Außenwelt, die allgemeinen Verhältnisse zu verändern, heißt sich selbst zu potenzieren, sich selbst zu entwickeln« (Gramsci 1991: S. 1341 f.). Subalternität und Fremdbestimmung gehen mit dem Ausschluss von gesellschaftlicher Gestaltungsmacht und Reflexionsfähigkeit einher. Befreiung und Emanzipation können jedoch keine Stellvertreterkämpfe sein, in der eine Partei oder eine soziale Bewegung für die »Masse«, das »Volk«, die »Unterdrückten« etc. kämpft. Befreiung setzt notwendig einen Prozess der intellektuellen und kulturellen Selbstvergewisserung voraus, in dem die Subalternen Interessen weiterentwickeln und artikulieren, sich als gesellschaftlich handlungsmächtige Klasse bilden und entsprechend agieren können. Der Marxismus als *Philosophie der Praxis* ist so als Medium der Emanzipation und der demokratischen Selbstvergesellschaftung der Subalternen zu bestimmen: »Die Philosophie der Praxis [...] ist nicht das Regierungsinstrument herrschender Gruppen, um den Konsens zu haben und die Hegemonie über subalterne Klassen auszuüben; sie ist der Ausdruck dieser subalternen Klassen, die sich selbst zur Kunst des Regierens erziehen wollen und die daran interessiert sind, alle Wahrheiten zu kennen, auch die unerfreulichen« (Gramsci 1991: S. 1325).

Weltveränderung und Weltinterpretation sind für Gramsci nicht als einander vor- oder nachgelagert zu betrachten, sondern treten notwendig ineinander. Jede Weltauffassung, die nach Hegemonie strebt, steht vor der Herausforderung »gesellschaftlich« und zur gelebten Praxis zu werden: »Eine neue Kultur zu schaffen bedeutet nicht nur, individuell originelle Entdeckungen zu machen, es bedeutet auch und besonders, bereits entdeckte Wahrheiten kritisch zu verbreiten, sie sozusagen zu ›vergesellschaften‹ und sie dadurch zur Basis vitaler Handlungen, Element der Koordination und der intellektuellen und moralischen Ordnung werden zu lassen« (Gramsci 1991: S. 1377). Der Transfer von der Philosophie zur Lebensweise wird von Gramsci damit wesentlich als bildnerisch-pädagogische He-

ausforderung gefasst. Emanzipatorische politische Bildung ist aufgefordert, sich als Medium einer allgemeinen intellektuellen und kulturellen Aneignung und Umgestaltung des gesellschaftlichen Ensembles von »unten« zu verstehen. Es geht darum, eingreifendes Denken zu produzieren. Damit ist politische Bildung immer auch an die Frage ihrer Parteilichkeit und ihres Standpunktes gebunden. Denn die Verallgemeinerung von Perspektiven und Positionen um Emanzipation muss eingebunden werden in eine »hegemoniale Strategie der Wahrheit« (Demirovic), wenn sie sich als Befreiungsprojekt für *alle* Menschen erkämpfen lassen soll.

Keine Weltauffassung, auch nicht der Marxismus, kann einen privilegierten Weg der Befreiung und Emanzipation formulieren. Die Erkenntnis der Feuerbachthesen, »dass die Umstände von den Menschen verändert und der Erzieher selbst erzogen werden muss« (Marx/Engels 1971: S. 6), beinhaltet auf die eigene Weltauffassung gewendet die Aufforderung zur fortwährenden politisch-praktischen Genese und lernenden Selbstveränderung. So wird auch die Philosophie der Praxis »keine für sich stehende ›Realität‹« behaupten können, sondern muss sich »in geschichtlichem Bezug auf die Menschen, die sie verändern usw.« (Gramsci 1991: S. 1473) fortlaufend entwickeln. Jede emanzipatorische Bewegung ist darauf angewiesen, Lern- und Bildungsverhältnisse zu gestalten, die über das unmittelbare Moment der Schulung und der Unterrichtung bestehender Weltansichten hinausreichen. Sie sind vielmehr kritisch und reflexiv auf die Produktion neuer Wahrheiten und Weltansichten auszurichten, um damit praktisch aufzunehmen, dass der ›Erzieher‹ selbst erzogen werden muss.

Demokratiethoretisch ist so zugleich eine zentrale Trennlinie zu bürgerlich-repräsentativen Demokratievorstellungen auszumachen. Pädagogisch-bildnerische Prozesse fungieren dort als Regierungstechnik und als Mittel der hegemonialen Führung, das darauf ausgerichtet ist, die zugrunde liegende gesellschaftliche Arbeitsteilung von Regierenden und Regierten konsensual zu reproduzieren. Dagegen formuliert Gramsci den Anspruch, Bildungs- und Erziehungsverhältnisse als ein emanzipatorisches Medium der allgemeinen Aufhebung von Führungs- und Regierungsverhältnissen und damit von Herrschaft zu gestalten. Die Menschen sollen tatsächlich in die Lage versetzt werden, zu verstehen und zu kritisieren, wie über gesellschaftliche Prozesse und Belange gesprochen, gedacht und entschieden wird. Sie sollen sich, auf den unterschiedlich Ebenen der Gesellschaft, aktiv in die Auseinandersetzung darüber einmischen können, was als »wahr« gilt, was »notwendig« wäre, zu tun und wie. Es geht also um pädagogische Verhältnisse, die es erlauben, »dass jeder ›Staatsbürger‹ ›Regierender‹ werden kann und das die Gesellschaft ihn, sei es auch nur ›abstrakt‹, in die allgemeine Lage versetzt, es werden zu können« (Gramsci 1991: S. 1528). Befreiung und Emanzipation sind nicht der Zweck einer gegenhegemonialen Praxis von Erziehung und Bildung, für die jedes Mittel recht ist. Die Hierarchien zwischen Lehrenden und Lernenden, aber auch ihre jeweiligen Ziele und Absichten sind bewusster Teil der gemeinsamen

Lernprozesse. Die Ausgangslage Erzieher/Erzogene kann nur durch das gemeinsame Interesse an der Überwindung von Herrschaft sinnvoll zu einem gemeinsamen gegenhegemonialen Projekt ausgebaut werden. Es geht nicht zuletzt darum, eigene Interessen entwickeln zu können, auch wenn die Verfügung über die Möglichkeiten ihrer Realisierung aussteht bzw. über den Weg gemeinsamer demokratischer Aushandlungsprozesse organisiert werden muss. Es geht um eine Perspektive »mit dem kategorischen Imperativ, alle Verhältnisse umzuwerfen, in denen der Mensch ein erniedrigtes, ein geknechtetes, ein verlassenes, ein verächtliches Wesen ist« (Marx/Engels 1971: S. 385). In einem Führungsverhältnis, dass auf der Grundlage eines gemeinsamen Emanzipationsbestrebens besteht, dient die Entwicklung und Ausarbeitung von Wünschen, Vorstellungen und Denkweisen eben nicht der Ausweitung des Zugriffs auf die Persönlichkeit zu Gunsten von Verwertbarkeit, sondern hat den Zweck, die freie Entwicklung aller zur Grundlage der gesellschaftlichen Organisation zu machen.

Literatur:

Marx, Karl/Engels Friedrich 1971: Marx-Engels Werke (MEW). Bd. 1 u. 3, Berlin.

Gramsci, Antonio 1991ff.: Gefängnishefte (GH). Kritische Gesamtausgabe, Hrsg. von Klaus Bochmann und Wolfgang Fritz Haug, Hamburg.

Zum Weiterlesen empfohlene Literatur

Gramsci allgemein

Bensussan u. a. 1985: Die Linie Luxemburg-Gramsci. Zur Aktualität und Historizität marxistischen Denkens, Berlin/Hamburg.

Hirschfeld, Uwe (Hrsg.) 1998: Gramsci-Perspektiven. Beiträge zur Gründungskonferenz des »Berliner Instituts für Kritische Theorie« e.V., Hamburg.

Buckel, Sonja/Fischer-Lescano, Andreas (Hrsg.) 2007: Hegemonie gepanzert mit Zwang. Zivilgesellschaft und Politik im Staatsverständnis Antonio Gramscis, Baden Baden.

Merkens, Andreas/Rego Diaz, Victor (Hrsg.) 2007: Mit Gramsci arbeiten. Texte zur politisch-praktischen Aneignung Antonio Gramscis, Hamburg.

Gramsci – Pädagogik und Bildung

Bernhard, Armin 2005: Antonio Gramscis Politische Pädagogik. Hamburg.

Mayo, Peter 2005: Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire. Perspektiven einer verändernden Praxis, Hamburg.

Merkens, Andreas 2004: Erziehung und Bildung im Denken Antonio Gramscis, in: Antonio Gramsci, Erziehung und Bildung. Gramsci-Reader 1, Hamburg.

Sternfeld, Nora 2009: Das pädagogische Unverhältnis. Lehren und Lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault, Wien.

»... der Klassenkampf erlaubt selten die Anstellung eines Schwimmlehrers«.

**Zwischen Emanzipation und Edukationismus:
Lehren aus der Schulungsarbeit der Weimarer KPD**

Die Ausgangslage zu Beginn der Weimarer Republik

Robert von Erdberg, Referent der neuen Abteilung Volksbildung beim Preußischen Kultusministerium, erklärte 1924, die sozialen Verhältnisse grob verharmlosend, die Revolution von 1918 habe die soziale Schichtung des Volkes radikal geändert. Doch solch eine grundlegende Änderung hatte der historische »Gründungskompromiss zwischen den alten Führungszirkeln vor allem in Wirtschaft und Militär« und »den Führungen von Mehrheitssozialdemokratie und Gewerkschaften« verhindert. Die politische Elite wurde erweitert, nicht jedoch ausgewechselt (Langewiesche/Tenorth 1989: S. 10). Verbesserungen für die Arbeiterschaft wie die Wiedereinstellungspflicht, das Schlichtungswesen, die Tarifverträge oder die Einführung der Erwerbslosenfürsorge waren keine Maßnahmen mit spezifisch sozialistischem Charakter, sondern ließen sich gut mit den Vorstellungen bürgerlicher Sozialreformer vereinbaren. Den Volksbeauftragten war daran gelegen, »das revolutionäre Potential der deutschen Gesellschaft so rasch und so wirksam wie möglich einzudämmen« (Winkler 1985: S. 90).

Schulung für den Klassenkampf

Dagegen zogen auf dem Gründungsparteitag der KPD Redner wie H. Eberlein einen deutlichen Trennungsstrich zur sozialdemokratischen Bildungsarbeit. Die Organisationen der Vorkriegssozialdemokratie hätten lediglich wie Wahlvereine funktioniert und ihre ganze Agitation sei auf Wahlergebnisse ausgerichtet gewesen. Die Bildungsarbeit vor dem Krieg habe die Arbeiter nicht zu »Klassenkämpfen« erzogen.

»Wir haben erlebt, dass das, was in den Organisationen den Arbeitern als Bildung übermittelt wurde, nichts anderes war als eine Art Firnis, der beim ersten stürmischen Regen abgewaschen worden ist; [...] Mit Begeisterung zogen sie dem Banner des Imperialismus, dem Banner der herrschenden Klasse nach, sie hatten alles vergessen, was ihnen vom Sozialismus in den Organisationen gelehrt und gepredigt worden ist« (Weber 1993: S. 240).

Auch Rosa Luxemburg teilte die Kritik an der Sozialdemokratie und ihren Bemühungen. Sie kam zu dem Schluss: »Die Masse muss, indem sie Macht ausübt, lernen, Macht auszuüben. Es gibt kein anderes Mittel, ihr das beizubringen. Wir sind nämlich zum Glück über die Zeiten hinaus, wo es hieß, das Proletariat sozialistisch zu schulen. [...] Die proletarischen Massen sozialistisch zu schulen, das heißt: ihnen Vorträge halten und Flugblätter und Broschüren verbreiten. Nein, die sozialistische Proletarierschule braucht das alles nicht. Sie werden geschult, indem sie zur Tat greifen« (ebd.: S. 198).

Trotzdem verlor sie den »weiten Weg der Erziehung der Massen« (ebd.: S. 103) nicht aus dem Auge, wie aus der dortigen Auseinandersetzung mit O. Rühle zum Antiparlamentarismus deutlich wird. Dass man den Gedanken an eine hilfreiche Schulungsarbeit jedoch nicht aufgegeben hatte, beweist ein KPD-Aufruf, der bereits fünf Tage nach dem Gründungsparteitag erschien: »Nicht durch obrigkeitliche, bürokratische Maßnahmen lässt sich die neue Ordnung einer willfährigen Masse auferlegen, sondern die neue sozialistische Ordnung wird erst durch das Proletariat in eigenen Methoden und Organisationen geschaffen. [...] Die Arbeiterschaft selbst muss [...] das Beste tun, um aus den Anfängen das werden zu lassen, was uns vorschwebt: Ein sich ständig erweiterndes und den wachsenden Anforderungen sich anpassendes Netz von Bildungsmöglichkeiten für den Proletarier als den zielklaren Kämpfer und Verwalter der werdenden sozialistischen Gesellschaftsordnung. [...] Das Bildungssekretariat der kommunistischen Partei hält es daher für seine Pflicht, inmitten des nie rastenden Tageskampfes an die Errichtung von wissenschaftlichen Vortragsreihen heranzutreten« (Zit.n. Meier 1964: S. 75).

Marxistische Bildungstheorie

Die Propagandisten der KPD sahen sich in ideologischer Nachfolge der als »Klassiker« bezeichneten Theoretiker der organisierten Arbeiterbewegung. Welche Aspekte aber Karl Marx, Friedrich Engels, Wladimir I. Lenin oder auch Rosa Luxemburg im Hinblick auf pädagogische Fragen betont hätten, konnte nur bedingt beantwortet werden, hatten sie doch nie ihre Auffassungen systematisch dargelegt. Gleichzeitig lagen wichtige Schriften von Marx und Engels wie »Die deutsche Ideologie« (1932), die ihr pädagogisches Verständnis erhellen, Mitte der 1920er Jahre nicht ediert vor.

War das langfristige Ziel von kommunistischen Bestrebungen den Kapitalismus zu überwinden, so gingen Marx und Engels doch davon aus, dass erst auf der Stufe der modernen Großproduktion – also im entwickelten Kapitalismus – eine freie Entwicklung der Menschen möglich sei. Sie sahen die notwendige Entwicklung der Produktivkräfte und glaubten nicht, wie die französischen Frühsozialisten, an die »*Allmacht der Erziehung*«. Weil Verkehr und Produktivkräfte allseitig seien, waren Marx und Engels überzeugt, nur allseitig entwickelten Individuen könne es gelingen, das Privateigentum aufzuheben. Aber obwohl sie die Entwick-

lung der Produktivkräfte als Grundlage jeder emanzipativen Entwicklung analysierten, gingen sie davon aus, dass unter kapitalistischen Verhältnissen die Menschen – weil ihrer selbst entfremdet – letztlich außerstande seien, ihr »allseitiges Wesen auf eine allseitige Art« zu entwickeln, da »die *Lebenstätigkeit*, das produktive Leben« – also auch das Erziehen, Lehren und Lernen – nur als »Mittel zur [...] Erhaltung der physischen Existenz« diene (Marx 1990: S. 539 u. 516.).

Erst mit der Überwindung der »unmenschlichen« Umstände sei eine Assoziation der Menschen möglich, in der »die freie Entwicklung eines jeden die Bedingung für die freie Entwicklung aller ist« (Marx/Engels 1971: S. 482). Dazu müsse sich der Mensch vollkommen emanzipieren, das heißt seine eigenen Kräfte als »*gesellschaftliche Kräfte*« begreifen und organisieren (Marx 1956: S. 370). Um das Privateigentum aufheben zu können, müssten die gesellschaftlichen Zusammenhänge erkannt und müsste ein »kommunistisches Bewusstsein«, also ein »Bewusstsein über die Notwendigkeit einer gründlichen Revolution« entwickelt sein (Marx/Engels 1971: S. 69).

Aber eine solche allseitige Entwicklung zu erlangen schien ja unter kapitalistischen Verhältnissen unmöglich. Doch indem Marx den in der kapitalistischen Gesellschaft geprägten Menschen nicht einfach eine Erziehung zum kommunistischen Bewusstsein abstrakt gegenüberstellte, sondern den Prozess am Menschen demonstrierte, zeigte er einen Weg und arbeitete die notwendige Durchdringung dieser gegensätzlichen Prozesse heraus. Sein Credo: »Die materialistische Lehre von der Veränderung der Umstände und der Erziehung vergisst, dass die Umstände von den Menschen verändert und der Erzieher selbst erzogen werden muss. [...] Das *Zusammenfallen* des Ändern[s] der Umstände und der menschlichen Tätigkeit oder Selbstveränderung kann nur als revolutionäre Praxis gefasst und rationell verstanden werden« (Marx/Engels 1971: S. 5 f.).

Der theoretische Ansatz der Schulungsverantwortlichen der KPD

Mit der Weimarer Republik war die erhoffte Revolution ausgeblieben. Daher änderten die Propagandisten bereits kurz nach der Parteigründung ihre Vorstellungen und wollten nun wenigstens gegen die kulturelle Hegemonie der »*noch nicht*« gestürzten Bourgeoisie einen Damm errichten, der Mitgliedschaft und Sympathisanten vor Übernahmen bourgeoiser Denk- und Verhaltensnormen schützen sollte. Gleichzeitig sollte der Funktionärsstab befähigt werden, die Partei organisatorisch zu leiten, um die notwendigen Voraussetzungen für die ideologische Führung der Arbeiterklasse zu schaffen. Dazu sollten die KPD-Mitglieder den ideologischen Kampf in der Arbeiterklasse führen lernen. In wichtigen Veröffentlichungen¹ wurden folgende Kernelemente formuliert:

1 So z. B. die »Leitsätze zur Bildungsarbeit« (1921/22), die in der theoretischen Zeitschrift der KPD »Die Inter-

Die individualistische Ideologie des Bürgertums muss bekämpft und überwunden werden, sodass sich das Proletariat auf der Grundlage der wissenschaftlichen Weltanschauung seine eigene Kultur schaffen kann. Während die herrschende Bourgeoisie ihre Hegemonie mit allen Mitteln im kulturellen Feld ausübt, spaltet die Sozialdemokratie die Arbeiterschaft mit Hilfe der bürgerlichen Ideologie und pseudo-sozialistischer Ideen.

Die Schulungen können nur in dialektischer Verbindung mit der praktischen Teilnahme am Klassenkampf langfristige Ergebnisse bringen (Einheit von »Theorie« und »Praxis«). Eine lebensweltliche Teilnehmerperspektive erfordert permanente Aktualität. Die Gefühle der Teilnehmer sollen z. B. durch Bilder auf Postkarten und in Zeremonien angesprochen werden. Anregung dazu wird außerhalb des eigenen Milieus gesucht.

Die KPD muss ihrer führenden Rolle im Klassenkampf gerecht werden (Theorem vom subjektiven Faktor), indem sie ihre Kader analog zu den Prinzipien des »demokratischen Zentralismus« (also einer demokratisch legitimierten Hierarchie, die sich von den unteren Parteizellen nach oben hin aufbaut und dann von der Leitung (Zentrale) einheitlich geführt wird) schult. Die Ausbildung darf sich also nicht auf »Führerbildung« beschränken und die Theorie gilt es zu popularisieren.

Die Mitglieder sollen zur »Selbstbefreiung« erzogen werden und auf wissenschaftlichem Niveau lernen, selbständig kritische Schlüsse aus der marxistischen Theorie zu ziehen („dialektische Methode«). Insbesondere durch die »Arbeitsgemeinschaft« oder »Laboratoriumsmethode«² soll die revolutionäre Initiative der Teilnehmer geweckt werden. Die Schulungsarbeit muss grundlegend und umfassend ausbilden, aber aus praktischen Gründen zeitlich beschränkt werden.

Die Ansätze der Schulungsarbeit waren weder durch ein rein emanzipatives noch ein ausschließlich edukationistisches Verständnis geprägt. Beide Linien finden sich in den Dokumenten. Nicht zu übersehen ist der Anspruch, Parteimitgliedschaft und Funktionäre zu selbständigem Denken und Handeln zu erziehen. Dabei waren die Propagandisten bemüht, Themen und Theorie marxistischer Klassiker aufzugreifen, ihre Methoden übernahmen sie jedoch nur partiell und reflektierten ihr eigenes pädagogisches Handeln, angesichts der Fülle der Tagesaufgaben, kaum. Viele hielten Verständnis und Anerkennung ideologischer Kernaussagen bereits für identisch mit realer Umsetzung.

nationale« im letzten Heft des 3. Jahrgangs (15. Dez. 1921) und im 1. Heft des 4. (1. Jan. 1922) erschienen. Zu den übrigen Schriften, wie E. Hoernles Beitrag auf dem IV. Weltkongress (1922) oder A. Kurellas »Methodischer Leitfaden für die Lehrer des politischen Grundwissens«, 1927 im Verlag der Jugendinternationale siehe Krinn 2007: S.133 ff.

2 Die Laboratoriumsmethode förderte das eigenverantwortliche und selbstorganisierte Lernen – dazu im Abschnitt über den »Dalton-Plan«.

Zentrale Merkmale der Schulungsarbeit

Folgende Punkte bestimmten die Schulungsarbeit der KPD: Die Schulung der KPD-Mitglieder und Funktionäre diente dem Aufbau der Massenpartei. Individuelle Bildungskarrieren oder -wünsche waren genauso wenig gefragt wie eine »Elitenkonzeption«, wie wir sie bei anderen Pädagogen der Arbeiterkulturbewegung finden. Die Bildungs- und Schulungsarbeit der KPD unterschied sich, trotz ähnlicher Rhetorik, wesentlich von der der Sozialdemokratie oder der Gewerkschaften. Obwohl die Schulungsarbeit auf den aktuellen Kampf ausgerichtet sein sollte, überwogen in den Lehrplänen historische Fragen. Aktuelle Gegenstände, wie das Betriebsverfassungsrecht, wurden kaum unterrichtet. Wirtschaftliche Themen, die auch zum Repertoire bürgerlicher Bildungsbemühungen gehörten, waren üblich. Doch während es auf den Lehrgängen des Allgemeinen Deutschen Gewerkschaftsbundes selbstverständlich war, neben bürgerlicher Nationalökonomie auch Marx' »Kapital« zu studieren, wurde bei den Schulungen der KPD mit marxistischen Sekundärtexten gearbeitet.

Weder wurde in der KPD über »Bildung« langfristig systematisch reflektiert, noch wurden Experimente – wie das der populären vhs-Remscheid³ – begrüßt. Beiträge von eigenständigen Theoretikern wie G. Lukács oder K. Korsch, die sich mit schulungsrelevanten Problemen beschäftigten, wurden nicht als bereichernde Herausforderung begriffen, sondern als parteischädlich gebrandmarkt. »*Meinungskampf*« war in der KPD – trotz des Postulats der »Wissenschaftlichkeit der Weltanschauung« – nicht vorgesehen. Weder wurde die bürgerliche Wissenschaft kritisch »aufgehoben«, noch sah man sich veranlasst, die revolutionäre Theorie an Hand eigener Erfahrungen weiter zu entwickeln. Auch die gegenwärtigsten sozio-ökonomischen Entwicklungen (z. B. im kulturellen Bereich mit Kino und Radio) wurden nicht verarbeitet. So fand die KPD-Schulungsarbeit beinahe im theoriefreien Raum statt.

Auch wenn die Kulturschaffenden der KPD ein weit verzweigtes Netz »proletarischer Gegenkultur« schufen, war der Kampf gegen die kulturelle Hegemonie der Bourgeoisie, im Hinblick auf die rasante Entwicklung neuer Medien wie Radio und Film, mit den bescheidenen finanziellen Mitteln der KPD kaum zu gewinnen. Mit Hilfe von Aktivisten wie J. Heartfield oder W. Münzenberg⁴ wurden nur zögernd eigene Ausdrucksformen entwickelt. Starke Bezüge zur Arbeiterbewegungskultur der Vorkriegszeit und plakative Übernahmen von »*Bildern aus der Sowjetunion*« blieben vorherrschend. Trotz aller sinnstiftenden Bemühungen konnte das starre Deutungsangebot der KPD den organisatorischen Bruch von Tausenden Parteimitgliedern nicht verhindern.

3 Siehe u. a.: Johannes Resch 1924: Die freie proletarische Volkshochschule Remscheid.

4 John Heartfield (1891–1968) war ein kommunistischer Künstler, Graphiker und Montagekünstler, Willi Münzenberg (1889–1940) ein sehr erfolgreicher Verleger und Filmproduzent der KPD.

Während die Agitpropfunktionäre der Bezirke normalerweise proletarischer Klassenlage waren, entstammten die akademisch gebildeten zentralen Schulungslehrer meist bürgerlichen oder kleinbürgerlichen Lebensverhältnissen. Ein Gutteil der beim ZK beschäftigten Propagandisten hatte im Lauf der Primärsozialisation Armut und Elend erfahren. Sie standen, als sie sich ihre wissenschaftlichen Kenntnisse aneigneten, in einem besonderen Verpflichtungsverhältnis. Obwohl die führende Rolle des Proletariats verbal anerkannt wurde, thematisierten die Schulungslehrer weder ihre eigene soziale Herkunft oder Stellung, noch gelang es ihnen Arbeiter zur leitenden Schulungstätigkeit heranzubilden. Sie konnten (oder wollten?) sich also nicht entbehrlich machen.

Erst im zweiten Teil der 1920er Jahre begann die KPD ihre Schulungsarbeit, wie längst angekündigt, systematisch auszubauen. Dies begann an der Parteibasis mit dem politischen Schulungstag in den Zellen und reichte bis zu mehrmonatigen Reichsparteischulen. Schließlich erreichte sie – u. a. mit Hilfe der »Marxistischen Arbeiter-Schule« (MASCH) – eine Ausdehnung und einen Kurstakt, wie er in der damaligen politischen Landschaft einzigartig war. Dabei führten, durch die Entwicklung von Fordismus und Taylorismus befördert, die in der Arbeiterbewegung bestehenden Vorstellungen über ›*die Macht der Pläne*‹ auch in den Reihen der KPD zum »Planungsmythos«.

So wie einzelne Mitglieder den Marxismus als Schlüssel für alle gesellschaftlich relevanten Fragen sahen, so glaubten die Funktionäre der KPD mit Schulungen ein Instrument zu besitzen, das alle Probleme zu lösen in der Lage sei. Wie sehr dieser Glaube im Widerspruch zur Hetze der täglichen Arbeit stand, wurde nicht reflektiert, obwohl die Schulungsbemühungen durch die stete Unterordnung unter den tagespolitischen Anforderungsdruck tatsächlich in Frage gestellt waren.

Nur in seltenen Fällen wurde die Lebenswelt der Teilnehmer zum Ausgangspunkt der didaktischen Bemühungen gemacht. Fast immer stand das Kurskonzept im Vorhinein fest. Die Auseinandersetzung mit praktischen Aufgaben (Gewerkschaftsarbeit, Kommunalpolitik etc.) wurde losgelöst von theoretischen Fragen kürzer behandelt und an den theoretischen Schulungsstoff angehängt. Im Vordergrund stand die »Stoffvermittlung« (instrumentelles Wissen), während das geforderte Lernen einer wissenschaftlichen Methode kaum als Lernziel thematisiert wurde.

Der »Dalton«-Plan

Angesichts einer methodisch überwiegend konventionellen Bildungsarbeit muss es erstaunen, dass man sich sowohl in der KPD, als auch in den Reihen der Komintern in den 1920er Jahren mit der »Laboratoriumsmethode«, dem »Daltonplan« aus den USA beschäftigte.⁵ Die Lernmethode war 1922 im Zuge der ameri-

5 U. a. in der Schrift von A. Kurella, d. i. Ziegler 1927: »Methodischer Leitfaden für die Lehrer des politischen Grundwissens«.

kanischen Erziehungsreform von der Pädagogin Helen Parkhurst entwickelt worden.⁶ Sie wollte vier pädagogische Grundprinzipien »Freiheit«, »Verantwortung«, »Kooperation« und »Selbsttätigkeit« fördern. Die Pädagogik sollte mit der sprunghaften industriellen Entwicklung Schritt halten, daher wurde beim Dalton-Plan der Frontalunterricht zugunsten von Selbsttätigkeit aufgelöst. Die Schüler waren selbst verantwortlich für ihr Tun und ihren Fortschritt. Allein oder in Kooperation suchten sie Lösungsstrategien, wofür man eigens die herkömmlichen Klassen in »Laboratorien« umgewandelt hatte.

Charakteristisch für die Dalton-Methode war die Arbeit auf Grundlage ausgearbeiteter Anweisungen (*assignments*). Mittels solcher »Pensenbriefe« bearbeiteten die Schüler selbständig in einem von ihnen gewählten Zeitraum Aufgaben. Der Lernfortschritt wurde über ein persönliches Gespräch zwischen Lehrer und Schüler ermittelt. Erst wenn ein Schüler sein Lernziel erreicht hatte wurde das nächste Pensum vergeben. »Individualisierung« war bei dieser Methode nicht erwünscht – im Gegenteil. Parkhurst war davon überzeugt, dass gerade die Arbeitsweise in den Laboratorien zur Zusammenarbeit Gleichgesinnter und gegenseitiger Hilfe führe.

So emanzipativ der Ansatz klingt, in der KPD kam er nicht gut an. 1929 bezeichneten die zentralen Parteischüler den Versuch, den Dalton-Plan anzuwenden, als »nicht ganz geglückt«. Zwar begrüßten sie überwiegend die Methode, doch es fehle die dafür notwendige Zeit. Ohne gute Lehrbücher sei die Anwendung des Dalton-Plans nicht möglich.

Die Arbeit in der MASCH

In der zweiten Hälfte der Republik kam es zu einem Wandel im Schulungsansatz der Propagandisten. Nachdem man sich in der KPD besonnen hatte Kader zu schulen, öffnete man nun das Lernfeld auch für das Parteiumfeld. Im Rahmen der volkshochschulähnlichen Marxistischen-Arbeiterschule (MASCH) wurden ab 1929 Fragen des Alltagslebens behandelt. Fortan konnte man bei Kommunisten u. a. Gymnastik, Englisch, Heilkunde und Stenographie lernen und gemeinsam mit Freunden und Genossen Museen besuchen oder Raddampferfahrten unternehmen. Dabei gelang es der Leitung der MASCH, kompetente Fachleute zu motivieren sich an der Schulungsarbeit zu beteiligen. So sprach Wilhelm Reich zu psycholo-

6 Der Name stammt von der Stadt Dalton in Massachusetts. Einen ersten Überblick vermittelt die Dissertation von Heinrich Besuden: »Hellen Parkhursts Dalton-Plan in den Vereinigten Staaten« (1955). Zeitgenössische Schriften waren z. B. die von Marie Steinhaus 1925 über den Dalton-Plan oder der Artikel von Sergius Hessen »Die Idee der Arbeitsschule und der Dalton-Plan (Zur Theorie der Schularbeit)«, in: Die Erziehung, 1. Jg. (1926), Quelle und Mayer, Leipzig: S. 502-528 oder von W. Schumacher »Bedeutet der Dalton-Plan eine Weiterentwicklung bzw. Ergänzung der Idee der Arbeitsschule?«, in: Die Volkshochschule 25, Heft 3 (1929), Julius Beltz, Langensalza: S. 89-96.

gischen Themen, Albert Einstein darüber, was Arbeiter von der Relativitätstheorie kennen sollten und Bauhauslehrer wie Walter Gropius gaben Zeichenunterricht. Das offene Bildungskonzept, das nach Berliner Vorbild in vielen Städten des Reiches verfolgt wurde, zeigte Wirkung. Die Teilnehmerschaft wuchs rasch an und voller Selbstbewusstsein begann man mit neuen Lehrmethoden wie »Fernlehrbriefen« zu experimentieren.

Lehrreiche Spannungsfelder

Es ist eine Sache, nach gründlicher Analyse historischer Quellen kritische Bildungsmomente heraus zu arbeiten, eine ganz andere ist, im Rahmen der täglichen Kleinarbeit – den Kopf gerade über Wasser haltend – selbst in diesem Prozess zu stecken. Im Folgenden sollen keine simplifizierenden »Lehren« aus der Tätigkeit jener Schulungsaktivisten gezogen werden, die diese Arbeit mit Elan und teils unter Einsatz ihres Lebens versuchten, sinnvoll zu entwickeln. Vielmehr sollten heutige Bildner emanzipatorischer Bildungskonzeptionen bewusst in Spannungsfeldern reflektieren, die nicht isoliert zu denken sind, anstatt holzschnittartige Schemata lediglich umzusetzen. Doch weil zentrale Probleme der damaligen Bildungsarbeit wenig von ihrer Aktualität eingebüßt haben, wird nach fruchtbaren Erfahrungen gefragt.

1. »Parteilichkeit« versus »offener Meinungskampf«

Für Bildner der Befreiung, die versteinerte Verhältnisse zum Tanzen bringen möchten, kann es in ihrer täglichen Bildungsarbeit nicht um »l'art pour l'art« – also nutzfreie Betätigung ohne Ziel – gehen. Wesentliches Moment herkömmlicher Bildungskultur ist zu postulieren: Lernstoffe seien neutral und es sei daher adäquat, sich Themen unparteiisch zu nähern. Aber Fakten existieren immer in einem »Setting«, um dessen Beherrschung verschiedene gesellschaftliche Gruppen (m. E. auch Klassen) ringen.

Im Kern geht es um den häufigen Vorwurf »politischer Indoktrination« – korrekter wäre eventuell interessengeleiteter Meinungskampf. Welche Informationen werden bereit gestellt, über welche Informationen wird diskutiert? Haben statistische Untersuchungen des Bundesverbandes der Deutschen Industrie (BDI) den gleichen Aussagegehalt wie das Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Institut (WSI) der Hans-Böckler-Stiftung? In der politischen Bildung wird heute oft die Bedeutung des »Beutelsbacher Konsenses« (1976)⁷ hervorgehoben. Er gilt als historischer Kompromiss weltanschaulich zerstrittener Erwachsenenbildner mit folgenden Forderungen:

7 <http://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens.html> (01.11.2011).

- das »Überwältigungsverbot«, nach dem es nicht erlaubt ist, den Teilnehmer methodisch so zu überrumpeln, dass die Gewinnung eines selbständigen Urteils verhindert wird,
- Kontroverses in Wissenschaft und Politik muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen,
- der Teilnehmer muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren.

Doch selbst wenn alternative Denkansätze ›zu Wort kommen‹ ist nicht gesagt, dass sie im Diskurs – aus den unterschiedlichsten Gründen – eine Chance haben. Max Frisch soll einmal gesagt haben: »Wir haben kein Verbot der Meinungsfreiheit; aber die Kosten der Meinungsfreiheit sind sehr gestiegen«. Auch wenn der Beutelsbacher Konsens ein wichtiger Meilenstein war, der die Möglichkeit einer bewussten Selbstkontrolle gestattete, so ist es doch idealistische Augenwischerei nahe zu legen, wir könnten einen neutralen, gleichberechtigten und voraussetzungslosen Meinungsstreit haben.

2. »Notwendiger Kanon« versus »Themenoffenheit«

Politische Akteure stehen vor der Herausforderung, sich auf möglichst effektive Art und Weise die notwendigsten Inhalte zur Bewältigung drängender Zeitfragen anzueignen. Bei der dafür notwendigen Selektion von Lehrstoff und Quellen kann es nicht *den einen* Wissensstoff geben. Wenn dem so wäre, stünde nicht nur das Lernfeld, sondern auch dessen Ergebnis stets im Voraus fest. Aber in der politischen Arena sind auch nicht alle Inhalte gleich bedeutsam, ihre Aneignung daher nicht beliebig.

Eine pädagogisch erwünschte »Eigenbeteiligung« der Teilnehmer erfordert Raum und Offenheit, denn ihr kritisches Nachdenken kann die Kurskonzeption verändern. Dabei lenkt die Formulierung »Eigenbeteiligung« vom Kern der Sache ab – denn der Begriff: »Beteiligung« deutet schon auf einen tendenziellen Anpassungsprozess hin. Wenn Teilnehmer die Inhalte eines Kurses wesentlich mitbestimmen, erfordert dies von den ›Lehrkräften‹ ein gehöriges Maß an Stoffbeherrschung, weil größte Flexibilität gefordert ist. Wie aber können sich Lernende sinnvoll in einen sehr komplexen politischen Prozess einbringen, den sie womöglich noch gar nicht überschauen?

3. »Ewige Wahrheiten« versus »schöpferische Kritikfähigkeit«

Ein gewisser Lehrplan ist für die politische Auseinandersetzung unentbehrlich. Worin besteht aber der Unterschied zwischen einem notwendigen Kanon und formalem Bücherwissen? Es ist ein Unterschied, ob man die »Lehren von Marx und Engels« vermittelt, oder ob man die Erziehung zu kritischen Marxisten fördert. »Marxist« zu sein bedeutet sicherlich historisch gewachsene Prämissen zu beja-

hen, gleichwohl sind die Ergebnisse des Denkens ebenso wie die Rahmenbedingungen einem kontinuierlichen Wandel unterworfen. So wird man Marxist eventuell weniger durch die Aneignung von »Inhalten«, als durch das Erlernen einer »kritischen Herangehensweise«. Vergessen wir nie, dass Marx selbst in Auseinandersetzung mit einem dogmatischen Zug in der französischen Arbeiterbewegung behauptet hat: »Je ne suis pas marxiste« (Ich bin kein Marxist).

In diesem Zusammenhang ist kritisch zu fragen, in wie weit ein Lehrer zum »Kamerad« (›*Gleichen*‹ in einer Schicksalsgemeinschaft) werden kann. Dem Teilnehmer hat er in der Regel – vor dem Hintergrund sozialer, kultureller oder sprachlicher Differenzen – so viel an Wissen voraus, dass sich ›Gleichmacherei‹ verbietet. Doch um mit Asymmetrien adäquat und konstruktiv umgehen zu können, muss man sich ihrer bewusst sein.

Vielleicht lässt es sich so fassen: Es kann nicht darum gehen, dass Schüler, angesichts ihres Stoffdefizits, gänzlich *selber* denken, dazu fehlt womöglich die nötige Grundlage. Solch Wunschenken wäre nur eine einfache Negation des von Lenin kritisierten »Bücherwissens«. Es geht aber auch nicht darum, dass Lehrer ständig vordenken und Schüler mit Material traktieren. Stattdessen sollten die Schüler in die Lage versetzt werden, den Stoff selbständig kritisch zu durchdenken um eigenständige Schlüsse ziehen zu können.

4. »Nürnberger Trichter« versus »neue Methoden«

Heute sind wir weit mehr als zu Zeiten der Weimarer Republik mit dem Problem der Quantität von Wissen konfrontiert.

„Folgt man der mittlerweile klassischen Berechnung der Brooks Foundation an der Stanford University [...], so hat sich der Wissensstoff zwischen 1800 und der Mitte des 20. Jh. verzehnfacht. Kam man noch im 15. Jahrhundert in Europa mit ca. 1000 Buchtiteln aus, so beläuft sich der Ausstoß an wissenschaftlichen Publikationen und Zeitschriften heute auf jährlich ca. 6 Mio. d. h. ca. 17 000 Veröffentlichungen täglich« (Arnold/Schüßler 1998: S. 65).

Angesichts solcher Zahlen entpuppt sich die Curricularisierbarkeit von Wissen immer mehr als Illusion. Kein Wunder, dass es in der pädagogischen Fachwelt zu einem ›Primat der Methodik‹ kam und man dadurch von mechanistischen Lernvorstellungen zumindest verbal abrückte. Doch obwohl die methodische Naivität der 1920er Jahre überwunden ist, dominiert nach wie vor Frontalunterricht massiv. Methodisch wurde die sozialistische Bildungspraxis von der bürgerlichen Aufklärung in der Folge der 1968er Bewegung überholt. Derzeit angebotene Methoden sind Legion, und viele moderne Ansätze in der Erwachsenenbildung setzen ein weitgehend emanzipatorisches Menschenbild voraus. Fast immer geht es um die Teilnehmerbefähigung, Hilfe zur Selbsthilfe oder Ansätze wie SOL (Selbstorganisiertes Lernen). Aber vor dem Hintergrund vielfältigster emanzipativer Methoden gilt es, einen realistischen Sinn für das gesamte Lernumfeld zu

wahren. Denn im vorgegeben Rahmen finden wir Entwicklungen, wie eine ›fremdbestimmte Selbstbestimmung‹ im Lernprozess. Nämlich, wenn die Teilnehmerschaft über Zugänge und Bearbeitung der Themen mitbestimmen kann, aber ausgeschlossen ist vom Prozess der Festlegung des ›Lernsettings‹ oder der Lerninhalte. So lernen die Teilnehmer ›freiwillig‹ Wege zu nutzen, deren Ziele sie womöglich nicht gewollt haben.

Bei aller Freude über neue Praxen ist der ›Rausch der Methode‹ nicht notwendigerweise zielführend. Vielleicht werden in Zeiten zunehmender Individualisierung als Massenphänomen andere Fragen wichtiger. Es mag trivial tönen, aber unter Umständen ist es für die ›Bildungsarbeit‹ inzwischen vordringlicher, ein Gefühl von *Brüderlichkeit*, wie es in der Losung der französischen Revolution »liberté, égalité, fraternité« zum Ausdruck kommt, zu entwickeln.

5. »Handlungsdruck« versus »attraktives Lernmilieu«

Eine politische Kraft, die Ziele anstrebt, muss um einen hohen Effizienzgrad bemüht sein. Die Mitglieder der KPD begriffen sich als im Kampf stehend. Das Wissen, das sie sich aneignen wollten, musste in einem Prozess bewältigt werden, der politische Handlungsspielräume schuf. Es ging um eine erweiterte Handlungsfähigkeit in zeitlicher Nahperspektive. Diese Maßgabe mitgedacht, standen sie unter einem ungeheuren Leistungsdruck, nicht zuletzt, weil sie im Lager der Arbeiterklasse tatsächlich über eine große Anhängerschaft verfügten und also – vielleicht anders als Marxisten heute – einem großen Legitimationsdruck ausgesetzt waren. Der lastende Erfolgsdruck führte u. a. dazu, dass für die Propagandisten Emotionalität in Bezug auf den Lerngegenstand und die Lernumgebungsgestaltung keine wirkliche Rolle spielte. Bemüht, den zahlreichen Pflichten hinterher zu kommen, versuchte man überwiegend operationalisierbares Wissen an die Berufsrevolutionäre zu bringen. Eine wirkliche »Gegenkultur« konnte so nur ansatzweise verwirklicht werden. Eine echte Alternative hätte eine Kultur sein müssen, die auf ein revolutionäres Endziel ausgerichtet ist, sich aber nicht von den Massen in einer Weise abhebt, die die Revolutionäre von den sogenannten ›Subjekten der Revolution‹ isoliert. Bis heute ist die Frage unbeantwortet, wie eine revolutionäre Gegenkultur entwickelt werden kann, die nicht nur anschlussfähig ist, sondern es vermag, die »Massen zu ergreifen«, ohne banal zu werden.

Diese Frage berührt das ganze Feld der Binneneinflussnahme in einem gegebenen Milieu und den nicht zu unterschätzenden Einfluss der ›heimlichen Erzieher‹ (Fernsehen, Radio, Internet) der hegemonialen Kultur, der Kultur der Herrschenden. A. Gramscis Vokabel vom »Stellungskrieg« mag eine Hilfe sein, uns zu vergegenwärtigen, dass wir uns permanent, ungeachtet der vergleichsweise angenehmen Lebensbedingungen, in einem »Stellungskrieg« und keineswegs in Friedenszeiten befinden. Die Losung »Sozialismus oder Barbarei« hat ihre Aktualität nicht verloren.

Blick nach Vorn

Von naiven Idealen der Allmacht pädagogischer Konzepte gilt es Abschied zu nehmen. Statt unerreichbaren Idealen hinterher zu jagen, könnten wir lernen unsere Bestrebungen prozesshaft und in Spannungsfeldern zu denken, zu planen und durchzuführen, ohne unsere weit reichenden und Grenzen überschreitenden Ziele aus den Augen zu verlieren. Dabei kann es angesichts der veränderten Lebensumstände notwendig sein, vordergründige Aspekte einstiger sozialistischer Pädagogik, wie z. B. »Wissen« und »Aufklärung«, in ihrer Bedeutung neu zu bestimmen und womöglich neuen Lernzielen, wie Solidarität, Organisation etc., mehr Raum zu geben.

Literatur

- Arnold, Rolf u. Ingeborg Schüßler 1998: Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen, Darmstadt.
- Krinn, Carsten 2007: Zwischen Emanzipation und Edukationismus. Anspruch und Wirklichkeit der Schulungsarbeit der Weimarer KPD, in: Bernd Faulenbach/Franz-Josef Jelich, Geschichte und Erwachsenenbildung, Bd. 22, Essen.
- Langewiesche, Dieter u. Heinz-Elmar Tenorth 1989: Bildung, Formierung, Destruktion. Grundzüge der Bildungsgeschichte von 1918–1945, in: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V. München. S. 1-24.
- Marx, Karl/Engels Friedrich 1956: Marx-Engels Werke (MEW). Bd. 1, Berlin.
- Marx, Karl/Engels Friedrich 1971a: Marx-Engels Werke (MEW). Bd. 3, Berlin.
- Marx, Karl/Engels Friedrich 1971b: Marx-Engels Werke (MEW). Bd. 4, Berlin.
- Marx, Karl/Engels Friedrich 1990: Marx-Engels Werke (MEW). Bd. 40, Berlin.
- Winkler, Heinrich August 1985: Von der Revolution zur Stabilisierung. Arbeiter und Arbeiterbewegung in der Weimarer Republik 1918 bis 1924, 2. Aufl., Bonn.
- Weber, Hermann 1993 (Hrsg.): Der Gründungsparteitag der KPD. Frankfurt/Main. Neu herausgegeben und eingeleitet: Die Gründung der KPD, Protokoll und Materialien des Gründungsparteitages der KPD 1918/1919., Dietz, Berlin.

David Salomon

Bertolt Brechts politische Didaktik oder: Die Quadriga von Pädagogik, Ästhetik, Philosophie und Politik

SCHAUSPIELER Also der erhobene Zeigefinger! Nichts wird vom Publikum mehr ge-
haßt. Es soll wieder auf die Schulbank!

PHILOSOPH Eure Schulbänke scheinen ja entsetzlich zu sein, wenn sie solchen Haß
einflößen. Aber was gehen mich eure schlechten Schulbänke an? Schafft sie ab!

DRAMATURG Niemand hat etwas dagegen, daß in einem Stück Sinn steckt. Aber er
soll nicht immerfort heraustreten. Die Belehrung sollte unmerklich sein.

PHILOSOPH Glaubt mir: die die unmerkliche Belehrung wollen, wollen keine Beleh-
rung. Etwas anderes ist es mit dem Sinn, der nicht immer heraustreten soll.

SCHAUSPIELER Wenn nur nicht die belehrende Haltung so widerlich wäre! Der Leh-
rer nimmt notgedrungen den Zu-Belehrenden für dumm, denn er will ihn klüger
machen. Eine Unhöflichkeit! Eine herausfordernde Überheblichkeit!

DRAMATURG Du verstehst, er hat nichts gegen das Lehrreiche, aber er verabscheut
das Lehrhafte.

SCHAUSPIELER Ich lache, ich weine, ich verzweifle, ich hoffe – ich mache Kunst. Ich
bringe dich darauf, warum einer weint, lacht usw. – ich lehre.

(GBA 22.2: S. 723 f.)

Der Dichter Brecht – ein Pädagoge?

Das Vorurteil ist bekannt: Bertolt Brecht (1898–1956) ist ein zäher, langweiliger
Lehrmeister, der Oberlehrer als Regisseur und Schriftsteller – einer eben, der
nicht Theatererlebnisse organisiert, sondern das Klassenzimmer auslagert. Major:
Pädagogik riecht nach Bohnerwachs. Minor: Für Brecht ist Theater Pädagogik.
Conclusio: Brechttheater riecht nach Bohnerwachs. Belege für Syllogismen die-
ser Art lassen sich zuhauf finden.¹ Auffallend ist dabei die stets präsen-
te Identifikation des Trockenem, Uninteressanten an Brechts Arbeit mit ihrem politischen
Gehalt. Am deutlichsten wird diese Argumentation dort, wo es um die Phase geht,
in der Brecht explizite »Lehrstücke« schrieb: »Die Lehrstücke halfen Brecht die
geniale Anarchie seiner Jugend zu überwinden. Sie sollten, betont er, nur für die
Darstellenden, nicht für das Publikum lehrhaft sein. Also nunmehr nichts als

1 Vgl. die Beispiele in Brecht-Materialien I 1973.

Exerzitien für Schauspielschüler und Parteilehrlinge?² Dieses Klischee, dem Brecht selbst bereits im oben vorangestellten Auszug aus den »Dialogen aus dem Messingkauf« antwortete, ist, wie Klaus-Dieter Krabiel herausarbeitet, charakteristisch für die Nachkriegsrezeption insbesondere der Lehrstücke, die nun »ganz im Schatten der großen Dramen aus der Zeit des Exils« standen: »Allgemein galten die Lehrstücke jetzt als ästhetisch wenig reizvolle Produkte einer kurzen (vulgär-marxistischen) Übergangsphase im dramatischen Schaffen Brechts: als spröde didaktische, dramaturgisch simple, politisch-moralisch fragwürdige Thesenstücke, die allenfalls noch als Vor- oder Übergangsformen auf seinem Weg zu den reifen Stücken ein historisches Interesse beanspruchen konnten« (Krabiel 1993: S. 1).

Brechts politische Pädagogik wurde dieser Übergangszeit zugerechnet und – je nach Standpunkt des Interpreten – zusammen mit den Lehrstücken entweder vom »genialen Frühwerk« oder dem »reifen Spätwerk« abgegrenzt. Es muss nicht überraschen, dass sich in diesen Abgrenzungen selbst Politisches artikuliert: Wo im Kalten Krieg ein dem »Westen« kompatibler Brecht gesucht wurde, berief man sich auf den jugendlichen »Anarchisten« und »Nihilisten«, wo er als sozialistischer Klassiker rezipiert werden sollte, auf den reifen, entwickelten Brecht des Exils und der fünfziger Jahre.³ Den Lehrstücken und der Bedeutung pädagogischer Fragen für den Brechtschen Werksprozess im Ganzen wurden beide Perspektiven nicht gerecht. Insbesondere die systemtragende westliche Lesart musste den Pädagogen und mit ihm den »Philosophen« Brecht gründlich verfehlen. Mitunter freilich schimmert selbst in der Karikatur auf den späten Brecht doch ein Element dessen durch, was sein Theater über den engen Bereich des Theaters hinaus bedeutend macht: »Brecht war ein Erklärer, aus tiefster Überzeugung aggressiver Rationalist. Vom Zeitpunkt seiner Bekehrung zum Marxismus ab versuchte er ganz systematisch seine Dichtung zu einer wissenschaftlich exakten Arbeit zu machen, zu einer Reihe methodisch durchgeführter Experimente zur Erforschung der sozialen Beziehungen der Menschen im Dienst der systematischen Umgestaltung der Gesellschaft. Um diesem Zweck zu dienen sollten Brechts Stücke in seinem Publikum genau vorausberechnete, sozial wertvolle Reaktionen auslösen. Das Gefühlselement sollte daher sowohl bei dem Verfasser dieser Werke während seiner schöpferischen Arbeit, wie bei den Zuschauern, während sie mit diesen Werken konfrontiert wurden, weitgehend ausgeschaltet bleiben« (Esslin 1972: S. 287).

2 Wolfgang Drews in *Neue Züricher Zeitung*, NZZ, (10. 8. 1970); Zit. nach Brecht-Materialien I 1973: S. 207.

3 So schreibt etwa Ilja Fradkin (1974: S. 121): »Dogmatische Unduldsamkeit, Radikalismus des Neophyten – diese Züge der Brechtschen Interpretation des Marxismus manifestierten sich auch in den ästhetischen Urteilen und Einschätzungen des Schriftstellers. Während er der Kunst vor allem sozialpädagogische politisch-propagandistische Aufgaben stellte, war er bereit, ihr eine unabdingbare Forderung, wie es der eigentlich ästhetische Genuß des Zuschauers bei der Rezeption des Kunstwerks ist, zu erlassen.« Fradkin räumt im Zusammenhang mit den Lehrstücken zwar ein, ihre Problematik von Individualismus und Kollektivismus sei »an sich gesetzmäßig und fruchtbar« gewesen: »Aber die abstrakt-logische Konstruktion der Konflikte führte gelegentlich dazu, daß Brecht die Grenze zwischen Antiindividualismus und Antihumanismus überschritt« (ebd.: S. 121).

Die Inkonsistenz dieser Beschreibung Esslins ist leicht zu durchschauen: Welcher Experimentator kann die »sozial wertvollen Reaktionen« bereits genau – also nicht bloß hypothetisch – vorausberechnen? Warum wird das Experiment – auch noch methodisch exakt – durchgeführt, wenn es nicht offen ist für Überraschungen, die einen neuen Versuchsaufbau erforderlich machen? Und selbst wenn man – nur als Gedankenspiel – annehmen wollte, das Publikum sei nicht aktiver Teilnehmer des Experiments, also selbst Subjekt des Versuchs, sondern bloße Manövriermasse: Worin besteht dann der »aggressive Rationalismus«? Warum soll dann das Gefühl ausgeschaltet werden, das es zur Manipulation im Sinne einfacher Reiz-Reaktions-Schemata doch gerade irrational zu mobilisieren gälte? Wahr ist jedoch, dass Brecht sein Theater als Experimentierfeld betrachtete, in dem soziale Erkenntnis und gesellschaftliche Praxis eine Einheit bilden sollten.

Das Brecht-Klischee eines politischen Lehrmeisters, der die Leute mit stets schon fertigen politischen Thesen langweilt, sollte jedenfalls widerlegt sein. Brecht war weder bloßer Agitator, der seine Kunst in den Dienst politischer Anschauungen stellte⁴, noch einfach ein Dichter, dem – wie jüngst ein einst klarsichtiger Brechtforscher feststellte – für politische Betätigung die Muße gefehlt habe, was schon »der gewaltige Umfang seines Werks« beweise.⁵ Vielmehr war er in allen Schaffensperioden ein politisch-ästhetischer *Forscher*, der den »Welträtseln« auf der Spur war⁶ und sein Publikum zum *Denken* verführen wollte. Von hier aus lässt sich eine These einholen, die Uwe Hirschfeld wie folgt formulierte: »Wie kaum ein anderer Dichter verstand sich der Stückeschreiber Bertolt Brecht auch als Pädagoge. Dabei war er weit von jedem schulmeisterlichen Verständnis des Lehrens entfernt« (Hirschfeld 2006: S. 185). Hirschfelds Charakterisierung kann in doppelter Weise helfen, die Frage nach Brechts politischer Pädagogik klarer zu fassen und zu präzisieren:

Erstens weist Hirschfeld das oben bereits beschriebene Brecht-Klischee scharf zurück. Mit dem Philosophen der »Dialoge aus dem Messingkauf« lässt sich – konfrontiert mit dem »schulmeisterlichen Verständnis des Lehrens«, das Brecht so gerne unterstellt wird – sagen: »[W]as gehen mich eure schlechten Schulbänke an? Schafft sie ab!«. Brechts politische Pädagogik ist als Neugründung der Pädagogik zu verstehen. Sie geschieht allerdings tatsächlich auf der Basis »methodisch durchgeführter Experimente zur Erforschung der sozialen Beziehungen der Menschen im Dienst der systematischen Umgestaltung der Gesellschaft«.

Zweitens macht Hirschfeld deutlich, dass es der Stückeschreiber und Theatermann selbst war, der sich als Pädagoge verstand. Denn tatsächlich war Brecht vor allem anderen Dichter und Regisseur. Der überwiegende Teil seiner zu Lebzeiten veröffentlichten und postum erschienen Schriften sind *literarische* Texte: Stücke,

4 So jüngst Dahle u. a. 2007, die den Dichter dort, wo er auftritt, als störend für den Politiker empfinden.

5 Vgl. Knopf 2006: S. 65.

6 Vgl. Mittenzwei 1989.

Gedichte, Geschichten, einige Drehbücher, ein vollendeter Roman und zahlreiche Fragmente und Expositionen zu Stücken, Filmen und Prosaprojekten. Auch die meisten seiner theoretischen Schriften, Notate und Entwürfe behandeln Fragen des Theaters, der Literatur und der Kunst. Eine *ausgearbeitete pädagogische Theorie* oder Bildungstheorie sucht man vergebens, wenn sich auch in beinahe allen Schaffensperioden Überlegungen zu pädagogischen Fragen in seinem Werk auffinden lassen. Dass Brecht *auch* Pädagoge war sollte daher nicht so verstanden werden, als ob die Pädagogik hier ein Praxisfeld neben anderen gewesen sei. Entscheidend ist vielmehr, dass bei Brecht Kunst und Pädagogik aber auch Philosophie und Politik in einen *experimentellen Prozess der Weltaneignung* integriert werden. Brechts Werksprozess ist eine offene Spielweise zur *Selbstvergewisserung* in der *gesellschaftlichen* Welt und zur lustvollen Überschreitung ihrer Barrieren und Beschränktheiten. Die Vielfalt und Fruchtbarkeit seiner künstlerischen und theoretischen Versuche auch für heutige Kunst, Philosophie, Politik und Pädagogik kann nur erschlossen werden, wenn der konkrete Zusammenhang zwischen diesen Bestimmungsmomenten bei der Adaption nicht verloren geht. Dies bedeutet zugleich, dass auch die historischen Verhältnisse, in denen und auf die bezogen Brecht schrieb, reflektiert werden müssen. Erst diese Historisierung ermöglicht eine Aktualisierung, die nicht an der Oberfläche verbleibt, sondern wirkliche *Übersetzung* aus dem zwanzigsten ins einundzwanzigste Jahrhundert ist.

1963 charakterisierte der Soziologe Fritz Sternberg Brecht als einen Dichter, der »völlig im zwanzigsten Jahrhundert« geformt worden sei: »Sein Schaffen ist mit diesem Jahrhundert untrennbar verbunden: mit den beiden Weltkriegen, mit der nationalsozialistischen Machtergreifung, mit der russischen Oktoberrevolution und mit der chinesischen Revolution, die eine neue Epoche der Weltgeschichte eingeleitet haben. [...] Gerade Brecht war all diesen Ereignissen gegenüber offen. Er stand ihnen vielleicht näher als irgendein anderer Dichter in Deutschland, ja in der Welt« (Sternberg 1963: S. 56 f.).⁷ Sternbergs Bemerkung ist instruktiv – insbesondere im Hinblick auf die »Quadrige« von Ästhetik, Philosophie, Politik und Pädagogik im Brechtschen Werksprozess. Die Welträtsel, an denen Brecht sich abarbeitet, sind die Rätsel des zwanzigsten Jahrhunderts. Brecht agierte als *Intellektueller* in »finsternen Zeiten«. Sein (später auch erklärtes) Ziel war es von Anfang an, mit den Mitteln der Kunst, insbesondere des Theaters, zu ihrer »Aufhellung« – im doppelten Sinn von Aufklärung und Veränderung – beizutragen.

Gerade weil das Gesamtwerk Brechts nicht als »ein einziger und undifferenzierter Text« gelesen werden darf und eine Herangehensweise vermieden werden muss, »die unbekümmert die Verschiedenheit des poetischen und menschlichen

7 Die Begriffe »Offenheit« und »Nähe« bedeuten bei Sternberg – auch dort, wo es um die Revolutionen geht – freilich nicht bloße Affirmation. Sie bezeichnen vielmehr die Bereitschaft, sich mit all diesen Ereignissen im Werksprozess auseinanderzusetzen und in jeder Beziehung Zeugen zu sein.

Kontextes negiert, die jeweiligen historischen und biographischen Besonderheiten ausradiert und die inneren Gesetzmäßigkeiten der poetischen Beschaffenheit jedes einzelnen Werkes ignoriert«⁸, ist es entscheidend die Kontinuität des Brechtschen Werksprozesses zu betonen, die in der Nähe zur Periode und der grundlegend *kritisch-experimentellen* und allen Ereignissen gegenüber offenen *Haltung* besteht. Die Texte Brechts sind im Wortsinn Zeitschriften. Seine Stücke und Prosatexte, selbst seine Lyrik, lassen sich wie seine theoretischen und journalistischen Texte beinahe von Anfang an als »ästhetische Modelle« der Welterkenntnis beschreiben, als »Versuche«⁹, die in bestimmten Situationen entstehen, mit Kon-Texten kommunizieren und gerade deshalb zunehmend *auch* pädagogische Bedeutung haben: Im Brechtschen Werksprozess liegen »Selbstverständigung« und »Verständigung«, »Lernprozess« und »Lehrprozess«, »Lehre« und »Forschung« nahe beieinander.

Brecht in seiner Zeit

Sucht man den Ausgangspunkt und damit etwas wie eine Entstehungsproblematik des Brechtschen Werkprozesses, so stößt man unweigerlich auf den Kulturschock des ersten Weltkrieges, der innerhalb von vier Jahren die »Welt von gestern« (Zweig 1972), das bürgerliche Zeitalter des späten 19. Jahrhunderts, auseinander sprengte. Auch wenn Brecht selbst – durch Glück und Geschicklichkeit – nicht in den Krieg ziehen musste, entziehen konnte sich auch er nicht der blutigen Initiation, mit der der Krieg das »Katastrophenzeitalter« (Hobsbawm 1998: S. 37 ff.) einläutete. Für Brechts Generation wurde der Krieg zum prägenden Erziehungserlebnis. Die pädagogische Dimension des Krieges ist nicht nur dort greifbar, wo wie in den »Zehn Geboten einer Kriegspädagogik« von Theobald Ziegler die Forderung formuliert wird, »allen Unterricht in Beziehung zu den Ereignissen des Krieges« zu setzen – ergänzt um das unbeschwerte Zugeständnis »wo es schwer ist, da ziehe getrost an den Haaren herbei« (Zit. n. Hecht 1998: S. 31) – sondern auch dort wo das Schlachtfeld selbst als »Sozialisationsagentur« beschrieben und reflektiert wird. In der Auseinandersetzung insbesondere mit zeitgenössischen Texten formuliert der Philosoph Domenico Losurdo prägnant: »Man könnte behaupten, daß jetzt die Todesnähe einen integrierenden Bestandteil der wahren Bildung ausmache: ein klassisches Motiv, das in der neuen Kriegssituation wieder aufgenommen und neu interpretiert wird. [...] Der Krieg führt im Laufe der Jahre dazu, ihn als eine selbstverständliche, gesunde und unhintergehbare *meditatio mortis* zu verstehen; er ist eine Art geistiger Übung, die es ermöglicht der alltäglichen Banalität und Zerstreuung zu entfliehen und den authentischen Sinn des Lebens zurückzugewinnen« (Losurdo 1995: S. 13).

8 Vgl. Buono 1988: S. 12.

9 So der Titel einer Schriftenreihe, in der Brecht seit 1930 eigene Arbeiten veröffentlichte.

Wenn in der Forschungsliteratur Brechts frühe Augsburger und Münchner Jahre als eine Zeit beschrieben werden, in der sich ein junger Dichter frei geschwommen, mit anarchistischen und nihilistischen Positionen aufgewartet und als Bürgerschreck für Skandale gesorgt habe, so ist entscheidend, diesen Kontext eines zum Mythos hochstilisierten Völkergemetzels im Blick zu behalten. Tatsächlich erscheint die »erste Versuchskette« Brechts als wachsender Protest gegen die Zumutungen einer Kriegspädagogik, die im Dienste abstrakter »Werte« wie Opferbereitschaft und »Askese« und des abstrusen Männlichkeitsideals eines harten, ernstesten Kriegers eine ganze Generation von Jungen in den Schützengräben verheizte oder traumatisierte. War der sechzehnjährige Brecht zunächst durchaus bereit, sich mit Kriegsartikeln und -gedichten für die *Augsburger Neuesten Nachrichten* (ANN) und die *München-Augsburger Abendzeitung* (MAAZ) der geistigen und poetischen Mobilmachung zu beteiligen¹⁰, lässt sich an den Texten dieser Zeit bald eine zunehmende Ambivalenz nachzeichnen, die seit 1916 zur schroffen Ablehnung aller Schicksalsergebenheit und Entbehrungsrhetorik führt. Dem »Bildungsideal« des Krieges, der – wie in der »Legende vom toten Soldaten« beschrieben – selbst die Toten nicht in Ruhe lässt, setzt Brecht in Stücken wie »Baal«, Erzählungen wie »Bargan läßt es sein« und zahlreichen Gedichten ein hedonistisches Konzept des unumschränkten Genusses entgegen: Abenteurer, Seeräuber und gefallene Mädchen bevölkern die Welt einer »persönlichen Mythologie«¹¹, in der durchaus auch gestorben und gelitten wird, doch nicht für »Gott, Kaiser und Vaterland«, sondern beim Verrichten der wirklich wichtigen Dinge im Leben: »Unter düstern Sternen, in dem Jammertal / Grast Baal weite Felder schmatzend ab. / Sind sie leer, dann trottet singend Baal / In den ewigen Wald zum Schlaf hinab« (GBA 1: S. 21).

Im Rahmen dieses Beitrags kann freilich der Entwicklungsprozess des jungen Brecht nicht detailliert rekonstruiert werden.¹² Zwischen 1914 und 1923 vollzieht sich jedoch in Brechts Arbeit ein *Lernprozess*, der die hedonistischen Heroen dieser »persönlichen Mythologie« zunehmend konkreter fasst und in der *realen* Welt situiert. Schon Baal wurde mit ihren Ansprüchen (etwa Verlagsgeschäften und Heiratsanträgen) konfrontiert und konnte seinen materialistischen Solipsismus nur unter großen Anstrengungen behaupten. Im Revolutionsstück »Trommeln in der Nacht« führt das Festhalten an bloß individualistisch-hedonistischen Kriterien endgültig an eine Grenze: In der Auseinandersetzung mit dem pathetischen Oh-Mensch-Expressionismus eines Ernst Toller lässt Brecht seinen »Helden« Kragler im München des Jahres 1919 das große weiße Bett wählen und der Revolution – freilich einer bloß idealistisch-appellativ erscheinenden – den Rücken kehren. Dass diese Wahl zur Integration der Hauptfigur in die bürgerliche Gesellschaft

10 Vgl. hierzu auch Hillesheim (2005: S. 75 ff.), dessen Wertungen allerdings wenig fruchtbar sind. Zur Kritik an Hillesheim vgl. auch Salomon (2009: S. 116 ff.).

11 Vgl. Buono 1988: S. 49 ff.

12 Ausführlich hierzu vgl. Salomon 2009.

führte, jene Gesellschaft, die für den Krieg verantwortlich war, warf neue Fragen auf. Anfang der zwanziger Jahre war der politische Lernprozess Brechts an einem Punkt angelangt, an dem die *Gesellschaft* selbst als Akteur in den Fokus seines Interesses geriet. Schon sein Stück »Im Dickicht der Städte« wurde zu einem großen Experiment auf der Suche nach der sozialen Situierung menschlicher Existenz. Sein Thema war die Erziehung des romantischen Greenhorns George Garga zum Großstadtmenschen während eines zum Schattenboxen ausartenden Kampfes mit dem dickhäutigen malaiischen Holzhändler Shlink. Dieses Experiment, das explizit einen Erziehungs- oder besser Sozialisierungsprozess¹³ zum Thema hat, konnte nicht ohne Einfluss auf Brechts Konzeption von »Pädagogik« bleiben: Allmählich ging sie darüber hinaus, bloße Negation bestehender Vorstellungen von Erziehung und hedonistische Polemik gegen vorherrschende Kriegsideologien und »heimliche Lehrpläne« zu sein. Im »Dickicht der Städte« liegt der Ausgangspunkt von Brechts (positiver) Pädagogik.

Nach dem Scheitern der revolutionären Erhebungen in den Ländern westlich von Russland ebten auch die bürgerkriegsähnlichen Zustände in Deutschland ab. Vorläufig endeten die von Freicorps begangenen Massaker und die rechten Putschversuche, mit denen die Konterrevolution nach 1918/19 zugeschlagen hatte. Um 1924 trat die junge Weimarer Republik in ein Zeitalter relativer Stabilisierung ein. Die sogenannten »goldenen zwanziger Jahre« wurden für Brecht zu einer Zeit des literarischen Erfolgs. Schon lange vor der »Dreigroschenoper« (1928) galt er als Shootingstar des deutschen Theaters. Im Juli 1925 bilanziert er: »Was den Stoff betrifft, so habe ich genug, um die vierzig zulässigen und nötigen Stücke zu schreiben, die den Spielplan eines Theaters für eine Generation bestreiten. [...] Als heroische Landschaft habe ich die Stadt. Als Gesichtspunkt die Relativität. Als Situation den Einzug der Menschheit in die großen Städte zu Beginn des dritten Jahrtausends, als Inhalt die Appetite (zu groß oder zu klein), als Training des Publikums die sozialen Riesenkämpfe« (GBA 26: S. 283). Mit »Im Dickicht der Städte« hatte Brecht die Gesellschaft als Thema entdeckt. Zugleich tritt die soziale Frage immer stärker in den Fokus seines Interesses. Für den Werkprozess bedeutsam ist, dass Brecht keineswegs bereit ist, Sozialkritik auf *Moral* zu begründen. Die analytische »Kühle«, mit der er spätestens seit »Mann ist Mann« (1926) experimentiert, ist elementarer Bestandteil eines Erkenntnisprozesses, der sozialen *Verhältnissen* auf der Spur ist. Keineswegs steht sie – wie oft behauptet – im völligen Gegensatz zu Gefühl oder emotionalem Engagement. Wohl aber ist sie der Einsicht geschuldet, dass guter Wille, moralisches Sentiment und pathetischer Appell allein keine hinreichende Basis für Erkenntnisse, Urteile oder

13 Shlink tritt – trotz vielfältiger diesbezüglicher Deutungen (vgl. etwa Mankowe 1991) – keineswegs eindeutig als Erzieher auf. Entscheidender als die Intentionen des Holzhändlers sind von Anfang an die sozialen Strukturen des »kalten Chicago«, in dem sich der Kampf abspielt. Bevor Brecht Marx gelesen hatte, war ihm folglich das in den Feuerbachthesen formulierte Problem, dass »der Erzieher selbst erzogen werden« (MEW 3: S. 5 f.) müsse, bereits vertraut.

gar politische Aktionen bilden.¹⁴ Statt den Konventionen eines sentimental Einfühlungstheaters zu folgen arbeitet Brecht an seiner Theorie eines »epischen Theaters«, das aus allen Quellen schöpft, die sich hierfür anboten: etwa den Boxkämpfen und »Sportevents«, deren Publikum Brecht als sachverständig und aktiv urteilend erlebt.¹⁵ Spätestens seit 1926, dem Jahr, in dem er auch Fritz Sternberg kennenlernt, beginnt Brecht mit der Urbarmachung der Soziologie (und der dieser Wissenschaft teilweise nahestehenden behaviouristischen Psychologie¹⁶) für die Erneuerung des Theaters. In diese Zeit fällt auch Brechts erste Beschäftigung mit den Schriften von Karl Marx. Um 1928 wird er notieren: »Als ich ›Das Kapital‹ von Marx las, verstand ich meine Stücke. Man wird verstehen, daß ich eine ausgiebige Verbreitung dieses Buches wünsche. Ich entdeckte natürlich nicht, daß ich einen ganzen Haufen marxistischer Stücke geschrieben hatte, ohne eine Ahnung zu haben. Aber dieser Marx war der einzige Zuschauer für meine Stücke, den ich je gesehen hatte. Denn einen Mann mit solchen Interessen mußten gerade diese Stücke interessieren, nicht wegen ihrer Intelligenz, sondern wegen der seinigen. Es war Anschauungsmaterial für ihn. Das kam, weil ich so wenig Ansichten besaß wie Geld und weil ich über Ansichten dieselbe Ansicht hatte wie über Geld: man muß sie haben zum Ausgeben, nicht zum Behalten« (GBA 21: S. 256 f.). Im Zuge seiner Marxismusstudien und einer detaillierteren Beschäftigung mit der von »Amerikanismus« (Gramsci) geprägten Zwischenkriegsgesellschaft vollzieht sich bei Brecht eine intellektuelle Politisierung, die sich als der Weg vom Boxkampf zum Klassenkampf beschreiben lässt.

14 Die in »Trommeln in der Nacht« geleistete Kritik romantisch-sentimentaler Begründungen für soziale Bewegungen wird auch dort nicht zurückgenommen, wo gegen das herrschende Bürgertum polemisiert wird. In einem (vermutlich fiktiven) Interview aus dem Jahr 1933 antwortet Brecht rückblickend auf die Frage, was den Erfolg der »Dreigroschenoper« ausmache: »Ich fürchte all das, worauf es mir nicht ankam: die romantische Handlung, die Liebesgeschichte, das Musikalische. Als die ›Dreigroschenoper‹ Erfolg gehabt hatte, machte man einen Film daraus. Man nahm für den Film all das, was ich in dem Stück verspottet hatte, die Romantik, die Sentimentalität usw. und ließ den Spott weg. Da war der Erfolg noch größer.« Brecht fährt fort, angekommen sei es ihm dagegen »[a]uf die Gesellschaftskritik. Ich hatte zu zeigen versucht, daß die Ideenwelt und das Gefühlsleben der Straßenbanditen ungemein viel Ähnlichkeit mit der Ideenwelt und dem Gefühlsleben des soliden Bürgers haben« (GBA 26: S. 299).

15 Im Jahr 1926 schrieb Brecht im »Berliner Börsenkurier«: »Unsere Hoffnung gründet sich auf das Sportpublikum. [...] Die Verderbtheit unseres Theaterpublikums rührt daher, daß weder Theater noch Publikum eine Vorstellung davon haben, was hier vor sich gehen soll. In den Sportpalästen wissen die Leute, wenn sie ihre Billette einkaufen, genau, was sich begeben wird; und genau das begibt sich dann, wenn sie auf ihren Plätzen sitzen: nämlich, daß trainierte Leute mit feinstem Verantwortungsgefühl, aber doch so, daß man glauben muß, sie machten es hauptsächlich zu ihrem eigenen Spaß, in der ihnen angenehmsten Weise ihre besonderen Kräfte entfalten. Das alte Theater hingegen hat heute kein Gesicht mehr« (GBA 21: S.120). Dieser Gedanke findet sich später auch in Walter Benjamins »Kunstwerkaufsatz«: »Es hängt mit der Technik des Films genau wie mit der des Sports zusammen, daß jeder den Leistungen, die sie ausstellen, als halber Fachmann bewohnt. Man braucht nur einmal eine Gruppe von Zeitungsjungen, auf ihre Fahrräder gestützt, die Ergebnisse eines Radrennens diskutieren gehört zu haben, um sich das Verständnis dieses Tatbestandes zu eröffnen« (Benjamin 1991: S. 492).

16 Vgl. hierzu Rosenbauer 1970.

Die Weltwirtschaftskrise von 1929 gilt als Wendepunkt in der Geschichte der Weimarer Republik, die in ihre Niedergangsphase eintritt. Brechts theatertheoretische Konzeptionen entstehen nun im (keineswegs konfliktfreien) Kontakt zur revolutionären, insbesondere zur kommunistischen Arbeiterbewegung. Brecht besucht Kurse in der Marxistischen Arbeiterschule (MASCH), diskutiert und arbeitet zusammen mit marxistischen Intellektuellen wie Karl Korsch, Slatan Dudow und Sergej Tretjakow. Die Präzisierung einer politischen Pädagogik, die in dieser Phase geleistet wird, steht in einem engen Zusammenhang nicht nur mit den gleichzeitig entstehenden Lehrstücken »Der Lindbergflug« (1929), »Das Badener Lehrstück vom Einverständnis« (1929), »Der Jasager« (1930), »Der Jasager und der Neinsager« (1930), »Die Maßnahme« (1930), »Die Ausnahme und die Regel« (1932) und »Die Horatier und die Kuratier« (1936), sondern auch mit dem in den Stücken »Die heilige Johanna der Schlachthöfe« (1929), »Die Mutter« (1933) und dem Tonfilm »Kuhle Wampe oder Wem gehört die Welt« (1932) verhandelten Probleme der Erziehung und Sozialisation revolutionärer Arbeiter. Dass das Problem der Pädagogik – wie schon im »Dickicht der Städte« – nicht bloß als das Problem eines *individuellen* Bildungsprozesses, sondern zugleich im erweiterten Kontext soziologischer Grundfragen zu verstehen ist, macht Brecht gleich in mehreren Notaten deutlich. So heißt es in einem auf Ende 1929 datierten mit »Pädagogik« überschriebenen Typoskript: »In allen bisherigen staatlichen Formen (sie sind auf Klassenunterschiede aufgebaut) erzeugte der Unterbau den ideologischen Überbau, die Kultur. Von dieser waren die weitaus wichtigsten, praktischen Ergebnisse zweifellos die Sitten und Gebräuche selber. Daß diese auf den Unterbau wiederum einwirkten, wurde von den Dialektikern immer betont. Im neuen klassenlosen Staat (der kein Staat mehr ist) ist zum ersten Mal die Möglichkeit gegeben, diesen funktionellen Zusammenhang bewußt zu *bestimmen*, die Beziehungen werden direkt, Überbau und Unterbau bilden eine Einheit« (GBA 21: S. 359). Der »pädagogische« Vorgang von dem hier die Rede ist, bezeichnet die Ausbildung von Sitten und Gebräuchen im gesellschaftlichen Zusammenhang von Überbau und Basis im marxischen Sinne: Hier ist die Rede von einem gesellschaftlichen Veränderungsprozess, dessen Ziel es ist, »Sozialisation« künftig nicht mehr passiv zu erleiden, sondern aktiv zu bestimmen. Etwas verkürzt gesagt: Brecht antizipiert einen Zustand, in dem die »Kultur« nicht mehr als Überbau den Produktionsverhältnissen kapitalistischer Verwertung unterworfen ist, sondern die Produktion selbst in den Dienst der Gesellschaft genommen wird, wodurch sich auch der funktionelle Zusammenhang zwischen der »Basis« und den »Sitten und Gebräuchen« verändern muss: Was bislang Mittel war, wird nun zum Zweck emanzipiert. Auch wenn dieser Zustand lediglich als »regulative Idee« wirken mag: Brechts Theater, das experimentell forschend Einsichten in die gesellschaftlichen Zusammenhänge geben und tendenziell die *Passivität* der Zuschauerrolle aufheben soll, beansprucht einen Beitrag zu dieser Emanzipationsbewegung zu leisten. Ganz in diesem Sinne heißt es in Brechts Notat über

»große« und »kleine« Pädagogik (1930): »Die Große Pädagogik verändert die Rolle des Spielens vollständig. Sie hebt das System Spieler und Zuschauer auf. Sie kennt nurmehr Spieler, die zugleich Studierende sind. [...] Demgegenüber führt die Kleine Pädagogik in der Übergangszeit der ersten Revolution lediglich eine Demokratisierung des Theaters durch. [...] Stücke und Darstellungsart sollen den Zuschauer in einen Staatsmann verwandeln, deshalb soll im Zuschauer nicht an das Gefühl appelliert werden, das es ihm erlauben würde, ästhetisch abzureagieren, sondern an seine Ratio. *Die Schauspieler müssen dem Zuschauer Figuren und Vorgänge entfremden, so daß sie ihm auffallen*« (GBA 21: S. 396).¹⁷ Was Brecht in dieser Passage ungewöhnlicherweise als »Entfremdung« charakterisiert, ist jener Effekt, der in seinen theatertheoretischen Schriften gemeinhin als *Verfremdung* bezeichnet wird, als ein Fremdwerden von gewöhnlicherweise unreflektiert Hingenommenem, damit es kritisch durchschaubar werde.¹⁸

Bevor im Januar 1933 die Faschisten in Deutschland an die Macht kommen, steht Brecht – was seine Bekanntheit und Wirkungsmöglichkeit betrifft – am Höhepunkt. Schlagartig wird es ihm unmöglich in Deutschland zu arbeiten. Am Tag nach dem Reichstagsbrand flieht er. Es beginnt die Zeit des Exils: Dänemark, Schweden, Finnland, die UdSSR, schließlich die USA und die Schweiz sind Orte, an denen er sich kürzere oder längere Zeit aufhält, die er besucht oder schnell durchfährt¹⁹, in denen er lebt und arbeitet »öfter die Länder als die Schuhe wechselnd«. In den Jahren des Exils entstehen seine vielleicht bekanntesten Stücke, unter ihnen: »Furcht und Elend des Dritten Reichs« (1938), »Das Leben des Galilei« (1938/39)²⁰, »Herr Puntila und sein Knecht Matti« (1940), »Mutter Courage und ihre Kinder« (1940/41), »Der gute Mensch von Sezuan« (1941), »Der aufhaltsame Aufstieg des Arturo Ui« (1941), »Der kaukasische Kreidekreis« (1944). Das wichtigste Thema Brechts in dieser Zeit ist fraglos die Auseinandersetzung mit dem Faschismus. Zugleich ist er – wie viele anderen Exilanten – abgeschnitten von Arbeitsmöglichkeiten, insbesondere vom Theater. Trotz mehrerer Versuche gelingt es ihm nicht, an die Film- und Theaterindustrie seines us-amerikanischen Exils Anschluss zu finden.²¹

17 Auch hier bedeutet das Verbot an das Gefühl zu appellieren kein Verbot zu fühlen. Das Gefühl soll lediglich nicht den Verstand ausschalten. Letztlich gewinnt das Theater hierdurch auch an Emotionalität, da begriffene Gefühle bekanntlich stärker sind als gedankenlose.

18 Gerd Koch schreibt in diesem Zusammenhang »Verfremdung und V[erfremdungs]-Effekt stehen bei Brecht für zwei Dimensionen seines theoretischen wie praktischen Schaffens. Verfremdung und V-Effekt meinen einmal Theoretisches und zum anderen Praktisches: Man hat in dem Brechtschen Wort Verfremdung einmal eine philosophische Kategorie zu sehen, und man hat zum anderen eine technische Kategorie zu registrieren. Letztere kommt durch den terminus technicus »V-Effekt« vermutlich eher zum Ausdruck« (Koch 1988: S. 91).

19 Wie die stalinsche UdSSR, in der im Terror auch Freunde und Mitarbeiter Brechts wie Tretjakow und Carola Neher ums Leben kamen.

20 Brecht bearbeitet sein Drama später zweimal: 1947 (noch) im amerikanischen Exil und 1955/56 für eine Inszenierung am Berliner Ensemble, deren Premiere er nicht mehr erlebte.

21 Anders etwa als Kurt Weill, der Komponist der »Dreigroschenoper«, der große Erfolge am Broadway feiern konnte und noch heute, neben Gershwin, als Begründer der amerikanischen Volksoper gilt.

1949 siedelte Brecht – nach einem zweijährigen »Zwischenspiel« in der Schweiz – in die neugegründete Deutsche Demokratische Republik über. Unter der Leitung seiner Ehefrau, der Schauspielerin Helene Weigel, wurde das Berliner Ensemble gegründet. Zuerst gastierte das Theater in Langhoffs Deutschem Theater. 1954 bekam es am Schiffbauerdamm ein eigenes Haus: »Die Ensemblebildung sollte von dem Grundsatz bestimmt werden, die großen Schauspieler und Regisseure des Exils mit jungen künstlerisch begabten Menschen zusammenzuführen« (Mittenzwei 1989: S. 363). Dieser Hinweis Werner Mittenzweis ist in der Tat bedeutsam für Brechts Engagement nach Faschismus und Krieg. Mehrfach hat Brecht in Äußerungen jener Zeit darauf hingewiesen, dass nicht nur die Theatergebäude zerstört waren, sondern auch die Theaterkunst in Trümmern lag, als er nach Berlin zurückkehrte. Im Zusammenspiel antifaschistischer Künstler und sehr junger Menschen, die nach Möglichkeit keine Theaterausbildung während des Faschismus gemacht hatten, lag seine Hoffnung auf eine Erneuerung des Theaters. Das Berliner Ensemble erfüllte somit eine im doppelten Sinn pädagogische Aufgabe: als Bildungsstätte für eine neue Theaterkunst und als gesellschaftlicher Faktor beim politischen und sozialen Transformationsprozess hin zu einer sozialistischen Gesellschaft. Die Stücke, die in den fünfziger Jahren entstanden, sind eng verbunden mit dem Spielplan des eigenen Theaters. Allzu viele neue Stücke hat Brecht in dieser Zeit nicht geschrieben. Vorerst galt es, die im Exil entstandenen »Versuche« auf der Bühne in Berlin zu erproben und das deutsche Publikum, das zwölf Jahre lang ohne jeden Zugang zur Fortführung progressiver literarischer Traditionen war, mit Modellen und Gegenständen antifaschistischer Literaturproduktion bekannt zu machen und in einer kritischen Rezeptionshaltung, einer neuen *Zuschaukunst*²² zu schulen. Zudem entstanden in dieser Periode zahlreiche Stückbearbeitungen, die direkt für ihre Realisierung auf der Bühne des Berliner Ensembles geschrieben wurden. Das »BE« stand darüber hinaus insbesondere jungen Autoren wie Peter Hacks und Erwin Strittmatter offen.

Während des Exils hatte das Brechttheater ein Schattendasein geführt. Trotz aller kulturpolitischen Vorbehalte, auch in der DDR, konnte das Berliner Ensemble bald eine enorme Ausstrahlungskraft auf die politischen Bewegungen der fünfziger und sechziger Jahre entfalten. In gewisser Weise gehört es zu den geistigen Zentren der deutschen Nachkriegslinken: Neben Berkeley, wo Marcuse lehrte, Frankfurt am Main mit den zurückgekehrten Vertretern der Frankfurter Schule, Theodor W. Adorno und Max Horkheimer, Budapest, wo Lukács lebte und Leipzig wo Werner Krauss und zunächst noch Hans Mayer und Ernst Bloch lehrten. Auch wenn das Berliner Ensemble »bloß« ein Theater war, war seine Wirkung – auch nach Brechts Tod – nicht geringer als die Wirkung der genannten intellektuellen Zentren.

22 »Es gilt zwei Künste zu entwickeln: die Schauspielkunst und die Zuschaukunst« (GBA 23: S. 191).

Politische Bildung am ästhetischen Modell

Es muss nicht überraschen, dass das Theater Brechts auch im Zuge der Studentenbewegung eine entscheidende Rolle spielte. Soweit Brecht als Pädagoge rezipiert wurde, lag in den siebziger und noch in den achtziger Jahren ein deutlicher Schwerpunkt auf der Theorie der Lehrstücke.²³ Insbesondere Reiner Steinweg, der zahlreiche Publikationen zu den Lehrstücken – darunter auch eine kritische Edition der »Maßnahme«²⁴ – vorlegte und die Theoriediskussion um diesen »Spieltyp« nachhaltig prägte, kann zugleich als Kopf einer regelrechten Lehrstückbewegung gelten, die das Prinzip des Lehrstücks als einer Theaterform eher für Spieler als für Zuschauer²⁵ in der praktischen Bildungsarbeit nutzte.²⁶ Die grundlegende Idee hinter dieser »Lehrstückpraxis« war, »daß mit Hilfe eines an Lehrstück-Texten orientierten Theaterspiels die eigenen sozialen Erfahrungen und Erlebnisse auf eine Weise bearbeitet und vertieft werden können, die so nur mit den Mitteln des Theaters möglich ist. [...] Es geht beim Lehrstückspiel [...] um eine besondere Art kontrollierter und experimentierter Selbsterfahrung mit einem besonderen literarisch-theatralen Genre, nicht um das Erlernen schauspielerischer Techniken oder die Erarbeitung eines Bühnenkunstwerks«.²⁷ Brechts Politische Pädagogik ist freilich keineswegs auf die Lehrstückpraxis beschränkt.²⁸ Uwe Hirschfeld unterscheidet vor allem drei Ebenen, auf denen für Brecht Fragen von Bildung und Erziehung eine Rolle spielen. Die *erste* Ebene bildet »das Verständnis Brechts von Philosophie als einer *Lehre vom richtigen Verhalten*. Hier findet sich sowohl die Grundlage der anderen Ebenen als auch sein Verständnis von Politik, genauer noch: von Revolution und deren unauflöslichem Zusammenhang mit Pädagogik/Erziehung« (Hirschfeld 2006: S. 186). Die *zweite* Ebene wird konstituiert durch Brechts »Theaterstücke, seine Gedichte und Prosa«. Hier – »im literarischen Raum

23 Auf die Kontroversen um Deutungen des Brechtschen Lehrstückkonzepts kann in diesem Beitrag nicht eingegangen werden. Sie sind bestens dokumentiert. Vgl. hierzu insbesondere Steinweg 1972, Steinweg (Hrsg.) 1976, Krabiel 1993, der Steinweg scharf kritisiert, und bilanzierend Hartung 2004a.

24 Vgl. Brecht 1972.

25 Zur Nichtidentität von »Lehrstück« und »großer Pädagogik« vgl. Krabiel 1993: S. 282.

26 Zur Lehrstückpraxis der siebziger und achtziger Jahre vgl. insbesondere die Beiträge in Koch/Steinweg/Vaßen (Hrsg.): 1984 (insbesondere auch die ausführliche Bibliographie im Anhang), auch Steinweg 1980.

27 Steinweg 1984. Diese Praxisform freilich schließt Aufführungen keineswegs aus. Die schroffe Entgegensetzung von »Lehrstück« und »Schaustück«, die Steinweg in seinen frühen Schriften nahelegt, wird später auch von ihm relativiert. Es mag sich zwar nicht jedes Schaustück dazu eignen Gegenstand einer Lehrstückpraxis zu werden, wohl aber können »Lehrstücke« so gut wie immer als »Schaustücke« behandelt werden. Letztlich ist der Spieltyp weniger eine Eigenschaft des Werks als eine Frage der Praxis, die es sich aneignet.

28 Lehrstücke sind derzeit weder in der Bildungsarbeit noch im Theater als solche präsent. Im Jahr 1998 fand die letzte größere Konferenz zum Lehrstück »Die Maßnahme« statt (vgl. Gellert/Koch/Vaßen [Hrsg.] 1998, leistungswert sind insbesondere die Beiträge von Hartung, Haug und Laueremann). Kurze Zeit später versuchte ein junges Ensemble um Tom Kühnl und Robert Schuster – viele Schauspieler, unter ihnen etwa Charly Hübner, waren wie die Regisseure Absolventen der »Ernst-Busch« in Berlin – am Frankfurter »Theater am Turm« eine Aktualisierung der Lehrstücke als Schaustücke. Geboten wurde ein nach dem Modell der Maßnahme verfasstes Stück »Das Kontingent«, in dem es – auch unter dem Eindruck des Kosovo-Kriegs – um »humanitäre Interventionen« ging. Das Unterfangen scheiterte weniger am künstlerischen Vermögen des Ensembles, noch am Lehrstückmodell, sondern vor allem an der politisch-soziologischen Naivität seiner Urheber.

– vollziehe sich »bei Brecht die Explikation seiner Philosophie, die in der Literatur und im Theater »ihr Theorie-Praxis-Experimentierfeld« habe (ebd.: S. 187). Hirschfeld betont, auch die Lehrstücke seien zunächst »auf dieser Ebene« anzusiedeln, »da man sie, wie alle anderen Texte auch lesen und im Theater anschauen kann.« Der Steinwegischen Definition des »Schaustücks« entsprechend bleibt hier eine Trennung von Produzent und einem, wenn auch – wie Hirschfeld koinzidiert – »eingeschränkt ›produktiven«, Rezipienten erhalten. Der »Konsument [...] kann nicht selbst im künstlerischen Medium direkt produktiv im künstlerischen Medium die Theorie-Praxis-Manöver vollführen, die dieses Mittel direkt produktiv für die Gestaltung der Realität machten.« Genau dies ist Hirschfeld zufolge jedoch zentral für die *dritte* »Ebene, zu der die Lehrstücke gehören, wenn sie selbst gespielt werden. Dabei ist die Trennung von Text und Zuschauer als Trennung von Lehre und Lernenden aufgehoben. In diesem Arrangement sind die Lernenden ihre eigenen Lehrer, die die Texte als Material und Mittel der Verständigung gebrauchen und verändern« (ebd.).

Interpretiert man den Hirschfeldschen Dreischritt als idealtypisches Modell, das insbesondere zwischen der zweiten und dritten Ebene Raum für Graduierungen lässt, lässt sich Brechts Pädagogik als eine politische Bildung am ästhetischen Modell bestimmen, die im »eingreifenden Denken« als Bildungsziel die Einheit von Theorie und Praxis herzustellen beabsichtigt und ihre emanzipative Richtung aus der Orientierung auf eine revolutionäre Aufhebung bestehender Klassenunterschiede und Ungleichheitsverhältnisse gewinnt. Hier gilt es, die zu Beginn dieses Beitrags erwähnte Quadriga von Ästhetik, Politik, Philosophie und Pädagogik einzuholen, die – wie behauptet wurde – für den Brechtschen Werksprozess konstitutiv ist. Das Verhältnis von Ästhetik und Politik wurde insbesondere von Herbert Claas prägnant bestimmt: »Ästhetik systematisiert die Vorstellungen von der rezeptiven und produktiven künstlerischen Aneignung der Wirklichkeit. Politisch ist diese Ästhetik, wenn sie sich der Verhältnisse zwischen Menschen bestimmter Epochen als des Gegenstandes künstlerischer Aneignung bewußt ist, diese Produktion als Spezialfall gesellschaftlicher Arbeit begreift und im realistischen Erkennen und Darstellen antagonistischer Verhältnisse den mittelbaren Beitrag der Kunst zur Entwicklung vernünftigen sozialen Handelns erblickt. Die politische Ästhetik vermittelt folglich die künstlerische Tätigkeit mit ihren gesellschaftlichen Voraussetzungen insgesamt und reflektiert deren Anwesenheit in der inneren Organisation der Kunstwerke und in ihrer Wirkungsgeschichte« (Claas 1977: S. 10).

Dieser Begriff von einer politischen Ästhetik macht folglich keineswegs die Kunst zur Magd politisch-heteronomer Zwecke, sondern begreift, dass die innere Organisation der Kunstwerke selbst den politischen Antagonismus hervorbringen, gestalten und für den Produzenten wie die Rezipienten *handhabbar* machen muss, wenn sie Kunst als Erkenntnismedium etablieren will.²⁹ »Nur wenige Autoren re-

29 Vgl. hierzu auch Hartung 2004b: S. 415 ff. und Salomon 2009: S. 21 ff.

flektierten die politische Bedeutung ihrer Produktion ähnlich kritisch wie Brecht und bezogen sie mit seiner Konsequenz in den historischen Prozeß und seine möglichen Zwecke ein« (Claas 1977: S. 11). Hier trifft sich die Diagnose Claasens mit der Charakterisierung Sternbergs: Brechts Reflexionsniveau, das seinerseits auf seine Kunstproduktion selbst zurückwirkte, ist nichts anderes als jene Offenheit gegenüber den Zeitereignissen, die Sternberg bei Brecht hervorhebt. Auch Claas weiß: »Die politische Ästhetik meldet als ihr vorrangiges Interesse das an der Gegenwart an« (ebd.).

Im Handhabbarmachen der sozialen Beziehungen zwischen den Menschen einer Periode liegt zugleich der pädagogische Gehalt. Geht man von einer politischen Ästhetik – in rezeptiver Theorie und produktiver Praxis – aus, wie Claas sie bestimmt, so lässt sich eine gewisse Affinität zwischen »Ästhetik« und »Didaktik« nicht leugnen. Kunst und Didaktik/Pädagogik stellen dort, wo sie nicht passive Zuschauer und duldsame Schüler überwältigen, sondern Erkenntnisprozesse befördern wollen, Modelle der Weltbegegnung zur *Diskussion*.³⁰ *Politisch* ist eine Pädagogik/Didaktik dort, wo sie – um die Bestimmung Claasens zu variieren – »sich der Verhältnisse zwischen Menschen bestimmter Epochen als des Gegenstandes« von Lehr-Lernprozessen »bewußt ist«, die Produktion dieser Prozesse »als Spezialfall gesellschaftlicher Arbeit begreift und im realistischen Erkennen und Darstellen antagonistischer Verhältnisse den mittelbaren Beitrag« der Erziehung als transparent gemachter Sozialisation »zur Entwicklung vernünftigen sozialen Handelns erblickt«. Hier wird deutlich, dass der investierte (normative) Begriff der *Politik* selbst in der Erkenntnis und vernünftigen Überwindung antagonistischer gesellschaftlicher Verhältnisse besteht.³¹ Die (politische) Philoso-

30 Der Begriff »Modell«, wie die Begriffe »Experiment« und »Versuch« spielen zwar mit Begriffen aus den so genannten exakten Wissenschaften. Wie Klaus-Dieter Krabiel zurecht betont sind sie jedoch mit naturwissenschaftlichen Versuchen und Modellen keineswegs identisch (vgl. Krabiel 1993: S. 295 f.). Anders als Krabiel – freilich bezogen auf Steinwegs Begriffs »Versuchsreihe« der Lehrstücke – vermutet, ist damit die Rede von Versuchsreihen und Versuchsketten keineswegs »erledigt« (vgl. ebd.: S. 296). Ästhetische Versuchsketten sind nur etwas anderes als Versuchsketten in der Naturwissenschaft. Die entscheidende Differenz: Sie sind nicht im Vorhinein geplant, sondern ergeben sich durch den experimentellen Werksprozess selbst: Spätere Versuche antworten auf Aporien, die in früheren Versuchen hervorgebracht wurden usw. Ästhetischen Modellen, Versuchen und Experimenten haftet allerdings so wie naturwissenschaftlichen stets etwas Vorläufiges an: Sie sind bereit, sich falsifizieren zu lassen.

31 Es mag kein Zufall sein, dass es ein Dichter der Generation Brechts war, der die Affinität von politischer Ästhetik und politischer Pädagogik/Didaktik in seiner künstlerischen Arbeit aufgespürt hat. Im Kontext der politischen und medialen Umbrüche in der ersten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts bekam das Theater offensichtlich eine gleichermaßen politische wie »didaktische« Bedeutung. Bei Brecht (aber auch bei Theaterleuten wie Erwin Piscator und Theoretikern wie Walter Benjamin) wird das Aufkommen »neuer Medien« (insbesondere von Film und Radio) als Chance begriffen, ein »neues Sehen« zu etablieren, das sich – wie es später in einer pädagogischen Schlüsselszene in »Leben des Galilei« heißen wird vom (passiven) »Glotzen« unterscheidet. Den neuen »Apparaten« entsprachen – wie dem Fernrohr Galileis, das freilich im Stück erst später eingeführt wird – neue Erkenntnisweisen von (gesellschaftlicher) Welt: »Eine Film- und besonders eine Tonfilmaufnahme bietet einen Anblick, wie er vorher nie und nirgends denkbar gewesen ist«, schreibt Walter Benjamin in seinem Aufsatz »Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit« (Benjamin 1991: S. 495). In der Konsequenz der Alternative von einem bewussten Einsatz solcher Apparate zur Analyse antagonistischer Verhältnisse oder ihres Einsatzes zur Verschleierung solcher Verhältnisse liegt zugleich Benjamins Unterscheidung einer »Politisierung der Kunst« und einer »Ästhetisierung der Politik«, wie sie der Fa-

phie, die solche Erkenntnis ermöglicht, aber ist genau jenes »eingreifende Denken« einer konsequenten »Philosophie von unten«, die insbesondere Wolfgang Fritz Haug bei Brecht (und Gramsci) herausgestellt hat.³² Die erwähnte Quadriga von Ästhetik, Politik, Philosophie und Pädagogik macht, wie nun gesagt werden kann, nur »Sinn«, wo die Gesellschaft und ihre gegenwärtigen Antagonismen selbst als Ausgangspunkt aller Praxis begriffen werden – einschließlich der Praxen, die dazu beitragen, die diagnostizierten Antagonismen zu überwinden. Gesellschaftskritik wird so begriffen als »Selbstkritik« der bürgerlichen Gesellschaft.³³

Brechts »politische Pädagogik« lässt sich folglich nicht trennen vom sozialen Ganzen, in dem sie stattfindet und auf dessen *vernünftige* Veränderung der eingreifende Denkprozess, zu dem sie einladen soll, gerichtet ist. Die »Aktivierung«, die das Brechttheater leisten will, ist daher keine »direkte Aktion« im Sinne etwa Sorelscher Mythen zur bloßen Mobilisierung der Massen, sondern die Einheit aus »sozialer Selbsterkenntnis« und der aus ihr resultierenden Erforschung politischer Handlungsoptionen. Konnte noch Schiller der Pädagogik des Theaters nachspüren, indem er die »Schaubühne als *moralische* Anstalt betrachtet[e]«³⁴, so wurde offenbar, dass *Moral* allein unter den Bedingungen des entfalteten Klassenantagonismus der bürgerlichen Gesellschaft zahnlos werden musste. Dem Weg vom Boxkampf zum Klassenkampf, den Brecht in den zwanziger Jahren zurücklegte, entspricht die Konkretisierung des *soziologischen* Anspruchs einer erneuerten Kunst. An die Stelle einer »moralischen Anstalt« tritt, über den Umweg einer »sportlichen Anstalt«, das soziale Experimentierfeld kritischer *Haltungen*.³⁵

Die Verwandlung der Schaubühne in ein Experimentierfeld, unter Zuhilfenahme der Wissenschaft Soziologie, bedeutet allerdings keineswegs, dass das Theater in ein soziologisches Seminar verwandelt und somit das eingangs referierte Brecht-Klischee durch die Hintertür wieder eingeführt würde. Brechts Er-

schismus betreibe (vgl. ebd.: S. 508). Zu einer »Mediendidaktik als politisch-ästhetischer Bildung« vgl. auch Salomon 2010.

32 Vgl. Haug 1996: S. 16.

33 Vgl. MEW 13: S. 637. Gerd Koch (1988: S. 214) spricht zudem von Brechts Pädagogik als einer »Sozialpädagogik, die sich innerhalb gesellschaftlicher Beziehungen ansiedelt, bzw. sie selber gesellschaftlich begründet ist«, einer »politische[n] und genauer sozialistische[n] Pädagogik oder Erziehung«, die »parteilich bzw. interessenorientiert ist und auch einem bestimmaren geschichtsphilosophischen und gesellschaftstheoretischen Entwurf sich zugehörig weiß«, und einer »ästhetischen Erziehung«, die einen »besonderen Bereich des sozialen Umgangs, den ästhetischen, kommunikativen nämlich« akzentuiert. Diese Bestimmungsmomente fasst er in den verbindenden Begriff einer »politisch-kulturellen Pädagogik«.

34 Vgl. Schiller 1874: S. 39. Hervorhebung von D. S. vgl. insbes. S. 43: »Aber nicht genug, daß uns die Bühne mit Schicksalen der Menschheit bekannt macht, sie lehrt uns auch gerechter gegen den Unglücklichen sein und nachsichtsvoller über ihn richten«.

35 »Die Haltung ist eine kritische. Gegenüber einem Fluß besteht sie in der Regulierung des Flusses; gegenüber einem Obstbaum in der Okulierung des Obstbaums, gegenüber der Fortbewegung in der Konstruktion der Fahr- und Flugzeuge, gegenüber der Gesellschaft in der Umwälzung der Gesellschaft. Unsere Abbildungen des menschlichen Zusammenlebens machen wir für die Flußbauer, Obstzüchter, Fahrzeugkonstruktoren und Gesellschaftsumwälzer, die wir in unsere Theater laden und die wir bitten, ihre fröhlichen Interessen bei uns nicht zu vergessen, auf daß wir die Welt ihren Gehirnen und Herzen ausliefern, sie zu verändern nach ihrem Gutdünken« (GBA 23: S. 73).

neuerungsprojekt *des Theaters* verfolgt nicht zuletzt den Zweck einer Erneuerung von Spaß und Genuss *im Theater*.³⁶ Manfred Wekwerth fasst diese entscheidende Dimension des Brechttheaters wie folgt zusammen: »Die ›kritische Haltung‹ – einer der Lieblingsbegriffe Brechts – ist wahrscheinlich die kürzeste Form, Brechts Art und Weise des Herangehens an die Welt und das Theater zu beschreiben. Dennoch ist sie auch die Quelle vieler Missverständnisse. Obwohl sie in keiner wissenschaftlichen Veröffentlichung über Brecht fehlt, fehlt zumeist das Wesentliche: das Theater. Die ›kritische Haltung‹ wird als wissenschaftliches Herangehen an die Welt verstanden, die Kunst allenfalls als nützliches Hilfsmittel. Für Brecht dagegen war ›kritische Haltung‹ eine *enorm ästhetische Haltung*. Es geht nicht in erster Linie um das Erkennen der Welt, sondern um den Genuss des Erkennens. Erst der Genuss macht – auf dem Theater jedenfalls – aus dem erkennenden Denken das ›eingreifende Denken‹. Oder wie Brecht es an anderer Stelle sagt: »Es ist Kunst nötig, damit das politisch Richtige zum menschlich Exemplarischem wird« (Wekwerth 2009: S. 60). Ganz in diesem Sinne schreibt Brecht im »Kleinen Organon für das Theater« (1949): »Seit jeher ist es das Geschäft des Theaters wie aller andern Künste auch, die Leute zu unterhalten. Dieses Geschäft verleiht ihm seine besondere Würde; es benötigt keinen andern Ausweis als den Spaß, diesen freilich unbedingt. Keineswegs könnte man es in einen höheren Stand erheben, wenn man es etwa zum Beispiel zu einem Markt der Moral machte; es müßte dann eher zusehen, daß es nicht gerade erniedrigt würde, was sofort geschähe, wenn es nicht das Moralische vergnüglich, und zwar den Sinnen vergnüglich machte – wovon das Moralische allerdings nur gewinnen kann« (GBA 23: S. 67). In Analogie hierzu könnte man sagen: Nicht nur das Moralische, auch das Politische und das Pädagogische – vom Philosophischen gar nicht zu reden – gewinnt, wenn es *vergnüglich* ist. In adäquater Weise unterhaltsam wird es freilich nur dann, wenn die Vergnügungen nicht hinter den Möglichkeiten ihrer Zeit zurückbleiben.

In diesem Zusammenspiel von »Unterhaltung« – selbst ein multidimensionaler Begriff³⁷ – und soziologischer Konkretion (als Produktivkraft für eine zeitgemäße Kunst) liegt fraglos die größte Innovation des Brechtschen Theaters. In einer »pädagogischen« Zielsetzung, die den Zusammenhang von »Bildung« und »Befreiung« in der Einheit von sozialer Selbsterkenntnis und dem Ausloten des sozialen Raumes kritisch-verändernder Praxis ausmacht, liegt zugleich der Beitrag

36 In einem Radiogespräch mit dem Kritiker Herbert Ihering und Sternberg aus dem Jahr 1929 heißt es hierzu: »Wenn Sie heute in einem Theater sitzen, und es hat um acht Uhr angefangen, so haben Sie [...] etwa um halb neun Uhr das Gefühl einer gewissen Bedrückung seelischer Art, aber spätestens um neun Uhr das Gefühl: unbedingt und sofort hinausgehen. Dieses Gefühl haben Sie nicht etwa deswegen, weil, was da gemacht wird, nicht ganz schön ist, sondern obwohl es ganz schön ist. Es ist nur nicht das Richtige. [...] [D]ie ganze Ästhetik, also die Lehre vom Schönen, hilft uns da gar nichts. Wir können mit Hilfe der Ästhetik allein nichts gegen das bestehende Theater ausrichten. Um dieses Theater zu liquidieren, d. h. abzubauen, loszukriegen [...] müssen wir schon die Wissenschaft heranziehen [...]. Und zwar in unserem Fall die Soziologie, d. h. die Lehre von den Beziehungen der Menschen zu den Menschen, also die Lehre vom Unschönen« (GBA 21: S. 270).

37 Zur Multidimensionalität des Begriffs der Unterhaltung im Sinne von Spaß, Dialog und Sicherung des Unterhalts vgl. Salomon 2010.

Brechts zur politischen Bildung (am ästhetischen Modell). Die genussvolle »Operationalisierung« Brechtscher Texte für eine praktische Bildungsarbeit hat freilich – und wen sollte dies verwundern – eigenständiges eingreifendes Denken zur Voraussetzung. Wie Manfred Wekwerth hervorhebt hat »Brecht, immer schon an die Nachwelt denkend, [...] offenbar in seine Stücke eine geheime Sicherung eingebaut: Ohne die Spielweise Brechts (also Theorie) verweigern diese Stücke einfach den Dienst. Sie werden langweiliger als alle anderen Stücke, denn bei denen kann man sich wenigstens auf die äußere Spannung verlassen« (Wekwerth 2006: S. 27). Was Wekwerth auf Inszenierungen von Brechtstücken bezogen schreibt, gilt auch für jede Form von Unterricht. Lehr-Lernprozesse, in denen die Bildungssubjekte (»Lehrer« wie »Schüler«) den Spaß ausklammern und sich dem Selbstdenken verschließen, verfehlen Brecht und sorgen für Langeweile.

Jede Operationalisierung – sei es im Theater oder in der Bildungsarbeit – muss sich daher Rechenschaft über die »Ansichten und Absichten« ablegen, mit denen Fragen an Texte (seien sie von Brecht oder einem anderen Autoren) gestellt werden sollen. Dies setzt auch voraus, die Unterschiede zwischen den Situationen und Kontexten der Entstehungszeit und den heutigen zu reflektieren. Auf Brecht bezogen gilt festzuhalten: Die (Gegen-)Öffentlichkeit, für die Brecht schrieb, existiert so nicht mehr. Auch die Arbeiterbewegung existiert nicht mehr in derselben Weise wie im 19. und 20. Jahrhundert. Die Operationalisierung wird also einige Arbeit machen. Doch nach wie vor gilt es an einer Ästhetik und Pädagogik zu arbeiten, die mit Gewohntem bricht und Herrschaftswissen, das bei Lichte besehen ein »Nichts-über-(die)-Herrschaft-wissen« ist, blamiert. Eine solche Ästhetik und Pädagogik sind unverzichtbar für eine politische Bildung, die am Anspruch von Aufklärung festhalten will, Hilfestellung beim Ausgang aus (selbstverschuldeter und fremdbegünstigter) Unmündigkeit zu leisten.

Literatur

- Benjamin, Walter 1991: Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Dritte Fassung. In: Ders.: Gesammelte Schriften Bd. I.2., Frankfurt/Main.
- Brecht, Bertolt 1972: Die Maßnahme. Kritische Ausgabe mit einer Spielanleitung von Reiner Steinweg, Frankfurt/Main.
- Brecht-Materialien I 1973: Zur Lehrstückdiskussion. In: alternative Nr. 91.
- Buono, Franco 1988: Bertolt Brecht 1917–1922. Jugend, Mythos, Poesie, Göttingen.
- Claas, Herbert 1977: Die politische Ästhetik Bertolt Brechts vom Baal zum Caesar. Frankfurt/Main. Auch: Dahle u. a. 2007.
- Esslin, Martin 1972: Brecht. Das Paradox des politischen Dichters. München. Auch: Fradkin 1974.
- GBA = Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe. Herausgegeben von Werner Hecht, Jan Knopf, Werner Mittenzwei und Klaus-Detlef Müller, Frankfurt/Main, Berlin 1989 ff.
- Gellert, Inge/Koch, Gerd/Vaßen, Florian (Hrsg.) 1998: Maßnahmen. Bertolt Brechts und Hanns Eislers Lehrstück »Die Maßnahme«. Kontroverse Perspektive Praxis, Berlin.
- Hartung, Günter 2004a: Zur Geschichte des Brechtschen Lehrstücks. In: Ders.: Der Dichter Bertolt Brecht. Zwölf Studien, Leipzig.
- Hartung, Günter 2004b: Die Autonomie der Kunst. Grundzüge der Brechtschen Ästhetik. In: Ders.: Der Dichter Bertolt Brecht. Zwölf Studien, Leipzig.

- Haug, Wolfgang Fritz 1996: Philosophieren mit Brecht und Gramsci. Hamburg.
- Hecht, Werner 1998: Brecht-Chronik. Frankfurt/Main.
- Hirschfeld, Uwe 2006: ... und Brecht. In: Mayo, Peter: Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paolo Freire. Perspektiven einer verändernden Praxis, Hamburg.
- Hobsbawm, Eric 1998: Das Zeitalter der Extreme. Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts. München.
- Knopf, Jan 2006: Bertolt Brecht. Leben Werk Wirkung. Frankfurt/Main.
- Koch, Gerd 1988: Lernen mit Bert Brecht. Bertolt Brechts politisch-kulturelle Pädagogik, Frankfurt/Main.
- Koch, Gerd/Steinweg, Reiner/Vaßen, Florian (Hrsg.) 1984: Assoziales Theater. Spielversuche mit Lehrstücken und Anstiftung zur Praxis. Köln.
- Krabiell, Klaus-Dieter 1993: Brechts Lehrstücke. Entstehung und Entwicklung eines Spieltyps. Stuttgart.
- Mankowe, Hanspeter 1991: Traum und Trauma im Dickicht. Bert Brecht – Im Dickicht der Städte. Neue Interpretation – Eine Lösung der Rätsel. Augsburg.
- MEW = Karl Marx/Friedrich Engels: Werke. Berlin: S. 1956 ff.
- Mittenzwei, Werner 1989: Das Leben des Bertolt Brecht oder Der Umgang mit den Welträtseln. Frankfurt/Main.
- Rosenbauer, Hansjürgen 1970: Brecht und der Behaviorismus. Bad Homburg.
- Salomon, David 2009: Die Politik des jungen Brecht. Zur Genealogie einer Kritik der bürgerlichen Gesellschaft im Medium der Literatur, Dissertation, Manuskript (unveröffentlicht).
- Salomon, David 2010: Mediendidaktik als politisch-ästhetische Bildung. In: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach/Ts.
- Steinweg, Reiner 1972: Das Lehrstück. Brechts Theorie einer politisch-ästhetischen Erziehung, Stuttgart.
- Steinweg, Reiner (Hrsg.) 1976: Brechts Modell der Lehrstücke. Zeugnisse, Diskussion, Erfahrungen, Frankfurt/Main.
- Steinweg, Reiner 1980: Aus der Lehrstückpraxis. In: Haug, Wolfgang Fritz/Pierwoß, Klaus/Ruoff, Karen (Hrsg.): Aktualisierung Brechts. Argument-Sonderband 50, Berlin.
- Steinweg, Reiner 1984: Wahrnehmen – Verfremden – Verändern. Frankfurter Spieleinführung. In: Ders./Koch/Vaßen: Assoziales Theater. Frankfurt/Main.
- Sternberg, Fritz 1963: Der Dichter und die Ratio. Göttingen.
- Wekwerth, Manfred 2006: Politisches Theater und Philosophie der Praxis oder Wie Brecht Theater machte. Ein Interview von David Salomon und Guido Speckmann. In: Z. Zeitschrift Marxistische Erneuerung, Nr. 66.
- Wekwerth, Manfred 2009: Mut zum Genuss. Ein Brecht-Handbuch für Spieler, Zuschauer, Mitstreiter und Streiter, Berlin.
- Zweig, Stefan 1972: Die Welt von gestern. Erinnerungen eines Europäers, Frankfurt/Main.

Die kritische oder dialektische Bildungstheorie

Bildungstheorie begründet die Notwendigkeit von Bildung und Erziehung für die Menschwerdung der nachwachsenden Generationen. Durch die gezielte Entwicklung der menschlichen Anlagen soll das, was den Menschen als Gattungswesen ausmacht – seine Vernünftigkeit –, von Potentialität zu Aktualität werden. Kritisch wird Bildungstheorie, wenn philosophische, soziologische und psychologische Erkenntnisse in sie eingehen, die den dialektischen Zusammenhang von Zivilisation und Barbarei als Widerspruch zwischen Individuum und Gesellschaft beleuchten. Das pädagogische Ideal der Anpassung an das Bestehende ist der kritischen Bildungstheorie problematisch geworden. Zielte die vorkritische Bildungstheorie auf die Herstellung eines harmonischen Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft durch die individuelle Aneignung der Kultur, so zeigt die kritische Bildungstheorie, dass die Aufhebung des Widerspruchs zwischen Individuum und Gesellschaft durch die Gesamtverfassung der Gesellschaft verstellt ist; die Resultate menschlich-historischer Tätigkeit haben sich gegen die einzelnen Menschen verselbstständigt. Bildung kann daher heute lediglich in der Erkenntnis der Voraussetzungen und Bedingungen dieses Verstelltseins bestehen und dadurch auf deren praktische Überwindung dringen.

1. Zur Entstehung einer kritischen Theorie der Bildung

Die kritische Verwendung des Bildungsbegriffs war zunächst Bestandteil einer kritischen Theorie der Gesellschaft. Max Horkheimer, einer der Begründer der kritischen Theorie, schrieb 1952 über den Begriff der Bildung:

»Mit dem Aneignen [von Wissen, T. F.] ist es nicht getan. Wer nicht aus sich herausgehen, sich an ein Anderes, Objektives ganz und gar verlieren und arbeitend doch darin sich erhalten kann, ist nicht gebildet, und der sogenannte Gebildete, der dazu unfähig ist, wird stets Male einer Beschränkung und Befangenheit aufweisen, die seinen eigenen Anspruch auf Bildung Lügen strafen. Das Andere, Objektive aber ist heute nicht bloß das Besondere, [...] sondern ebenso und in erster Linie das, ohne was die Entfaltung des einzelnen gar nicht möglich ist; ich meine die vernünftige und menschliche Einrichtung, die Verbesserung und Durchbildung des gesellschaftlichen Ganzen« (Horkheimer 1972: S. 169).

Dieser Bestimmung von Bildung steht eine gesellschaftliche Tendenz entgegen, für die Theodor W. Adorno 1959 den Begriff der »Halbbildung« prägte. Im

Gefolge verschärfter ökonomischer Konkurrenzbedingungen und der damit verbundenen positivistischen Ausrichtung der Wissenschaften wird »Erfahrung, die Kontinuität des Bewußtseins, in der das Nichtgegenwärtige dauert, in der Übung und Assoziation im je Einzelnen Tradition stiften, [...] ersetzt durch die punktuelle, unverbundene, auswechselbare und ephemere Informiertheit, der schon anzumerken ist, daß sie im nächsten Augenblick durch andere Informationen weggeschwemmt wird. Anstelle des temps durée, des Zusammenhangs eines in sich relativ einstimmigen Lebens, das ins Urteil mündet, tritt ein urteilsloses ›Das ist‹« (Adorno 1975: S. 88).

In dem Maß, in dem den Individuen die Kenntnis des gesellschaftlichen Ganzen schwindet, gewinnt die Kategorie der Bildung als kritische Kategorie an Bedeutung. Denn Bildung wird immer weniger als die individuelle Aneignung der Kultur verstanden; stattdessen rückt die Aneignung instrumenteller Kenntnisse zur Realisierung fremdbestimmter ökonomischer Zwecke in den Mittelpunkt der gesellschaftlichen Bildungsvorstellungen. Dadurch aber wird Bildung stärker an die Dynamik sozioökonomischer Prozesse gebunden und wirkt wiederum stärker auf den Verlauf dieser Prozesse zurück. Eine solche gesellschaftliche Entwicklung legt nahe, den Begriff der Bildung ins Zentrum kritischer Theorie zu setzen. Das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft wäre so vor allem als ein über Bildung bzw. Halbbildung vermitteltes Verhältnis zu bestimmen. Diese Akzentverschiebung in der Theoriebildung wurde von Heinz-Joachim Heydorn seit den 1950er Jahren konsequent entwickelt:

»Die Schule ist ein gesellschaftlicher Faktor von großer Bedeutung geworden. Es ist ein Produkt der modernen Geschichte, daß politische und wirtschaftliche Macht immer enger mit dem Bildungswesen verknüpft sind. Der Griff ist dementsprechend fester, die Entwicklung der Bildungssysteme rührt an das Fundament. Die Freisetzung der Produktivkräfte, Planung und Steuerung eines riesigen Spinnengewebes, Öffnung neuer Räume werden entscheidend durch Bildung bestimmt, aber mit dem Vorantreiben der Bildungsentwicklung müssen auch die irrationalen Prämissen vorangetrieben werden, weil der objektive Widerspruch immer größer wird. Die entfremdete Rationalität in ihr Verhältnis zur humanen zu setzen, das ist die Aufgabe; wo dies gelingt, wird das Bewußtsein revolutioniert. Der Mensch soll Täter und Verantwortlicher seiner eigenen Taten sein. Die neuhumanistisch egalitäre Bildungsrevolution nach 1789 hatte dies antizipiert, für einen Augenblick; der Sprung aus dem Sozialdeterminismus endete im Nichts, aber der Mensch war am Saum gefaßt. Das geöffnete Auge sah den Horizont« (Heydorn 1969: S. 387).

Die Vermittlung, die qua Bildung zwischen Individuum und Gesellschaft hergestellt wird, ist daher eine zwiespältige, dialektische. Denn allen Bildungsprozessen gehört einerseits ein instrumentell-integratives Moment an, das auf die Affirmation des Bestehenden zielt, andererseits aber auch ein kritisch-subversives Moment, das darüber hinaus auf die Emanzipation der Menschen von dem gesellschaftlichen Zwang zielt, lediglich als Mittel für die Realisation fremder (ökono-

mischer) Zwecke und nicht als Zweck an sich selbst existieren zu können. Diese Dialektik des kritischen Bildungsbegriffs ist von Gernot Koneffke, dem engsten Mitarbeiter Heinz-Joachim Heydorns, prägnant beschrieben worden: »Aber die Subversion, die das Bürgertum mit der Anweisung auf die ihres Verstandes sich bedienenden Individuen in den Schwerpunkt der Bildungsinstitution und damit seine eigene geschichtliche Verfassung einsetzt, ist selbst wieder eine gebrochene. Denn Bürgertum definiert sich ökonomisch, Mündigkeit als bürgerliche verdreht die in ihr gemeinte Freiheit zu der des Warenbesitzers, des Unternehmers. Im sich immer bestimmter ausprägenden realistischen Zug bürgerlicher Pädagogik und Schulentwicklung tritt bürgerliche Klassengesellschaft hervor, leistet bürgerliche Ökonomie die anti-emanzipatorische Entschärfung der Subversivität. Die gemeinsame Selbstbefreiung der Menschheit von der Herrschaft des Mangels, auf welche die frühe bürgerliche Bildungsplanung in ihrer Konsequenz abzielt, weil die Mündigkeit aller – Befriedung der Menschheit – unter der Herrschaft des Mangels nicht denkbar ist, diese kollektive Selbstbefreiung verfällt in der Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft zur wirtschaftlichen Befreiung Weniger auf Kosten der Vielen, bleibt zugleich aber doch in der Erkenntnismäßigkeit des bürgerlichen Bildungsauftrags aufgehoben. Es ist dieser Widerspruch, der in der Geschichte des bürgerlichen Bildungswesens ständig die Tendenz regeneriert und abwandelt, das subversive Moment durch das integrative zu überformen, ja zu ersetzen; bürgerliche Herrschaft will sich schließlich auch im Bildungswesen zum Ende der Geschichte deklarieren« (Koneffke 1969: S. 391).

2. Die Bildungstheorie Heinz-Joachim Heydorns

Obwohl allein die Halbbildung – als das Gegenteil von Bildung – für die Individuen im gesellschaftlichen Maßstab realisierbar bleibt, ist dennoch »an Bildung festzuhalten, nachdem die Gesellschaft ihr die Basis entzog. Sie hat aber keine andere Möglichkeit des Überlebens als die kritische Selbstreflexion auf die Halbbildung, zu der sie notwendig wurde« (Adorno 1975: S. 94). Diese kritische Selbstreflexion war das theoretische Programm Heinz-Joachim Heydorns:

»Ohne die Anstrengung des Begriffs läßt uns das Handeln allein, findet es keinen Ausgang. Es bleibt auf dem Jahrmarkt und wird dort ausgeboten. Um den gegenwärtigen Ort zu bestimmen, muß die ganze Geschichte eingeholt werden; es gibt keine Entlassung aus der Mühsal. [...] Dem geschichtslosen industriekapitalistischen Positivismus entspricht die geschichtslose, anarchische Rebellion; sie endet im Mülleimer der Verwertungsprozesse. Nur wer um seine Herkunft weiß, kann die Grenze der Gegenwart zur menschlicheren Zukunft hin überschreiten« (Heydorn 1970: S. 8).

Biographisches¹

Heinz-Joachim Heydorn verstand sich zeitlebens als »bewußter Teil der Kraft, welche Geschichte zu menschenwürdigen Zielen weitertreibt; Geschichte sollte nicht mehr nur erlitten sein. Kraft und Substanz verändernden Eingriffs sollten allemal im Begriff liegen, dieser jedoch eben, umgekehrt, nicht in kranker Abgehobenheit sich erschöpfen, vielmehr als lebende Geschichte seine Verwirklichung finden« (Koneffke 1980: S. 7).

Heinz-Joachim Heydorn wurde am 14. Juni 1916 in Hamburg-Altona geboren. Zur Zeit des Nationalsozialismus war er zuerst in der Bekennenden Kirche (BK), einer Oppositionsbewegung evangelischer Christen, der auch Martin Niemöller und Dietrich Bonhoeffer angehörten, aktiv. Der Einberufung zum Kriegsdienst konnte er sich zunächst nicht entziehen, leistete aber in der Armee antifaschistische Aufklärungsarbeit und desertierte schließlich. Er wurde deshalb in Abwesenheit zum Tode verurteilt. Während der Zeit der NS-Herrschaft gehörte er dem Internationalen Sozialistischen Kampfbund an. 1945 wurde er Mitglied der SPD. Von 1946–47 war Heydorn der erste Vorsitzende des Sozialistischen Deutschen Studentenbundes (SDS). Den Kontakt zum SDS hielt er bis zu dessen Selbstauflösung 1970. Von 1953–61 war er Vorstandsmitglied der Sozialistischen Jugend – Die Falken. Wegen seiner Beziehungen zum SDS wurde Heydorn 1961 aus der SPD ausgeschlossen (Unvereinbarkeitsbeschluss).

Heydorn wollte nach dem Ende der NS-Herrschaft zunächst Berufspolitiker werden. Er hatte Aussicht auf ein Bundestagsmandat und später auf die Ämter des Hessischen bzw. Hamburgischen Kultusministers. Doch er widerstand der Versuchung. Denn er hatte zwar »das leidenschaftliche Bedürfnis nach direktem persönlichen Eingriff in den Gang der Dinge, aber da ist auch eine hochgradige Sensibilität gegenüber den Gefahren der Verformung durch die auf Funktion und Amt einwirkenden Zwänge, gegenüber der Korruptibilität, welcher der Berufspolitiker in der widersprüchlichen Gesellschaft prinzipiell ausgesetzt ist« (Koneffke 1980: S. 13). 1950 übernahm er eine Dozentur an der Pädagogischen Hochschule in Kiel, später am Pädagogischen Institut im hessischen Jugenheim, schließlich an der Hochschule für Erziehung in Frankfurt am Main. In der Lehrerausbildung blieb er bis zu seinem frühen Tod am 15. Dezember 1974 tätig. Neben Forschung und Lehre übernahm Heydorn immer wieder verschiedene politische Ämter.

Die erziehungswissenschaftliche und die politisch-administrative Tätigkeit wurden durch Heydorns Sozialismusverständnis zusammengehalten: »Sozialismus zielt auf die Befreiung des Menschen als kollektives Subjekt, auf verwirklichte Mündigkeit. Dies schließt ein, daß die Menschheit über jeden einzelnen hergestellt wird. Pädagogik ist nach ihrem Selbstverständnis auf Mündigkeit ge-

1 Ausführlicher dazu: Koneffke 1980.

richtet; sie leitet einen Befreiungsprozeß ein. Sie kann die Behauptung der Mündigkeit auch dann nicht aufgeben, wenn sie als Instrument der Herrschaft dazu angehalten ist, Mündigkeit zu verhindern. Sie hält eine befreite Zukunft selbst dann noch deklamatorisch fest« (Heydorn 1981: S. 238).

Hauptlinien der Theorie

Die bildungstheoretischen Überlegungen Heydorns entstanden vor allem ab 1950, als er seine erste Dozentur in der Lehrerbildung übernahm. Er arbeitete daran kontinuierlich bis zu seinem Tod 1974 weiter. Innerhalb dieser sich ungefähr über 25 Jahre erstreckenden bildungstheoretischen Arbeit verschob sich deren begrifflicher Fokus von der Kategorie der Erziehung hin zu der der Bildung: »Erziehung ist verhängt« – »Bildung dagegen begreift sich als entbundene Selbsttätigkeit, als schon vollzogene Emanzipation« (Heydorn 1970: S.10). Dass das Verhängtsein von Herrschaft bis in die objektiven Strukturen der Gesellschaft hinein als bloßes Menschenwerk durchschaut und daher aufgehoben werden kann, ist der Stachel, der in jeglicher Form von Bildung angelegt ist.

Dieses Potential, das bereits in der bürgerlichen Bildungstheorie enthalten war, wird heute durch den positivistisch geprägten Verfall des Bildungsbegriffs blockiert. In ihm manifestiert sich der Übergang der bürgerlichen Epoche, mit ihren wenn auch widersprüchlichen Zivilisationsfortschritten, in eine Epoche nachbürgerlicher Barbarei. »Wenn es nicht gelingt, das substantiell bürgerliche Verhältnis des Bildungswesens zur Gesellschaft neu zu bestimmen, müßte man sich mit der Feststellung des ohnehin nachweisbaren Schrittes in nachbürgerliche Barbarei bescheiden« (Koneffke 1969: S. 418).

Der Verfall bürgerlicher Kultur ist nicht durch bloße Restauration aufzuhalten, denn er wird durch diese Kultur selbst vorangetrieben. Der Widerspruch der bürgerlichen Existenz kann daher nur durch historischen Fortschritt aufgehoben werden. Um diesen begrifflich zu antizipieren bezieht sich Heydorn gesellschaftstheoretisch auf Kant, Hegel und Marx und bildungstheoretisch vor allem auf Comenius und Humboldt. Sein Rückgriff auf die bürgerlichen Theoretiker begründet sich als Rückgriff auf die bürgerliche Theorie auf ihrem Höhepunkt, denn auf diesem weist sie über die bürgerliche Gesellschaft hinaus, proklamiert die Emanzipation des Menschen und nicht die des Bürgers mit seinen partikularen Interessen. Danach setzte der Niedergang der Theorie ein. Kriterium des Niedergangs ist die Ausbreitung des Positivismus: »Die Bildungstheorie des Positivismus ist die Antitheorie zu aller bisherigen Theorie, in welchem Kontext sie auch immer erscheinen mochte; sie ist der Ausdruck einer naturwissenschaftlichen Widerspruchslosigkeit, die dem Widerspruch der modernen Gesellschaft aufgesetzt wird, um die hilflose Kreatur zu verdecken, die ihm ausgeliefert bleibt« (Heydorn 1980: S. 309).

Der Widerspruch der modernen Gesellschaft ist die fortgesetzte Herrschaft von Menschen über Menschen, die in den vorangegangenen Gesellschaftsformationen ihre objektive Rechtfertigung in den Bedingungen des allgemeinen Mangels fand. Mit der industriellen Freisetzung der Produktivkräfte ist diese Grundlage der Herrschaft jedoch erfahrbar obsolet geworden. »Der Kampf des Menschen gegen die ihn bedrohende physische Natur nähert sich seinem Ende; es beginnt der Kampf des Menschen um sich selbst« (Heydorn 1970: S. 318). Herrschaft zeigt sich nun als »die Wüste der Fremdbestimmung«, sie ist »unbeendeter Schmerz, Raub eines Glücks, das in uns ist, keines Fremden bedarf und sich ausbreiten will« (ebd.: S. 9). Die Erscheinungsform der Herrschaft ist gesellschaftlich verursachtes Leiden.

Befreiung ist die Befreiung vom Leiden, ist die Realisierung der Selbstverfügung des Menschen. Er soll befreit werden zu einer Existenz als Zweck an sich selbst und befreit werden *von* einer Existenz als bloßes Mittel für die Realisation fremder Zwecke. Jeder Mensch soll »sein eigener Urheber« werden (Heydorn 1970: S. 10).

Bildung ist der heute einzig mögliche Movens befreiender Praxis, weil das ungeheure Destruktivpotential der Gesellschaft eine klassische Revolution – die Avantgarde führt die bewaffneten Massen – nicht mehr zulässt. Die »Durchführung einer klassisch revolutionären Veränderung [wird] in der technologischen Gesellschaft unmöglich. Sie ist ohne Aussicht angesichts der Akkumulation von Gewalt, ihrer Konsequenzen für einen ununterbrochen defizitärer und damit verwundbarer werdenden Apparat« (Heydorn 1970: S. 319). Jeder Aufstand der Massen würde die Selbstzerstörung der Menschheit provozieren. Daher kann die gesellschaftliche Transformation nur auf der Einsicht der Mehrheit der Menschen gründen. Diese Einsicht wird durch Bildung ermöglicht, denn: »Die Sozialisation [...], die Bewußtsein erhält, wird revolutionär« (ebd.: S. 328).

Dabei ist es »Aufgabe der Bildung, Möglichkeit schon zum lebenden Hinweis zu bringen. Sie muß den möglichen Menschen in seine Gegenwartigkeit setzen. [...] Es ist dies das Ziel, das über Ausbeutungsfreiheit hinausweist auf Aufhebung aller Unterdrückung. Bildung ist uneingeschränkte Selbstentfaltung des durch seine Geschichte erzogenen und frei gewordenen Menschen. [...] Sie geht davon aus, daß es auch in der Zukunft nur so viel Menschlichkeit geben kann, wie wir fähig sind, vorzuleisten. [...] Sie vermag dies nicht allein, aber diese ist ihre Sache« (Heydorn 1972: S. 148 ff.).

Die Rolle des Lehrers

Die Menschlichkeit, die vorgeleistet werden muss, damit Bildung möglich wird, ist die des Lehrers. Die Tätigkeit des Erziehers, des Lehrers soll Hinausführung sein, Führung über das Bestehende hinaus. Er soll die Verfügung des Subjekts

über sich selbst ermöglichen. Der Lehrer »artikuliert das Bewußtsein, hilft ihm aus seiner Ohnmacht, er wird zum Führer durch das verdorrte Land« (Heydorn 1970: S. 318). »Der Lehrer ist kein Berufsrevolutionär, sondern revolutionär im Beruf. Er führt das entfremdete Individuum zum Kollektiv und das Kollektiv zum entfremdeten Individuum; er hat das Instrument, das ihn beherrschen soll, erkannt, ist damit sein Herr geworden« (ebd.: S. 329).

Dies ist möglich, weil auch die instrumentelle Rationalität des technologischen Zeitalters, deren Tradierung für die Reproduktion der bürgerlichen Gesellschaft unabdingbar ist, das Potential der Kritik, der Subversion enthält – die instrumentelle Rationalität lässt sich kritisch wenden. Daher ist auch die Schule, zumindest ihrer Möglichkeit nach, der Ort, an dem revolutionäres Bewusstsein entstehen kann. Eine solche Entwicklung wird besonders befördert, wenn die Kinder unterschiedlicher sozialer Klassen an einem Ort zusammenkommen und die Erfahrung ihrer sozialen Ungleichheit zu reflektieren lernen. »Die herrschaftsbedrohende Möglichkeit gleicher Bildung für alle, die die Organisation bietet, kann nur durch die Verkehrung der Bildung in Unbildung für alle aufgefangen werden« (Konneffke 1969: S. 409).

Zusammenfassung

Die Bildungstheorie Heydorns ist ein geschichtsphilosophischer Ansatz. Sie fragt danach, was der Mensch – als Gattungswesen – war, was er ist und was er sein kann, was in seiner bisherigen Geschichte uneingelöste Möglichkeit geblieben ist. Damit gründet diese Theorie auf der frühesten humanistischen Bildungsvorstellung: Der Mensch muss zu dem, was den Menschen ausmacht, herangebildet werden (Johann Amos Comenius: 1638). Bildung ist bei Heydorn eine gesellschaftliche Kategorie. Ohne die Emanzipation der Gesellschaft kann es keine Emanzipation des Individuums geben. Die Möglichkeit der Emanzipation der Gesellschaft ist jedoch bedingt durch die Fähigkeit der Subjekte qua Bildung einen verbesserten gesellschaftlichen Zustand zu antizipieren.

Rezeption und Wirkung

Heydorn kam es mit seinen bildungstheoretischen Überlegungen darauf an, in die politischen Auseinandersetzungen seiner Zeit einzugreifen; insbesondere wollte er dazu beitragen, die politische Perspektive der außerparlamentarischen Opposition (APO) zu klären. Seine Schriften wurden im Umfeld der APO am Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre rezipiert. Als Wirkung ist ihnen aber bis heute vermutlich nur zuzuschreiben, dass sie dazu beigetragen haben, die Gesellschaftskritik in die erziehungswissenschaftliche Fachdiskussion zu tragen. Diese

Wirkung ist jedoch weit entfernt von jener, die Heydorn selbst erstrebte. Er wollte ErzieherInnen, LehrerInnen, ErwachsenenbildnerInnen das gesellschaftsverändernde Potential von Bildungsprozessen verständlich machen.

Über seinem Schreibtisch, so ist überliefert, hing ein Wort Samuel Becketts: »Man muss weitermachen, ich werde weitermachen«.

Literatur

- Adorno, Theodor W. 1975: Theorie der Halbbildung. In: ders.: Gesellschaftstheorie und Kulturkritik, Frankfurt/Main, S. 66-94.
- Heydorn, Heinz-Joachim 1969: Ungleichheit für alle. In: Das Argument, Nr. 54, Berlin, S. 361-388.
- Heydorn, Heinz-Joachim 1970: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt/Main.
- Heydorn, Heinz-Joachim 1972: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt/Main.
- Heydorn, Heinz-Joachim 1980: Zur bürgerlichen Bildung. Anspruch und Wirklichkeit, Bildungstheoretische Schriften Band 1, Frankfurt/Main.
- Heydorn, Heinz-Joachim 1981: Konsequenzen der Geschichte. Politische Beiträge 1946–1974, Frankfurt/Main.
- Horkheimer, Max 1972: Begriff der Bildung. In: ders.: Sozialphilosophische Studien. Aufsätze, Reden und Vorträge 1930–1972, Frankfurt/Main, S. 163-172.
- Koneffke, Gernot 1969: Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft. In: Das Argument, Nr. 54, Berlin, S. 389-430.
- Koneffke, Gernot 1980: Einleitung. In: Heydorn, Heinz-Joachim: Zur bürgerlichen Bildung. Anspruch und Wirklichkeit. Bildungstheoretische Schriften Band 1, Frankfurt/Main, S. 7-39.

Paulo Freire: Bewusstwerdung ermöglichen

Kein anderer hat die Auseinandersetzung mit der Problematik des Analphabetismus und sozialer Ungleichheit durch seine konkrete Praxisarbeit mehr geprägt als der brasilianische Volkspädagoge und Befreiungstheologe Paulo Freire, der Anfang 1960er Jahre maßgeblich dazu beitrug, dass innerhalb kürzester Zeiträume Millionen Menschen des Lesens und Schreibens mächtig wurden. AnalphabetInnen waren in Brasilien zu diesem Zeitpunkt nicht wahlberechtigt, so dass die Alphabetisierungskampagnen zu einem Faktor von hoher politischer Relevanz wurden und einen wesentlichen Beitrag zur Demokratisierung des Landes leisteten (Mayo 2006: S. 30).

Die Resultate sind bis heute faszinierend und das, obwohl oder gerade weil seine theoretischen Prämissen Gegenstand von Kritik waren und sind. Zu Recht wirft man ihm Eklektizismus (Methoden die sich verschiedener eigenständiger Schulen bedienen und daraus neue Theorien generieren) vor, denn seine theoretische und praktische Auseinandersetzung mit der Unterdrückung der Volksmassen und den dadurch bewirkten Mangel an Bildung, welcher wiederum Unterdrückung reproduziert, speiste sich aus theoretischen Ansätzen verschiedenster Couleur.¹ DogmatikerInnen marxistischer Prägung sahen in Freires Pragmatik eine Gefährdung ihrer »reinen Lehre«. Ein Vorwurf, der aber für sich genommen keine fundierte Kritik an Freires Ideen darstellt und außer Acht lässt, dass Freires Arbeit zu handfesten Ergebnissen im emanzipatorischen Sinne führte. Der maßgebliche Beitrag Freires bestand darin, gesellschaftliche Verfügungsmöglichkeiten marginalisierter Bevölkerungsteile zu erhöhen und somit gesellschaftliche Teilhabe/Partizipation nicht nur in Brasilien zu ermöglichen.²

Seit vielen Jahren sind die Befreiungspädagogik Paulo Freires und die daraus entstandenen Konzepte der Educación Popular integraler Bestandteil in vielen Bereichen progressiver lateinamerikanischer Bildungspraxis (Abu Chouka/Große 2007: S. 59). Den emanzipatorischen Ansätzen der Educación Popular liegt kein starres bildungstheoretisches Konzept bzw. eine entsprechende Methode zu Grunde, sondern sie verorten sich im Rahmen eines lernenden Konzeptes im jeweiligen gesellschaftlichen Kontext. Educación Popular impliziert einen »dialektischen, pluralistischen und prozessualen Zugang [...], um sie in ihrer befreiungspädagogischen Perspektive und ihrer Dynamik als Projekt permanenter Transformation bzw. Konstruktion zu rezipieren« (Hanemann 2001: S. 106 f.).

1 Vgl. Cremer/Schattenberg 2004.

2 Vgl. Bruns 2001: S. 68.

Nicht nur in Lateinamerika, sondern auch in Deutschland haben Freires Theorien zu einer lebhaften Diskussion im pädagogischen und psychosozialen Bereich geführt. Insbesondere das Empowerment-Konzept, das starke Parallelen zu den Gedanken Freires aufweist (Herriger 2006: S. 34 f.), hat mittlerweile in professionellen Kontexten Einzug gehalten. Jedoch wurde häufig im Rahmen einer praktischen Umsetzung der gesellschaftskritische Kern ausgegliedert und die Konzepte im Sinne neoliberaler Verwertungslogik zurechtgestutzt.³

Dialog versus Bankierskonzept

Freire, der sich selber in Abgrenzung zu »mechanischen Marxisten« als »dialektischer Marxist« (Freire, Zit. n. Zielke 1994: S. 73) verstand, beschrieb den Herrschaftscharakter gängiger Verschulung, dessen Aufgabe vor allem darin bestehe, Unterdrückung und daraus resultierende soziale Ungleichheit zu internalisieren.

»Selbsterniedrigung ist ein anderes Merkmal der Unterdrückten, das daher rührt, dass sie die Meinung, die die Unterdrücker von ihnen haben internalisiert haben. Sie hören so oft, dass sie zu nichts nütze sind, nichts wissen und unfähig sind, etwas zu lernen – daß sie krank sind, faul und unproduktiv –, so dass sie schließlich von ihrer eigenen Unfähigkeit überzeugt werden« (Freire 1971: S. 49).

Freire misst dem Doppelcharakter der Unterdrückung und dem Phänomen der Internalisierung sozialer Ungleichheit eine zentrale Bedeutung zu. »Der Unterdrücker ist also nicht nur jene physische Person, die den Unterdrückten durch erzwungene Arbeit ausbeutet, er ist vor allem eine psychische Macht, die tief im Bewusstsein und in seiner Psyche sitzt, von dort seine Handlung lenkt und die Entwicklung seiner persönlichen Fähigkeiten behindert« (Figueroa 1989: S. 53).

Freire begriff verschultes Lehren und Lernen als ein hierarchisches Verhältnis, da die Lehrenden über das zur Disposition stehende formale Wissen verfügen. Ein Wissen, das sie für wissensrelevant halten. Es bestätigt sie in ihrer Rolle, welche sowohl Prestige und Macht garantiert, als auch Herrschaft manifestiert. Lösungswege und Ergebnisse sind bekannt und vorgegeben. Die Lernenden haben lediglich Bestehendes zu bestätigen.

Freire verweist auf den Anhäufungscharakter einer derart verschulter Bildung, indem er in Analogie zur Kontoführung den Begriff der »Bankiersmethode« (Freire 1971) verwendet. Ein Verständnis von Erziehung und Bildung wird im Rahmen verschulter Kontexte zu einem Akt der Spareinlage verkürzt, wobei die Schüler als Anlageobjekt und die Lehrer als Anleger verstanden werden. Wissen wird, wie Zinsen abwerfendes Geld, auf Konten in Form von Abschlüssen gehortet. Den Schülern wird dabei nur die Rolle des Sammelns und Katalogisierens zugestanden. Lernende werden als »leere Hüllen« betrachtet, die es mit Wissen zu

3 Vgl. Vossebrecher/Jeschke 2007.

füllen gilt. Sie werden zu Objekten pädagogischer Bemühungen degradiert.⁴ Dabei wird von der Ausschließlichkeit eines Lernens innerhalb eines pädagogischen Gefalles ausgegangen: hier der Lehrer, der Wissen weiter gibt, dort die Lernenden, die Wissen aufnehmen (Overwien 2003: S. 2). Nach Freire erklärt der traditionelle Lehrer in einer vertikalen, autoritären Beziehung den Schülern die Welt, die er aufgrund seiner Qualifikation entgegen den Lernenden vorgibt zu kennen. Der Lehrer bestimmt die Thematik – die Schüler müssen zuhören.

Eine Alternative sieht Freire im direkten praxisrelevanten Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden. Der Dialog soll maßgeblich dazu beitragen, dass die hierarchisch bedingte und den Lernprozess behindernde Trennung zwischen Lehrer und Schüler aufgehoben wird. Freire ließ sich dabei von Marx inspirieren, beispielsweise durch die »Feuerbachthesen«: »Die [...] Lehre von der Veränderung der Umstände und der Erziehung vergisst, dass die Umstände von den Menschen verändert und der Erzieher selbst erzogen werden muss« (Marx/Engels 1953: S. 594).

Freire zeigt Alternativen zum einseitigen Handeln zum »Wohle des Schülers« auf. Die Rolle des Lehrenden besteht nicht darin, im Sinne des Bankierskonzepts lediglich Wissenseinlagen in die Schüler zu machen, sondern gemeinsam mit den Schülern in einen wechselseitigen, anregenden Dialog zu treten. In Freires Bildungskonzept wird dementsprechend der Authentizität der Lehrkraft eine hohe Relevanz beigemessen, um die einem Dialog entgegenstehende hierarchische Distanz aufzubrechen. Professionelles Lehren bedeutet, dass der Lehrer nicht neutral zu sein hat, sondern dem Schüler kritisches Denken durch eigenes kritisches Denken und Handeln nahe bringen soll, um Bewusstwerdung mit Hilfe der Reflexion von Wirklichkeit zu ermöglichen. Um die vielfältigen Widersprüche der sozialen, politischen und ökonomischen Existenz zu erkennen und diese durch aktives Handeln verändern zu können ist es notwendig, das noch fremde Wissen in Zusammenhang mit der wahrgenommenen Lebenswelt und dem Alltagsbewusstsein zu bringen.

Die psychosoziale Methode Freires – Lebensweltorientierung als pädagogisch-politisches Konzept

Für einen anregenden, dialogischen Lehr-Lernprozess muss der Lerngegenstand über konkrete Schlüsselprobleme vermittelt werden, sei es über den wetterfesten Hausbau, über die sich anhäufenden Müllberge, soziale Ungleichheit oder über Gesundheitsprobleme. Diese Vermittlungsebenen sind die Voraussetzung für kritisches Lernen im Dialog. Aus seiner Kritik an der »Bankiersmethode« (Freire 1971) entwickelte Freire die »lebensweltorientierte Methode«, die in Bezug zu

4 Vgl. Freire 1971: S. 57 ff.

seinen Alphabetisierungsprogrammen auch als »Silbenmethode«⁵ bezeichnet werden kann.

In einer thematischen Voruntersuchung werden die wichtigsten Bereiche als »generative Themen« (Freire 1971: S. 80) ausgewählt und analysiert. Diese sind durch Felduntersuchungen den jeweiligen lebensweltlichen Kontexten zu entnehmen. Entsprechend bietet sich eine gemeinsame Auswahl mit den Kursteilnehmern an, die dem jeweiligen historischen und politischen Kontext angepasst werden kann. Im brasilianischen Kontext ist beispielsweise das Wort Favela (Slum) ein maßgebender Gegenstand problemorientierten Lernens und somit ein generatives Wort der Favela-Bewohner, das im Grunde für eine spezifische Lebensrealität steht. Das Wort FAVELA wird per Dia an die Wand projiziert (Kodierung) und mit/anhand der Thematisierung vielerlei Probleme diskutiert (Enkodierung). Letztlich wird das Wort in seine Silben zerlegt (FA VE LA) und neue Kombinationen gebildet⁶, was bis fast ins Unendliche gesteigert werden kann. Durch das Ändern der Silbenkombination wurden Wörter wie Vela (Kerze), Velo (Schleier) gebildet. Dabei entstanden stets neue Diskussionen um die Bedeutung der Wörter.⁷ Freire betont, dass bei den genannten Kodifizierungs- und Dekodifizierungsprozessen von der Lebenswelt der Teilnehmer ausgegangen und sichergestellt werden muss, dass alle am Prozess der Bewusstwerdung Beteiligten sich in dialogischer Form äußern können.

Diese Methodik, die nicht nur eine Methode um der Methodenvielfalt willen ist, sondern Teil eines emanzipatorisch-politischen Konzeptes, setzte bei der Aneignung der Schriftsprache in Freires Alphabetisierungskursen vorher nie erreichte Geschwindigkeiten des Lernens frei. Die Betroffenen erkannten, dass Alphabetisierung konkret nützliches Wissen mehr und Solidarität stiften kann. Die Aneignung der Schriftsprache verliert den Schein einer unüberwindbaren Hürde. Sie geschah fast beiläufig und spielerisch und zeigt eine Möglichkeit des Lehrens und Lernens jenseits eines naiven Erziehungsbegriffes, der Unterricht auf die bloße Vermittlung von Fachkenntnissen reduziert.⁸

Freire betrachtet den Lernprozess als ein natürliches Streben nach Wissensaneignung des Menschen und brach mit konventionellen Vorstellungen des Lehrens, die sich durch Distanz zu den Lernenden und zum Lerninhalt auszeichnen. In der Umsetzung seiner ungewöhnlich didaktisch aufbereiteten Kurse fand er Antworten auf seine Frage »wie Arbeiten und Lernen so gekoppelt sein können, dass wir weder arbeiten, um zu lernen, noch lernen um zu arbeiten, sondern, dass wir lernen, indem wir arbeiten. [...] Menschen haben im Akt des Verwandelns der objektiven Realität denken gelernt« (Freire 1973: S. 216).

5 Vgl. Dabisch 2002.

6 Vgl. Dabisch 2002.

7 Vgl. Freire 1974: S. 86.

8 Vgl. Figueroa 1989: S. 65.

Der im Sinne von Freires Methodik angestrebte Lernprozess der Bewusstwerdung wird definiert als »der Lernvorgang, der nötig ist, um soziale, politische und wirtschaftliche Widersprüche zu begreifen und um Maßnahmen gegen die unterdrückerischen Verhältnisse der Wirklichkeit zu ergreifen« (Freire 1971: S. 25).

Der Bruch mit der »Kultur des Schweigens« (Freire 1971), wie Freire das Ergebnis der Bewusstwerdung (Conscientização) im Zuge progressiver Bildungsprozesse bezeichnet, ist die Grundlage für einen qualitativen Sprung der zu Objekten degradierten Ausgebeuteten hin zu Subjekten, die ihre Umwelt erklären, entmystifizieren und diese als veränderbar wahrnehmen. Dieser Schritt ermöglicht eingreifendes Handeln, die Befreiung von einengenden Umständen und verdeutlicht, warum Freires Ansatz als *Befreiungspädagogik* bezeichnet wird.

Chancen für emanzipatorische Bildungsprozesse

In Freires Bildungsverständnis lässt sich eine erweiterte Sichtweise auf und Bedeutung von Bildungsarbeit erkennen, »mit der die ganze Bandbreite der sozialen Beziehungen erfasst wird; dies ermöglicht uns, unser Verständnis von Pädagogik perspektivisch auszuweiten zu einem Projekt der Befreiung, das sich nicht nur auf die individuellen Erziehungsfälle, sondern auch auf die Gesellschaft insgesamt bezieht« (McLaren/Lissovoy 2003: S. 217).

Das Konzept Freires hat die »pädagogischen und sozialen Bewegungen in der ganzen Welt beeinflusst und wurde für die Begründung und Tradierung von kritischer Erziehungswissenschaft (critical pedagogy) und von multikulturellen pädagogischen Konzeptionen insgesamt bedeutsam« (ebd.: S. 218). Freires »psycho-soziale Methode« (Dabisch 2002: S. 5) hat das Ziel der Befreiung/Überwindung von lähmenden Umständen, »in denen der Mensch ein erniedrigtes, ein geknechtetes, ein verlassenes, ein verächtliches Wesen ist« (Marx/Engels 1968: S. 385). Damit ist stets die Überwindung restriktiver Denkweisen mitgedacht, die konkrete Veränderungs- und Handlungsmöglichkeiten ausklammern. Freires Ideen bieten zudem Ansatzpunkte vor allem in der Frage der Lehrerrolle und der Konzeption emanzipatorischer Bildungsarbeit. Freires »Pädagogik der Befreiung« bewies, dass mit Hilfe von Bildungsprozessen, die in soziale Bewegungen eingebettet sind und somit Teil eines politischen Transformationsvorhabens sind, ein wichtiger Beitrag zur Umwälzung von Unterdrückung reproduzierenden Gegebenheiten geleistet werden kann.

Bei verkürzter Betrachtung scheinen Freires befreiungspädagogische Ansätze von einem spezifisch geographisch-historischen Kontext überlagert zu sein, der eine Übertragung auf hiesige Bildungspraktiken unmöglich erscheinen lässt. Bei näherer Betrachtung lassen sich jedoch Parallelen ziehen, die Chancen und kreative Ansatzpunkte für emanzipatorische Bildungsprozesse im Rahmen institutionalisierter Bildung auch in Deutschland bieten. Freire selbst beschrieb sie folgen-

dermaßen: »Unsere Aufgabe ist es, die Freiräume in einer Gesellschaft und in den Institutionen dieser Gesellschaft zu entdecken. Wir müssen uns fragen: Was machen die Freiräume aus, die wir innerhalb des Systems haben und die es uns ermöglichen, etwas zu tun? Der Begriff des Freiraums führt uns zu dem historisch Möglichen. d. h., wir können nur das tun, was unter den jeweils historischen Bedingungen möglich ist und nicht, was wir vielleicht gern tun möchten. Sind wir uns der Situation des Freiraumes bewusst, müssen wir sehr korrekt darüber nachdenken, wie wir die Freiräume nutzen und darin arbeiten können, um unsere gegenwärtige Situation zu verändern« (Freire 1981: S. 96).

Die Übertragung der Ideen Freires auf die ebenfalls von sozialer Ungleichheit geprägte Gesellschaft Deutschlands hält der Sozialphilosoph Oskar Negt, der die gewerkschaftliche Bildungsarbeit unter anderem durch seine Theorie des exemplarischen Lernen maßgeblich mitgeprägt hat, insofern für sinnvoll, als dass es bei kritischer Erziehungswissenschaft nicht um eine »Gesinnungsschulung« gehe: »Es kommt vielmehr darauf an, die nicht explizit gewordenen Erfahrungsgehalte und die in solidarischen Kommunikationen gebundene Erfahrung im Medium der formalen Sprache und der erfahrungswissenschaftlichen Erkenntnis zu entfalten« (Negt 1968: S. 64).⁹ Die Grundlage für Emanzipation von Einengungen, Verhinderungen und die Möglichkeit der Entfaltung ist jedoch das Erkennen der eigenen Situation und somit das Erkennen des Wesens der Unterdrückung selbst. In emanzipatorischen Bildungsprozessen zur Förderung der Bewusstwerdung könnte es demnach darum gehen, innere und äußere Umstände aufzudecken, die Lernen als Teil einer Verfügungserweiterung behindern. In Freires Alphabetisierungskursen wurde dies zu einem zentralen Bildungs- und Reflexionsgegenstand selbst erhoben. Diese Form der Entfaltung im pädagogischen Prozess kann als Förderung des emanzipatorischen Erkenntnisinteresses und als Teil eines Empowerment-Prozesses bezeichnet werden, der weder mit Indoktrination, noch mit der Verschleierung gesellschaftlicher Machtverhältnisse und somit konventionell-normativen Bildungs- und Erziehungsmodellen etwas gemein hat.

9 Vgl. den Text von Julika Bürgin im vorliegenden Band.

Literatur

- Abu Chouka, Sherin/Große, Juliane 2007: Revolution durch Bildung. In: Holm, Andrej (Hrsg.): Revolution als Prozess, Hamburg, S. 57-76.
- Bruns, Angélique 2002: Demokratie und soziale Gerechtigkeit: die pädagogischen Konzepte von Célestin Freinet und Paulo Freire im Vergleich. Oldenburg.
- Cremer Enno-Edzard/Schattenberg, Mareen 2004: Eine kleine philosophische Reise durch Paulo Freires »Pädagogik der Unterdrückten«. In: Aspekte der Freire Pädagogik Nr. 1, Oldenburg.
- Dabisch, Joachim 2002: Über die psychosoziale Methode Paulo Freires. In: Aspekte der Freire Pädagogik Nr. 16, Oldenburg.
- Figueroa, Dimas 1989: Paulo Freire zur Einführung. Hamburg.
- Freire, Paulo 1971: Pädagogik der Unterdrückten: Bildung als Praxis der Freiheit. Stuttgart.
- Freire, Paulo 1973: »Freire«. In: Jahrbuch Pädagogik: Dritte Welt. »Welterziehungskrise« und Konzeptionen alternativer Erziehung und Bildung. Berlin, S. 207-216.
- Freire, Paulo 1981: Die Freiräume nutzen. In Freire, Paulo (Hrsg.), Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Neue Texte zu befreiender Bildungsarbeit, Reinbek.
- Hanemann, Ulrike 2001: Educación Popular im sandinistischen Nicaragua. Erfahrungen mit der Bildungsreform im Grundbildungsbereich von 1979 bis 1990. Bd. 1., Hamburg.
- Herriger, Norbert 2006: Empowerment in der sozialen Arbeit. Eine Einführung, Stuttgart.
- Marx, Karl/Engels Friedrich 1953: Die Deutsche Ideologie. In: Bücherei des Marxismus-Leninismus 29, Berlin/DDR.
- Marx, Karl 1968: Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. In: Marx-Engels-Werke (MEW), Bd. 1, Berlin/DDR.
- Mayo, Peter 2006: Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire. Hamburg.
- Mc Laren, Peter/Lissovoy, Noah de 2003: Paulo Freire. In Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.), Klassiker der Pädagogik, Bd. 2, München.
- Negt, Oskar 1968: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie der Arbeiterbildung, Frankfurt/Main.
- Overwien, Bernd 2003: Das lernende Subjekt als Ausgangspunkt – Befreiungspädagogik und informelles Lernen.http://www.globaleslernen.de/coremedia/generator/ewik/de/Downloads/Grundlagentexte/Overwien_2C_20lernendes_20Subjekt.pdf [Zugriff 01.11.2011].
- Vossebrecher, David/Jeschke, Karin 2007: Empowerment zwischen Vision für die Praxis und theoretischer Diffusion. In: Forum Kritische Psychologie 51, Berlin, S. 53- 66.
- Zielke, Axel 1994: Nie gab es solch eine Gelegenheit zur Wiedergeburt des Traumes vom Sozialismus. Ein Interview. In: Pädagogik 47 (7-8) Weinheim, S. 72-74.

Oskar Negt, die soziologische Phantasie und das exemplarische Lernen in der Arbeiterbildung

Im Folgenden geht es um einen Ansatz der Arbeiterbildung und gewerkschaftlichen Bildung, der noch heute Bezugspunkt für Bildungskonzepte ist, vor allem aber in den 1960er bis 1980er Jahren in Wissenschaft und Bildungspraxis bedeutsam war. Selten war politische Bildung so umstritten und ein derartiges Politikum. Das Bildungskonzept ist eng mit dem Namen Oskar Negt und dem Buch »Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen« (1981) verbunden. Dabei handelt es sich weder um das Werk eines einzelnen Intellektuellen, noch um einen Text vom grünen Tisch, sondern um einen Entwurf, der in eine kollektive Praxis der Arbeiterbewegung eingebettet war.

1. Zum Bildungsbegriff der Arbeiterbewegung

Einige Vorbemerkungen zum Bildungsbegriff und -verständnis der Arbeiter- und Gewerkschaftsbewegung erleichtern es, Theorie und Praxis der soziologischen Phantasie und des exemplarischen Lernens einzuordnen.

Die deutsche Arbeiter- und Gewerkschaftsbewegung machte sich den Begriff der Bildung zu eigen, was weniger selbstverständlich ist als es scheint. War die klassische Idee der Bildung seit Sokrates identisch mit der der Philosophie – »Selbst- und Welterkenntnis mit dem Ziel, die Menschen von undurchschaute Mächten, von jeder Herrschaft zu befreien« (Stapelfeld 2008: Abschnitt I) – wendete sich die Bildungsidee in Deutschland um das Jahr 1800 auf das Innerliche des Menschen. Das deutsche Bürgertum konnte die Macht nicht erobern und keine Revolution vollbringen. Idealistische Bildung sollte nun innere Freiheit durch Rückzug und Abgrenzung von einer äußeren Welt der Unfreiheit verwirklichen. »Bildung, im deutschen Sinne, ist anti-revolutionär und widerspricht insofern ihrer eigenen Idee« (Stapelfeld 2008: Abschnitt II). Mit der in Deutschland vorherrschenden idealistischen Bildungsidee wird nicht mehr beansprucht, die gesellschaftliche Welt als Ganze vernünftig zu erkennen und einzurichten. Vielmehr brachte sich das Bürgertum in die Position, als gebildete Elite fortan Macht auszuüben.

Die deutsche Arbeiter- und Gewerkschaftsbewegung entwickelte ein eigenes Bildungsverständnis, das auf die gesellschaftliche Emanzipation der Arbeiterklasse bzw. der Lohnabhängigen gerichtet war und so einen Gegenentwurf zur

idealistischen Bildungsauffassung praktisch werden ließ. Es ist dennoch bemerkenswert, dass dieser Gegenentwurf an den Begriff und das dominierende Konzept von Bildung angeschlossen, das die Arbeitenden auf subalterne Plätze verwies, ohne dies freilich auszuweisen. Bildung steht nicht außerhalb, sondern in Herrschaftsverhältnissen und so gründete schon die klassische Vorstellung von Bildung als Philosophie auf der Arbeit der Unfreien. Sie waren mit Bildung genau so wenig gemeint wie später die Arbeiter, gegen deren Welt »äußerer Unfreiheit« sich die idealistische Vorstellung von Bildung als Welt »innerer Freiheit« abgrenzte. Bildungsideale grenzen üblicherweise niemanden explizit aus, meinen aber trotzdem nicht alle, was sich auch in aktuellen Bildungsdebatten zeigt. So ignoriert etwa die Skandalisierung, dass Bildung im Neoliberalismus auf rein verwertungsorientiertes Wissen reduziert würde, regelmäßig, dass pädagogische Institutionen für die meisten Menschen noch niemals vorsahen, mehr als Verwertbarkeit und gesellschaftliche Funktionsfähigkeit auszubilden. Ob in einer kompetenzorientierten Reorganisation des Bildungsapparates Entfaltungsmöglichkeiten für die bisher nicht Privilegierten enthalten sein könnten, wird im Diskurs der betroffenen Gebildeten kaum gefragt. Den herrschaftlichen Charakter des Bildungsideals auszublenden, sichert ihn gleichzeitig ab.

Dass die (deutsche) Arbeiterbewegung das Ziel gesellschaftlicher Emanzipation an den Gedanken der Bildung knüpfte, ist meines Erachtens vor allem in der Annahme begründet, dass Bildung für die Ermächtigung der Arbeiterklasse ähnlich bedeutsam sein würde, wie sie es für die Ermächtigung des Bürgertums war. Außerdem entstammten viele Führungspersönlichkeiten der Arbeiterbewegung selbst dem Bürgertum bzw. Kleinbürgertum und konnten in der Arbeiterbewegung der Liquidierung von Bildung als Emanzipationsprojekt entgegenreten.

Dirk Axmacher argumentiert, dass es der Arbeiterbewegung angesichts der »hegemonialen Wucht der bürgerlichen Bildungstradition in Deutschland« nicht gelang, sich in ihrem Selbstverständnis als geschichtliche Bildungsbewegung auf ein von der herrschenden bürgerlichen Kultur unabhängiges Fundament zu stellen (Axmacher 1992: S. 156). Die Arbeiterbewegung konnte die bürgerliche Geisteskultur auch mit ihrer Definitionsmacht über relevantes Wissen nicht umwerten. Das Bildungsverständnis der Arbeiter- und Gewerkschaftsbewegung bleibt mehrfach in die bürgerliche Bildungsidee verwoben. Auffassung und Praxis von Bildung sind Teil einer un abgeschlossenen Emanzipationsgeschichte.

2. Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen

Die Bedeutung der Gewerkschaften – und ihrer Bildungsarbeit – im Kampf um politische Emanzipation war immer begrenzt. Die gewerkschaftliche Bildungsarbeit war dominant nie auf eine Umwälzung der Verhältnisse ausgerichtet. Im Gegenteil etablierten sich die Gewerkschaften auch mit Hilfe einer bis in die 1950er

Jahre vorherrschenden funktionärs- und organisationsorientierten Bildungsarbeit als »Integrationsfaktor der Arbeiterschaft« (Brock 1980: S. 39). Auf dem Gebiet der Bildungsarbeit solle die soziale Frage nicht durch Kampf, sondern durch gegenseitige Überzeugung, Duldsamkeit und Anerkennung ausgetragen werden. In den Richtlinien der ersten, 1930 eröffneten Bundesschule des ADGB heißt es: »So wollen die Gewerkschaften den Menschen schaffen, der sich verantwortungsbewusst, befähigt und bereit zur Mitarbeit eingliedert in die deutsche Volksgemeinschaft« (Zit. n. Brock 1980: S. 58).

In einer besonderen historischen Konstellation der 1960er Jahre erschien es denkbar, dass die Gewerkschaften mit ihrer Bildungsarbeit zu einer politisierenden, gesellschaftlich transformierenden Kraft werden könnten. Die Gewerkschaften in den 1950er Jahren konnten materielle Erfolge durchsetzen, scheiterten jedoch mit den politischen Forderungen u. a. nach Wirtschaftsdemokratie. Nachdem die SPD mit dem Godesberger Programm 1959 ihr Selbstverständnis als sozialistische Arbeiterpartei abgelegt hatte, erwarteten linkssozialistische Organisationen von den Gewerkschaften, diese Lücke zu füllen und neben den sozialen auch die politischen Interessen der Gewerkschaftsmitglieder zu vertreten (ebd.: S. 83). In der Bewegung gegen die Notstandsgesetze arbeitete ein Teil der Gewerkschaften mit Wissenschaftlern und Philosophen, etwa Jürgen Habermas und Ernst Bloch, sowie mit der Studentenbewegung zusammen. Die IG Metall richtete für den Sozialistischen Deutschen Studentenbund SDS in ihrer Vorstandsverwaltung ein Büro ein, von dem aus Aktivitäten der Gewerkschaften und Studenten gegen die Notstandsgesetze koordiniert wurden (Moneta 2000: S. 39). In dieser hochgradig politisierten Situation, in der Strategie und Zukunft der Gewerkschaften umkämpft waren, maßen Intellektuelle und GewerkschafterInnen der Bildungsarbeit eine strategische Bedeutung für die Repolitisierung der Gewerkschaften bei.

1961 legte der Abteilungsleiter Bildung der IG Metall, Hans Matthöfer, Vorschläge zur Verbesserung der Bildungsarbeit der IG Metall vor. Sie bestimmten unter dem Arbeitsbegriff »betriebsnahe Bildungsarbeit« zwölf Jahre lang die Bildungsarbeit der IG Metall (Brock 1980: S. 82). Ihr entscheidendes Merkmal war der Übergang von einer fast ausschließlichen Funktionärsbildung zu einer Massenbildung, die betriebsnah durch betriebliche Bildungsobleute selbst organisiert werden sollte. Etwa 6 000 ehrenamtliche Bildungsobleute wurden ausgebildet, die Bildungsarbeit regionalisiert, das zentrale Bildungszentrum Sprockhövel sowie der in einigen Bundesländern eingeführte Bildungsurlaub für diese strategische Neuausrichtung genutzt (Brock 1980: S. 92 ff., Zeuner 1991). Als Pendant zur betriebsnahen Tarifpolitik zielte auch die betriebsnahe Bildungsarbeit strategisch auf eine Stärkung der abhängig Beschäftigten. Dieser Strategiewechsel mitsamt seinen Überlegungen für die Bildungsarbeit wurde von der »Sozialwissenschaftlichen Vereinigung« unterstützt, in der Wissenschaftler wie Oskar Negt und Peter von Oertzen mit PraktikerInnen aus Bildungsarbeit, Gewerkschaften und Betrie-

ben wie etwa Adolf Brock zusammen arbeiteten. Der Sozialwissenschaftlichen Vereinigung ging es dabei nicht um eine erfolgreichere Tarifpolitik, sondern um eine Politisierung der Arbeiterschaft als Teil einer Reformulierung sozialistischer Theorie und Praxis. Ausgehend von der Mitbestimmung am Arbeitsplatz strebten die Wissenschaftler und GewerkschafterInnen mit einer autonomen und gegenmachtorientierten Gewerkschaftspolitik eine Kontrolle der abhängig Beschäftigten über den Produktions- und Verwertungsprozess an und reaktualisierten damit betriebskooperative und rätedemokratische Vorstellungen (z. B. Brock 1980: S. 82, Fußnote 3).

1966 legte der Sozialphilosoph und Soziologie Oskar Negt, der seit 1956 Mitglied des SDS war und vor seiner Tätigkeit als Universitätsassistent und -professor selbst in der DGB-Bundesschule Oberursel gearbeitet hatte, die Schrift »Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung« als Diskussionsfassung für eine Tagung von Theoretikern und Praktikern der Arbeiter- und Erwachsenenbildung in Lambrecht vor. Negt konstatierte für die 1960er Jahre eine Anpassung der Bildung an die Erfordernisse der kapitalistischen Gesellschaft und keine »Revolutionierung des Erziehungswesens nach polytechnischen Maßstäben und damit im Emanzipationsinteresse der Menschen« (Negt 1981: S. 13). Er intervenierte gegen eine technokratische Deformierung der Bildung und für eine soziologische Orientierung, die es erlaube, die Praxis in größeren Zusammenhängen zu sehen. Die Gewerkschaften müssten in dieser Situation nicht nur den verloren gegangenen Diskussionsfaden mit den allgemeinen Einrichtungen des Bildungssystems wieder aufnehmen, sondern auch die eigene Bildungsarbeit revidieren. Seine Konzeption der soziologischen Phantasie und des exemplarischen Lernens sollte Postulat-Pädagogik und Funktionärschulungen überwinden. Sie sollte Theorie im Zusammenhang praktischer Interessen rekonstituieren und damit gleichzeitig eine Antwort auf den Zerfall sozialistischer Theorie sein (ebd.: S. 13-18).

Negt sah Bildung als Bedingung für gesellschaftliche Transformation: Es sei »gerade die Vermittlung der Klassenkonflikte zu langfristigen Bildungsprozessen [...], welche die einzige realistische Chance der Transformation von unmittelbaren Erfahrungen in wilden Streiks, von Lohnkonflikten, spontanen Widerstandsaktionen gegen betriebliche Ausbeutungsverhältnisse usw. in stabile sozialistische Einstellungen und in situationsunabhängiges Klassenbewusstsein darstellt« (ebd.: S. 9).

Auch vor dem Hintergrund des Nationalsozialismus vertraute er nicht alleine auf die Praxis der Massen. Er setzte sich gegen spontaneistische Positionen ab, aber genauso gegen Positionen, die die Massen und ihre Organisationen als reformistisch überspringen oder bekämpfen. Er misstraute Anfang der 1970er Jahre auch den Ultra-Linken: »Ohne Massenbasis kann die aus revolutionärer Ungeduld entspringende Praxis nur in die sich ergänzenden Verzweiflungsformen von Apathie und Terror hineinführen« (ebd.: S. 11). Die Gefährdung der Demokratie im

Blick setzte Negt auf die Erziehung der Massen als Vermittlung von Praxis und Theorie: Erfolg verspreche einzig eine »sozialrevolutionäre Doppelstrategie, in der sich demokratische Veränderungen und Bewusstseinsbildungsprozesse mit der systemsprengenden Radikalität der Bedürfnisartikulation, der Theorieentwicklung und experimenteller Praxis verbinden« (ebd.: S. 11).

Dass die Überlegungen von Oskar Negt und die Lambrecht-Diskussionen die gewerkschaftliche Bildungspraxis so nachhaltig beeinflussen konnten, ging auf die Bildungsabteilungen der IG Metall und der IG Chemie, Papier, Keramik sowie Arbeit und Leben Niedersachsen zurück, die im Sommer 1967 Arbeitsmaterialien für ihre Bildungsarbeit entsprechend dem Entwurf »Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen« in Auftrag gaben. Eine Arbeitsgruppe »Themenkreis Betrieb« erstellte sogenannte »Hefte« zu den Themen »Industriearbeit und Herrschaft«, »Der Konflikt um Lohn und Leistung«, »Die Interessenvertretung der Arbeitnehmer im Betrieb« und »Die Würde des Menschen in der Arbeitswelt«. Die Hefte der Sozialwissenschaftlichen Vereinigung fanden in mehreren Auflagen und mehreren hunderttausend Exemplaren Eingang in die Bildungspraxis insbesondere der IG Metall, der IG Chemie, Papier, Keramik und der DGB-Jugend. Die Hefte sind nach dem »exemplarischen Prinzip« konzipiert. Ausgehend von Einstiegs- oder Konfliktfällen soll schrittweise der »Zusammenhang der Einzelsituation mit der gesellschaftlichen Situation, den allgemeinen Rechtsverhältnissen, der technischen Entwicklung, den wirtschaftlichen Bedingungen des Betriebes und der Gesellschaft und den betrieblichen und gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen« (Brock u. a. 1969: S. 7) aufgezeigt werden. Die Isolierung von Informationen und die Spezialisierung und Arbeitsteilung der einzelnen Wissenschaften soll durch die Erziehung zu einer soziologischen Denkweise überwunden werden, um »zu einem Verständnis des Ganzen zu gelangen« (ebd.).

Die Hefte beginnen mit einem Fall, der zunächst interpretiert und dann gesellschaftlich eingeordnet wird. Die Arbeiter sollen an diesem Exempel Wissen und Theorie vermittelt bekommen, um ihre eigenen »Fälle« selbst zu interpretieren und einzuordnen. Politisch orientieren die Hefte auf Arbeiterkontrolle. Als Handlungsformen werden nicht nur »offizielle Streiks« und die Strukturen der betrieblichen Interessenvertretungen genannt, sondern auch individuelle und nicht organisierte Formen, wie Wilde Streiks, Leistungszurückhaltung, Arbeit nach Vorschrift etc.. Die Hefte enthalten sich didaktischer und methodischer Empfehlungen. Sie sind theoretische Lesebücher über Konflikte der Praxis. Die pädagogische Offenheit besteht nicht in inhaltlicher Zurückhaltung, sondern in Sozialform der Nutzung: angestrebt wird kein Führungsanspruch, sondern die Selbsterziehung von Arbeitern und Selbstorganisation ihrer Bildung (Brock 1973: S. 13 u. 20 f.).

Erfahrungen waren zentral für den Negtschen Ansatz, aber nicht als theoriefreie Unmittelbarkeit, wie häufig unterstellt.¹ Gegen Kritiker präziserte Negt

1 Vgl. Negt 1978.

seinen Erfahrungsansatz als »konfliktorientiertes exemplarisches Lernen«, das nicht gegen die Marxsche Theorie als Gesellschaftstheorie gerichtet sei, sondern im Gegenteil: »Die neue Konzeption hatte das Ziel, diese Theorie für die Arbeiter, für die Deutung ihrer Situation und für das Begreifen der Gesellschaft, wieder lebendig und praktisch zu machen. Es ging nicht um die Parole: Erfahrung gegen Theorie, sondern es ging um den Versuch, einen lebendigen Zusammenhang zwischen der Kritik der Politischen Ökonomie wie der materialistischen Geschichtsauffassung und dem Denken und Verhalten der Arbeiter überhaupt erst wieder herzustellen« (Negt 1978: S. 48).

Der Ende der 1960er Jahre einsetzende (hier nicht näher dargestellte) hochkarätige Streit um die Bildungskonzeption verweist auf die (organisations-)politische Bedeutung, die die gewerkschaftliche Bildungsarbeit zu diesem Zeitpunkt hatte. Der darauf folgende Bedeutungsverlust der soziologischen Phantasie und des exemplarischen Lernens dokumentiert Erfolg, Niederlagen und offene Fragen:

- Im September 1969 legten etwa 80.000 Arbeiter in mehr als 40 Betrieben im Organisationsbereich der IG Metall spontan die Arbeit nieder (Moneta 2000: S. 41). Diese »wilden Streiks« richteten sich direkt gegen die im Rahmen der »Konzertierten Aktion« auferlegte Lohnmäßigung, stellten aber indirekt das System der Sozialpartnerschaft und des stellvertretenden Handelns der gewerkschaftlichen Leitung in Frage. Welche Bedeutung die politisierten gewerkschaftlichen Bildungsangebote für die Basisproteste hatten, kann nicht sicher gesagt werden. Allerdings wurde praktisch, was das Konzept einer durch Bildungsarbeit gestützten betrieblichen Massenpolitisierung theoretisch verfolgte. Im Jahr 1972 verordneten die 17 Thesen zur Bildungsarbeit der IG Metall Organisationsdisziplin.²
- Die »17 Thesen zur Bildungsarbeit der IG Metall« und die begleitende Veränderung der Bildungsorganisation beenden den Versuch einer Politisierung von unten durch Bildungsarbeit. Gleichzeitig nehmen sie zentrale Gedanken der soziologischen Phantasie und des exemplarischen Lernens auf.³
- Praxisreflexionen des exemplarischen Lernens in der gewerkschaftlichen Jugendbildung zeigten, »dass derjenige, der seine Konflikterfahrungen gesellschaftsbezogen zu deuten gelernt hat«, keinesfalls zwingend in der erwarteten Weise konfliktorientiert handelt (Gaebe 1991: S. 95).

Der 600-seitige Sammelband »Lernen und Verändern. Zur soziologischen Phantasie und exemplarischem Lernen in der Arbeiterbildung« (Brock/Hindrichs/Müller/Negt 1987) dokumentiert Ende der 1980er Jahre die vielfältigen

2 These 10: »Die gewerkschaftliche Bildungsarbeit darf Kritik an der Organisation nicht verstärken, indem sie die Skepsis der Kritiker bewusst vertieft. Sie muss mögliche Ursachen feststellen und Fehleinschätzungen korrigieren« (IG Metall Bezirk Niedersachsen und Sachsen-Anhalt 2006: S. 77).

3 Siehe auch Negt 1978: S. 49.

Ansätze, Negts Konzeption wissenschaftlich wie bildungspraktisch weiter zu denken. Tatsächlich gab es nach 1990 nur noch wenige Anschlüsse:

- Die Rahmenkonzeption für die Bildungsarbeit der IG Metall reformulierte die eigene bildungspraktische wie theoretische Tradition, auch unter Bezug auf die soziologische Phantasie und das exemplarische Lernen (IG Metall 1998: S. 7).
- Oskar Negt hält in der Tradition der »soziologischen Phantasie« weiter am Ziel der Gesellschaftsveränderung durch (politische) Bildung fest (Negt 1991: S. 69 u. 72; 2010). Statt auf ein absehbares revolutionäres Ziel soll sich die kritische Reflexion durch »kritische Kompetenzen« nun auf konkrete Felder gesellschaftlicher Missstände und ihre Veränderung richten (Negt 1989: S. 263 u. 276).
- Hieran schließt das Projekt »Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz: Curriculumentwicklung für die politische Grundbildung« (Zeuner u. a. 2005, Zeuner 2008) an, ohne jedoch bislang Bedeutung in der gewerkschaftlichen Bildungspraxis zu entfalten. Adolf Brock sieht die Kritischen Kompetenzen als curricularen Kern eines weiter gefassten »Projekts Emanzipative politische Arbeiterbildung«, für das internationaler Erfahrungsaustausch gefördert sowie weitere arbeitsbezogene Lernorte und eine Dokumentationsstelle für Arbeiterbildung geschaffen werden müssten (Brock 2008).
- Auch das Konzept der Fallarbeit (z. B. Ludwig/Müller o. J.) stützt sich teilweise auf das exemplarische Lernen. Nicht jede Fallarbeit orientiert jedoch auf einen Aufschluss des Allgemeinen am Einzelnen, wie es das konfliktorientierte exemplarische Lernen auszeichnete.
- Gewerkschaftliche BildungspraktikerInnen aus dem Bereich der IG Metall setzen sich unter vielfachem Bezug auf Negt neu mit der Frage auseinander, wie ihre Bildungsarbeit dazu beitragen kann, Utopie zu denken und Realität zu verändern (Beiträge in Ahlheim/Mathes 2011).

Der Ansatz des konfliktorientierten exemplarischen Lernens intervenierte an der Schnittstelle von betrieblicher bzw. gewerkschaftlicher Praxis einerseits und deutendem Denken andererseits. Er war somit konzeptionell nicht unabhängig von (gewerkschafts-)politischen Entscheidungen, sondern diesen direkt ausgesetzt. Gleichzeitig wirkte die Bildungspraxis in die Organisation hinein. Das Verhältnis von Bildung und Praxis bewies sich auf der kollektiven, gewerkschaftspolitischen Ebene als wechselseitiges, auf der Ebene individuellen Denkens und Handelns wurden mehr Fragen aufgeworfen als beantwortet.

3. Resümee und Ausblick

Die folgenden gemeinsamen Fragen des RLS-Gesprächskreises Politische Bildung an Theorien emanzipatorischer Bildung beantwortete ich ausdrücklich subjektiv. Meine Perspektive ist die einer »Nachgeborenen«, die vier Jahrzehnte nach

der soziologischen Phantasie und dem exemplarischen Lernen eine arbeitspolitische Bildung für wichtig hält, die das gesellschaftliche Ganze zu verstehen versucht.⁴ Eine solche Bildung ist m. E. nicht erforderlich, um politisch handlungsfähig zu werden, sondern um die *Richtung* des individuellen und kollektiven Handelns immer wieder neu zu bestimmen und um sich durch *Krisen* des Handelns nicht lähmen zu lassen.

Was ist das Highlight der Theorie?

Wie deutlich wurde, handelt es sich bei der soziologischen Phantasie und dem exemplarischen Lernen nicht um eine Theorie im engen Sinne, sondern um einen Entwurf bzw. ein Konzept, das politisch motiviert und theoretisch begründet, vor allem aber praktiziert wurde. Der inhaltliche und politische Charakter dieses Theorie-Praxis-Bezuges ist für mich auch das Highlight.

Das Konzept setzte auf eine Selbstermächtigung und -erziehung von unten. Eine grundsätzliche Umwälzung der kapitalistischen Gesellschaft war das Ziel, wofür das gesellschaftliche Ganze erfasst und verstanden werden sollte. Befreiung wurde nicht als Projekt von (Bildungs-)Eliten oder politischen Kadern gedacht, sondern als kollektive Praxis mit wesentlicher Rolle der Arbeiter(innen)bewegung. Arbeit und Arbeitserfahrungen wurden als zentraler, aber nicht einziger Bezugspunkt gesellschaftlicher Existenz gedacht. Wenngleich wissenschaftliche Intellektuelle, allen voran Oskar Negt, als »Chefdenker« fungierten und rezipiert wurden, hing die Bildungspraxis an den Entscheidungen eines demokratischen (gewerkschaftlichen) Souveräns. Dies bewies sich in der Blütezeit des Ansatzes, als Gewerkschaften und öffentliche Fördermittelgeber nennenswerte Ressourcen zur Verfügung stellten; es bewies sich auch in der Krise, als die Gewerkschaften entschieden, das Experiment zu beenden.

Was ist an der Theorie zu kritisieren?

Das Bildungskonzept muss in seiner Zeit kritisiert werden. Aus heutiger Sicht springt ins Auge, wie homogen die »Arbeiter« gedacht wurden (die Gruppe der Angestellten wurde begründet aus den konzeptionellen Überlegungen ausgenommen). Damit korrespondiert auch die männlich dominierte Zusammensetzung der Theoretiker und Protagonisten. In den 1980er Jahren etablierten Forscherinnen in einem durch den Negtschen Ansatz geprägten Forschungsprojekt zur Arbeiterbildung einen eigenständigen Forschungsschwerpunkt über Frauenarbeit und Frauenbildung in der Perspektive des Geschlechterverhältnisses, weil sie dieses in der allgemeinen Arbeiterbildung nicht aufgehoben sahen (Alheit u. a. 1990: S. 889-903 u. 1009-1003).

4 Siehe auch Bürgin 2010.

Arbeiterbildung wurde als Beitrag eines historischen Kampfes »zur Entwicklung von Gegenmacht, zur Überwindung der bestehenden Herrschafts- und Ausbeutungsverhältnisse« (Brock/Müller/Negt 1978: S. 9 f.) konzipiert, dessen Möglichkeit für die Autoren in den 1970er Jahren außer Frage steht. Die gesellschaftliche Situation des ausgehenden 20. und beginnenden 21. Jahrhunderts ist aber gerade dadurch gekennzeichnet, dass keine konkrete Utopie über sie hinaus weist. Weniger ist hier Kritik an der Bildungskonzeption zu formulieren, als eine Krise festzustellen. Die gegenwärtige Arbeiterbildung ist kein die Angestellten (und weitere Erwerbspersonen) einschließender Ersatzbegriff. Sie richtet sich nicht mehr an ein kollektives Subjekt, weil es ein Subjekt, das ein emanzipatorisches, gesellschaftsveränderndes Projekt verfolgen würde, gegenwärtig nicht gibt.

Welche Übersetzungsleistungen stehen an, um die Theorie auf den neuen Kapitalismus zu beziehen?

Das Bildungsziel einer soziologischen Denkweise als Kritik an isolierten und zersetzten Informationen war am Taylorismus geschult, der seit den 1970er Jahren selbst in die Krise geraten ist. Ganzheitlichkeit und systemisches Denken sind nicht mehr Alleinstellungsmerkmal kritischen Denkens, sondern Mittel von Rationalisierung und Innovation. Zu thematisieren wären die Widersprüche komplexen Denkens selbst.

Während in den 1960er und 1970er Jahren noch von einer klaren Interessenslage abhängig Beschäftigter ausgegangen werden konnte, geraten viele von ihnen unter dem Zwang, die eigenen produktiven Kräfte zu kapitalisieren und unternehmerisch zu handeln, zunehmend in innere Widersprüche.⁵ Interessenvertretung und vor allem gewerkschaftliche Selbstorganisation müssen neu gedacht werden, ebenso die Rolle der Bildungsarbeit.⁶

Welche Aspekte der Theorie sind für heutige emanzipatorische Bildung wichtig oder unverzichtbar?

Neben den bereits genannten Aspekten halte ich es für besonders gewinnbringend, den Gedanken der Zweckbildung zu rekonstruieren und weiter zu entwickeln. Die Vorstellung einer auf soziale und politische Zwecke gerichteten Bildung wurde im Negtschen Zusammenhang eher vorausgesetzt als konzeptionell bearbeitet und geht als Grundannahme der sozialistischen Arbeiterbildung zurück bis zu Wilhelm Liebknecht (Liebknecht 1910). Mit ihrer Zurückweisung »abstrakter Bildungsgüter« musste sich die Arbeiterbewegung immer wieder dem Vorwurf bürgerlicher Bildungsvertreter aussetzen, sie missachte die Persönlich-

5 Vgl. Gleißmann/Peters 2001.

6 Siehe Bürgin 2010.

keitsentwicklung und -bildung. WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen der Arbeiterbildung vermochten nicht, den ideologischen Gehalt der vermeintlich autofinalen – also als Zweck nur auf sich selbst bezogenen – Bildung zu dechiffrieren und kritisieren. Die in ihren eigenen Augen zweckfrei – und nur deshalb »wirklich« – gebildeten BürgerInnen beanspruchten mit Erfolg, die gesellschaftliche Elite zu stellen. Statt zu reklamieren, dass auch dieser ideologisch verborgene, aber durch alle Bildungsinstitutionen abgesicherte Zweck demokratisch verhandelt werden müsse, blieb die Arbeiterbewegung im pädagogischen Diskurs mit ihrem expliziten Zweckbildungsverständnis marginalisiert und in der Defensive.

Theorie und Praxis der soziologischen Phantasie und des exemplarischen Lernens warfen viele Fragen zu einer Aktualisierung des Zweckbildungskonzeptes auf. Vor allem der Arbeiterbildungsforscher Paul Röhrig griff diese auf. Röhrig konstatierte im Jahr 1987, die Arbeiterbewegung hätte es versäumt, einen »eigenständigen Bildungsbegriff« herauszuarbeiten (Röhrig 1987: S.116). Seine Überlegungen hierfür sehen nicht von Zwecken ab, sondern fordern jeglichen Bildungsbegriff heraus, indem sie den Menschen als Zweck setzen: »Wenn so das Individuum selber als Zweck in den Bildungsgedanken hineinkommt, dann erst ist es legitim, die anderen genannten Zwecke mit einzubeziehen und trotzdem noch von ›Bildung‹ zu sprechen. Eigentlich geht es bei ›Bildung‹ ja weder um das Ziel individueller Persönlichkeitsentfaltung noch um ein von einer Organisation bestimmtes kollektives Ziel. Vielmehr sind diese beiden Momente aufgehoben in einem dritten, das man die Verwirklichung menschlicher Lebensverhältnisse nennen könnte« (ebd.).

Paul Röhrig formulierte diese Überlegung als kritische Anmerkung zur soziologischen Phantasie und zum exemplarischen Lernen zu einem Zeitpunkt, als »optimal durchgeplante Lernprozesse« (Röhrig 1987: S. 115) einerseits und auf Gesellschaftstheorie verzichtendes Erfahrungslernen⁷ andererseits diese Konzeption bereits abgelöst hatten. Dass es seitdem kaum einen Resonanzboden für derart grundlegende Überlegungen einer auf gesellschaftliche Veränderung zielenden (Arbeiter-)Bildung gibt, heißt nicht, dass es keinen Grund dazu gäbe.

Literatur

- Ahlheim, Klaus/Mathes, Horst (Hrsg.) 2011: Utopie denken – Realität verändern. Bildungsarbeit in den Gewerkschaften, Hannover.
- Alheit, Peter/Körper, Klaus/Krüger, Helga/Mazur, Dieter (Hrsg.) 1990: Bildung in der Arbeitsgesellschaft. Ergebnisse und Perspektiven des Forschungsschwerpunkts »Arbeit und Bildung«. Forschungsreihe des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung der Universität Bremen, Bd. 13, Bremen.
- Axmacher, Dirk 1992: Bildung, Herrschaft und Widerstand. Grundzüge einer »Paratheorie des Widerstands« gegen Weiterbildung. In: Paradoxien in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Zur Kritik ihrer Modernitätskrisen. Dirk Axmacher zum Gedenken, Frankfurt/Main, S. 149-186.

7 Vgl. Sabisch 1987: S. 125.

- Brock, Adolf 1980: Arbeiterbildung unter den Bedingungen des Kapitalismus. Bremen.
- Brock, Adolf 2008: Soziologische Phantasie, Exemplarisches Lernen und Kritische Kompetenzen. In: Arbeit und Leben/DGB-Bildungswerk NRW/VHS NRW (Hrsg.), Düsseldorf, S. 25-40.
- Brock, Adolf/Hindrichs, Wolfgang/Hoffmann, Reinhard/Negt, Oskar/Pöhler, Willi/Sund, Olaf/Welteke, Reinhard 1969: Der Konflikt um Lohn und Leistung. Theorie und Praxis der Gewerkschaften, Themenkreis Betrieb 2, Frankfurt/Main.
- Brock, Adolf/Müller, Hans Dieter/Negt, Oskar (Hrsg.) 1978: Arbeiterbildung. Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen in Theorie, Kritik und Praxis, Reinbek.
- Bürgin, Julika 2010: Arbeitssteuerung und gewerkschaftliche Bildung. Unv. Dissertation. Hamburg (Helmut-Schmidt-Universität).
- Gaebe, Barbara 1991: Lernen nach der Tagesmühe. Brauchen wir Bildungsexperimente? Anmerkungen zu einem unbedeutenden Versuch mit einem Volkshochschulheim für junge Arbeitnehmer in Köln. In: Brock/Negt/Richartz (Hrsg.): Arbeiterbildung. Reinbek, S. 84-97.
- Gleißmann, Wilfried/Peters, Klaus 2001: Mehr Druck durch mehr Freiheit. Die neue Autonomie in der Arbeit und ihre paradoxen Folgen, Hamburg.
- IG Metall 1998: Rahmenkonzeption für die Bildungsarbeit der IG Metall. Frankfurt/Main.
- IG Metall Bezirk Niedersachsen und Sachsen-Anhalt (Hrsg.) 2006: Theorie und Praxis gewerkschaftlicher Grundlagenbildung. Hannover.
- Liebkecht, Karl 1910: Wissen ist Macht – Macht ist Wissen. Festrede gehalten zum Stiftungsfest des Dresdener Bildungsvereins am 5. Februar 1872. Neue Auflage, Berlin.
- Ludwig, Joachim/Müller, Kurt R. (o. J.): Kompetenzentwicklung im Spannungsfeld betrieblicher Modernisierung. »Fallarbeit« als Konzept zur Kompetenzentwicklung? Internet: www.projekt-be-online.de/veroeffentlichungen/pdf/kompetenzentwicklung2003.pdf [Zugriff 01.11.2011].
- Moneta, Jakob 2000: 50 Jahre DGB. Rückblick und Ausblick. In: UTOPIE kreativ, Heft 111 (Januar 2000), Berlin, S. 34-44. www.rosalux.de/cms/fileadmin/rls_uploads/pdfs/111_Moneta.pdf [Zugriff 01.11.2011].
- Negt, Oskar 1978: Marxismus und Arbeiterbildung. Kritische Anmerkungen zu meinen Kritikern. In: Brock/Müller/Negt (Hrsg.) 1991: Arbeiterbildung. Reinbek, S. 43-86.
- Negt, Oskar 1981: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung, 3. Auflage der überarbeiteten Neuauflage, Frankfurt/Main/Köln.
- Negt, Oskar 1989: Die Herausforderung der Gewerkschaften. Plädoyers für die Erweiterung ihres politischen und kulturellen Mandats, Frankfurt/Main.
- Negt, Oskar 1991: »Lernen aus der Geschichte«. Geschichte in der politischen Bildung. In: Brock/Negt/Richartz (Hrsg.): Arbeiterbildung. Reinbek, S. 56-73.
- Negt, Oskar 2010: Der politische Mensch. Göttingen.
- Röhrig, Paul 1987: Einige kritische Anmerkungen zu Oskar Negts Konzeption des exemplarischen Lernens und der soziologischen Phantasie. In: Brock/Hindrichs/Müller/Negt (Hrsg.): Lernen und Verändern. Marburg, S. 105-119.
- Röhrig, Paul 1996: Reminiszenzen zur Arbeiterbildung anlässlich einer historischen Exkursion. In: Arbeit und Politik. Mitteilungsblätter der Akademie für Arbeit und Politik an der Universität Bremen. Nr. 17/18, Bremen, S. 54-59.
- Sabisch, Werner 1987: Anmerkungen zum Erfahrungsansatz in der Arbeiterbildung. In: Brock/Hindrichs/Müller/Negt (Hrsg.): Lernen und Verändern. Marburg, S. 120-142.
- Stapelfeld, Gerhard 2008: Bildung ist keine Ware. Kritische Anmerkungen zu einer politischen Parole. www.kritiknetz.de/?position=artikel&aid=403 [Zugriff 01.11.2011].
- Zeuner, Christine 1991: Erfahrung und Wissenschaft. Arbeiterbildung an amerikanischen und deutschen Hochschulen, Bremen.
- Zeuner, Christine u. a. 2005: Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz. Curriculumentwicklung für die politische Grundbildung. Internet: <http://www.die-bonn.de/weiterbildung/forschungslandkarte/projekt.aspx?id=330> [Zugriff 01.10.2011].
- Zeuner, Christine 2008: Gesellschaftliche Kompetenzen. Konzept für emanzipatorische politische Bildung. In: Arbeit und Leben/DGB-Bildungswerk NRW/VHS NRW (Hrsg.), Düsseldorf, S. 5-24.

So-und-auch-anders-Können.

Was lässt sich aus der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie

Klaus Holzkamps für linke emanzipatorische politische Bildung ableiten?!

Auf der Suche nach alternativen Lernkonzepten und Ansätzen, linke politische Bildung emanzipatorisch zu gestalten, kommt man kaum an der von Klaus Holzkamp (30.11.1927 – 1.11.1995) begründeten Kritischen Psychologie vorbei. Werden sich die wesentlichen Herangehensweisen und Grundbegrifflichkeiten der Kritischen Psychologie und der aus ihr hervorgehenden Lerntheorie vergegenwärtigt, hat das nicht nur Folgen für die pädagogische Haltung der BildnerInnen, sondern verändert auch den Blick auf Lern- und Bildungsprozesse im Allgemeinen und damit auf die (methodische) Gestaltung von Lehr-Lernprozessen. In der Hauptsache zeigt uns Holzkamp, dass es unter den gegebenen Bedingungen Befreiungsmomente geben kann und Emanzipation – zumindest in Ansätzen – immer möglich ist. Das Subjekt entzieht sich – nach Holzkamp – seiner vollständigen »Bedingtheit« durch das bewusste Verhalten zu den (gesellschaftlichen) Bedingungen. Unabhängig davon, welchen Mächten das Subjekt ausgesetzt ist und wie eingeschränkt die Handlungsmöglichkeiten sein mögen, es bleiben Alternativen, zu denen es sich bewusst verhalten kann. Existierten diese Handlungsmöglichkeiten tatsächlich nicht mehr, würde das die Auslöschung der menschlichen Existenz bedeuten. »Menschliche Handlungen/Befindlichkeiten sind also weder bloß unmittelbar-äußerlich ›bedingt‹, noch sind sie Resultat bloß ›subjektiver‹ Bedeutungsstiftungen o. ä., sondern sind in den Lebensbedingungen ›begründet« (Holzkamp 1985: S. 348).

Ein Kriterium dieser subjektiven Freiheit ist nach Holzkamp das der »doppelten Möglichkeit«: Das Subjekt hat die Wahl zwischen der Möglichkeit, sich unter bestehenden Bedingungen einzurichten und sie zu nutzen, oder aber die Handlungsräume zu erweitern und die Bedingungen zu verändern.

Holzkamp siedelt diese Möglichkeitsbeziehung auch im Lernen an, in dem beides stattfinden kann: Anpassung und Emanzipation. Lernen versteht er so als Erweiterung subjektiver Erfahrungs- und Lebensmöglichkeiten, ausgehend vom lernenden Subjekt und seinen Motiven. Er löst dabei das Lernen nicht aus den gesellschaftlichen Zusammenhängen heraus, sondern sieht u. a. Machtprozesse

1 Ganz besonderer Dank gilt Grete Erckmann, die durch ihre Anregungen, Kritik und Ergänzungen eine wichtige Unterstützung bei der Entwicklung des Artikels war.

hierin mitverwickelt. Allein die Möglichkeit des Subjekts jedoch seine Lebensbedingungen zu gestalten, sich die Welt verfügbar zu machen, birgt Möglichkeiten zur (kollektiven) Befreiung. Wir können das eine tun oder auch das andere.

In der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie bzw. der Kritischen Psychologie sind Lernen und Handeln nicht isoliert voneinander zu begreifen. In Lern- und Handlungspraxen der Menschen sind immer gesellschaftliche Bedingungen und Verhältnisse enthalten, die in Form von Bedeutungen vom Subjekt erfahren und bewältigt werden. In der Lern- und Bildungspraxis werden wir so darauf aufmerksam, dass Befreiung und Anpassung gleichermaßen möglich sind. Wir müssen uns deswegen gerade in der politischen Bildungsarbeit, die eine emanzipatorische Bildung werden soll, auch mit Holzkamps Kritiken und Ideen auseinandersetzen.

Dieser Artikel versucht die vorgenannten Aspekte in konstruktiver Auseinandersetzung kurz aufzubereiten und zusammenzuführen. Es ist nicht möglich, den LeserInnen einen abgeschlossenen Einblick in die Theorie zu bieten. Vielmehr soll angeregt werden, über emanzipatorische Potentiale in der linken politischen Bildung nachzudenken und so eigene Bildungspraxen auf Grundlage des subjektwissenschaftlichen Lernverständnisses zu reflektieren und zu verändern.

1. Zum Hintergrund der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie

Klaus Holzkamp gilt als wesentlicher Begründer der Kritischen Psychologie.² An der Freien Universität zu Berlin wirkend, verfasste er u. a. seine Hauptwerke »Grundlegung der Psychologie« (1985) und »Lernen – Subjektwissenschaftliche Grundlegung« (1993). Seine subjektwissenschaftliche Lerntheorie wird heute u. a. in der Erwachsenenbildung³ und im Zusammenhang mit Überlegungen zu linker politischer Bildung⁴ rezipiert. Morus Markard und KollegInnen haben »das Erbe Holzkamps« an der Freien Universität zu Berlin angetreten. Leider ist Markard, zusammen mit Gisela Ulmann, der letzte Vertreter an der Freien Universität, der zurzeit Lehrveranstaltungen zur Kritischen Psychologie anbietet und das nur per jährlichem Lehrauftrag. Das ist auch ein Verweis darauf, wie randständig heutzutage die Kritische Psychologie, inklusive ihres gesellschaftskritischen Hintergrundes und Menschenbildes, im Hochschulzusammenhang gesetzt wird und immer mehr einer naturwissenschaftlichen, quantitativ-experimentellen Ausrichtung des Faches Psychologie weichen muss, deren Gegenstand das Erleben und Verhalten eines als abstrakt-isoliert vorgestellten Individuums ist.

2 Ein Nachruf und Überblick zu Holzkamps Wirken findet sich unter <http://www.kritische-psychologie.de/holzkamp.html> von Morus Markard und im Journal für Psychologie, Jg. 16 (2008), Ausgabe 2 unter <http://www.journal-fuer-psychologie.de/jfp-2-2008.html> von Peter Mattes und Martin Dege.

3 Vgl. Faulstich/Ludwig 2004.

4 Vgl. Kaindl 2008, Haug 2003.

In seiner Monographie »Lernen – Subjektwissenschaftliche Grundlegung« von 1993 erarbeitet Holzkamp die »allgemeine Grundbegrifflichkeit einer Lerntheorie vom Standpunkt des Lernsubjekts und seiner genuinen Lebensinteressen« (Holzkamp 1993: S. 15). Er schlüsselt das Lernen aus dem »Zusammenhang menschlichen Handelns im Kontext gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten« auf (ebd.).

Öffentliche Aufmerksamkeit erregte Holzkamps Werk wegen seiner radikalen Schulkritik, der die zum Mainstream alternative Perspektive des handelnden und lernenden Subjekts sowie die foucaultsche Analyse von Machtbeziehungen zu Grunde gelegt wurden. Alternativ deshalb, weil sich von den Herangehensweisen und Grundbegriffen der traditionellen Psychologie v. a. Variablenmodellen und behaviouristischen Konzepten, abgegrenzt wird.⁵ Die Perspektive von außen, der Drittstandpunkt in Forschung, aber auch in Lehr- und Bildungspraxis, v. a. aber die damit verbundene Ansicht Lern- und Bildungsprozesse fremdbestimmt, von außen, ergebnisorientiert verwirklichen zu können, verfehlen für Holzkamp das, was das Menschsein ausmacht oder das, was Lernen sein kann.⁶ Viel stärker nimmt er die individuelle Ebene des Subjektes sowie die Bedeutung der gesellschaftlichen Bedingungen in den Blick.

Die subjektwissenschaftliche Lerntheorie ist vor dem Hintergrund der Aussagen von Marx zu lesen, das gesellschaftliche Sein bestimme das Bewusstsein und das menschliche Wesen sei Ensemble gesellschaftlicher Verhältnisse. Grundsätzlich sind Holzkamp und andere VertreterInnen der Kritischen Psychologie nicht ohne (zumindest) die Feuerbachthesen zu verstehen. Die Kritische Psychologie gründet auf dem Marx'schen Ansatz, dass die Spezifik des Menschen darin besteht, dass er seine Lebensbedingungen und Lebensmittel, unter denen er lebt, selbst produziert, dass er also nicht nur unter diesen Bedingungen steht⁷, sondern sie auch hervorbringt. Es ist insofern davon auszugehen, dass die Menschen nicht in einer natürlich vorgegebenen Umwelt leben, sondern nur existieren, indem sie ihre Lebensbedingungen in gesellschaftlicher Arbeit selbst schaffen. So besteht ein Zusammenhang zwischen individueller und gesellschaftlicher Reproduktion: »Die Menschen können ihre Existenz nur durch Beteiligung an der Schaffung bzw. Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse erhalten und entwickeln« (Holzkamp 1999: S. 376).

5 Gerade in den traditionell-psychologischen Theorien wird die Umwelt in Begriffen wie »Reizkonstellationen« abgebildet und die Lebenswelt in Termini ihrer unmittelbaren Einwirkung auf das Individuum gefasst. Damit sind aber gerade die inhaltlichen Bestimmungen über die vom einzelnen Menschen unabhängigen Systemcharakteristika gesellschaftlicher Lebensbedingungen ausgeklammert (vgl. ebd.).

6 Natürlich zeigt Fremdbestimmung auch Resultate, Ergebnisse von Lernprozessen. Nach dem Motto: Wenn ich jemandem etwas oft genug »eintrichtere«, wird sie/er es schon irgendwann »lernen«. Jedoch ist dies nicht Holzkamps Vorstellung von einer speziellen, intentionalen Form des Lernens, wie sich später noch zeigen wird.

7 Vgl. Holzkamp 1985: S. 27.

Auf der individuellen Ebene sind das Psychische oder die Subjektivität in einer komplexen, wechselseitigen, prozessualen Doppelbeziehung des Menschen als Produzent von Lebensbedingungen, denen er gleichzeitig untersteht, zu begreifen und zu analysieren.⁸ Die Vermittlungen zwischen den Lebensnotwendigkeiten der Erhaltung des gesellschaftlichen Gesamtsystems und den subjektiven Lebensnotwendigkeiten des einzelnen Individuums sind Problem und Potential des Menschseins, zumindest aus einer nach Emanzipation des Menschen suchenden Perspektive.

2. Herrschaft und Befreiung

Die Grundkategorie, von der aus nun die Kritische Psychologie die Doppelbeziehung zwischen Subjekt und Gesellschaft zu entwickeln versucht, ist die Kategorie der Handlungsfähigkeit. Handlungsfähigkeit ist keine nur individuelle Möglichkeit, sondern die Vermittlung zwischen individueller und gesellschaftlicher Lebenstätigkeit. Unter Handlungsfähigkeit wird bei Holzkamp die Fähigkeit verstanden, im Zusammenschluss mit anderen Verfügung über die jeweilig individuell relevanten Lebensbedingungen zu erlangen.⁹ Die psychische Befindlichkeit des Subjekts gibt dabei Auskunft über den Grad und die Art der Handlungsfähigkeit und deren Einschränkungen: »Jeweils meine Befindlichkeit ist ein subjektiver Aspekt des Grades und der Art meiner Handlungsfähigkeit, sowohl meiner Handlungsmöglichkeiten wie der Beschränkung meiner Handlungsmöglichkeiten. d. h., daß menschliches Leiden, überhaupt jede Art von Beeinträchtigung usw., auch etwa Angst, die Qualität hat der Ausgeliefertheit und Abhängigkeit von aktuellen Bedingungen, Isolation von den Verfügungsmöglichkeiten über die wesentlichen, langfristigen Lebensbedingungen, also Einschränkung der Handlungsfähigkeit. Überwindung des Leidens, Überwindung von Angst, Befriedigung in menschlicher Lebensqualität ist dementsprechend nicht allein durch die aktuelle Befriedigung und Absicherung zu erreichen, sondern nur durch Verfügung über die Befriedigungsquellen, d. h. Verfügung über die Bedingungen, von denen meine Lebens- und Entwicklungsmöglichkeit abhängt« (Holzkamp 1985: S. 32).

Die Problematik von Machtverwicklungen und Befreiungsmomenten handelnder und lernender Subjekte ist hier schon eingelassen. Schon anhand der Kategorie Handlungsfähigkeit wird klar, dass es wichtig ist, Herrschafts- und Befreiungspotentiale menschlichen Seins aufzuschlüsseln, um im weiteren Verlauf die lerntheoretischen Annahmen in diesem Wissen für eine linke politische Bildungspraxis zu diskutieren.

8 Vgl. Holzkamp 1999: S. 376 ff.

9 Vgl. ebd.: S. 378.

Mit der Kritischen Psychologie müssen wir davon ausgehen, dass wir in einer bürgerlichen Gesellschaft unter ganz bestimmten historisch entwickelten und bedingten antagonistischen Klassenverhältnissen leben. Für Holzkamp bedeutet dies, »daß der Versuch der Erweiterung der Handlungsfähigkeit, also der Erweiterung der Bedingungsverfügung, auf allen Ebenen mit dem Risiko verbunden ist, mit den Herrschaftsinstanzen, die ja selber für sich die Verfügung über den gesellschaftlichen Prozeß beanspruchen, in Konflikt zu geraten. Der Versuch der Verfügungserweiterung oder der Erweiterung meiner eigenen Lebensmöglichkeiten in der bürgerlichen Gesellschaft ist kein widerspruchsfreier Prozeß, er läßt sich nicht glatt und einfach realisieren, sondern enthält immer eine Konfliktkonstellation, indem auf der einen Seite die subjektive Notwendigkeit der Erweiterung meiner Lebensqualität steht durch Erweiterung der Verfügung über die Lebensbedingungen, ich auf der anderen Seite aber damit gleichzeitig das Risiko eingehe, in Konflikt mit den herrschenden Instanzen auf allen Ebenen zu geraten, weil sie die Verfügung über den gesamtgesellschaftlichen Prozeß für sich beanspruchen« (Holzkamp 1987: S. 17).

Macht und Herrschaftsstrukturen wirken zudem bis in unsere privaten und intimsten Bereiche hinein. Wir sind auch hier den in bürgerlichen Gesellschaften enthaltenen Widersprüchen, Beeinträchtigungen, Effektivitäts-, Beschäftigungsfähigkeits- und Flexibilisierungsanrufungen unterworfen, nicht zuletzt dem ›produktivem‹ Konkurrenzmythos und Arbeitsethos.

Nun kann Handlungsfähigkeit nach Holzkamp auf zweierlei Weise angestrebt werden, je nach dem, wie der Widerspruch zwischen der subjektiven Notwendigkeit der Erweiterung der Lebensmöglichkeiten und der Vorwegnahme des Risikos des Verlustes der Handlungsfähigkeit durch die Herrschenden aufgelöst wird. Zum einen kann ich meine Handlungsfähigkeit durch die Erweiterung der Bedingungsverfügung im Zusammenschluss mit anderen erweitern, um dauerhaft im Sinne aller die Lebensqualität zu erhöhen. Das Streben nach verallgemeinerter Handlungsfähigkeit ist auf menschliche Bedürfnisbefriedigung und nicht auf bloße Bedrohungsabwehr der aktuellen Handlungsfähigkeit gerichtet. Damit geht aber unter Umständen einher, dass in der Auseinandersetzung mit den herrschenden Instanzen der Zustand relativer Handlungsfähigkeit auch noch verloren gehen kann und »die Gefahr des Zurücksinkens in einen vollends ›unmenschlichen‹ Zustand der Ausgeliefertheit an fremde Mächte und Kräfte besteht« (Holzkamp 1985: S. 372). Derartige Prämissen können subjektiv bestimmend werden, so dass sich die Möglichkeit der Verfügungserweiterung als subjektiv nicht funktional erweist: »Die Alternative der Verfügungserweiterung kann nur insoweit subjektiv begründet/funktional sein, wie das Individuum zugleich mit der Möglichkeit der Verfügungserweiterung auch die Möglichkeit erfährt, die dabei zu antizipierende Existenzgefährdung abzuwenden, d. h. durch Zusammenschluß in unmittelbarer Kooperation eine überindividuelle Gegenmacht von der Größenordnung zu gewinnen, die die Gefährdung der je individuellen Existenz aufheben kann« (Holzkamp 1985: S. 373).

Zum anderen kann ich versuchen, innerhalb der gesellschaftlichen Verhältnisse Handlungsfähigkeit zu gewinnen, indem ich mich arrangiere, an den Machtbeziehungen teilhabe oder ihre Bedrohungen abwehre, insoweit ich dann zumindest innerhalb des gegebenen Rahmens Freiraum und Handlungsmöglichkeiten erhalte. Diese restriktive Alternative der Handlungsfähigkeit, die gewährte Spielräume auf Kosten anderer ausnutzt, bestätigt und verfestigt gewissermaßen die eigene Abhängigkeit und wird zur Selbstfeindschaft, weil man so selbst aktiv an der Reproduktion bestehender Macht- und Herrschaftsverhältnisse, denen man letztendlich wieder ausgeliefert ist, mitwirkt.¹⁰

»Die Gewinnung/Sicherung restriktiver Handlungsfähigkeit ›unter‹ den bestehenden Machtverhältnissen durch Arrangements mit den Herrschenden als Versuch, Handlungsfähigkeit unter Verzicht auf die Verfügung über deren Bedingungen zu erreichen, enthält notwendig stets auch ihr Gegenteil, das Sich-Ausliefern an unbeeinflussbare Manifestationen gegebener Unterdrückungsverhältnisse, quasi an die ›Willkür‹ der Herrschenden, damit permanente Gefährdung des Handlungs- und Verfügungsrahmens, den man durch den Verzicht auf die Bedingungsverfügung und das Arrangement mit den Herrschenden doch gerade absichern will« (Holzkamp 1985: S. 377).

Frei ist ein Individuum in dem Grade, wie es an der vorsorgenden gesellschaftlichen Verfügung über seine Lebensbedingungen teilhat und damit seine Bedürfnisse in menschlicher Qualität befriedigen kann. Von subjektiver Freiheit ist – nach Holzkamp – nur insoweit zu reden, wie das Individuum nicht nur unter den bestehenden gesellschaftlichen Lebensbedingungen handlungsfähig ist, sondern auch über die Handlungsfähigkeitsbedingungen selbst verfügt, also diese zur Überwindung darin gegebener Handlungseinschränkungen erweitern kann.¹¹

Demnach besteht die doppelte Möglichkeit der Nutzung und Erweiterung von Handlungsräumen als Kriterium subjektiver Freiheit.¹² Die Tatsache der Möglichkeitserweiterung ist für Holzkamp unbedingt, da mit der genuinen Spezifik des menschlichen Seins grundlegend und nur mit der Menschheit auslöschar. Wir sind aber dennoch in der (befreienden) Suche nach Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten und -fähigkeit in unserer subjektiven Freiheit von den historisch gesellschaftlichen Bedingungen abhängig, d. h. von den objektiven Verhältnissen, individuellen Entfaltungsräumen (oder auch -moden), kollektiv möglichen Organisationsformen und vielem mehr. Aber subjektive Freiheit ist damit nicht suspendiert, sondern es reicht, die wie immer minimalen Möglichkeiten der Verfügungserweiterung in begründetem Handeln zu realisieren. Verfügungserweiterung, Verbesserung der Lebensqualität als Daseinserfüllungen können Richtungs-

10 Vgl. Holzkamp 1987: S. 17 f.

11 Vgl. Holzkamp 1985: S. 353 ff.

12 Es reicht hier die bloße Möglichkeit, dass auch bei Handeln unter bestehenden Bedingungen die Alternative der Verfügungserweiterung durch Änderung der Bedingungen besteht.

bestimmungen sein. »Der Mensch ist frei dazu, in seinen Handlungen die gegebenen Möglichkeiten der Verfügungserweiterung zu realisieren und hat immer auch die freie Alternative, die zweite Möglichkeit zu nutzen, sich in den gegebenen Möglichkeiten einzurichten« (Holzkamp 1985: S. 353 f.).

Auch wenn der Mensch frei ist, seine Verfügungsmöglichkeiten innerhalb seines Ausschnitts von Welt, seine Lebensbedingungen zu erweitern, sein Verhalten zu wählen, ist er damit keineswegs »befreit«.

Holzkamp definiert Befreiung nicht endgültig, sondern setzt die Möglichkeit im Prozess des Mensch-Seins und Handelns an, das immer in (machtvolle, integrationsfähige) gesellschaftliche Verhältnisse eingebettet ist. Die wechselseitige Doppelbeziehung ist ein prozessualer Vorgang innerhalb gegebener Bedingungen, mit der Möglichkeit, diese individuell und im Zusammenschluss mit anderen zu erweitern und so sich und anderen erweiterte gesellschaftliche Bedingungen verfügbar zu machen. Mit Antonio Gramsci gedacht sind die Kohäsionskräfte bürgerlich-kapitalistischer Gesellschaften bzw. die Integrationsfähigkeit von sozialen Neuerungen auch weiterhin existent. Mit Holzkamp scheint eine potentiell befreiende Tätigkeit eher auf der Seite des Subjekts ihren Anfang zu nehmen. Ohne die gesellschaftlichen Kontexte des Subjekts zu vergessen ist hierin ein essentieller Ansatz für Lehr- und Bildungsarbeit zu suchen, der sich aber nicht nur auf die Seite des Subjekts verschieben sollte, sondern vielmehr ausgehend vom Subjekt und seinen Bedürfnissen, quasi nur durch dieses hindurch, Gesellschaft erfassen kann.

Diese Möglichkeitsbeziehung der subjektiven Freiheit finden wir auch in Lernhandlungen. Da das Begriffspaar »restriktive« und »verallgemeinerte Handlungsfähigkeit« die zentrale kategoriale Grundlage der Kritischen Psychologie für die Aufschlüsselung der Begründungsmuster unterschiedlichster Denk- und Praxisfiguren bildet, stellt es so auch die Basis der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie dar.

3. Lernen

In seiner Monographie »Lernen – Subjektwissenschaftliche Grundlegung« (1993) entwickelt Holzkamp den Begriff des Lernens auf der Diskursebene subjektiver Handlungsgründe und so, im Gegensatz zu traditionellen Auffassungen von Lernen, aus einer neuen Perspektive. Der Umstand, dass der Mensch nicht einfach nur unter gesellschaftlichen Bedingungen lebt, sondern diese auch (re-)produziert und so je in eine sachlich sozial bedeutungsvolle Welt eingebettet ist, wird mit Hilfe einer Theorie vom Standpunkt des Subjektes theoretisch fassbar: »Man spricht nämlich von seinen eigenen Handlungen keineswegs in Termini von Bedingungs-Ereignis-Zusammenhängen sondern in Termini von subjektiv begründeten Handlungen und den Prämissen, unter denen sie im eigenen Lebensinteresse »vernünftig« sind« (ebd.: S. 261).

Der Standpunkt des Subjekts enthält eine je eigene Perspektive, eine besondere ›Ansicht‹ auf die Welt, d. h. das Subjekt erfasst die Welt und die gesellschaftlichen Verhältnisse nicht als Ganzes, sondern stets aus seinem Standpunkt mit einer je bestimmten oder begrenzten Perspektive.¹³ Der Subjektstandpunkt akzentuiert, dass die jeweiligen Perspektiven intentionalen Charakter haben, sich das Subjekt als »Intentionalitätszentrum« (ebd.) mit seinen Ansichten, Plänen und Vorsätzen bewusst auf die Welt und sich selbst bezieht. Das Subjekt steht so mit seinem Standpunkt nicht neutral in der Welt, sondern verhält sich zu ihr »als ein sinnlich-körperliches, bedürftiges, interessiertes Subjekt« (Holzkamp 1993: S. 21). Es erfährt entsprechend von seinem Standpunkt aus auch andere Menschen als Intentionalitätszentren, mit ihren jeweiligen standpunktabhängigen Perspektiven und Intentionen, zu denen die eigenen in einem bestimmten Verhältnis stehen. Das hebt die Intersubjektivität als Kennzeichen zwischenmenschlichen Handelns hervor. (Lern-)Subjekte haben bestimmte, aus ihrer Lebens-, d. h. aus einer Prämissenlage sich ergebende subjektive Gründe für ihr jeweiliges (Lern-)Handeln.

Dabei sind die Weltgegebenheiten für die Individuen nicht einfach Bedingungen, die irgendwelche Ereignisse nach sich ziehen, sondern als Bedeutungen im Sinne verallgemeinerter, gesellschaftlich vergegenständlichter Handlungsmöglichkeiten zu verstehen: »Diese Bedeutungen als die Aspekte der Realität, die für mich je handlungsrelevant sind, können zu den ›Prämissen‹ werden, aus denen ich meine Handlungen als in meinem Interesse liegend begründe« (Holzkamp 1997: S. 261).

Holzkamp geht zudem davon aus, dass die Subjekte aus ihrer jeweiligen persönlichen, körperlichen etc., auch biographischen Situiertheit heraus handeln. Äußere Bedingungen oder Ereignisse gehen in der Art, wie sie erfahren werden, als Prämissen in die Begründungen der Handlungsvorsätze ein. Die äußeren Bedingungen als Aspekte der oben beschriebenen sachlich-sozialen Bedeutungen werden von den Subjekten zu Begründungsprämissen gemacht: »Bedingungen als Begründungsprämissen akzentuieren an den Weltgegebenheiten deren Bedeutungen, d. h. die durch gegenständliche gesellschaftliche Praxis geschaffenen Handlungsmöglichkeiten, durch deren Realisierung ich Verfügung über individuell relevante gesellschaftliche Lebensbedingungen erreichen kann« (Holzkamp 1993: S. 24).

Zu den äußeren Bedingungen als Prämissen von Handlungsbegründungen zählt Holzkamp auch solche, die den Subjekten in ihrer körperlich-sinnlichen Existenz zugehören, aber einer intentionalen Verfügung entzogen sind, wie körperlicher Schmerz oder unverfügbare psychische Geschehnisse: »In den Begründungsprämissen ist also im Ganzen die meinen Intentionen gegenüber widerständige Realität verkörpert, die ich in meinen Handlungsvorsätzen nicht aufheben, son-

13 Vgl. Holzkamp 1993: S. 21.

dem nur berücksichtigen kann: Veränderungen dieser Realität sind für mich nicht durch Vorsätze, sondern (wenn überhaupt) nur durch deren Umsetzung in wirkliche Handlungen möglich, womit ich auf diesem Wege aber auch selbst an der Veränderung von Bedingungen/Bedeutungen als Prämissen für meine Handlungsbegründungen teilhaben kann« (ebd.: S. 24).

Von der je eigenen personalen Situiertheit hängt ab, was und in welcher Weise etwas dem Lernsubjekt überhaupt erst zum Lerngegenstand werden kann. Hierin ist der Zusammenhang von Biographie und subjektiven Lerngründen enthalten.¹⁴ Auch unsere aufgeschichteten Lebenserfahrungen scheinen in Lernprozessen auf. Das, was ich mir zutraue, an Fähigkeiten zuschreibe und das, was mir von außen zugeschrieben wird, das, was ich in meiner Lernbiographie von mir weiß, ist ein oft vernachlässigter unreflektierter Faktor in Lernprozessen.

Wenn wir uns weiter zu Elementen einer linken emanzipatorischen Bildungspraxis hinbewegen wollen, ist zu fragen: Wie kommt es aber nun in Handlungsprozessen zu Lernhandlungen und wo liegt hier emanzipatorisches Potential?

Holzcamp fasst Lernen als möglichen Zugang des Subjekts zur sachlich-sozialen Welt gesellschaftlicher Bedeutungszusammenhänge. Er unterscheidet *Mitlernen*, das mehr oder weniger jede Handlung begleitet, vom *intentionalen Lernen*, das aufgrund einer gerichteten Handlungsvornahme erfolgt. Intentionales Lernen liegt vor, »wenn in der Lernintention die Gewinnung einer die jeweilige Situation überschreitenden Permanenz und Kumulation des Gelernten mitintendiert ist, d. h. das Erworbene nicht sofort wieder verloren geht, sondern transsituational derart geblieben ist, daß nun im weiteren an diesem neuen Niveau angesetzt werden kann« (Holzkamp 1993: S. 183).

Ausgangspunkt für einen Lernprozess ist eine *Handlungsproblematik*, deren Bewältigung aufgrund von Widersprüchen, Behinderungen oder Dilemmata nicht im normalen Handlungsvollzug möglich ist, aber die Annahme besteht, dass nach Bewältigung der Problematik aufgrund einer Lernintention die Voraussetzungen für die anfängliche Handlungsproblematik besser sind. Es kann also antizipiert werden, dass die entsprechenden Hindernisse durch Lernen aufgehoben werden können.

Aus der ursprünglichen Handlungsproblematik wird dazu eine *Lernschleife* ausgegliedert und eine Lernhandlung eingebaut, so dass für die Dauer des Lernprozesses die anfängliche Handlungsproblematik zu einer *Bezugshandlung* für die Lernhandlung wird. Im Laufe des Lernprozesses hebt sich dieses Verhältnis der Lernhandlung zur Bezugshandlung wieder auf und geht in einen unproblematischen Handlungsvollzug über. Bei der Überwindung einer Lernproblematik ist der »thematische Lernaspekt« als »primär-bedeutungsbezogener Lernaspekt« (Holzkamp 1993: S. 188) dem »operativen« als »sekundär-regulatorischer Lernaspekt« (Holzkamp 1993: ebd.) vorgeordnet.

14 Vgl. Holzkamp 1993: S. 492.

Der *thematische Lernaspekt* ergibt sich aus den jeweiligen Handlungsprämissen und den Lebens- bzw. Lerninteressen des Subjekts. Die Lerngründe können expansiver oder defensiver Art sein.

Expansive Lerngründe liegen dann vor, wenn für das Subjekt »angesichts einer bestimmten Lernproblematik der innere Zusammenhang zwischen lernendem Weltaufschluß, Verfügungserweiterung und erhöhter Lebensqualität unmittelbar zu erfahren bzw. zu antizipieren« ist (Holzkamp 1993: S. 190).

Das Subjekt übernimmt die Anstrengungen und Risiken, die durch den Lernprozess zu erwarten sind, nur dann motiviert, wenn durch das Lernen eine Verbesserung seiner subjektiven Lebensqualität und Weltverfügung durch einen Zuegewinn an Handlungsmöglichkeiten zu erwarten ist. Es gewinnt also durch das Lernen Aufschluss über reale Bedeutungszusammenhänge: »Lernmotivation« so wie wir sie verstehen, ist also der Inbegriff von Lerngründen, die einerseits allgemein im Interesse an der handelnden Erweiterung/Erhöhung der Verfügung/Lebensqualität fundiert sind, wobei aber andererseits – und darin liegt ihr Spezifikum als Lernbegründungen – die wachsende Verfügung/Lebensqualität als Implikat des lernenden Weltaufschlusses antizipiert ist« (Holzkamp 1993: ebd.).

Defensive Lerngründe liegen vor, wenn das Subjekt sich einem Lerngegenstand zuwendet, um Bedrohungen seiner Lebensqualität und drohende Einschränkungen der Handlungsmöglichkeiten abzuwehren. Eine Erhöhung der Verfügung und der Lebensqualität kann dabei nicht antizipiert werden. Die Lernhandlung ist nicht motivational begründet. Vielmehr sieht das Subjekt sich begründet gezwungen zu lernen, weil es mit einer Beeinträchtigung seiner Lebensqualität bei Verweigerung oder Unterlassung des Lernens zu rechnen hat. Es ist auf sich selbst zurückgeworfen und von »der Perspektive der gemeinsamen Verfügung über die Lebensverhältnisse abgeschnitten« (Holzkamp 1993: S. 191). Die dominante Intention bei vorliegenden defensiven Lerngründen ist die der *Überwindung einer Handlungsproblematik*, die durch Lernanforderungen gekennzeichnet ist. Es geht in erster Linie nicht um das Eindringen in den Lerngegenstand, sondern um die Anrechnung des Lernerfolgs bei der entsprechenden Kontrollinstanz. Eine widersprüchliche Mischform aus Lernen und Lernverweigerung, die so zustande kommt, bezeichnet Holzkamp als »widerständiges Lernen«.

Bei dem Begriffspaar *expansive/defensive Lerngründe* handelt es sich um ein *analytisches Instrument*, um Handlungsgründe vom Subjektstandpunkt aufzuschlüsseln. Die Prämissenstruktur konkreter Lernproblematiken lässt sich so auf *das Verhältnis expansiver zu defensiven Lerngründen* hin analysieren. Es ist keine Abstraktion, Verallgemeinerung oder Einteilung in Motivationsarten. Vielmehr gibt es unendlich viele Zusammenstellungen expansiver und defensiver Lerngründe entsprechend der jeweiligen Lernproblematik.

Die entsprechenden Lerngründe des *operativen Lernaspekts* lassen sich aus dem thematischen Aspekt ableiten. Wenn das Subjekt also gewillt ist, sich einer Lernproblematik zuzuwenden, sei es aus überwiegend expansiven oder defensi-

ven Lerngründen, wird es eine entsprechende Lernhandlung als Lernschleife ausklammern. Die Lernhandlung ergibt sich dabei aus bestimmten *Lernprinzipien*, die sich aus der Bedeutungsstruktur, die es in der übergeordneten Bezugshandlung umzusetzen gilt, ableiten lassen.¹⁵ Nehmen wir die Hinweise subjektwissenschaftlicher Lerntheorie ernst und gehen dennoch davon aus, das Lehr-Lernverhältnisse weiter bestehen und wir diese mitgestalten wollen, müssen wir zentrale Aspekte in eine sich als links und emanzipatorisch verstehende Bildungspraxis einbeziehen. Da wäre zunächst die Auseinandersetzung mit dem pädagogisch-didaktischen Dreieck zu nennen. In diesem finden wir die Lehrenden/BildnerInnen/UntersützerInnen und ihren Vermittlungsanspruch. Wir haben den Lerngegenstand, der nie losgelöst von Welt, ihren sachlich sozialen Bedeutungen, den Bezugshandlungen zu verhandeln ist. Das Lernvorhaben ist oftmals durch die Beteiligten, gerade die Lehrenden, schon zugerichtet oder verstanden und in bestimmten Formen scheinbar zu vermitteln. Die Lernenden hingegen bringen ihre eigenen subjektiven Gründe, Perspektiven auf den Lerngegenstand und die Welt, ihre eigenen lernbiographischen Erfahrungen mit. Das Verständnis von thematischen und operativen Lernaspekten zeigt auf, dass die Vorgehensweisen des Lernens je subjektiv auf Basis der Lerninteressen und -gründe verwickelt sind, methodisch fremdgesetzte Anordnungen hier auf Grenzen stoßen. Der Lernprozess kann expansive und defensive Lerngründe enthalten, die Richtung, Art und Weise der Lern- und Handlungspraxis mitbestimmen. In Lernprozessen taucht immer ein (un)bewusstes Verhalten zu etwas, ein »So-und-auch-anders-Können« auf. All diese Aspekte sind Schlüsselpunkte bzw. Schaltstellen in Lernprozessen, die expansives Lernen ermöglichen oder verhindern, also eher defensiv begründetes Lernen nahelegen können.

4. Highlights und Potentiale für emanzipatorische politische Bildung

Holzkamp vergegenwärtigt uns, dass Lernen nie fremdbestimmt möglich ist, sondern sich an einer subjektiven Lernproblematik orientiert. Lernen ist für ihn eine Handlung, die dem Subjekt bewusst ist (wenn auch viel Unbewusstes in der körperlichen, mental-sprachlichen und personalen Situiertheit mitschwingt), begründet stattfindet und dem Interesse an der Erhöhung der Lebensqualität oder der Vermeidung von Beeinträchtigung folgt. In seiner schulkritischen Auseinandersetzung weist er auf, dass der Lehr-Lern-Kurzschluss, bei dem Lehren mit Lernen gleichgesetzt wird, in der Schule eher dazu führt, dass sich defensiv begründetes Lernen als Lernpraxis etabliert. Sie gilt als die normale Art und Weise zu Lernen,

¹⁵ Beispielsweise gilt beim Klavierspielen eher das Lernprinzip »Langsam-Üben« als das Prinzip »Hanteln-Stemmen« als Erfolg versprechend. Entsprechend dem Lernprinzip wird die Lernhandlung mit Hilfe von regulatorischen Lernstrategien organisiert.

was nicht zuletzt über Machtökonomien hergestellt wird.¹⁶ Oft steht bei Lernhandlungen so nicht der Lerngegenstand im Vordergrund, sondern sie werden an Kontrollinstanzen ausgerichtet, deren Zustimmung oder Anerkennung durch Demonstration erwarteter Lernergebnisse zu gewinnen oder erhalten getrachtet wird. Die Gleichsetzung von »richtigem«, »nützlichem« und »lobenswertem« Lernen mit fremdkontrolliertem, formiertem Lernen, wie sie in der Schule zur vollen Entfaltung kommt, ist für Holzkamp allgemeiner Brauch. Diese tendenzielle Gleichsetzung von Lehren und Lernen reicht bis in die Privatleben hinein und findet öffentliche Akzeptanz (wodurch sich die schuldisziplinäre Form erhalten kann), so dass die Macht schließlich auch in den Bereich der Betroffenen hinein diffundiert. Expansiv begründetes Lernen wird systematisch behindert, unter anderem deshalb, weil es als unabhängiger Weltzugang, als authentische Erfahrung der Verfügungserweiterung eigentlich eine Bedrohung für die Ordnung und Machthierarchie in Bildungseinrichtungen darstellt (vgl. Holzkamp 1993: S. 525).

Die Perspektive, vom Drittstandpunkt Lernprozesse erfolgreich erzeugen zu können, aber auch diesen Ansätzen inhärente funktionalistische Vorstellungen lehnt Holzkamp ab. Diese Auffassungen legen nahe, mit dem Lernen würden Werkzeuge für die Problemlösungen etc. erworben, ohne dass es eine Wechselwirkung zwischen Werkzeug und Situation gibt und das Werkzeug vielmehr unverändert auf verschiedene Situationen angewendet werden kann. Auch Lernen außerhalb der Schule, sei es in partizipativen und kooperativen Zusammenhängen (z. B. in Bereichen des Apprenticeship; in Gruppenzusammenhängen sozialer, alternativer Bewegungen; Gewerkschaften etc.) sind von einem Lernverständnis durchzogen, das nur unzureichend die sich eben durch die beteiligten Subjekte selbst reproduzierenden Machtbeziehungen, subjektiven Lernproblematiken und -gründe und die Auffassungen der Beteiligten vom Lerngegenstand (im weiteren Verständnis auch der Handlungsproblematiken und -gründe) einbezieht. Hinzu kommen Perspektivenbeschränkungen und informelle Machtstrukturen durch permanente personelle Überlegenheiten Einzelner in kollektiven Zusammenhängen oder durch die Auffassung kooperativer Praxen, das Lernen im Kollektiv wäre die überlegene und am ehesten politisch vertretbare Lernform.

Holzkamp eröffnet nicht nur einen kritischen Reflexionshorizont, sondern auch Orientierungen. Zunächst sollte es in der Praxis darum gehen, das Lernsubjekt nicht zu eliminieren oder zu entöffentlichen. Es ist in die Lernsituation durch kooperative Dialoge einzubeziehen und die Frage, ob die jeweiligen potentiellen Lerngegenstände, -probleme und -interessen mit dem für die Bildungsveranstaltung (vorläufig) gesetzten Lerngegenstand noch konvergieren, ist permanent zu ermöglichen. In der Orientierung auf die je eigenen Lern- und Lebensinteressen der Beteiligten kann sich Selbstermächtigung als Teil emanzipativer politischer

16 Vgl. Holzkamp 1993: Kapitel IV.

Bildung begründen. Die kommunikative, wechselseitige Verhandlung von Lerngründen und -problematiken, sowie die jeweiligen gegenständlich-symbolischen Bedeutungsstrukturen der sachlich-sozial bedeutungsvollen Welt, aus denen der Lerngegenstand ausgegliedert ist, muss als intersubjektive Verständigung unter den Beteiligten ermöglicht werden. Das schließt auch ein, dass der potentielle Lerngegenstand nicht didaktisch derart aufbereitet sein darf, dass die innere Struktur für die TeilnehmerInnen nicht mehr erkennbar ist. Diese Gefahr besteht vor allem dann, wenn Bildungsveranstaltungen in einer Abfolge von verschiedenen Methoden konzipiert sind und einem »Lehrplan« folgen. Durch den Einsatz verschiedener Methoden in der Bildungsarbeit soll in der Regel der Zugang zum und die Arbeit mit dem Lerngegenstand möglichst von außen kontrollierbar und dennoch abwechslungsreich gestaltet werden. »Emanzipatorische Bildung müsste also versuchen, die Anstrengungen des Lernens nicht an sich als Problem zu sehen, sondern dazu beitragen, zwischen der quälenden Langeweile und Widerständigkeit beim fremdbestimmten defensiven Lernen und der gleichwohl an eigenen Erkenntnisinteressen orientierten Anstrengung expansiver Lernbewegungen zu unterscheiden« (Kaindl 2006: S. 146 f.).

Der gemeinsame Lernprozess muss entsprechend als offene Beziehung gestaltet werden, so dass sich die Zuwendung zum potentiellen Lerngegenstand aus den individuell subjektiven Sicht- und Vorgehensweisen der Lernen-Wollenden ergeben kann. Vorsicht ist also auch beim Einsatz von Methoden der Kommunikationsregulation geboten. Denn wie beispielsweise das »Rangdynamikmodell« (Schindler 1957) zeigt, handelt es sich hier häufig um Herrschaftstechniken, die das Ziel haben, mögliche Störungen des Ablaufes der Veranstaltung aufgrund von dem entgegenstehenden Interessensäußerungen und wissensuchenden Fragen zu unterbinden. Insgesamt gilt es zu bedenken, dass der Einsatz von Methoden und »didaktischen Spielchen« häufig mit durch die Methode implizierten Zielen verbunden ist, die den TeilnehmerInnen auf diese Weise aber nicht zur Disposition stehen. Wenn eine Verwendung von aktivierenden Methoden als hilfreich, sogar produktiv erachtet wird und auch sein kann, sollte Methodentransparenz und -reflexion immer ein Teil der Bildungsarbeit sein.

Diese Herausforderungen für die Praxis linker emanzipatorischer politischer Bildung bestehen vor allem dann, wenn sie nicht damit zufrieden ist, lediglich »Alibimethoden«, die die Lernenden partizipieren lassen sollen, einzusetzen oder sich mit Lippenbekenntnissen zufrieden geben will. Um ernsthaft Bedingungen zu schaffen, die expansiv im Gegensatz zu defensiv begründete Lernprozesse begünstigen sollen, reichen jedenfalls der Einsatz vermeintlich partizipativer Einzelmethoden der Bildungspraxis, wie beispielsweise die Erwartungsabfrage am Beginn einer Veranstaltung, nicht aus.¹⁷

17 Vgl. auch Kaindl 2008.

Wir wissen mit Holzkamp wie der Fisch im Netz sitzt, aber nicht wie das Netz geworfen ist.¹⁸ Hierzu müssen weitere theoretische und praktische Ansätze herangezogen werden (Gramsci, Foucault, Brecht, Freire etc.), um die Wechselwirkungen der Bezugshandlungen des jeweiligen Lerngegenstandes und der subjektiven Situiertheit der Lernenden auch in der konkreten Praxis zugänglich und reflektierbar, im Idealfall gestaltbar zu machen. Zumindest soll diese Ermächtigung den Beteiligten ermöglicht werden. Das bezieht vor allem eine Ermächtigung in der Form ein, dass Möglichkeiten und Räume geschaffen werden sollten, die Gelegenheiten bieten, die komplexen Doppelbeziehungen zu reflektieren, nämlich sich zu sich und der Welt so oder auch anders verhalten zu können.¹⁹

Die wechselseitigen Vermittlungen oder auch Zurichtungen der uns zugekehrten, mit uns vermittelten bedeutungs- und machtvollen Welt und die Subjekte, mit ihren je eigenen subjektiven Lebensnotwendigkeiten und -interessen, müssen in einer linken Lern- und Handlungspraxis verhandelbar und reflektierbar sein. Und das gerade, um die Subjektorientierung, aber auch die gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen und ihr Wechselverhältnis innerhalb von Lern- und Handlungspraxis gestaltbar und veränderbar werden zu lassen. Es sollte sich wenigstens ein Modellvorhaben hierzu entwickeln lassen, in dem man bestimmte Verfahren (kooperative Dialoge, Verhandlung von Gründen, Interessen und Lernwegen, sowie den Lerngegenstand, Überarbeitung des pädagogisch-didaktischen Dreiecks) entwickelt und erprobt.

All diese grundsätzlich theoretischen Forderungen schließen zumindest eine pädagogische Haltung auf und ein, die es auf der Grundlage Holzkamps und weiterer verschiedener theoretischer Zugänge zu ermitteln und entwickeln gilt. Wodurch wir wiederum bei der marxschen Feuerbachthese landen, dass die materialistische Lehre von der Veränderung der Umstände und der Erziehung vergisst, dass die Umstände von den Menschen verändert und der Erzieher selbst erzogen werden muss.

In Rückbezug auf die Macht- und Befreiungsmomente, die in unseren subjektiven wie gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten liegen, sollten linke Lern- wie Handlungskontexte das So-und-auch-anders-Können als Orientierungsgröße aufgreifen.

Diese Möglichkeitsbeziehung in Lern- und Bildungsprozesse einzubeziehen, zu vergegenwärtigen, den Beteiligten zu ermöglichen, konkret sich und die Welt gestalten zu können, ermöglicht es, Lernen für emanzipatorisches Handeln zu nutzen. Das So-und-auch-anders-Können ist im Lernprozess in Form defensiver und expansiver Lernbegründungen enthalten. Es ist Teil unserer politischen Praxis, in

18 Vgl. Haug 2003: S. 29 ff.

19 Dies kann manchen banal oder nahezu unterentwickelt erscheinen, die Begegnung und Arbeit mit Menschen in der Bildungs- sowie politischen Praxis jedoch erinnert permanent an die Notwendigkeit der Vergegenwärtigung gesellschaftlicher und individueller Situationen bzw. Ansprüche und die Diskussion der Art und Weise ihrer Veränderung an konkreten Einzelfällen.

der wir immer die doppelte Möglichkeit, die Nutzung und Erweiterung von Handlungsräumen haben. Es ist explizit in einen Prozess der Bewusstwerdung einzubetten. Auch wenn unsere Freiheit wieder von den gesellschaftlichen historisch bestimmten Lebensbedingungen abhängig ist, können wir in unserem Handeln befreiend wirken, wenn die *Alternative* der Verfügungserweiterung über die Änderung der Bedingungen genutzt wird, indem gesellschaftliche Bedingungen und Mittel praktisch verfügbar gemacht werden und dies in der Bildungspraxis als Denkoption stärker gemacht wird, weil sie eine praxisleitende, handlungsorientierende Perspektive beinhaltet.

Literatur

- Haug, Frigga 2003: Lernverhältnisse, Selbstbewegungen und Selbstblockierungen. Hamburg.
- Holzcamp, Klaus 1985: Grundlegung der Psychologie. Frankfurt/Main.
- Holzcamp, Klaus 1993: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt/Main.
- Holzcamp, Klaus 1987: Grundkonzepte der kritischen Psychologie. In: AG Gewerkschaftliche Schulung und Lehrerfortbildung (Hrsg.): Wi(e)der die Anpassung. Texte der Kritischen Psychologie zu Schule und Erziehung, Soltau, S. 13-19. <http://www.kritische-psychologie.de/texte/kh1985a.html> [Zugriff 01.11.2011].
- Holzcamp, Klaus 1997: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Einführung in das Hauptanliegen des Buches. In: Holzcamp, Klaus: Schriften I. Normierung Ausgrenzung Widerstand, Hamburg, S. 255-276.
- Holzcamp, Klaus 1999: Kritische Psychologie. In: Assanger, Roland/Wenninger, Gerd: Handwörterbuch Psychologie. Weinheim, S. 376-382.
- Kaindl, Christina 2008: Über die Unmöglichkeit emanzipatorische Ziele für Andere zu setzen. Anregung eines kritisch-psychologischen Lernbegriffs für linke Bildungsprozesse. In: Mende, Janne/Müller Stefan: Emanzipation in der politischen Bildung. Schwalbach, S. 135-154.
- Lave, Jean 1988: Cognition in Practice. Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life (Learning in Doing), Cambridge.
- Maiers, Wolfgang 1998: Lernen/Lerntheorie. In: Grubitzsch Siegfried/Weber Klaus: Psychologische Grundbegriffe. Reinbek, S. 316-323.

Emanzipatorische politische Bildung: Social Justice und Martin Bubers Dialogik

Im Zentrum meiner Überlegungen stehen die Subjekte der Geschichte, aber nicht vordergründig die Subjekte in Gestalt sozialer Strukturen, etwa Klassen, Schichten, soziokultureller Milieus und Bewegungen, sondern im Zentrum steht die *Person*. Angestoßen wurden meine Gedanken durch eine erste Begegnung mit einer deutschen Adaption der »Social Justice« (SJ) und Martin Bubers *Dialogik*.

Es geht in diesem Beitrag nicht um die Überprüfung der These, ob sich *die Potenziale des Menschen zum gelingenden Leben* besonders oder überhaupt erst im emanzipatorisch gestalteten kollektiven Prozess des gesellschaftspolitischen und kulturellen Befreiungskampfes entfalten können. Sondern es geht um die *Deblockierungen des individuellen Zuganges zum jeder Person eigenen emanzipatorischen Potential* – die jedoch nur in den wirklichen und wahrhaftigen Begegnungen des *Ichs* mit dem Du ermöglicht werden können.

Gemeint ist damit der *Mut zur Freiheit*, die Fähigkeit, die Selbst-Verantwortung für das Gelingen des eigenen Lebens zu übernehmen. Gemeint ist nicht der modische Leitstern der »Selbstverwirklichung«, der doch nur im Glanz von Narzissmus und individualistischem Glücksstreben erstrahlt und auch nicht die Eigenverantwortung im Kontext einer Entantwortungskultur der De-Solidarisierung.

Zur »Deblockierung« des *individuellen Zuganges zum eigenen emanzipatorischen Potential* gehört meines Erachtens auch die Aufhebung *ideologischer Blockaden* oder die Überformungen der eigenen Energien, der utopischen Potenziale, der Offenheit aller Wahrnehmungskanäle durch Ideologien, die nahe legen, alles Elend, alle Not und Ängste seien erst zu überwinden, wenn die gesellschaftlichen Verhältnisse umgestürzt würden. Die/derjenige der so politisch unterwegs ist, könnte meinen, es genüge, die (für ihn) »richtigen« politischen Welterklärungen und Losungen in möglichst vielen und anstrengenden Kämpfen mit/in der »feindlichen« Umwelt auszutragen. So könnten Linke in die Opferrolle verfallen, in der sie bessere Zeiten abwarten, sich verkämpfen nach dem Motto »Viel Feind – viel Ehr« oder in einem pragmatisches Dahinwerkeln überwintern. So werden Interpretations- und Handlungsmacht über und in den herrschenden Verhältnissen bestenfalls auf die »eigene« Obrigkeit delegiert, Emanzipation und Freiheit auf ein diffuses »Später« vertagt.

Eine politische Bildung die solch einem Leitbild folgte, müsse folglich nur die angemessene Gesellschaftsanalyse und die politischen Zielhorizonte erkennbar

machen und die Wege zu politischen Handlungsorientierungen eröffnen.¹ Übersehen wird jedoch, dass die Person ihren je eigenen *Lebenssinn* nur selbst herausfinden kann. Der Mensch ist als *freies Individuum* und als gesellschaftliches Wesen zur Freiheit angelegt. Sein Streben nach gelingendem Leben ist befeuert von seiner grundsätzlichen Fähigkeit zur Freiheit, zur Entscheidung, für etwas handelnd Verantwortung zu übernehmen. Er kann dies nur im Bezug auf andere Menschen in Verwirklichung seines sozialen Wesens leisten. Die konkrete Sozialisation des Individuums und die gesellschaftlichen Verhältnisse können den Gebrauch der positiv verstandenen Freiheit begünstigen oder letztlich sogar verhindern. Um sein Wesen, seine Potenzialität zu entfalten bedarf er als Voraussetzung nicht der politischen Ideologieangebote bzw. der eigenen Ideologieproduktion. Diese wird er (vorsichtig, wachsam, kritisch, zweifelnd, seinen eigenen Verstand gebrauchend) zu Rate ziehen, um die konkreten Utopien und begründbaren Wege *seines* politisch-gesellschaftlich verantwortlichen Handelns als Person in konkreten Interessenkonstellationen zu bestimmen. Das der Mensch in der Lage ist, sein gelingendes Leben »trotz alledem« zu leben, den Verhältnissen trotzend sich als in jedweder Situation menschlich Handelnder zu erweisen, wird er nicht im Außen, sondern nur in sich selbst auffinden können. Die Kraft zum freien Leben, zum Widerstand entspringt nicht vorrangig der äußeren Welt, sondern das Feuer des kreativen, Welt erschaffenden Wesens entspringt der geistigen Dimension der Person. Hier liegt auch der tiefste Grund ihrer Würde, die in Liebe und Zorn tätig in die Welt gebracht wird. Diese geistige Dimension des Menschen ist nicht reduzierbar auf sein Wesen als »Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse« (Marx 1958, Fromm 1988).

Zur »Deblockierung« des individuellen Zuganges zum eigenen emanzipatorischen Potential gehört meines Erachtens auch die *ausdauernde Arbeit an der Überwindung der subjektiven, individuellen, verinnerlichten Folgen der Destruktivkräfte der kapitalistischen Wirtschaftsweise*, der sie begleitenden entfremdeten Arbeit, der entfremdenden politischen Kulturen und der lebensfeindlichen entsolidarisierenden Lebensweisen, der *verinnerlichten* destruktiven Werte und Handlungsorientierungen, auch bei denen, die sich als Subjekte der *Selbst-Befreiungsarbeit* verstehen (Fromm 2005, Duchrow 2006). Der Zugang zur »geistigen Person«, zur Ressource der »inneren Freiheit« ist einerseits die anthropologische Grundlage (Frankl 1979, Riemeyer 2007) dafür, dass solche Selbstbefreiung überhaupt möglich ist, wie sie zugleich auch nicht hintergangen werden oder durch Äußeres ersetzt werden kann.

Wenn *ein wesentliches Ziel emanzipatorischer politischer Bildung* die Wegbereitung zum Aufleuchten, zum Aufleben, zum Heraufkommen solidarischer Lebensweisen und solidarischer(er) gesellschaftlicher Verhältnisse hier und heute

1 Vgl. die Leitfadenorientierung mancher politischer Bildungsfunktionäre, die das nach ihrer Meinung richtig Erkannte und Notwendige in verbindliche Bildungsinstruktionen zu gießen versuchen versus Negts »Soziologische Fantasie« in diesem Band.

ist, dann richten sich diese Anstrengungen zugleich auf die Mitwirkung von VerliererInnen *und* GewinnerInnen der marktradikalisierten Lebenswirklichkeit an der Überwindung der inneren und äußeren Blockaden. Sozialismus oder Barbarei, diese Worte von Rosa Luxemburg gedeutet, würde dann auch heißen, sich vom *inneren Barbarentum* und *kollektiven Egoismen* zu befreien. Der Sozialismus beginnt demnach in der Person, in ihrer Befreiung von den »Abers« der sie bedrückenden oder betörend verstrickenden herrschenden Verhältnisse. Hier stellt sich unausweichlich die Frage nach der Anthropologie, den *Menschenbildern* einer der Emanzipation verpflichteten politischen Bildung. Auch in linken Kreisen werden allzu oft die Schwierigkeiten bei der (Selbst-)Befreiung mit dem menschlichen Wesen »an sich« erklärt, was dann dazu führt, dass resignierend vom konkreten Wesen abgesehen wird, die Aufmerksamkeit für sich selbst (ICH) und das Gegenüber (DU) bleibt infolge dessen minimal. Oder es blüht ein Voluntarismus, der vom konkreten Menschen absehend, meint alles sei beliebig machbar. Die daraus folgenden Appelle verhallen ungehört.

Emanzipierte politischen BildnerInnen sind selbst(gesteuerte) Akteure im Feld der Befreiung, die sich auf eine Reise begeben, in der sie ihr Lebenspotenzial in der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden entfalten. Damit ist wesentlich mehr und anderes gemeint, als sich hyperaktiv in politischen Aktionen und in möglichst vielen politischen Gremien zu organisieren, präsent zu sein in der »Außenwelt«. Es geht auch um mehr, als sich fleißig fachliche Kenntnisse und methodisches Geschick anzueignen. Es geht um Selbstreflexivität, um individuelle Reifung, um »Herzensbildung«, um menschliche Wärme und Ausstrahlung, um gelebte »Menschenliebe«, um die höheren Dimensionen menschlicher Dialogfähigkeit, um den Zugang zur geistigen Dimension des Menschen, der eigenen des politischen Bildners, wie der des Anderen.

Warum ist Selbstbefreiungsarbeit Arbeit, Arbeit am Selbst, an der Person, an ihrer geistigen Dimension, ihrer Sinnfindung und Werte für gelingendes Leben?

Die Politik der radikaleren Befreiungskonzepte kreist um die *Lösung eines Dilemmas: Unmenschliche, knechtende Verhältnisse erzeugen Unfreiheit*, im schlimmsten Fall aggressive zerstörerische GewalttäterInnen oder SelbstmörderInnen. Um sich aber aus den knechtenden Verhältnissen zu befreien braucht es kreative, liebesfähige, aufbauende, kooperativ und konstruktiv tätige, hoffende Menschen. Aber es scheint nun so, dass an solchem Menschsein unter den herrschenden Verhältnissen infolge der herrschenden Verhältnisse Mangel besteht. *Der gesellschaftspolitischen Befreiung scheint es also am befreiten und zur Befreiung fähigen Personal zu fehlen*. Es hat sich bisher auch als unendlich schwierig und überwiegend erfolglos erwiesen darauf zu rechnen, dass sich solches Personal gleichermaßen

im Selbstlauf der politischen Befreiungsarbeit entwickelt. Auf eine solche »Automatik« zu setzen wäre ein fataler Irrtum. Politische Bewegung(en) und politische Kämpfe allein sind kein Garant dafür, dass sie einen »automatischen« Zugewinn an entfalteter menschlicher Potenzialität generieren, also emanzipatorische Weggefährten hervorbringen bzw. für sich gewinnen – im Gegenteil! Es kam im *20. Jahrhundert der Gewalt* (Hobsbawm 1994) eigentlich bei näherer Betrachtung noch schlimmer. Die Befreiungsversuche selbst missrieten zu kleingläubigen kleinbürgerlich-staatlich-bürokratischen Verwaltungsversuchen eines sozialautoritären »realen Sozialismus« oder gar zum Staatsterror des Stalinismus, angeblich als Durchgangsstadium und revolutionär-notwendiges Tal der Tränen vor der leuchtenden Zukunft des Kommunismus. Gewalt wurde im Namen der Befreiung der Gesellschaft zum Wohle des Einzelnen gegen den Einzelnen angewendet, bis zu dessen psychischer und physischer Auslöschung, Millionen wurden für die leuchtende Zukunft des Kommunismus ermordet (Russland, Sowjetunion, China, Kampuchea).

Der Kommunismus, als eine »Assoziation, worin die freie Entwicklung eines jeden die Bedingung für die freie Entwicklung aller« (Marx/Engels 1959) ist, wird wohl systematisch und systemisch verfehlt, wenn »Durchgangsstadien« der Transformation der kapitalistischen Gesellschaft zum Sozialismus in Gestalt der »notwendigen« revolutionären Gewalt und Umerziehung in die Tat umgesetzt wurden. Die als Befreier tätigen Personen werden durch ihr so verstandenes Revolutionshandwerk in der Tiefe ihrer geistigen Person zerstört. Das Leitmotiv auf der gesellschaftspolitischen Ebene hieß gewaltsamer Klassenkampf, Erringen der Macht und Machterhalt um jeden Preis, sei es im Terror oder stupider bürokratischer Verwaltung der »eigenen« Herrschaftsverhältnisse.

Die Leitmotive auf der personalen Ebene hießen: »Wo gehobelt wird, da fallen Späne« und »Jeder ist ersetzbar« bis hin zu »Die Kader entscheiden alles«. Die Schriftsteller degenerierten dem Leitbild nach zu »Ingenieuren der Seele«. Bezeichnenderweise hieß dann das Herzstück der Partei auch »Apparat« und die darin tätigen Menschen mutierten zu »Funktionären«, zu funktionierenden Ober- und Unterschräbchen im Getriebe oder zu Getriebenen im Hamsterrad des Realsozialismus.²

Social Justice ist mehr und anderes als »Soziale Gerechtigkeit« im tradierten deutschen Verständnis

»Ein Begriff geht um – in englischsprachigen politischen, philosophischen Debatten Praktiken. Social Justice ist seit dem Ende der 1980er Jahre zu einem Topos avanciert, dem sich unterschiedliche politische, sozialarbeiterische, kulturelle und

² Anschaulich deren Situation zum Ende der DDR bei Scherzer 1997.

andere Initiativen, Bewegungen, Organisationen freiwillig zuordnen. Social Justice entwickelt sich zu einem gesellschaftlichen Alternativprojekt. Mit Social Justice ist eine Richtung, ein Ziel, ein Prozess, eine Vision und eine politische Realität bestimmt. Social Justice ist nicht nur eine Gegenbewegung zum Projekt Neoliberalismus, sondern die Konstituierung, Propagierung und Realisierung einer Alternative« (Weinbach 2006: S. 38). »Social Justice meint Anerkennungs- und Verteilungsgerechtigkeit und tritt dafür ein, dass alle Menschen den gleichen Zugang zu allen gesellschaftlichen Ressourcen haben: Zugang also zu materiellen, kulturellen, sozialen, institutionellen, politischen Bereichen usw. Und das ungeachtet ihrer »Nützlichkeit« in dieser Gesellschaft. Und das ungeachtet ihrer Hautfarbe, ihres Alters, ihrer sozialen und kulturellen Herkunft, ihres Geschlechtes, ihrer sexuellen Orientierung, ihrer körperlichen oder geistigen Verfasstheit usw. Das Projekt Social Justice tritt ein für die Idee des Verbündetseins, der politischen Freundschaft, wo uns die Anliegen der Anderen die eigenen Anliegen sind« (Czollek/Weinbach/Perko 2010: S. 2).

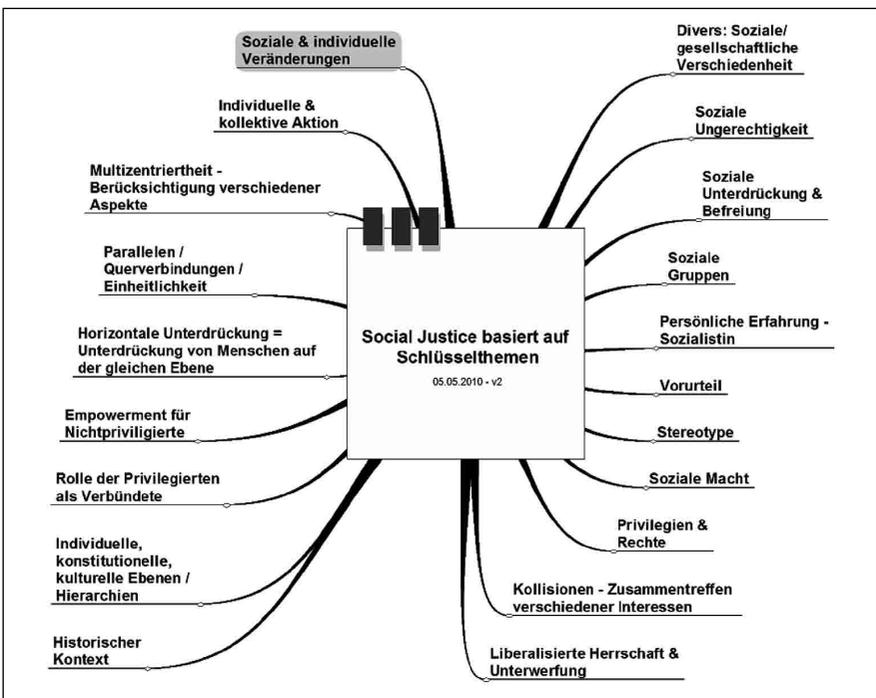
Der Trainingsprogrammtitel »Lernen in der *Begegnung*« (Czollek/Weinbach 2008) weckte meine besondere Aufmerksamkeit, noch verstärkt durch ein Zitat von George Wood, durch das mir der Anspruch ein SJ-Training zu realisieren, wie ein Paradox erschien.³ »Ich glaube nicht, dass man Social Justice lehren kann, man muss das leben. Um etwas über Social Justice zu erfahren, muss man Erfahrungen damit machen [...]. Für LehrerInnen ist die einzige Antwort darauf, die Schulen zu Orten zu machen, an denen Social Justice umgesetzt wird. Wenn wir Schulen so gestalten können, an denen Social Justice so etwas wie eine Realität darstellt – wo Menschen vernünftig, human und mit Respekt behandelt werden – dann haben wir die Chance unsere Kinder zu lehren, was Social Justice heißt« (Weinbach 2006: S. 72).

Auch Martin Buber, auf den sich die deutschen AdaptorInnen des Programms für ihr Methodensetting berufen, hat betont, dass er keine »Lehre« der Begegnung, des Dialogs entwickelt habe. Es musste also vielleicht noch ein »Geheimnis« geben, welches ich in der Eile und im Vorurteil meiner Prägungen leichtfertig übersah? Ich begann nun zu überlegen, welche Untersuchungsgegenstände ich aus welchen Gründen zunächst ausschließen wollte und war gespannt, welche Frage(n) sich mir stellen würde(n), um die Problemstellung zu bearbeiten. Social Justice ist meines Erachtens keine Bildungskonzeption mit eigenem, originärem *pädagogischen* Theorieanspruch. Bewusstheit und Aktivierung, d. h. die Herstellung von individueller und kollektiver Handlungsfähigkeit, sind die zwei Seiten der Bildungsarbeit im Kontext von SJ: »Dabei spielt Bildungsarbeit auf allen Ebenen von Social Justice orientierten Organisationen und Bewegungen zum ei-

3 Ausdruck eines pädagogischen Paradox – Emanzipation lehren? Der Lernende soll einem Lehrer vertrauend lernen von Obrigkeiten und Lehrenden unabhängig zu denken und zu handeln. Ein wesentlicher Teil der Lösung liegt wohl darin, dass wir von Lehr-Lern-Handlungen als gemeinsamen Akten ausgehen.

nen die Rolle der Herstellung von Bewusstheit und Wissen über Diskriminierung und ihr Zustandekommen in Herrschafts- und Machtkontexten und zum anderen die Rolle der Aktivierung und der konkreten methodischen Ausbildung im Organisieren von Politik und im Organisieren des Nachdenkens darüber, was getan werden muss oder getan worden ist. Selbstreflexion ist in Social Justice Prozessen zuallererst die Erfahrung, dass die Menschen zutiefst von den gesellschaftlichen Strukturen tangiert sind und dass ihre jeweiligen ganz individuellen Erfahrungen im politischen Miteinander-Handeln und im politischen Sich-Aufeinander-Beziehen ineinander fließen und gerade in ihrer Kenntlichkeit als individuelle Erfahrungen kollektive Effekte produzieren« (Weinbach 2006: S. 87).

»Das Ziel von Social Justice Education [Hervorhebung B. W.] umschließt eine Vision einer Gesellschaft, in der die Teilhabe von allen Mitgliedern an den gesellschaftlichen Ressourcen gegeben ist und die physische und psychische Sicherheit und demokratische Entfaltungsmöglichkeit allen erlaubt ist. Social Justice setzt in diesem Verständnis AkteurInnen voraus, die selbst handeln, zugleich soziale Verantwortung für andere und die Gesellschaft übernehmen (Adams u. a. 1997: S. 1)« (Zit. n. Weinbach 2006: S. 72).



Grafik 1 – nach Czollek/Weinbach 2008, 22

Im Kontext von Bildungsarbeit ist SJ als Training gestaltet und eine Möglichkeit zur dialogischen individuellen und kollektiven Bearbeitung von Diskriminierungserfahrungen. In linken Bildungs- und Politikzusammenhängen bedeutet SJ auch, ganz besonders der biografischen Arbeit einen angemessenen Raum zu geben. Wenn emanzipatorische politische Bildung als immanenter Teil von Veränderungsprojekten angestrebt wird, dann sollten politische Organisationen bzw. Zusammenhänge davon ablassen, sich ohne vertiefende Phasen des die politische Kooperation begleitenden gegenseitigen biografischen Kennenlernens aktivistisch in politische Projekte zu stürzen. SJ-Bildung ist ein anspruchsvolles Projekt subjektorientierter Erwachsenenbildung, ganz im Sinne Erhard Meulers, der Subjektentwicklung als Lebenskunst und Projekt der Aufklärung begreift. In der Selbstkonstituierung des Subjekts gewinnt die Aufklärung wieder an Aktualität und dies in zweifacher Hinsicht: »Zum einen sei der Grundsatz des Selbstdenkens, den Kant formuliert habe, zugleich die Aufforderung dazu, sich selbst führen zu lernen und die Sorge um sich nicht anderen zu überlassen: Die Aufklärung als Akt. Zum anderen gehe das Konzept der Selbstkonstituierung mit der Aufklärung der Strukturen einher, die das Subjekt vorfinden, in denen es stehe und in die es eingreifen wolle: Die Aufklärung als Analyse dessen, was heute vor sich gehe, als Diagnose der Aktualität, um diese zu verändern«, so Wilhelm Schmid in Auslegung Foucaults (Zit. n. Meuler 1998: S. 112). Social Justice arbeitet an der Selbstbefreiung der Person, an der Befreiung aus den Blockaden verinnerlichter Diskriminierung, Befreiung vom Leiden an der Viktimisierung der Opfer, Befreiung aus der Opferrolle. Hier vernehme ich den Zwischenruf: Damit seien die äußeren herrschenden Verhältnisse noch nicht verändert! Mit diesem Argument, missverstanden als originär »linke« Position, wird übersehen oder gar gerechtfertigt, dass eine emanzipatorische politische Bildungsarbeit auf die personale Seite der Befreiung verzichten könne, gar wird geführt, dass solch »fürsorgliches« Tun und die »Seelenklempterei« doch nur dazu dienen, dass sich die Unterdrückten und Ausgebeuteten in deren Folge (nur) etwas seelisch-behaglicher in den herrschenden Verhältnissen einrichten würden. Ohne ideell, psychisch und geistig sich befreiende Menschen« wird es keine Emanzipation, keine vergesellschaftete Befreiung, kein Reich der Freiheit geben. Das Reich der Freiheit beginnt in der Person, als Trotzmacht des Geistes. Karl Liebkechts »Trotz alle dem« berief sich nicht auf die realen Machtverhältnisse und unmittelbaren Zukunftschancen einer befreiten Welt, sondern auf dessen innere Stärke. Dietrich Bonhoeffer's⁴ Optimismus spiegelt nicht die individuellen Überlebenschancen im faschistischen Kerker, sondern die Kraft zum Glauben, um mit dieser Kraft für eine bessere Welt einzustehen.⁵ Für Bonhoeffer war es der Glaube an Gott, dessen Auftrag und

4 Evangelischer Theologe und Widerstandskämpfer, 1906 bis 1945, im KZ Flossenbürg ermordet.

5 »Optimismus ist in seinem Wesen keine Ansicht über die gegenwärtige Situation, sondern er ist eine Lebenskraft, eine Kraft der Hoffnung, wo andere resignieren, eine Kraft, den Kopf hochzuhalten, wenn alles fehlzu-

Schöpfungsgabe, die Freiheit als Person zu verantwortlichem Christsein handelnd zu nutzen, die Kraftspenderin. Für Karl Liebkecht, war es der Begriff von Menschenwürde und der Glaube an eine historische Mission des Proletariats, die der eigenen Tat bedarf, um Wirklichkeit zu werden: »Wer ein Warum zu leben hat, erträgt fast jedes Wie« kann hier mit Viktor Frankl interpretierend hinzugefügt werden (Frankl 1979).

Wenn man bedenkt, dass solche – therapeutische – Arbeit⁶ manchem an dieser ungerechten und »überdrehten« Welt leidenden Menschen erst das Überleben ermöglicht, erst die Tür öffnet, sich als menschliches Wesen zu spüren, erscheinen mir solche Einwände und Geringschätzung der Arbeit an der Person zynisch. Auch erscheint es mir aussichtslos, auf Organisationen mit einer antiemanzipatorischen, sozialautoritären, organisationspolitischen Tendenz zu vertrauen, wenn es tatsächlich um die Notwendigkeit zur Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse in Richtung einer Assoziation geht, in der die freie Entwicklung eines/einer jeden die Bedingung für die freie Entwicklung aller ist.

schlagen scheint, eine Kraft, Rückschläge zu ertragen, eine Kraft, die die Zukunft niemals dem Gegner lässt, sondern sie für sich in Anspruch nimmt. Es gibt gewiss auch einen dummen, feigen Optimismus, der verpönt werden muss. Aber den Optimismus als Willen zur Zukunft soll niemand verächtlich machen, auch wenn er hundertmal irrt; er ist die Gesundheit des Lebens, die der Kranke nicht anstecken soll. Es gibt Menschen, die es für unerst, Christen, die es für unfremd halten, auf eine bessere irdische Zukunft zu hoffen und sich auf sie vorzubereiten. Sie glauben an das Chaos, die Unordnung, die Katastrophe, als den Sinn des gegenwärtigen Geschehens und entziehen sich in Resignation oder frommer Weltflucht der Verantwortung für das Weiterleben, für den neuen Aufbau, für die kommenden Geschlechter. Mag sein, dass der jüngste Tag morgen anbricht, dann wollen wir gern die Arbeit für eine bessere Zukunft aus der Hand legen, vorher aber nicht« (Bonhoeffer 1998: S. 36).

6 Im Zusammenhang von politischer Bildung und Befreiung von therapeutischer Arbeit zu sprechen trifft auf Widerstand. Berechtigt dann, wenn damit der Rückzug aufs Ego und die Selbstverwirklichungspflege in der von der Gesellschaft isolierten Gruppentherapie gemeint wäre. Ruth Cohn, Psychologin und Pädagogin schrieb »Pädagogisch-therapeutisch ist jede Situation, die dem psychisch eingeeigneten Menschen hilft, Zugang zu sich selbst und zu anderen zu finden, d. h. deutlicher zu empfinden, präziser wahrzunehmen, tiefer zu fühlen, klarer zu denken und sich bezogen auf den anderen auszudrücken. Mit anderen Worten: Eine pädagogisch-therapeutische Situation fördert die Fähigkeit, sich der Welt und sich selbst verantwortlich handelnd zuzuwenden und seiner autonom-interdependenten Wirklichkeit Rechnung zu tragen.« »Pädagogik ist die Kunst, Therapien antizipierend zu ersetzen. Therapie ist nachträgliche Pädagogik./ Gesellschaftliche Strukturen können Art und Häufigkeit der Fesselungen verändern, vermindern oder erhöhen« (Cohn 1975: S. 176). Ruth Frey merkte hierzu in einem Brief an: Die Modifikation von Werten, Einstellungen und Verhaltensweisen und deren Verankerung in konkreten linken, demokratischen politischen Projekten, das könnte diesen therapeutischen Anspruch für die Linke annehmbar machen. Oder anders ausgedrückt. Nicht nur drüber reden, sondern tätig so sein.

Ich habe mehrfach in der Bildungsarbeit mit älteren Menschen im Themenfeld Diskriminierung beobachtet, dass allein schon die Anerkennung, selbst diskriminiert zu werden und auch zu diskriminieren, auf großen inneren Widerstand trifft. Wenn diese Hemmschwelle überwunden wurde, tat sich die nächste Steilwand auf, nämlich die eigene und die Würde anderer Menschen als konkrete Utopie in ihr Recht zu setzen und nicht vor den Gegebenheiten und den eigenen inneren Widerständen resignierend zu kapitulieren.

Unter Logotherapeuten und Existenzanalytikern wird eine Diskussion zur Bedeutung von »Sinn« für die Bildung geführt (Biller 2005, 2006). Eine »sinnzentrierte Pädagogik« (Lotz 2009) kann dazu beitragen Verantwortung zu leben und zwar unter allen Lebensumständen. Spalleck, Logotherapeut und im Rückgriff auf Fromm, zeigt anschaulich das Leiden am sinnentleerten Leben in der marktradikal zugerichteten kapitalistischen Welt. Er entwickelt Auswege aus dieser Welt, »Vom Profit zum Sinn – von der Psyche zur geistigen Person« und zeigt deren Wirkungen als »Gesundheitsfaktoren« (Spalleck 2009). Dass solidarisches Leben

In diesem Beitrag wurden das Social Justice-Konzept und dessen Praxis nicht ausführlich vorgestellt und es wurde auch nicht ausführlich begründet, wie von mir befürwortet, Social Justice-Konzepte in den Kanon emanzipatorischer politischer Bildung aufzunehmen. Sondern ich ging der Frage nach, worin die geistige Dimension dieses Konzeptes besteht und welche Erweiterungen sich daraus für eine emanzipatorische Bildungsarbeit und die Haltung der Lernenden, darin eingeschlossen die »Lehrenden«, ergeben.

Zu den Erweiterungen zähle ich den Anspruch an die »Menschen- und Herzensbildung« der BildnerInnen und darunter insbesondere ihre »Dialogfähigkeit«, die nicht vordergründig auf dem Erwerb technischer »Tools« im Sinne von Rhetorik, sokratischem Dialog oder anderer Methodensettings beruht, sondern die aus dem ganzen Menschen zum anderen (ICH-DU) spricht.

Martin Bubers Dialogik zufolge ist dies eben keine Methode, sondern eine Werthaltung, eine Philosophie der Begegnung zwischen Menschen, die Buber selbst gelebt und in die jüdische Erwachsenenbildung eingebracht hat. Begegnung im Sinne Bubers ist Sein ohne Mittel, mittelloses Erleben. Freilich kann es dennoch hilfreich sein, wie in der deutschen Adaption von Social Justice zum SJ-Training⁷ dargestellt, wenn das Konzept Martin Bubers auch auf seine methodische Inspirationen hin untersucht wird. Auch wenn im Rückgriff auf Buber gerade nicht ein zwingendes Methodensetting sinnvollen Dialogs für eine humane Zukunftsgestaltung abgeleitet werden kann. Dialogik ist keine Dialektik, Widersprüche bleiben als fruchtbare Spannung erhalten, sind auszuhalten, können gerade dadurch produktiv gemacht werden, dass in der Begegnung die Widersprüche nicht in einer Synthese aufgehoben werden, sondern in gegenseitiger Wertschätzung ohne einen Zweck die Instrumentalisierung des Anderen zu verfolgen. Darin sehe ich auch das Wesen der Mahloquet⁸, wie Czollek jüdische traditionelle Debattenkultur interpretiert.⁹ Der jüdische »Lehrer« möchte mittragen, mitarbeiten, sich mitfreuen, im Dialog will er nicht Recht haben, sondern die Welt miteinander demokratisieren, mit Geduld und Gesprächsfähigkeit. Die Impulse

und weniger Ungleichheit glücklich(er) machen und Solidarische Ökonomien hierfür hilfreich sein können, ist an anderer Stelle ausgeführt (Klar 2008, Wilkinson/Pickett 2009). Den neurobiologischen Nachweis, dass die Gesetze der Evolution eine solidarische Lebensweise der Menschen gebieten und nicht das »Gesetz des Dschungels«, dass Kooperation und Toleranz und nicht die Konkurrenz Grundlage aller Lebensvorgänge ist, zeigten anschaulich Humberto Maturana und Francisco Varela (Maturana/Varela 1987). Menschliches Erkennen mit dem Anspruch der Emanzipation erfordert also m. E. höchst individuell sich die Frage nach Sinn- und Werteverwirklichung unter den jeweiligen konkreten Bedingungen handelnd zu beantworten. Der Blick auf die Subjekte der Geschichte, die Notwendigkeit handelnder Personen zur Erlangung neuer emanzipatorischer Formen der Vergesellschaftung ist vielleicht auch der letzte Grund, warum Revolution nur als allmähliche Veränderung und nicht als »Sprung« denkbar ist (vgl. Thiel 2007 und 2010).

7 Vgl. die Publikation von Czollek/Perko/Weinbach 2010.

8 Machloket (Thora Debate): (Wörtlich: »Debatte« oder »Streitigkeiten«); in Torah, einen Streit zwischen zwei unterschiedlichen Auffassungen über eine juristische Interpretation, http://www.chabad.org/search/keyword_cdo/kid/10491/jewish/Machloket.htm und <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Inst01/Projekt/JF/ilmm.htm>.

9 Vgl. auch Czollek 2006.

zur Selbstbefreiung sind gleichsam »nur« ein nicht machbares »Nebenprodukt« der Begegnung in gegenseitiger Akzeptanz (Buber/Rogers/Friedmann 1992).

Wolfgang Krone hat in einem Vortrag der Martin Buber Gesellschaft zehn Kernfähigkeiten zum Dialog, zur Gesprächskonfiguration entwickelt (Krone 2010), die im Sinne Bubers eine »Kultur der Aufmerksamkeit und Hinwendung« befördern sollen.

Er stellt gegenüber:¹⁰

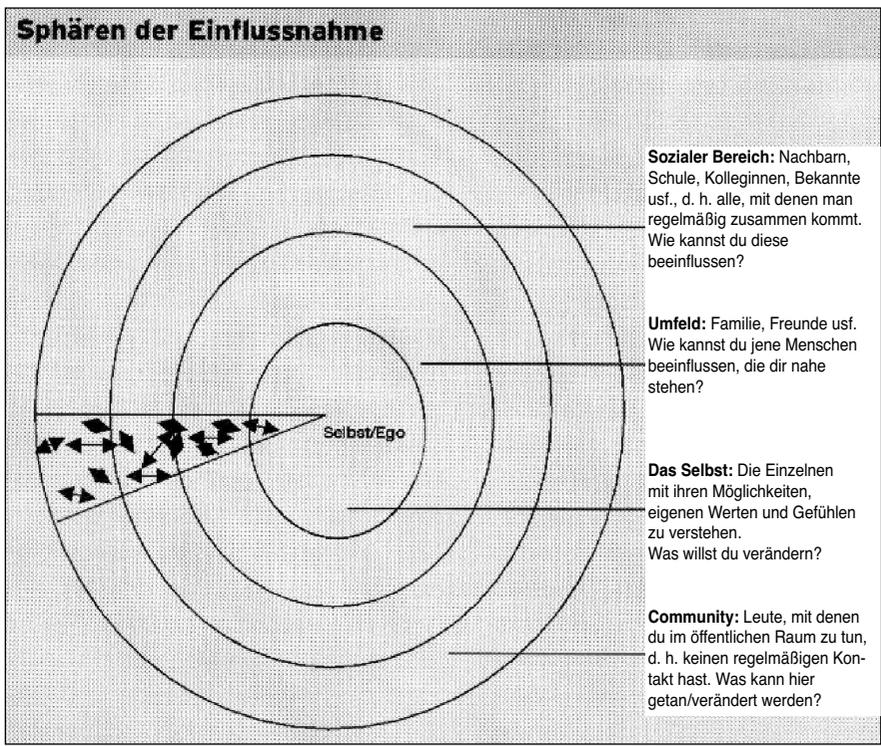
Wege zum Dialog	Wege aus der Dialogfalle
Eine lernende Haltung einnehmen	Mit Wissen beeindruckten
Radikalen Respekt zeigen	Den anderen keinesfalls ernst nehmen
Von Herzen sprechen	Unpersönlich und abstrakt bleiben
Generativ zuhören	Ins Wort fallen, unterbrechen
Annahmen und Bewertungen »suspendieren«, in der Schwebelage halten	Sich mit seiner Meinung identifizieren
Erkunden	Den Gegner durch Fragen verunsichern
Produktiv plädieren	Seinen Standpunkt unmissverständlich vertreten
Verlangsamung zulassen	Schnell sein
Die Beobachterin beobachten	Mich selbst nie in Frage stellen

Social Justice in unserer politischen und politisierenden Arbeit

»Ein Blick in die angelsächsischen Länder und auf das dort erstarkte Social Justice-Projekt kann Anregungen zu einer anderen Politik geben, denn dieses Projekt ist auf eine politische und politisierende Arbeit mit dem Ziel solidarischer, radikaler Transformation quer durch die Gruppen und Individuen der Gesellschaft orientiert« (Weinbach 2006: S. 37). Mit den SJ-Trainings soll Diskriminierung schärfer in ihrer Komplexität und institutionellen Verankerung in den Blick genommen werden. Vielfalt und Verschiedenheit soll mit einer Anerkennungskultur begegnet werden, in der die Akteure nicht nur mit Toleranz, mit Duldung der/des Anderen reagieren, sondern Vielfalt, Andersheit mit Wertschätzung begegnen und zu einer produktiven Kraft entfalten. Soziale Bewegungen haben in den USA eine andere Geschichte und Struktur als in Deutschland, sie sind weniger klassenkampforientiert, stärker libertär-individualistisch und zumindest früher als in Deutschland eine Vielfalt von Interessenbewegungen. Möglicherweise ist es auch in diesen Bewegungen in den USA verbreiteter, mitzuwirken, solche zu unterstützen, Privilegien abzugeben, Privilegien verwenden, um Gesellschaft zu verän-

¹⁰ Zit.n. Krone 2010: S. 7.

dem, auch wenn man selbst (meint) nicht zu den unmittelbar »Betroffenen«, sondern eher zu den »Privilegierten« zu gehören, als das bisher in Deutschland der Fall ist.¹¹ Deutlicher noch: In der Geschichte der deutschen Linken, in Parteien und Gewerkschaften gab es und gibt es immer noch erhebliche Vorbehalte gegen Intellektuelle, also gegen Menschen mit privilegierten Zugängen zu Wissen und Kommunikation. SJ in England und in den USA stellt auch eine enge *wechselwirkende Verbindung von Politik und Philosophie*, von Theoretikern als Teil der praktischen Bewegung dar, wie sie in Deutschland noch vergleichsweise schwach entwickelt ist.



Grafik 2: modifiziert nach Adams 1997

11 Vgl. Das Konzept der Verbündeten Czollek/Weinbach 2008: S. 13.

Um die Wirkung von SJ und die Chancen und Grenzen der deutschen Transferanstrengungen durch SJ-Trainings beurteilen zu können ist es wichtig zu verstehen, dass SJ kein »Wir« im Sinne »eines« einheitlichen Projektes konstituiert, sondern SJ wirkt als Feld von Personen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen.¹² So wird deutlich, dass SJ anstrebt Bildungsprozesse und politische Bewegung auf das engste miteinander zu verknüpfen. Das erscheint mir als die schwierigste Seite des Transfers in deutsche Zusammenhänge, aber sie erscheint mir auch als nicht hintergebar, wenn SJ in die emanzipatorische linke Bildungsarbeit Eingang finden soll.

Erst wenn wir den Zusammenhang zwischen der Wandlungsnotwendigkeit von Person *und* Gesellschaft erkennen und als Aufgabe anerkennen, wird die ganze Tiefe der notwendigen Transformationsprozesse begreifbar. Zugleich kann ich mit Freude diesen Weg wählen, weil auf ihm doch auch meine Person Bereicherung, qualitatives Wachstum, eine neue Qualität von Beziehungsfähigkeit erfährt, auch wenn ich immer noch im Kapitalismus leben muss. So verstanden ist Emanzipation eine Entwicklung meines Selbstwert(es)gefühls im solidarischen Bezug auf andere Menschen. In dieser qualitativ neuen Begegnung des ICH mit dem DU wird es mir möglich, meine zentralen Lebenswerte spürbarer zu fühlen. Für Menschen in der sozialen Situation des Prekariats kann der Schutz durch Unwissen, durch Verleugnung der Diskriminierungserfahrungen zunächst ein »Überlebensrezept« sein. Wenn durch SJ Wissen um gesellschaftliche Ursachen erarbeitet wird, dann kann die Gefahr bestehen zu folgern: Wenn *ich* nicht »schuld« bin, was kann ich dann tun? Meine Lage, meine Erwerbslosigkeit erscheint als nicht integrierbar ins »wahre« Leben. Hartz IV beispielsweise erzieht zur Unterwerfung: »Gib mir bitte« etwas zum Leben. SJ kann ermutigen und befähigen Alternativen gemeinschaftlich zu leben. Solidarität bedeutet, das Gesellschaftliche nicht nur als Blockade wahrzunehmen, sondern auch als Ermöglichungsfeld zu gestalten. Die Herausbildung solidarischer Bewegungen geschieht nicht im Selbstlauf.¹³ »Wenn dem Selbstveränderungsprozess im Einklang mit der politischen Veränderungsintension gleichermaßen Aufmerksamkeit geschenkt wird, dann hat sich unsere Mühe gelohnt. Social justice steht jedenfalls für die Gleichwertig- und Gleichzeitigkeit« (Ruth Frey 19.1. 2010: Brief an den Autor).

12 Vertiefend Czollek/Weinbach 2008: S. 6 ff.

13 »Die solidarischen Subjekte benötigen [...] einen langen Atem. Sie sind darauf angewiesen, sich schonungslos der materiell-strukturellen und der medial vermittelten psychischen Übermacht der neoliberalen Mächte bewusst zu bleiben, um nicht in die Sackgasse einer abgeschotteten Gegenwelt zu geraten. Zugleich stehen sie vor der Herausforderung, Ohnmachtserfahrungen und Niederlagen auszuhalten, ohne zu verzweifeln. Nur durch die realistische Verarbeitung der Vergangenheit und Gegenwart von Unterdrückung und Widerstand, durch die Aufdeckung und Entlegitimierung der sozialökonomischen, ideologischen und psychischen Herrschaftsmechanismen kann die reale und psychische Unterordnung der Menschen [...] außer Kraft gesetzt und durch eine Ethik der solidarischen Einmischung überwunden werden« (Duchrow u. a. 2006: S. 371).

Literatur

- Bauman, Zygmunt 2005: *Verworrenes Leben. Die Ausgegrenzten der Moderne*, Bonn.
- Biller, Karlheinz 2005: Sinnzentriertes Erziehen – Darstellung und Begründung eines neuen Erziehungsverständnisses. In: *Existenz und Logos*. Heft 2, Freiburg, S. 6-31.
- Biller, Karlheinz 2006: Welche Bedeutung hat »Sinn« für Bildung? In: *Logotherapie und Existenzanalyse*. Heft 1, Bad Ragaz, S. 31-52.
- Bonhoeffer, Dietrich 1998: Rechenschaft an der Wende zum Jahr 1943: »Nach zehn Jahren«. In: ders.: *Widerstand und Ergebung. Briefe und Aufzeichnungen aus der Haft*. DBW Bd. 8, Gütersloh.
- Brie, Michael 2008: Gewalt und Befreiung. Solidarische Emanzipation unter den Bedingungen des neoliberalen Kapitalismus. In: Rainer Rilling (Hrsg.): *Eine Frage der Gewalt. Antworten von links*, Berlin, S. 101-138.
- Buber, Martin 1986: *Der Weg des Menschen nach der chassidischen Lehre*. Heidelberg.
- Buber, Martin/Rogers, Carl/Friedman, Maurice 1992: Dialog zwischen Martin Buber und Carl Rogers. In: *Integrative Therapie*. Düsseldorf, S. 245-260.
- Buber, Martin 2006: *Das dialogische Prinzip*. München.
- Czollek, Leah Carola/Perko, Gudrun (Hrsg.) 2003: *Verständigung in finsternen Zeiten. Interkulturelle Dialoge statt »Clash of Civilizations«*, Köln.
- Czollek, Leah Carola 2003: Am Anfang war das Wort. Aspekte jüdischen Dialoges und die Vielstimmigkeit von Multikulturalismus. In: Czollek, Leah Carola/Perko, Gudrun (Hrsg.): *Verständigung in finsternen Zeiten. Interkulturelle Dialoge statt »Clash of Civilizations«*, Köln, S. 44-64.
- Czollek, Leah Carola/Weinbach, Heike 2008: Lernen in der Begegnung. Theorie und Praxis von Social Justice Trainings (IDA-Reader), 2. Auflage, Düsseldorf. Inhaltsinformation: http://www.idaev.de/html/SJT_nhalt.pdf [Zugriff 01.11.2011].
- Czollek, Leah Carola 2006: Mahloquet als integrative Methode des Dialoges: Ein Mediationsverfahren in sieben Stationen. In: *Perspektive Mediation. Beiträge zur Konfliktkultur*, Wien, S.192-197. Siehe auch: http://www.mahloquet-dialog.eu/texte/Mahloquet%5BCzollek_Perko%5D.pdf [Zugriff 01.11.2011].
- Czollek, Leah Carola u. a. 2010: *Mahloquet Dialog*. Berlin. Übersicht in http://www.mahloquet-dialog.eu/texte/Rubrik_Mahloquet.pdf [Zugriff 01.11.2011].
- Czollek, Leah Carola/Perko, Gudrun/Weinbach, Heike 2010: *social justice*. Berlin. Übersicht: http://www.social-justice.eu/texte/Rubrik_Social_Justice.pdf [Zugriff 01.11.2011].
- Doubrawa, Erhard 2002: Die Politik des Ich-Du. Der Anarchist Martin Buber. In: Doubrawa, Erhard/Staemmler, Frankfurt/M. (Hrsg.): *Heilende Beziehung – Dialogische Gestalttherapie*. Wuppertal. Siehe auch: http://www.gestalt.de/doubrawa_buber.html [Zugriff 01.11.2011].
- Duchrow, Ulrich/Bianchi, Reinhold/Petracca, Vincenzo 2006: *Solidarisch Mensch werden. Psychische und soziale Destruktion im Neoliberalismus – Wege zu ihrer Überwindung*, Hamburg.
- Engels, Friedrich/Marx, Karl 1959: *Manifest der Kommunistischen Partei*. In: MEW 4, Berlin, S. 459 ff.
- Frankl, Viktor E. 1979: *Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn*. München.
- Frankl, Viktor E. 2008: ... trotzdem Ja zum Leben sagen. Ein Psychologe erlebt das Konzentrationslager, München.
- Frey, Ruth 2007a: *Linke politische Bildung jenseits von Anpassung und Gewalt*. Berlin.
- Frey, Ruth 2007b: *Linke politische Bildung jenseits von Anpassung und Gewalt (rls papers)*. Berlin.
- Frey, Ruth 2007c: Wer will, dass die Welt so bleibt wie sie ist, der will nicht, dass sie bleibt! Zur Debatte »Welche politische Bildung braucht eine neue Linke?«. Berlin. Siehe auch: <http://www.rosalux.de/themen/kultur-medien/publikationen/publikation/datum/1970/01/01/wer-will-dass-die-welt-so-bleibt-wie-sie-ist-der-will-nicht-dass-sie-bleibt/thema/sprachen/bildungspolitik/priorisierung-regional.html> [Zugriff 01.11.2011].
- Frey, Ruth; Schlönvoigt, Dieter 2010: *Politisches Weiterbildung – Unser Selbstverständnis*. Berlin. Siehe auch: <http://www.rosalux.de/themen/politische-bildung/specials/weiterbildung0/politisches-weiterbildung-unser-selbstverstaendnis.html> [Zugriff 01.11.2011].
- Fromm, Erich 1988: *Das Menschenbild bei Marx*. Frankfurt/Main.
- Fromm, Erich 2005: *Anatomie der menschlichen Destruktivität*. Hamburg.
- Fromm, Erich 2006: *Die Furcht vor der Freiheit*. München.
- Hobsbawm, Eric 1994: *Das Zeitalter der Extreme. Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts*, München.
- Hüther, Gerald 2005: *Die Macht der inneren Bilder. Wie Visionen das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern*, Göttingen.
- Institut Mahloquet Dialog (Czollek, Leah Carola u. a.) 2010: *Was ist die Mahloquet?* Berlin. Siehe auch: <http://www.mahloquet-dialog.eu/mahloquet.html> [Zugriff 01.11.2011].
- Jahre der Entantwortung 2004: *Fallstudien in gesellschaftlicher Entsolidarisierung und öffentlicher Entwertung*. Heft 1 u. 2, Hamburg.
- Krone, Wolfgang 2010: *Friedenspädagogische Impulse im Denken Martin Bubers. Martin Bubers Vision eines humanen Lebens. Vortragsmanuskript für die Martin Buber Gesellschaft, Heppenheim*.

- Lotz, Dieter 2009: Logopädagogik – Überlegungen zu einer sinnzentrierten Pädagogik. In: Existenz und Logos. Heft 17, Freiburg, S. 6-15.
- Marx, Karl 1958: Thesen über Feuerbach. In: MEW, Bd. 3, Berlin, S. 5-7. Siehe auch: <http://www.zeno.org/Philosophie/M/Marx,+Karl/Thesen+%C3%BCber+Feuerbach/%5BThesen+%C3%BCber+Feuerbach%5D> [Zugriff 01.11.2011].
- Max-Planck-Gesellschaft (Hrsg.) 2009: Fokus. Das Ich im Anderen. Die Entdeckung des sozialen Bewusstseins. In: Max-Planck-Forschung. Heft 4, München.
- Maturana, Humberto R./Varela, Francisco J. 1987: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens, Bern und München.
- Meuler, Erhard 1998: Die Türen des Käfigs. Stuttgart.
- Perko, Gudrun 2003: Respektvolle Umgänge. Über den Dialog, die Idee des Dialogischen und die Rolle der Imagination – von Sokrates zu Arendt und Castoriadis. In: Czollek, Leah Carola/Perko, Gudrun (Hrsg.): Verständigung in finsternen Zeiten. Interkulturelle Dialoge statt »Clash of Civilizations«, Köln, S. 14-43.
- Riemeyer, Jörg 2007: Die Logotherapie Viktor Frankls und ihre Weiterentwicklungen. Eine Einführung in die sinnorientierte Psychotherapie, Bern.
- Rainer Rilling (Hrsg.) 2008: Eine Frage der Gewalt. Antworten von links. Reihe: Texte der Rosa-Luxemburg-Stiftung. Bd.49, Berlin. Siehe auch: http://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Texte_49.pdf [Zugriff 01.11.2011].
- Saint-Exupéry, Antoine 1956: Der kleine Prinz. Düsseldorf.
- Scherzer, Landolf 1997: Der Erste. Berlin.
- Spalleck, Gottfried Matthias 2005: »Freiheit, Gleichheit, Geschwisterlichkeit«. Zur Bedeutung des Menschenbildes der Logotherapie angesichts der globalen Krise. In: Existenz und Logos, Heft 2, Freiburg, S. 105-118.
- Spalleck, Gottfried Matthias 2009: Vom Profit zum Sinn. Gedanken zum notwendigen Paradigmenwechsel in unserem Wirtschaftssystem. In: Existenz und Logos, Heft 17, Freiburg, S. 74-108.
- Spehr, Christoph 2003: Gleicher als andere. Eine Grundlegung der freien Kooperation, Berlin. Siehe auch: http://www.google.de/url?sa=t&source=web&ct=res&cd=1&ved=0CBcQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.rosalux.de%2Ffileadmin%2Frls_uploads%2Fpdfs%2FTexte9.pdf&ei=9IrYS8mDOPSiOMy18L8G&usq=AFQjCNHWFonWe6M_8Wa_oKi5ZabXyHGF-g&sig2=pAhRCMA6MKpdBNYOViwVXw [Zugriff 01.11.2011].
- Stöger, Peter 2003: Martin Buber. Eine Einführung in Leben und Werk, Innsbruck/Wien.
- Thiel, Rainer 2007: Zur Lehrbarkeit dialektischen Denkens – Chance der Philosophie. Vortrag, ergänztes Script, Leipzig. Siehe auch: <http://www.informatik.uni-leipzig.de/~graebe/Texte/Thiel-07a.pdf> [Zugriff 01.11.2011].
- Thiel, Rainer 2010: Allmähliche Revolution. Tabu der Linken, Berlin. Siehe auch www.thioldialektik.de [Zugriff 01.11.2011].
- Vester, Michael/Teiwes-Kügler, Christel/Lange-Vester, Andrea 2007: Die neuen Arbeitnehmer. Zunehmende Kompetenzen – wachsende Unsicherheit, Hamburg.
- Weinbach, Heike 2006: Social Justice statt Kultur der Kälte. Alternativen zur Diskriminierungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. In: Rosa-Luxemburg Stiftung (Hrsg.): Manuskripte Band 63, Berlin.
- Wilkinson, Richard/Pickett, Kate 2009: Gleichheit ist Glück. Warum gerechte Gesellschaften für alle besser sind, Frankfurt/Main.

Die AutorInnen des Gesprächskreises Politische Bildung

Marit Baarck,

geb. 1977, Diplomjuristin und Magistra der Erziehungs- und Afrika-wissenschaften. Arbeitet als Pädagogin mit den Schwerpunkten politische Bildung und begleitende Forschung in der Bildungspraxis bei Soziale Bildung e.V. und ist Mitbegründerin des Peter-Weiss-Haus e.V. in Rostock.

Julika Bürgin,

geb. 1968, studierte Politikwissenschaften in Marburg, Glasgow und Berlin und promovierte in Erziehungswissenschaften/Erwachsenenbildung in Hamburg. Dazwischen langjährige Tätigkeit in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. Arbeitsschwerpunkte (2012): gewerkschaftliche und arbeitspolitische Bildung, kritische Bildungswissenschaft, subjektwissenschaftliche Forschung über Bildungsprozesse und Arbeitshandeln. Letzte Veröffentlichungen: Arbeitspolitische Bildung – eine Skizze. In: Institut Solidarische Moderne 2012 (Hrsg.): Bildung für eine solidarische Gesellschaft. Crossover: Experimente selbstorganisierter Wissensproduktion. Hamburg, VSA, S. 261-265. Gewerkschaftliche Bildung unter Bedingungen indirekter Arbeitssteuerung – Zweckbildung ohne Gewähr (in Vorbereitung). Münster, Westfälisches Dampfboot.

Torsten Feltes,

geb. 1971, Diplompädagoge, lebt in Berlin, tätig in der Jugendberufshilfe, letzte Veröffentlichung: Zur Kritik gegenwärtiger Schulleistungsstudien. Jahrbuch für Pädagogik 2010 (zusammen mit David Salomon).

Marco Hahn,

geb. 1978, Dipl. Medizinpädagogin (Dipl. med. päd.), Tätigkeit: Schulleiter.
Letzte Veröffentlichung(en): Hahn, Marco: Lernen vom Standpunkt des Subjekts.
In: Ertl-Schmuck, R./Fichtmüller, F. 2009: Pflegedidaktik als Disziplin.
Eine systematische Einführung, Bd. 1, Weinheim: Juventa Verlag.
Hahn, Marco/Pape, Ulf/Metzger, Wolfram: Brücken bauen, voneinander lernen.
Bildung und Gesundheit für alle! Ein Solidaritätsprojekt im neuen Gesundheits-
und Bildungssystem Venezuelas. Globale Solidarität und linke Politik
in Lateinamerika. In: Gerlach, Olaf/Hahn, Marco/Kalrmring, Stefan/Kumitz,
Daniel/Nowak, Andreas 2009 (Hrsg.): Globale Solidarität und linke Politik
in Lateinamerika. Berlin, S. 253-268. Besondere inhaltliche Schwerpunkte:
Schulentwicklung, Lehren und Lernen aus kritisch-reflexiver Perspektive,
Lernberatung, Coaching, Trauma und Lernen, berufliche Qualifizierung von
Flüchtlingen und Migrant/innen im Berufsfeld Gesundheit/Pflege und Soziales.

Carsten Krinn,

Dr. phil., geb. 1965. Auslandsbüroleiter der RLS in Südasien (New Delhi)
Letzte Veröffentlichung(en): Zwischen Emanzipation und Edukationismus
Anspruch und Wirklichkeit der Schulungsarbeit der Weimarer KPD.
In: Geschichte und Erwachsenenbildung, Band 22 (20007).
Besondere inhaltliche Schwerpunkte: Erwachsenenbildung, Geschichte und
Politik Südasiens, Mitgliedschaften: ver.di, Die LINKE, InkriT-Fellow.

Andreas Merkens,

geb. 1970, Bildungsreferent Rosa Luxemburg Stiftung Hamburg,
Schwerpunkte: Politische Bildung & Pädagogik, Hegemonietheorie.

Janek Niggemann,

geb. 1981, Stipendiat der Rosa-Luxemburg-Stiftung, promoviert zu zivil-
gesellschaftlichen Kämpfen um pädagogische Autorität.
Letzte Veröffentlichung: So wie du bist bleibst du nicht. Alltägliche Kämpfe
um eine zeitgemäße Lebensweise. In: Zeitschrift Luxemburg Heft 2/2011.
Aktiv bei Gruppe Soziale Kämpfe Berlin, Assoziation Kritische Psychologie
Berlin, Helle Panke e.V. Rosa-Luxemburg-Stiftung Berlin.
Mitglied bei ver.di und BdWi.

David Salomon,

geb. 1979, Dr., Vertretung der Professur für politische Bildung
an der Universität Siegen. Letzte Veröffentlichung: Demokratie. Köln 2012.

Bernd Wittich,

geb. 1952 in Bautzen /Ostsachsen. Nach Abitur und Facharbeiterlehre
Studium der Philosophie, Politischen Ökonomie, Geschichte der Deutschen
Arbeiterbewegung und des Wissenschaftlichen Kommunismus (Politische
Theorie) und Erwachsenenbildung an der Uni Leipzig,
dort auch Forschungen zur Bündnis- und Jugendpolitik, Forschung zum
Antifaschismus/DDR-Geschichte an der Uni Mannheim, tätig in der
gewerkschaftlichen politisch-historischen Bildung, Weiterbildung als
Logotherapeut (Sinn- und Existenzberatung). Mitarbeit im Gesprächskreis
Politische Bildung der Rosa-Luxemburg-Stiftung, Mitglied Gewerkschaft Ver.di,
ATTAC und DIE LINKE. Besonderes Interesse am Forschungsfeld zu Problemen
und Aufgaben einer solidarischen politischen Kultur in der Linken.

Mit Blick auf die Überlegungen von Gramsci, Brecht, Freire, Heydorn, Negt, Holzkamp, der Schulungspraxis der KPD und der Social Justice Education werden Möglichkeiten kritischer Bildungspraxis erörtert. Die teils unbekanntenen, vergessenen oder verloren gegangenen Zugänge ermöglichen, sich lernend mit den Erfahrungen und Traditionen linker Bildung auseinanderzusetzen.