The dark side of LLL, Vol. 4
Kritische Wendungen: Begriffe reformuliert

Dokumentation

Workshop am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang
10.–12. Dezember 2012
in der Reihe Dialog Lebenslanges Lernen

The dark side of LLL, Vol. 4
Kritische Wendungen: Begriffe reformuliert
Workshop in der Reihe Dialog Lebenslanges Lernen
am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung

Dokumentation
St. Wolfgang, Graz 2012

Herausgegeben von
Daniela Holzer, Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Karl-Franzens-Universität Graz
Christian Kloyber, Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Unter Mitarbeit von Gerald Pichler

bifeb
bundesinstitut für erwachsenenbildung

Inhaltsverzeichnis

Daniela Holzer
Vol. 4 – Zur Einführung **4**

Daniela Holzer
Kritik – Skizzen eines Begriffs **7**

Stefan Vater
Kritik mit M. Foucault und J. Butler – eine historisch-kritische Praxis **30**

Christian Kloyber
The Dark Side of LLL vol. 4 – Mark Twain lässt grüßen **42**

Ullrich Bauer
Emanzipation – die Bildung der Alternativen **48**

Hakan Gürses
Das Politische **77**

Astrid Messerschmidt
Bildung zwischen bürgerlichen Besetzungen, kapitalisierten Vereinnahmungen und Kritik **91**

Terminaviso

„The dark side of LLL, Vol. 5"
11.–13. November 2013

Daniela Holzer

Vol. 4 – Zur Einführung

Seit 2009 werden am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in Strobl – eingebettet in die Reihe „Dialog: Lebenslanges Lernen" – in der „dark side" kritisch die dunklen Seiten gesellschaftlicher Entwicklungen, des lebenslangen Lernens, der Weiterbildung in den Blick genommen. Die Idee zur ersten „dark side" entstand aus dem Unbehagen, dass in der Weiterbildung kritisch-emanzipatorische Bildung kaum noch Aufmerksamkeit hat und stattdessen utilitaristische Konzepte und angebliche Anpassungsnotwendigkeiten den Fach- und Praxisdiskurs beherrschen.

„The dark side of LLL, Vol. 4" widmete sich 2012 dem Schwerpunkt: „Kritische Wendungen: Begriffe reformuliert". *Kritik*, *Emanzipation*, *Das Politische* und *Bildung* wurden als zentrale Begriffe kritischer Bildungswissenschaft und –praxis ausführlich diskutiert. In den Vorträgen wurde die historische Einbettung der Begriffe, deren aktuelle Anwendungen und Vereinnahmungen ebenso thematisiert wie kritische Wendungen der Begriffe angerissen. Jeder der Begriffe stand einen halben Tag im Mittelpunkt und nach den Vorträgen wurden in ausführlichen Diskussionen die aufgeworfenen Aspekte vertieft und weiterentwickelt.

Die vorliegende Dokumentation ist die Sammlung der schriftlichen Unterlagen der Vorträge, die in unterschiedlichster Form zur Verfügung standen: als stichwortartige Vortragsskizzen, Sammlung der eingesetzten Präsentationsmaterialien oder ausformulierte Unterlagen. Den jeweiligen Beiträgen werden in dieser Dokumentation einige Splitter aus den dazu geführten Diskussionen beigefügt.

Beiträge – Kurzfassungen

Kritik

Daniela Holzer, (Stefan Vater)

„Wir sind doch alle kritisch!?" Sind wir das wirklich? Der Begriff Kritik kann sehr unterschiedlich verstanden werden und ist nicht notwendig radikal kritisch. Im Beitrag wurde das Kritikverständnis der älteren Kritischen Theorie, insbesondere Adornos, umrissen und das spezifisch radikale und negative dieses Kritikbegriffes herausgearbeitet. Der Vereinnahmung des Kritikbegriffs für alle möglichen Zwecke, unter anderem für kapitalistische Innovationsentwicklung, und die Verwässerung, dass „eh alles kritisch sei", setzte dieser Beitrag einen radikalen Kritikbegriff entgegen, der im Vortrag und der anschließenden Diskussion hinsichtlich seiner Rolle in der Erwachsenenbildung reflektiert wurde.

Der Beitrag war ursprünglich als dialogische Auseinandersetzung zwischen dem Kritikbegriff der älteren Kritischen Theorie und einer feministischen Lesart von Foucault geplant. Diese Idee konnte leider nicht umgesetzt werden, da der zweite Vortragende, Stefan Vater, leider kurzfristig absagen musst. Er hat aber dankenswerterweise für diese Dokumentation einige Folien und eine schriftliche Skizze seines Beitrages beigesteuert.

Dr. Daniela Holzer, Assistenzprofessorin im Fachbereich Weiterbildung am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Universität Graz
(MMag. Dr. Stefan Vater, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Verband Österreichischer Volkshochschulen, Lehrbeauftragter an der Universität Wien, der Universität für Künstlerische und Industrielle Gestaltung Linz und der Universität Graz)

Emanzipation – die Bildung der Alternativen

Ullrich Bauer

Es wird es als ein Phänomen „bürgerlicher Kälte" (Andreas Gruschka) angesehen, dass die höhere Bildung eine Tradierung von Wissensinhalten befördert, die an die Ansätze des Humanismus, des Freiheits- und Gleichheitsdenkens anschließen, diese aber nur als Lernstoff vermittelt und nicht für deren reale Umsetzung eintritt. Für eine solche kritische Positionierung, die den gesamten Bildungsbereich betrifft, standen im Diskussionsbeitrag drei Ebenen im Mittelpunkt, die um die Frage gesellschaftlicher Emanzipation kreisen: (1) Welche Form nimmt die Vorstellung von Emanzipation heute an, was können wir als Entwürfe kritischer, emanzipatorischer Praxis vertreten? Hier steht der Bildungsbereich immer mit im Mittelpunkt, weil es stets um die Veränderungen im Bildungswesen und durch Bildung bedingte Veränderungspotenziale geht. (2) Welche Bedingungen verhindern Emanzipation? (3) Welche Bedingungen befördern Emanzipation? Die Darstellung diskutierte vor allem klassische Ansätze der Kritischen Theorie und jüngere Ansätze des Poststrukturalismus.

Prof. Dr. Ullrich Bauer, Professor für Sozialisationsforschung an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen

Das Politische

Hakan Gürses

Politik ist ein Begriff, der von Doppeldeutigkeit durchdrungen ist. So ist seine Bedeutung im Alltagsgebrauch allen klar, kaum jemand kann ihn aber ad hoc umschreiben. Politik ist für die meisten Menschen ein negativ besetztes Wort, wiewohl dieselben Menschen von ihr das Heil erwarten. Politik bezeichnet eine besondere Sphäre der gesellschaftlichen Verhältnisse, zugleich wird aber behauptet, alles sei politisch. Bereits in der griechischen Antike war es schwer, die Politik als Verfassung oder als Regierung zu bestimmen – heute wird in der Politischen Theorie das Politische von der Politik

unterschieden. Schließlich: Je mehr unsere Gegenwart als „postpolitisch" bezeichnet wird, desto heftiger suchen wir nach einer genauen Bestimmung des Politikbegriffs. Angesichts all dieser Zwiespältigkeit wurde im Vortrag der Versuch unternommen, das Politische aus der Perspektive der Politischen Theorie und mit Blick auf die politische Bildung als sinnvollen Begriff herauszuarbeiten.

Dr. Hakan Gürses, wissenschaftlicher Leiter der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung; 1997–2011 Lektor und Gastprofessor für Philosophie an der Universität Wien. http://www.hakanguerses.at

Bildung – Zwischen bürgerlichen Besetzungen, kapitalisierten Vereinnahmungen und Kritik

Astrid Messerschmidt

Der Bildungsbegriff ist in der deutschsprachigen Tradition idealisiert und überhöht worden. Dies hat dazu geführt, dass Bildung bis heute bürgerlich normiert ist und dadurch ausgrenzend wirkt, wodurch sich bestehende gesellschaftliche Ungleichheiten vertiefen. Derzeit wird Bildung immer deutlicher kapitalisiert und darauf reduziert, den Tauschwert der eigenen Arbeitskraft zu steigern, um auf dem globalen Markt mithalten zu können. Konkurrenzfähigkeit ist zu dem zentralen Versprechen der Weiterbildung geworden. Eine kritische Erwachsenenbildung erscheint demgegenüber als unzeitgemäßes Relikt. Auf der Suche danach, was diesen Tendenzen entgegenzusetzen ist, knüpfte der Vortrag an die Widerspruchskonzeption der kritischen Bildungstheorie an und nimmt die inneren Brüche im Bildungsverständnis zum Anlass, über wirkungsvolle Formen von Kritik nachzudenken. Wie kann das eigene Involviertsein in hegemoniale Steuerungspraktiken zum Ausgangspunkt für Gegenbewegungen werden?

Prof. Dr. Astrid Messerschmidt, Professorin für Interkulturelle Pädagogik/Lebenslange Bildung an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, Institut für Bildungswissenschaft

Ausblicke: „The dark side of LLL, Vol. 5", November 2013

„The dark side of LLL, Vol. 5" wird vom 11.-13. November 2013 stattfinden. Als Ideen für Themen der kommenden und evt. weiterer zukünftiger Veranstaltungen wurden am Ende der „dark side, Vol. 4" folgende Themen gesammelt: Solidarische Praxis, Kritische Praxis der Erwachsenenbildung, mögliche kritische Handlungsoptionen innerhalb des lebenslangen Lernens, Utopien/Zukunftskonzepte/kritische Entwürfe, Mainstreamtheorien unter kritischer Perspektive, Zielgruppenerreichung, kritische Nutzung und (Wieder-)Besetzung öffentlichen Raums (real und virtuell), Machtstrukturen.

Daniela Holzer

Kritik – Skizzen eines Begriffs

Zur Einführung

Warum nehme ich Kritik als Ausgangspunkt der diesjährigen „dark side"? Wir hatten doch bereits die letzten drei Jahre die Frage, was Kritik sei, immer wieder gestellt und in unterschiedlicher Intensität diskutiert. Und: In Rückmeldungen zur letzten „dark side" wurde formuliert, dass wir uns bei manchen Fragen und Themen immer wieder im Kreis drehen. Es scheint also undankbar – insbesondere für jene, die jetzt bereits treu das vierte Mal dabei sind – diese Frage nochmals aufzuwerfen. Warum also erneut danach fragen?

Ein Grund dafür, Kritik neuerlich aufzunehmen, ist eine Aussage als Reaktion auf diese Veranstaltungsreihe: Warum brauche es in der Erwachsenenbildung eine eigene „kritische" Veranstaltung. „Wir sind doch alle kritisch". Dem möchte ich entschieden entgegensetzen: Nein, sind „wir" nicht. Jedenfalls nicht in einem kritisch kritischen Sinn, den ich heute erläutern möchte. Ich möchte hier einen Kritikbegriff skizzieren, den sicher nicht alle in der Erwachsenenbildung Tätigen teilen würden. Und die hier skizzierte spezifische Form der Kritik bedarf Erläuterungen, Ausdifferenzierungen, Eingrenzungen und Begründungen.

Ein weiterer Grund, den Begriff der Kritik nochmals aufzugreifen, liegt in einer persönlichen Unzufriedenheit mit bislang gefundenen Antworten, was denn nun Kritik sei. Auch in den letzten „dark sides" teilten die Teilnehmenden zwar einen Kritikbegriff, der eng mit politischem Handeln, mit kritischer Reflexion und mit gesellschaftskritischem Verständnis verbunden ist. Allerdings blieben weitere Ausdifferenzierungen und Konkretisierungen unformuliert.

Der dritte Anlass, Kritik nochmals aufzunehmen, war ein von der Initiative Kritische Erwachsenenbildung gemeinsam verfasster Artikel, in dem wir gewissermaßen programmatisch versucht haben, uns auf ein gemeinsames Kritikverständnis zu einigen bzw. die unterschiedlichen Zugänge aufzuzeigen. Der Artikel erscheint im „schulheft" mit dem Titel „Kritisch denken: für eine andere Erwachsenenbildung", 4/2012. In diesem Artikel werden einige grundlegenden Fragen zu „Kritik" umrissen, allerdings ließen sich aufgrund des wenigen zur Verfügung stehenden Raumes nur erste Einblicke formulieren. Die gemeinsame Arbeit an diesem Artikel zeigte allerdings, dass sich aus den unterschiedlichen Verständnissen und mit den sehr unterschiedlichen Zugängen aus der Gruppe eine interessante Diskussion von Kritik eröffnen ließe. Aus diesem Grund war geplant, die heurige „dark side" mit einer diskursiven Auseinandersetzung zu beginnen. Wie im Programm angekündigt sollten die Kritik in einer feministischen Lesarten von Foucault und Kritik im Verständnis der älteren Kritischen Theorie, insbe-

sondere Adorno, miteinander ins Gespräch gebracht werden. Leider musste Stefan Vater kurzfristig absagen und daher steht das ursprüngliche Konzept jetzt auf sehr wackeligen Beinen.[1]

Der vierte Anlass, der Kritik ausführlicher Platz einzuräumen, war, dass ich im Zuge meiner aktuellen Forschungsarbeit sehr tief in dieses Themengebiet eingetaucht bin. Für mich haben sich interessante Facetten des Kritikbegriffs eröffnet. Eine tiefergehende Diskussion wurde so für mich immer mehr ein Anliegen. Zum einen möchte ich von meinen bisherigen Überlegungen berichten, die versuchen, von einer raschen, oberflächlichen Betrachtung des Begriffs zu grundlegenderen Argumentationen und Begründungen zu gelangen. Zum anderen erlaube ich mir, dieses Forum auch für meine Forschungsfragen fruchtbar zu machen. Die Erfahrung aus den letzten Jahren ist, dass sich bei der „dark side" geballtes Wissen und sehr kritisch denkende Menschen zusammenfinden und ich möchte dieses Forum nun auch dazu zu nutzen, gemeinsam meine Überlegungen zu reflektieren. Ich arbeite an einer Habilitationsschrift mit dem Arbeitstitel „Widerstand gegen Weiterbildung negativ dialektisch lesen". Im Zentrum steht dabei der Versuch, Widerstand gegen Weiterbildung unter Aufnahme der negativen Dialektik von Adorno theoretisch zu fassen. Ein nicht unerheblicher Teil der bisherigen Arbeit widmet sich erkenntnistheoretischen Grundfragen, die als Ausgangspunkte für die weiteren Überlegungen dienen. Eine gründliche Auseinandersetzung unter anderem mit dem Kritikbegriff schließt an die Überlegungen der älteren Kritischen Theorie, insbesondere Adorno, und an aktuellen Schriften, die diese Ansätze aufgreifen, an. Ich habe für mich daraus einen Kritikbegriff skizziert, mit dem ich weiterarbeiten werde. Die folgende Darstellung ist deshalb zum größten Teil eine Zusammenstellung von Auszügen aus der derzeitigen Arbeitsfassung meiner Habilitationsschrift. Daher handelt es sich auch nicht um in sich ganz konsistente und stringente Ausführungen, sondern es werden zum Teil Sprünge und Wiederholungen sichtbar, manche Bezüge und Begriffe bleiben in der Kürzung ungenau. Ich bin aber sehr neugierig auf die Diskussionen in dieser Runde hier, um meine Ansätze nochmals kritisch zu reflektieren.

Die Unmöglichkeit von Definitionen

Beginnen wir mit einer einfachen Definition: „Kritik ist…"? Dies ist nicht so einfach zu haben. Stattdessen zeigt Kritik viele Dimensionen, unterschiedliche Begründungsebenen und komplexe Verflechtungen. In diesem Sinne werde ich nicht Kritik definieren, sondern vielmehr versuchen, einige Dimensionen zu eröffnen und nicht nur danach zu fragen, was Kritik ist, sondern vor allem nach Begründungen, *warum* Kritik meines Erachtens in der hier beschriebenen Form beschaffen sein *muss*.

[1] Im Vortrag habe ich zwischendurch, quasi als fiktiven Dialog, auf vorbereitete Folien von Stefan Vater zurückgegriffen und sie in meinen Vortrag einbezogen. Für diese Dokumentation steht der Beitrag von Stefan Vater als Skizze zur Verfügung, weshalb ich die Bezugnahmen aus meinem Beitrag herausgenommen habe.

Adorno selbst stellt für Philosophie und Dialektik fest, dass sie davon leben, sich gedanklich diskursiv zu entwickeln (vgl. Adorno 1966/2003, S. 44). Statt Gedankengänge zu „verkaufen", geht es um eine „denkerische Auseinandersetzung" (Steinert 2007b, S. 230). Pongratz führt auf solche Weise „Neulinge" in erziehungs- und bildungswissenschaftliche Theorie ein. In „Sackgassen der Bildung" formuliert er entsprechend: „Ich möchte Sie hineinnehmen in *das bewegte Denken dynamischer Widerspruchslagen*" (Pongratz 2010b, S. 22, Hervorhebung i. Orig.). Ludwig Pongratz vollzieht dies, indem er z.B. anhand zentraler pädagogischer Begriff wie Bildung und Erziehung zunächst mögliche Definitionen, Deutungen, Verständnisse referiert und diese dann gegen den Strich bürstet, indem er auf die Leerstellen, die unberücksichtigten Komplexitäten, nicht beachtete größere Zusammenhänge hinweist und eine kritische Wendung der Begriffe versucht. Er verweist auf den Wunsch der „Einsteiger ins Feld", Klarheiten haben zu wollen, Definitionen einzufordern, an denen sich ein sicherer Weg für das Denken und Handeln finden lässt (vgl. ebd., S. 14) und demaskiert diesen Wunsch als „Spielmarken-Vorstellung". Ich kann und will Ihnen daher keine „Definition" von Kritik präsentieren, sondern vielmehr einige der vielen Facetten umreißen.

Kritische Theorie

Ich möchte zunächst die Kritische Theorie in Ansätzen kurz skizzieren, da darin die weiteren Überlegungen zur Kritik eingebettet sind. Ich spreche hier in erster Linie von der älteren Kritischen Theorie und daran anknüpfenden aktuellen Forschungen. Von der älteren Kritischen Theorie seien insbesondere Horkheimer und Adorno, in Ansätzen Marcuse hervorgehoben. Aktuell an diese Ansätze anschließende ForscherInnen sind u.a. Heinz Steinert, Christiane Thompson, Alfred Schäfer, Ludwig Pongratz, aber auch z.B. Ullrich Bauer: Ich freue mich besonders, dass Sie heute da sind. Verkürzt ließe sich für mich solche Kritische Theorie auf folgende Überlegungen zusammenfassen: Vom Leid ausgehend über Gesellschafts- und Ideologiekritik, immanente Kritik und Reflexivität zurück zur Abschaffung von Leid. Kritische Theorie greift Marx auf und denkt, angekommen im 20. und 21. Jahrhundert und damit vor neuen historischen Erfahrungen, diese Kritik weiter. Kritische Theorie geht insofern vom Leid aus, als sie ihre Kritik an der Wahrnehmung von Leid, von Ungerechtigkeit, von quälenden und beunruhigenden Verhältnissen entzündet. In gesellschaftlichen Veränderungen änderten sich auch die Erfahrungen, auf die Kritische Theorien Bezug nahmen und nehmen. Waren die Überlegungen Adornos und Horkheimers noch von der Erfahrung des Faschismus und des Zweiten Weltkrieges stark beeinflusst, so wurde ab den 1970er Jahren die fortschreitende Kapitalisierung bis hin zum Neoliberalismus zur zentralen leidbesetzten Erfahrung, an der die Kritik ansetzte (vgl. Steinert 2007a, S. 161ff.). „Kritische Theorie ist immer kritische Theorie der Gesellschaft" (Behrens 2009, S. 203). Kritische Theorie muss Gesellschaftskritik sein. Einem materialistischen Verständnis verpflichtet, sind gesellschaftliche Verhältnisse historisch eingebettet und entsprechend veränderlich bzw. veränderbar. Kritische Theorie befragt Gesellschaft kritisch auf Interessen, auf Herrschaft, auf Ungerechtigkeit, auf Unfreiheit. Kritik kann dabei nur im-

manent sein, gibt es doch keinen Außenstandpunkt, der eingenommen werden kann, da alle Aspekte des Lebens, des Denkens etc. gesellschaftlich durchdrungen sind. Und solche Kritik ist Ideologiekritik, die Scheinhaftigkeiten, die Gegebenes als nicht das einzig Mögliche sichtbar macht. Wesentliches Element dabei ist dialektisches Denken. Das heißt ein Denken, das Widersprüche aufgreift, sichtbar macht, die gegenseitige Durchdringung dieser Widersprüche thematisiert. Zwei sich scheinbar gegensätzliche Aussagen, Dinge, Verhältnisse schließen sich dennoch nicht gegenseitig aus, sondern stehen in Beziehung zueinander, müssen quasi „gleichzeitig" und sich gegenseitig beeinflussend gedacht werden. Die „Dialektik der Aufklärung" von Horkheimer und Adorno hat eindrücklich sichtbar gemacht, wie die Aufklärung *notwendig* in sein Gegenteil umschlägt. Wie z.B. neue Freiheiten *notwendig* neue Unfreiheiten hervorbringen. Reflexivität ist insofern inhärenter Bestandteil einer Kritischen Theorie als diese notwendig ist, um sich der Theorie aber auch der Handlungen immer wieder kritisch zu versichern. Zentrales Element ist dabei auch die Selbstreflexion und die Selbstkritik. Da KritikerInnen nicht aus den Verhältnissen heraustreten können, können sie sich ihres Urteils nie sicher sein. Selbstkritik wird daher zu einem wesentlichen Element der Überprüfung von Erkenntnissen.

Kritische Theorie *will* nun aber auch keine Handlungsanleitung anbieten, sondern jede/n auf das eigene Denken zurückwerfen, um daraus in gemeinsamen Denk- und Handlungsleistungen Veränderungsprozesse zu initiieren. Aber sie *kann* auch gar keine „richtigen" Wege vorzeichnen, können sich die KritikerInnen doch des eigenen Urteils nicht sicher sein. Steinert beschreibt, dass Adorno formulierte, er wolle Gedankengänge nicht „verkaufen", sondern zunächst nachvollziehbar machen. Aus solcher Reflexion „folgen keine inhaltlichen Rezepte für die Verbesserung der Welt, sie besteht vielmehr in der Einübung einer Haltung zur Welt, in der man ‚sich nicht dumm machen lässt'" (Steinert 2007b, S. 230). Pongratz formuliert ähnlich, dass Kritik nicht den Fehler machen will, „der kritisierten Gesellschaft nun ihrerseits Rezepte anzudienen" (Pongratz 2003, S. 70), da dies unweigerlich herrschende Verhältnisse bestätigen würde. Nochmals Steinert: „Es kommt nicht auf ein ‚Ergebnis' an, das man getrost nach Hause tragen könnte, sondern es geht um eine denkerische Auseinandersetzung mit Erfahrungen von Welt" (Steinert 2007b, S. 230). In diesem Sinne werden die weiteren Ausführungen kein Ergebnis vorlegen können, das Sie/Ihr getrost mit nach Hause tragen könnt, sondern ich möchte versuchen, eine Denkbewegung zu eröffnen und vielleicht in der weiteren Diskussion gemeinsam weiterführen.

Vernunft, Aufklärung, Denken

Ausgehend davon, dass wir von der Gesellschaft und deren aktuellen Bedingungen geformt und „genormt" sind, ist Denken nicht neutral, unabhängig von diesen Voraussetzungen, nachzuvollziehen, ist Denken kein Prozess um seiner selbst willen, sondern erfolgt in jenen Bahnen, die unsere aktuelle Gesellschaft zulässt. Diese Bahnen sind nicht allein durch inhaltliche Begrenzungen bestimmt, auch wenn sich manches in der

historisch spezifischen Situation eben nicht oder nur schwer denken lässt. Eine Vielzahl an ideologiekritischen Arbeiten haben gezeigt und die Kritische Theorie begründet philosophisch und sozialwissenschaftlich, dass nicht alles ist, wie es scheint, dass noch mehr sichtbar gemacht werden kann und denkbar ist. Dieses (noch) nicht sicht- und denkbare ist dabei nicht an einem idealistischen Verständnis orientiert. Es sind demnach nicht ahistorische, transzendentale oder metaphysische „Wahrheiten", die nicht oder nur annäherungsweise vergegenwärtigt werden können. Vielmehr folgen die Überlegungen materialistischen Grundlagen in der Hinsicht, dass gesellschaftliche Interessen unser Denken geformt haben und dass hinter dem Schein angeblicher Notwendigkeiten und quasi naturgesetzlicher Gegebenheiten auch noch andere Möglichkeiten lauern. Im Versuch, diese ideologischen Oberflächen zu durchdringen, zeigt sich, dass Vorhandenes nicht notwendig so sein muss, sondern auch anders sein könnte, dass Gedanken, einerseits gesellschaftlich eingebettet, dennoch über das Gegebene hinausgehen können, allein, weil das Gegebene diese Möglichkeit bereits impliziert. „Worin der Gedanke hinaus ist über das, woran er widerstehend sich bindet, ist seine Freiheit" (Adorno 1966/2003, S. 29).

Parallel dem Denken über das Denken ist in der Kritischen Theorie Wahrheits- und Vernunftkritik. Weder Wahrheit noch Vernunft werden, im Unterschied zu Kants reiner Vernunft, als ahistorisch und universell gültig angesehen. Wahrheiten sind in einem kritisch-theoretischen Sinn historisch-konstellativ, d.h. in die jeweilige gesellschaftliche Verfassung eingebettet, aus ihr heraus „geboren". Wahrheit in diesem Sinn ist weder ein ahistorisches, metaphysisches Ideal, dem es sich nur anzunähern gilt, noch der Relativität („dem Bruder des Absolutismus", Adorno 1966/2003, S. 44) als Beliebigkeit preisgegeben, sondern bedingt durch die jeweilige Zeit und Gesellschaft. Auch Vernunft wird gesellschaftlich vermittelt gedacht. Dieser Kritikansatz ist – wie insgesamt die Erkenntnisse aus der „Dialektik der Aufklärung" – in der Erwachsenenbildung weitgehend folgenlos geblieben, vielleicht auch wieder vergessen worden. Stattdessen bleibt ein unkritischer aufklärerischer Habitus übrig. Kants „Sich-selbst-mittels-Vernunft-aus-der-selbstverschuldeten-Unmündigkeit-zu-befreien" ist viel zitiert und wird als Rechtfertigungsgrund herangezogen, ohne deren Konsequenzen zu beachten. Diejenigen, die bei der „dark side" 2010 dabei waren, konnten die Ausführungen von Erich Ribolits hören, inwiefern Kants Kritikbegriff in vielerlei Hinsicht unkritisch blieb (vgl. Ribolits 2011, S. 13ff.). In der „Dialektik der Aufklärung" rechnen Horkheimer und Adorno mit dem bürgerlichen instrumentellen Vernunftbegriff ab (vgl. Steinert 2007a, S. 18f.), verweisen auf die prinzipielle Inhaltsleere der Vernunft und dessen herrschaftskonstituierende und -stabilisierende Verwendung. Man könne daher nicht davon absehen, wer Vernunft anwende, denn damit verändere sich dessen Bedeutung (vgl. Horkheimer/Adorno 1988, S. 94ff.).

Vernunft erhält in der Aufklärung eine widersprüchliche Bedeutung. Berufung auf Vernunft ist wesentliches Element gegen den Feudalismus. In der Realisierung wird

dieser Gestus dann reduziert, bleibt aber im Begriff aufbewahrt: „Berufung aufs Vernunftvermögen qualifiziert die antifeudalistische Kritik als *spezielle Herrschaftskritik.* (…) Das Vernunftvermögen fundiert den Anspruch auf Selbständigkeit überhaupt. Vernunft ist das *Prinzip der Kritik von Herrschaft schlechthin*" (Koneffke 1999, S. 317, Hervorhebung i. Orig.). Mit der Einsetzung der Vernunft als Prinzip der möglichen Herrschaftskritik etabliert die bürgerliche Gesellschaft (ungewollt) ein Prinzip, das sich gegen sie selbst wenden kann. „Die Ermächtigung des Subjekts muß im Schaffen der Voraussetzungen antifeudalistischer Herrschaftskritik die Vernunft beanspruchen und damit prinzipiell auch bürgerliche Herrschaft der Kritik überantworten" (Koneffke 1999, S. 318). Gleichzeitig wird bürgerliche Mündigkeit – eng mit Vernunft gekoppelt – dazu etabliert, sich der bürgerlichen Herrschaft zu unterwerfen. Mit dieser Beschreibung wird uns ein inhärenter Widerspruch vorgeführt, der nun auch in Bezug auf Kritik aufgegriffen wird. Kritik wird von herrschenden Interessen vereinnahmt und ist zugleich ein Ausweg aus dieser Vereinnahmung.

Widerspruch I: Vereinnahmung von Kritik und Reflexion

Ich halte es für keinen Zufall, dass – zumindest in meiner Wahrnehmung – gerade in den letzten Jahren vermehrt auf die „alte" Form der Kritische Theorie von Horkheimer und insbesondere Adorno zugegriffen wird. Wahrnehmbar sind – durch die 2008 von fiktiven Kapitalmärkten ausgehende Krise noch weiter angeheizte – Verschärfungen der kapitalistischen Produktionsweise, die sich z.B. in einer zunehmenden Verdichtung und wieder zeitlichen Ausdehnung von Lohnarbeit zeigen – bei gleichzeitig vermehrter „Freisetzung" von sich nun sinn- und wertlos fühlenden Arbeitskräften. Sichtbar ist ein vorbehaltloser Vormarsch von individuellem, betrieblichem und nationalem Wettbewerb und die Durchdringung annähernd aller Lebensbereiche von warenförmigen Tauschverhältnissen scheint weitegehend gelungen. Inkludiert ist die Produktion und Exklusion von menschlichem „Ausschuss". Von Freiheit, von einem Rückgang von Ungerechtigkeit ist nichts zu erkennen. Die Kritik daran scheint stattdessen entweder ausgegrenzt und totgeschwiegen oder es werden kritische Ansätze aufgegriffen, integriert und tragen sogar zu neuem Fortschritt bei.

An diesem Punkt möchte ich die Widersprüchlichkeit von Kritik aufmachen. Kritik ist nicht per se eine solche, wie sie hier entfaltet wird. Da gibt es zunächst umgangssprachliche Varianten des Bekrittelns, des Aburteilens oder allgemeiner des Urteils. „Wissenschaft erhebt per se den Anspruch, kritisch zu sein, d. h. durch seriöse Forschungsmethoden abgesichert und bemüht zu sein, die eigenen Annahmen zu überprüfen und zu modifizieren" (Lösch/Thimmel 2010b, S. 7). Kant oder Marx verwenden den Begriff der Kritik (auch) generell für die Methode der Analyse. Kritik in einem engeren Sinn geht aber darüber hinaus. Detel formuliert, dass solche kritischen Theorien „konkrete emanzipatorische Prozesse in Gang setzen wollen, dafür u.a. ideologiekritische Verfahren einsetzen, dazu ihren Anwendungskontext theoretisch einholen und ihre Konstruktion und Überprüfung reflexiv an das Urteil ihrer Adressaten bin-

den“ (Detel 2007, S. 190). Kritik scheint demnach nicht per se kritisch zu sein. Um diesen Gedankengang weiter zu verfolgen, greife ich auf einige Ausführungen zur Reflexion zurück.

Winkler geht hart mit der Reflexion ins Gericht, spricht von einer drohenden Trivialisierung und – ähnlich der Kritik – einer Absorption in fortschrittsoptimistische gesellschaftliche Dynamiken. Reflexion (und Kritik) sind als Grundmuster in gesellschaftliche Dynamiken eingesickert und sind wesentlicher Motor für letztendlich zerstörerische Innovationen und Fortschritte. Darüber hinaus ist das Subjekt in der Selbstoptimierung zu ständiger Selbstreflexion aufgefordert, mit der die „Vergesellschaftung besonders effektiv gelingen“ (ebd., S. 293) kann. Um diesem Umstand des Einsickerns ehemals kritischer Begriffe wie Kritik oder Reflexion in der Analyse gerecht zu werden, unterscheidet Steinert zwischen affirmativer und kritischer Reflexion. Er versteht dabei Kritik und Reflexion als eng verknüpft. Kritik *ist* für ihn in weiten Teilen Reflexivität (Steinert 2007a, S. 17).

Bünger wirft das Problem auf, dass kritische Haltung häufig zu einem kritischen Habitus – ähnlich der Halbbildung – verkomme, der einer gründlichen, reflexiven Auseinandersetzung entbehrt und sich damit von politischer Handlungsfähigkeit nicht nur entferne, sondern diese sogar stilllege (vgl. Bierbaum/Bünger 2007 S. 158). „Kritik, so ließe sich die pädagogische Adaptierung Adornos zuspitzen, wurde tendenziell von der theoretischen Anstrengung abgekoppelt und stand nicht länger in Spannung zum Betrieb, sondern war zu seinem Bestandteil geworden. Als curricular definiertes Bildungsziel trat Kritik die funktionale Nachfolge der Halbbildung an“ (Dammer 1999, S. 190). Dies trifft aus meiner Sicht allerdings den Sachverhalt nur zum Teil, viel eher folge ich der Argumentation von Schäfer (und auch anderen), dass Kritik, Reflexivität, souveränes, autonomes Handeln überhaupt Grundlage der bürgerlichen Gesellschaft sind. Innovation, Motor von kapitalistischen Entwicklungen und Fortschritt, bedarf einer Kritik. Die Verfeinerung von Herrschaftsinstrumenten erfolgt zu einem großen Teil über eine Absorption kritischer Opposition. So wurde beispielsweise der Ruf nach weniger entfremdeter Arbeit, nach mehr Selbstbestimmung im Arbeitsprozess in entsprechende Lean-Management-Konzepte eingegossen. Kritik ist Katalysator kapitalistischer Entwicklung und trägt dazu bei, die Verhältnisse auf höherem Niveau zu reproduzieren. „So kann sich die bürgerliche Gesellschaft auch mit der Kritik noch arrangieren, wenn diese nämlich zu einem Katalysator ihrer permanenten Modernisierung und Selbstrevolutionierung wird“ (vgl. Demirović 2008, S. 26). Kritik wird damit sogar eine Regierungstechnologie (vgl. ebd., S. 30).

Gleichzeitig wird in der bürgerlichen Gesellschaft festgelegt, wer Kritik üben „darf“ und wer nicht. Alle anderen werden als Querulanten tituliert (Adorno 1971a, S. 14f.) und deren Kritik, die (noch) nicht als Motor für kapitalistische Entwicklung nutzbar ist, als irrational und irrelevant abgetan. Kritik ist für Demirović dann auch doppelt

riskant: Zum einen setzen sich KritikerInnen mit ihren Aktivitäten Risiken aus, zum anderen läuft Kritik Gefahr, autoritär zu werden (vgl. Demirović 2008, S. 15). Sowohl für Kritik als auch für Reflexion gilt daher, dass sie sowohl affirmativ als auch kritisch sein kann. Unter diesen Bedingungen gilt: „Man kann dann nicht mehr unterscheiden, ob die Individuen mit ihrer souveränen Entscheidung sich kritisch oder angepasst verhalten" (Schäfer 2004a, S. 16). Es ist also zu klären, was „kritische" Kritik ausmacht.

Aus der beschriebenen Vereinnahmung folgt für Demirović eine Forderung nach einer Art neuen Kritik. Eine solche muss „radikal sein, sie muss nicht nur alle Verhältnisse kritisieren, unter denen die Menschen geknechtet, verlassen und verächtlich sind. Sie muss die Maßstäbe der Kritik und die Kritik selbst auf ihre praktische Funktionsweise und ihre Folgen hin analysieren und dekonstruieren. Das Ziel einer solchen metakritischen Kritik ist es, materialistisch und radikal die Dialektik dieser Begriffe und Normen zu denken, auf die die Kritik sich bezieht, schließlich auch den Begriff der Kritik selbst. Es geht nicht darum, Begriffe abstrakt zu verwerfen, sondern sie bis an ihre Grenzen zu denken, um die mit ihnen verbundenen Praktiken zu begreifen und sie bestimmt zu negieren" (Demirović 2008, S. 29).

Steinert formuliert ähnliches für die Reflexion: Er tritt einer grundsätzlich reflexiven Gesellschaft mit einem erhöhten Reflexionsanspruch entgegen. Affirmative Reflexion agiert in erster Linie innerhalb bestehender Verhältnisse und deren Normen, Interessen und Herrschaftsverhältnissen und wird damit nicht nur herrschaftsaffirmativ sondern sogar explizit herrschaftsherstellend und –stabilisierend. Solche Reflexion wird somit Teil der Ideologie, die zu durchschlagen wäre, und wird damit der Schlagkraft beraubt. Um unter solchen Bedingungen noch Ideologiekritik betreiben zu können, schraubt Steinert den Reflexionsanspruch hinauf und spricht von kritischer Reflexion. Es bedarf in kritischer Reflexion ein noch genaueres Hinsehen, ein noch radikaleres Analysieren der Bedingungen, aber auch eine noch radikalere Reflexion und Kritik der Reflexion und Kritik und Selbstkritik und Selbstreflexion (vgl. Steinert 2007a, S. 14, S. 202).

Sowohl Kritik als auch Reflexion sind somit zu einem Motor kapitalistischer Entwicklung und damit affirmativ geworden. Gleichzeitig ist in der Kritik aber bereits angelegt, genau diesen Sachverhalt kritisch in den Blick zu nehmen. Hier wird der dialektische Zusammenhang deutlich: Kritik als Instrument zur Überwindung gesellschaftlicher Verhältnisse schlägt um in Kritik, die diese gesellschaftlichen Verhältnisse erst stabilisiert, sie immer wieder neu hervorbringt. Und zugleich wohnt der Kritik die Möglichkeit inne, genau diese Dialektik in den Blick zu nehmen und die Ideologie zu zerschlagen.

Maßstab der Kritik – immanent

Kritik kann nur immanent erfolgen. Wenn Gesellschaft als total gesehen wird, d.h. alle Lebensbereiche durchdringend, dann kann es kein Außen geben, von wo aus die Kritik erfolgten könnte. Weder kann der/die KritikerIn aus dem Zusammenhang sich entfernen, noch stehen ahistorische, transzendente Ideale zur Verfügung. Wenn Kritik nun also immanent erfolgen soll, stellt sich die Frage nach den Maßstäben. „Die Kritik der Gesellschaft nicht mehr auf transzendente moralische Ideen, sondern auf Interessenlagen der Gesellschaft selbst zu gründen, das ist das Programm von Karl Marx" (Schäfer 2004b, S. 38).

Der Maßstab der Kritik stellt in einer Kritischen Theorie eine besondere Herausforderung dar, da – anknüpfend an Marx – die Kritik als immanent gedacht wird. Dies bedeutet, sich weder auf Naturrechte, metaphysische Instanzen und universelle Wahrheiten noch auf moralische Grundlagen zu beziehen. Ich folge diesbezüglich Steinert: „Kritik heißt nicht, dass mir etwas am Zustand der Gesellschaft nicht passt oder dass dieser im Namen einer bestimmten Moral oder normativen Theorie der Gerechtigkeit zu verurteilen sei, dass man über einen positiven Maßstab, eine Utopie des Richtigen verfüge, an denen die gegeben Verhältnisse gewogen und zu leicht befunden würden" (Steinert 2007a, S. 17). Dies stellt die Kritik vor mehrfach schwierige Aufgaben. Nicht nur, dass der Maßstab begründet werden muss, sondern dieser ist soweit mit gesellschaftlichen Verhältnissen verknüpft, dass er zugleich negiert werden muss. „Als dialektische muß Theorie – wie weithin die Marxsche – immanent sein, auch wenn sie schließlich die gesamte Sphäre negiert, in der sie sich bewegt" (Adorno 1966/2003, S. 197). In diesem verzwickten Denkraum sich zu bewegen heißt, reale Verhältnisse in die Kritik zu nehmen, gleichzeitig aber auch hintergründige Interessen, Begründungen und normative Setzungen und ebenfalls gleichzeitig die Kritik selbst und ihre Maßstäbe selbstkritisch in den Blick zu nehmen. Insbesondere eine „Begründung der Kritik jenseits einer moralischen Positionierung" (Schäfer 2006, S. 207) wird hervorgehoben, unter anderem bei Heydorn, auf den sich Schäfer hier bezieht. Steinert formuliert in seinem erfrischenden Sprachgebrauch ein „Lob des aufgeklärten A-Moralismus" und findet gerade A-Moral „erquicklich" (vgl. Steinert 2007a, S. 122). Dennoch stellt sich das Problem, dass eine solche Kritik so weit geht, dass sie ihren festen Untergrund weitgehend verliert (vgl. Schäfer 2009, S. 204).

Jaeggi grenzt die immanente von interner Kritik ab. Letztere, als einfachste Form, nehme gesellschaftlich vorhandene Maßstäbe und verweise auf deren Nicht-Verwirklichung, was das Problem aufwirft, dass damit die Maßstäbe selbst nicht in die Kritik genommen werden (vgl. Jaeggi 2009, S. 285f.). Zuweilen entsteht bei manchen Kritischen WissenschaftlerInnen der Eindruck, dass bei dieser internen Kritik stehengeblieben wird, wenn von einer „verweigerten Verwirklichung" (Steinert 2007a, S. 218) gesprochen wird. Ein Beispiel wäre, hier Bildung: Die Einforderung einer emanzipatorischen Bildung, die noch dazu auf persönliche Entwicklung orientiert ist, wäre ein Bei-

spiel dafür. Messerschmidt geht mit solchen Vorstellungen als unkritische hart ins Gericht (vgl. Messerschmidt 2009) und unterscheidet solche Ansätze entsprechend von kritisch-emanzipatorischer Bildung.

Immanente Kritik geht im Unterschied zu interner Kritik weiter. Sie ist dadurch gekennzeichnet, dass sie an einer „*Transformation* des Bestehenden orientiert ist" (Jaeggi 2009, S. 286, Hervorhebung im Orig.). Immanente Kritik in diesem Sinn (vgl. ebd., S. 286ff.) nimmt jene Normen in den Blick, die nicht nur „einfach da sind", rekonstruiert werden können und nichtverwirklichte Ideale darstellen, sondern die Gesellschaft konstituieren, als Grundlage sozialer Praxen die aktuellen Verhältnisse zu dem machen, was sie sind. Normen und Realisierung stehen dabei nicht in dem Verhältnis, dass erstere nur ungenügend verwirklicht sind, sondern vielmehr, dass diese eben gerade verwirklicht sind, faktisch wirksam sind, die Wirkung allerdings widersprüchlich und defizitär ist, sogar ins Gegenteil umschlägt. Gerade dieser Widerspruch wird als notwendiger angenommen: Die inneren Widersprüchlichkeiten zeigen sich daran, dass sich Normen „nicht widerspruchsfrei verwirklichen lassen oder sich in ihrer Verwirklichung notwendig gegen ihre ursprüngliche Intention kehren" (ebd., S. 287).

Der transformative Charakter immanenter Kritik zeigt sich daran, dass nicht eine Übereinstimmung von Norm und Verwirklichung angestrebt wird, sondern vielmehr aus der Widersprüchlichkeit etwas Neues entstehen kann und soll. Bei Adorno geschieht dies allerdings nicht in Form einer Synthese von Widersprüchen, sieht er darin doch eine neuerliche Verfestigung von Herrschaft und eine Ausblendung von relevanten Dimensionen. Entsprechend ist seine Dialektik negativ. Die Widersprüche bleiben unauflöslich und doch besteht gerade darin eine Öffnung für etwas anderes (vgl. Adorno 1966/2003).

Eine solche Transformation ist nur denk- und machbar als Veränderung der Realität und der Norm gleichzeitig, ein Umstand, der nach Ansicht von Jaeggi zu häufig vernachlässigt wird. „Die Normen bleiben nicht unberührt von dem Umstand, dass sie in einer gegebenen Situation nicht realisiert worden sind. (…) [D]ie widersprüchliche Realität (…) verlangt nach einer *Transformation von beidem: der Realität und der Normen*" (ebd., S. 288, Hervorhebung i. Orig.). Maßstab der Kritik sind demnach bestehende, faktisch wirksame Normen, aber indem diese mit in die Kritik genommen werden, die notwendige Widersprüchlichkeit zum Ansatzpunkt genommen wird, verändern sich diese. „Der Maßstab der Kritik hätte sich dann im Prozess der Kritik selbst verändert" (ebd.).

Einige Fragen verschieben sich dadurch aber lediglich, z.B.: Was wird als Widerspruch an- und wahrgenommen? Was wird überhaupt als Problem und damit kritikwürdig erachtet? Neuerlich wären Maßstäbe zu prüfen. Sowohl Jaeggi als auch z.B. Adorno erachten eine „endgültige" Klärung für weder möglich noch notwendig. Möglich ist

lediglich, sich die Grenzen von Begründungen bewusst zu halten und dennoch nicht von der Annahme rein immanent möglicher Maßstäbe abzurücken. Adorno formuliert: „Immanente Kritik hat ihre Grenzen daran, daß schließlich das Gesetz des Immanenzzusammenhangs eins ist mit der Verblendung, die zu durchschlagen wäre" (Adorno 1966/2003, S. 183). Diese Grenze im Bewusstsein zu halten und dennoch an der Durchschlagung festzuhalten ist wesentliches Element immanenter Kritik. Schäfer streicht den von Horkheimer und Adorno in der „Dialektik der Aufklärung" formulierten Widerspruch der Möglichkeit und Unmöglichkeit solcher Kritik anhand der Vernunftkritik hervor: „Die petitio principii, dass sie für ihre Kritik das in Anspruch nehmen, dessen Unmöglichkeit sie beweisen, wird eingestanden und für zulässig erachtet, da nur auf diese Weise im Namen der Vernunft gegen deren Erscheinung und historische Entwicklung überhaupt argumentiert werden kann. Eine Argumentation, die sich auf die Gewissheit einer überhistorischen Vernunft beriefe, wäre gegenüber der analysierten historischen Wirklichkeit naiv" (Schäfer 2009, S. 205).

Normativ?

Soll und darf Kritische Theorie normativ sein? Diese Frage ist sowohl auf wissenschaftlicher als auch politischer Ebene – zwei untrennbar verbundene Bereiche – zu stellen. Der Anspruch der Parteinahme, der emanzipatorischen und transformativen Interessen der Kritischen Theorie wurde bereits formuliert. Dies widerspricht bestimmten wissenschaftstheoretischen Idealen der Neutralität und Objektivität, die im sogenannten Positivismusstreit eindringlich diskutiert wurden. In den Sozialwissenschaften setzen sich dennoch der Selbstanspruch und die angebliche Möglichkeit der Normfreiheit zunehmend durch, nicht zuletzt, um als Wissenschaft anerkannt zu werden, aber auch aus Skepsis gegenüber utoptischen Entwürfen (vgl. Ahrens, Beer, Bittlingmayer und Gerdes 2011).

Selbst wenn traditioneller Wissenschaft gut begründet ein emanzipatorisches Interesse und damit auch normative Grundlagen entgegengehalten werden können, stellt sich rasch eine Skepsis gegen normative Begründungen ein, die den Anschein erwecken könnten, paternalistisch und dogmatisch zu sein. Dem Vorwurf, Kritische Theorie sei zu negativ und liefere keine Lösungsvorschläge, gesellt sich bei einem Beharren auf normativen Vorstellungen sofort der Vorwurf hinzu, woher die Legitimation genommen werde, es besser zu wissen. Die Frage der Legitimation der Ansprüche stellt sich bei jeder Form der Kritik, von wissenschaftlicher bis hin zu politischer.

Ich möchte den gesamten Gedankengang, inwiefern kritische Kritik normative und gleichzeitig nicht-normative Begründungen vorzuweisen hat, kurz zusammenfassen.

1. Normen werden in der älteren Kritischen Theorie und in sich daraus weiter entwickelten Forschungen als Ausgangspunkt genommen. Es soll nicht ein nicht-normativer Schein entstehen, vielmehr sind solche Forschungen „explizit normativ

imprägniert" (Bittlingmayer/Demirović/Bauer 2011, S. 195). Freiheit, Gleichheit und Solidarität (ein treffenderer Ersatz der „Brüderlichkeit") werden als normative Grundlagen weitgehend geteilt. Allgemeiner wird zuweilen das „gute Leben" für alle als Interesse proklamiert. Diese Normen, wenn auch kaum positiv formulierbar, sind handlungs- und denkleitend. Nicht-Normativität ist weder möglich noch erwünscht. Mit der explizit normativen Orientierung setzen sich kritische TheoretikerInnen gegen angeblich objektive, neutrale Betrachtungsweisen ab, zeigen vielmehr in den Analysen und Argumentationen auf, dass solche Distanzierungen nur Schein sein können. Gleichzeitig wäre eine solche Nicht-Normativität auch gar nicht erwünscht, da sie Beliebigkeit hervorbringen würde, der stattdessen explizite Interessen entgegengestellt werden.

2. Diese Normen sind allerdings weder ahistorisch noch idealistisch begründet, sondern der aktuellen gesellschaftlichen Verfasstheit zu entnehmen, wodurch auch Beliebigkeit von Vornherein ausgeschlossen ist. Normen in den vorhandenen Verhältnissen angelegt zu sehen bedeutet, dass diese Normen nicht dem Handeln vorgelagert sind, also quasi als moralische Instanzen idealistisch gesetzt, nach denen dann ein Handeln zu erfolgen hat. Vielmehr „sind die Normen ein Moment des Handelns" (ebd., S. 196) selbst, konstituieren sich also erst aus den gesellschaftlichen Bedingungen heraus und wirken auf diese zurück, bilden also gleichzeitig die strukturellen Bedingungen. Normen werden so als dialektische Momente erfasst, die Ergebnis (Handlung) und Ursprung (gesellschaftlich geteilt) zugleich sind. Ein solches Norm-Verständnis impliziert notwendig die Veränderbarkeit nicht nur der Handlungen sondern der Norm selbst.

3. In Abgrenzung zu „normativistischen" Ansätzen, in denen externe normative Maßstäbe angelegt werden (vgl. Jaeggi 2009, S. 283f.) werden in der Kritischen Theorie immanente Maßstäbe herangezogen. Dies impliziert aktuell geltende Normen überhaupt erst als solche sichtbar zu machen und diese dann einer reflexiven Kritik zu unterziehen. Die reflexive Kritik nimmt mehrere Aspekte in den Blick: Sie zeigt zunächst überhaupt auf, welche Normen warum wie wirksam sind. Die Realität an diesen Normen zu messen bedeutet allerdings nicht, diese Normen als gegeben und richtig hinzunehmen und lediglich deren – bessere – Einlösung zu fordern. Dies wäre nach Jaeggi lediglich interne Kritik (vgl. ebd., S. 285f.) und würde die Normen als gültig und gut an sich deklarieren, worin wieder fließend zu externen und ahistorisch transzendentalen Normen übergegangen würde. Die mangelnde Einlösung solcher Normen, selbst z.B. jener der Freiheit, wird nicht moralisiert, sondern kritisiert, indem z.B. explizit auf die notwendig negativen Konsequenzen der Norm selbst verwiesen wird. So wird beispielsweise durch die Norm der Gleichheit, festgelegt z.B. im bürgerlichen Vertrag scheinbar Gleichgestellter, Ungleichheit überhaupt erst hervorgebracht. Erst die „Freiheit" der ArbeiterInnen macht diese „doppelt frei" („frei" von Produktionsmitteln und „frei", sich als Arbeitskraft zu verkau-

fen) und damit unterdrückt und ausgebeutet. Im Durchgang durch die Kritik werden also sowohl die Praxis unerfüllter Norm als auch die Norm selbst kritisiert und transformiert.

4. An bestimmten Normen, wie eben z.B. Freiheit, Gleichheit, Solidarität, gutes Leben, wird bei gleichzeitig notwendiger Transformation weiterhin festgehalten. Die Begründung nährt sich aus mehreren Quellen: Zunächst wird festgehalten, dass solche Normen vernünftig sind im Sinne einer der Aufklärung verpflichteten Verständnis von Vernunft, das über instrumentelle (zweckrationale) Vernunft hinausgeht. Über die Vernünftigkeit der Normen ließe sich angesichts unterschiedlicher Vernunftsverständnisse allerdings auch streiten. Ergiebiger erscheinen weitere Quellen: Die Verwirklichung der Normen ist *möglich*. Angesichts der weit fortgeschrittenen Produktivkräfte ließe sich eine Welt ohne Armut, Leid, Ungerechtigkeit zumindest stofflich realisieren, von einer ebenfalls möglichen Gesellschaft ohne Erwerbsarbeit gar nicht zu sprechen (vgl. z.B. Marcuse 1967a,b, Schäfer 2009, S. 200f., Bittlingmayer/Demirović/Bauer 2011, S. 200). Und: Das Bedürfnis nach Verwirklichung ist *sichtbar*. Soziale Bewegungen sind ein Ausdruck dieser Bedürfnisse, selbst angesichts der gesellschaftlichen Formung und Deformation dieser Bedürfnisse und Wünsche (vgl. z.B. Marcuse 1967a, S. 25ff., Demirović 2010). Eine weitere Quelle kann sein, dass Ungerechtigkeit, Unfreiheit etc. nicht nur wahrgenommen werden können, sondern *als Leid wahrgenommen* werden, bis hin zu somatischen Impulsen des Ekels und Grauens (vgl. Adorno 1966/2003). An den Normen entgegen ihrer derzeitigen Verwirklichung festzuhalten hat auch ein wesentlich *utopisches Moment*: Sie dienen als „Kontrastfolien", an denen sich Analysen und Handlungen orientieren können, z.B. im Sinne von „was wäre wenn".

5. Dieses utopische Moment streift einen problematischen und zugleich die Kritik prägenden Aspekt: Obwohl Normen die Kritik leiten und begleiten, lassen sie sich nicht einfach positiv formulieren. Was Freiheit sein soll, lässt sich aus den derzeitigen Verhältnissen nicht bestimmen: Weil der aktuell gemeinte Freiheitsbegriff ideologisch verformt ist, verformt sein muss angesichts der Verhältnisse und daher nicht fassbar sein kann. Weil eine Festlegung eines absoluten Freiheitsbegriffes einer statischen Utopie entsprechen würde, die paternalistisch wäre und Gefahr laufen würde, autoritär zu werden, Herrschaft zu reproduzieren. Ein positiv gesetzter Begriff würde voraussetzen zu wissen, was richtig sei und hätte eine unabspaltbare Nähe zu einem transzendentalen, ahistorischen Verständnis, was den Grundlinien einer Kritischen Theorie zuwider laufen würde. Daher muss Kritik in erster Linie negativ verfahren, indem sie in den Blick nimmt, wo, inwiefern und warum Unfreiheit, Ungleichheit, Leid etc. vorherrschen. Und sie muss, falls sie positive Folien formuliert, einer dynamischen Utopie entsprechen, die aus dem Jetzt nicht abschätzen und fassen kann, wie genau sich die Begriffe und Verhältnisse auf dem Weg der Verwirklichung noch verändern werden. Die Kritik erfordert in diesem Sinne ein hohes Maß

an Selbstkritik und Selbstreflexivität, indem immer wieder die Normen selbst, aber auch die eigene Kritik daraufhin befragt wird, inwiefern diese in ihr Gegenteil, in neues Leid, in neue Herrschaft umschlagen könnten. Selbstkritik darf aber gleichzeitig nicht die Interessen in Prozessen der „Dauerreflexion" zu beliebiger Offenheit degradieren.

Ideologiekritik

Anknüpfend an den Ideologiebegriff von Marx steht Ideologie in der Kritischen Theorie für Täuschung und für Verschleierung von gesellschaftlichen Verhältnissen und Interessen. Der scheinbaren Naturwüchsigkeit gesellschaftlicher Verhältnisse inklusive aller Ungerechtigkeiten, ökonomischen Entwicklungen etc. wird ideologiekritisch zu Leibe gerückt.

Mit immanenten Maßstäben ist Kritik in der Kritischen Theorie immer auch Ideologiekritik. Ideologiekritik richtet ihren Blick auf „Überzeugungssysteme, die praktische Konsequenzen haben" (Jaeggi 2009, S. 268), darauf wie Herrschaft sich rechtfertigt, wie es ihr gelingt, sich durchzusetzen. Ideologie im Sinne Kritischer Theorie ist daher mehr als nur „Ideen" oder „falsche Ideen", sondern Ideologie ist eine Manifestationsform von Herrschaft, die in die Kritik genommen wird. Ideologiekritik nimmt die inneren Widersprüche als Ausgangspunkt und verfährt entsprechend mit immanenter Kritik. Diese Widersprüche sind nicht konstruiert oder Effekt von Nichteinlösungen, sondern dem Verhältnis bereits inhärent. Weder kann der/die KritikerIn sich selbst sicher sein, nicht ideologisch verformt zu sein, noch weiß sie/er es besser. Auf die Gefahr einer paternalistischen Haltung wird vielfach aufmerksam gemacht, z.B. bei Jaeggi oder von Steinert: „Ideologiekritik heißt, anders gesagt, nicht den Nachweis, dass der andere verblendet ist, während man selbst durchblickt, sie heißt auch nicht, dass man die bessere Moral oder die strahlendere Utopie einer zu kritisierenden gesellschaftlich herrschenden entgegenhält, sie heißt als Reflexivität, dass man den gesellschaftlichen Konflikt identifiziert, in dem man sich auch selbst in Bezug auf den kritisierten Sachverhalt befindet – und zwar nicht als Person, sondern als Vertreter einer bestimmten gesellschaftlichen Position" (Steinert 2007a, S. 37). So auch Adorno selbst: „Ideologie überlagert nicht das gesellschaftliche Sein als ablösbare Schicht, sondern wohnt ihm inne" (Adorno 1966/2003, S. 348).

In ideologiekritischen Perspektiven eng verflochten sind Analyse und Kritik, diese sind nicht voneinander zu trennen, stellen kein „zuerst" und „dann" dar, sondern Analyse ist „Bestandteil des kritischen Prozesses selbst" (Jaeggi 2009, S. 270). „Der Kritik geht es nicht nur um Beanstandung, sondern um Klärung, warum es dazu kommt" (Demirović 2008, S. 32), um die Sichtbarmachung von „ideologischen Selbsttäuschungen" (Pongratz 2010a, S. 33), um eine „Kritik des konstitutiven Bewußtseins selbst" (Adorno 1966/2003, S. 151). Aufgedeckt bzw. sichtbar gemacht werden insbesondere scheinhaft

naturgesetzliche Elemente der Gesellschaft und wird nach deren Gemachtheit, deren Nicht-Notwendigkeit gefragt.

Kritik ist demnach mehr als lediglich „Schlechtes" zu identifizieren. Es geht ihr im Besonderen darum, die Ursachen des Schlechten herauszuarbeiten, denn nur so lassen sich Verhältnisse in ihrer Ganzheit so weit begreifen, dass Überwindung und Veränderung möglich werden könnte. „Kritisiert wird nicht die schlechte Realität, sondern die Vorstellungen und Überzeugungen, welche sie ermöglicht" (Wesche 2009, S. 201) mit dem Ziel der Korrektur des Falschen und Schlechten. Insofern ist Kritik in dem hier vertretenen Verständnis radikal, muss radikal sein, da sie sich nicht an der Oberfläche von Phänomenen bewegt, sondern nach Wurzeln sucht und Veränderung in erster Linie in einer Veränderung dieser Wurzeln als möglich erachtet.

Kritik wird in der Kritischen Theorie dabei in erster Linie negativ gefasst, da das Richtige aus den aktuellen Verhältnissen heraus weder vollständig denkbar, noch zukünftige Entwicklungen antizipierbar sind. Adorno verwehrt sich immer wieder dagegen, dass Kritik auch gleich konstruktiv sein müsse. Vielmehr sieht er darin eine Verkennung von Möglichkeiten und der Ruf danach eine Form, Kritik in Verruf zu bringen: „Das Verlangen nach positiven Vorschlägen wird immer wieder unerfüllbar, und darum Kritik desto bequemer diffamiert" (Adorno 1971a, S. 19). Steinert spricht vom weit verbreiteten Missverständnis der Gesellschaftskritik gegenüber, „Kritik setze voraus, dass man es selbst besser könne, jedenfalls besser wisse und dass man vor allem eine gesicherte moralische Grundlage habe, von der aus man beurteilen könne, was zu kritisieren sei" (Steinert 2007a, S. 17). Als einzig positive Grundlage solcher radikaler und negativer Kritik, wenn auch selten explizit ausformuliert, kann vielleicht gelten, dass ein Potenzial des Guten im Menschen angenommen wird. Freiheit, Gleichheit, Solidarität – wenn auch unbestimmbar, so doch normativ interessensleitend – ergeben nur dann einen Sinn, wenn davon ausgegangen wird, dass Menschen prinzipiell als fähig erachtet werden, eine solche Gesellschaft zu formen. Bezug nehmend auf Horkheimer, lässt sich in der Kritischen Theorie wahrnehmen, dass sie „den Menschen also trotz offensichtlich anderer gesellschaftlicher Praxis (…) nach wie vor die Potenzialität zu[spricht], Gesellschaft (…) zu gestalten und so einzurichten, dass Ungerechtigkeit, Leid und Elend weitest möglich reduziert werden" (Bittlingmayer/Demirović/Bauer 2011, S. 204).

Selbstkritik und Selbstreflexion

„Denken (…) in zweiter Reflexion" (Adorno 1966/2003, S. 201) bedeutet für Adorno „eine Korrektur des Herrschaftsgestus identifizierenden Denkens" (Schäfer 2004a, S. 92), hat also eine gewissen Korrekturfunktion. Denken in zweiter Reflexion umfasst bei Adorno eine nochmalige Reflexion, im Besonderen aber die Selbstreflexion, die Befragung des eigenen Denkens, der eigenen Erkenntnisse auf mögliche affirmative und negative Konsequenzen. Denken in zweiter Reflexion fasst Adorno (1966/2003) in

Kontexte des Aufbrechens (S. 200) von zuerst Gedachten, vorher nicht Mitbedachtem, gibt ihm die Rolle eines Gegengifts (S. 54). Selbstreflexion impliziert dann die Notwendigkeit, „gegen sich selbst [zu] denken" (S. 358).

„Diskurse, die in der Pädagogik und anderen Disziplinen, wie beispielsweise der Soziologie, geführt werden, werden nicht dadurch kritisch, dass sie sich entsprechend etikettieren. Um kritisch genannt zu werden, müssen sie sich selbst reflektieren und autokritisch werden. Jede Kritik, die in diesem Sinne kritisch sein will, weist Züge von Selbstkritik auf. (…) Kritik muss sich verstehen als Kritik der Kritik, diese als Kritik der Kritik der Kritik usw." (Borelli 2003, S. 144).

Wenn Reflexion, mehr noch als Kritik, und insbesondere Selbstreflexion und –kritik eine Art des Zurückbeugens, Zurücktretens ist, erfordert dies, Distanz einzunehmen, aber gleichzeitig existiert keine einnehmbare Außenposition. „Kritik wird durch Selbstkritik ergänzt, aber für diese gibt es ebenfalls keinen Standpunkt außerhalb der analysierten und kritisierten gesellschaftlichen Widersprüche" (Schäfer 2004a, S. 55). Und dennoch: „Als Theorie bildet sie zugleich eine Geste der Möglichkeit von Kritik und praktischer Opposition und eine Warnung davor, die Ideen, deren man dazu bedarf, wiederum ohne Kritik für quasi-religiöse Wahrheitsgarantien zu halten" (Schäfer 2009, S. 206). Pongratz ortet gar in der gesellschaftlich vereinnahmten Reflexion das Potenzial für reflektierte Selbstkritik in Grenzen überschreitender Form. „Gleichwohl springt solche Selbstkritik nicht einfach wie ein Funke aus dem Stein" (Pongratz 2009, S. 117), insbesondere nicht angesichts komplexer werdender Zusammenhänge. Auch wenn Vergesellschaftungen der Wahrnehmung und Erfahrung hohe Barrieren errichtet, sieht Pongratz – hier ähnlich der Reflexion auf höherer Stufe bei Steinert – Möglichkeiten, „wenn das Bewusstsein im vollen Sinn des Wortes reflexiv wird, also: sich zurück wendet auf die leiblich-gefühlsmäßigen Momente seiner Konstitution" (ebd.). An Adorno anknüpfend thematisiert er damit Erfahrungen, die über rein rationales Denken hinaus gehen. Reflexion scheint für ihn auch eine Art „Gespür" zu verlangen, eine Aufmerksamkeit für leibliche und emotionale Befindlichkeiten, die umso wichtiger wird, als das Denken zunehmend gesellschaftlich so vereinnahmt ist, dass es allein denkend kaum noch reflexiv sein kann. In einer solchen Reflexivität ersetzte eine explizite Innenperspektive die – ohnedies unmögliche – Außenperspektive. Selbstreflexion wird so die „Anwendung auf sich selbst", die „kritische Durcharbeitung mit [den] eigenen Mitteln" (Türcke/Bolte 1994, S. 14).

Dinge und Verhältnisse in Bewegung bringen

Dinge und Verhältnisse in Bewegung zu bringen, scheint mir ein passender Ansatz dafür zu sein, wie Kritik und Reflexion erfolgen kann und soll. Dies bedeutet zum einen, das Denken selbst in Bewegung zu bringen, aufzufordern, immer wieder über sich hinaus zu gehen. „Denkgewohnheiten zu verflüssigen" (Wesche 2009, S. 193) nennt es Tilo Wesche. Selbstkritisch gegen sich selbst zu denken heißt dann, reflexiv die eigenen Annahmen, Vorgehensweisen, Ergebnisse immer wieder zu überprüfen und zwar nicht nur hinsichtlich der „Methode" selbst, sondern insbesondere mit einem Blick auf affirmative Konsequenzen. Zum anderen heißt es, Realitäten in Bewegung zu

bringen, Vorhandenes aufzustören, „lästig" zu sein. Marx formuliert die dafür notwendige immanente Kritik: „man muß diese versteinerten Verhältnisse dadurch zum Tanzen zwingen, daß man ihnen ihre eigne Melodie vorsingt! Man muß das Volk vor sich selbst *erschrecken* lehren, um ihm *Courage* zu machen" (Marx 1976, S. 381, Hervorhebung i. Orig.).

Bezug nehmend auf Foucault beschreibt Pongratz: „Grenzerfahrungen sind das Movens der Kritik; sie exponieren uns in der Gegenwart, setzen uns dem aus, was geschieht. Kritik ist daher kein ‚Akt der Begrenzung, sondern ein Grenz-Akt und eine Grenz-Haltung von Rezeptivität und Empfänglichkeit für die Grenzen der Gegenwart.' (Masschelein u.a. 2004, S. 23) Sie zeigt, was gegenwärtig auf dem Spiel steht – wobei wir dabei immer selbst mit auf dem Spiel stehen. Kritik wird so zu einer Praxis der Selbst-Transformation" (Pongratz 2010a, S. 136). Mit paternalistischem Impetus Verhältnisse und andere in Bewegung zu versetzen kann also weder ausreichen, noch ist es möglich. Wir setzen uns mit jedem kritischen und reflexiven Akt auch selbst der Kritik aus, wovor wir nicht zurückschrecken dürfen, wenn wir der Sache und der Methode gerecht werden wollen. Indem sich Verhältnisse und Dinge verändern, verändern sich – der totalen Immanenz geschuldet – subjektive Wahrnehmungen, Denkweisen, Optionen. Da in der gesellschaftlichen Bedingtheit nur immanente Kritik möglich ist, wird es unmöglich, die Kritik von außen vorzunehmen und doch wird versucht, ein Außen zu denken, auch wenn dieses gleichzeitig in die Kritik genommen wird und nur als spekulative Kontrastfolie dienen kann. „Dadurch geraten der Wahrheitsanspruch einer immanenten Kritik und seine (…) Bestimmtheit ins Oszillieren" und dies „macht die beabsichtigte Irritation durch die Kritik aus" (Schäfer 2009, S. 208f.). In der Unmöglichkeit des Außenstandpunktes kann ein Außen nur imaginiert werden, aber als solcher kann er für das Denken erkenntnisreich werden: „Das Außen kommt (…) als *Alterität* zur Geltung und besteht darin, das Wissen für einen anderen Blick zu öffnen" (Wesche 2009, S. 206, Hervorhebung i. Orig.). Dies hieße also, gezielt eine (spekulative) alternative Denkweise zu versuchen, um das Bisherige der Reflexion zu unterziehen.

Konkretere „Verfahrensweisen" sind kaum zu geben und lassen eine Enttäuschung über die ungeklärte Frage zurück, wie denn nun kritisch und reflexiv zu denken sei. Gewünscht wäre eine Methode, eine Klarheit der Vorgehensweise: Wenn ich dies oder das tue, denke, dann kann es als kritisch-reflexiv gelten. Im komplexen Spektrum der Kritischen Theorie ist diese Einfachheit nicht zu haben und doch finden sich eine Vielzahl an Hinweisen, die hier zusammengefasst werden sollen. Voraussetzung für Kritik wären demnach eine Wachheit für die Welt um sich, ein Wahrnehmen von Ungerechtigkeit, Unfreiheit und Leid. Dies klingt einfacher, als es ist, heißt es doch, diese Zustände nicht nur zu sehen, sondern auch aushalten zu können, dass Veränderungen nicht einfach sind. Es bedeutet auch, gelegentlich an den wahrgenommenen Zuständen zu verzweifeln. Das „seismographische Instrumentarium", um die komplexen Ursa-

chen und Auswirkungen erkennen zu können und Realitäten von der Scheinhaftigkeit der Unveränderlichkeit zu befreien, muss dafür erst herausgebildet werden. Über Analysen, über Diskurse, über Erklärungsversuche etc. Es geht um die Entwicklung einer Haltung zur Welt, in der man „sich nicht dumm machen lässt" (Steinert 2007a, S. 223).

Wir können die Maßstäbe der Kritik nicht endgültig klären, wir können sie nur aus den vorhandenen Verhältnissen heraus entwickeln und gegebenenfalls verändern und uns dennoch von einem emanzipatorischen Interesse leiten lassen, dass es anders und besser möglich wäre. Die Maßstäbe endgültig zu klären, hieße vielleicht schon, sie soweit zu verfestigen, dass die kritische Bewegung verloren ginge. Unsichere und veränderliche Maßstäbe verweisen uns letztlich auch auf unsere eigenen Grenzen und fordern dadurch aber auch dazu auf, Überschreitungen zu versuchen. Wir kritisieren etwas also in der ganzen Unsicherheit begrenzter Erkenntnis- und Kritikmöglichkeit. Und doch treibt ein Widerspruch, ein Verstehen von Zusammenhängen das Denken und Handeln. Vielleicht ist es nur ein Flirren in der Wüste, dem nachzugehen ist, das zur Auseinandersetzung herausfordert.

Kritik aber ist niemals einfach nur da, vielleicht lediglich ein erster Impuls. Kritik bedarf der Verfeinerung, der Anreicherung mit Wissen, mit Verständnissen, mit Denkweisen. Ich beobachte bei Studierenden immer wieder die Sprachlosigkeit und fehlendes Wissen, wenn es darum geht, herkömmlichen Argumentationen Kritik entgegenzusetzen. Ein Verfahren, das ich zur Übung von Kritik und zur Erweiterung des notwendigen Wissens mit Studierenden immer wieder anwende ist, sich zunächst radikal kritischen Texten zu nähern. Die Kritik an der Kritik bleibt nicht aus, ist mit Argumenten und Wissen unterfüttert und gleichzeitig wird da bereits kritisches Denken versucht und geübt. Beinahe unbemerkt werden Wissensstände erweitert, werden andere Sichtweisen wahrgenommen, werden kritische Analysen nachvollzogen. Wird im Anschluss an solche Texte ein z.B. aktuell bildungspolitisches Dokument diskutiert, brillieren Studierende mit harter Kritik, mit gründlichen Argumenten, mit kritischem Wissen und kritischen Denkweisen.

Kritisches und reflexives Denken erfordert aber auch den „langen und gewaltlosen Blick" (Adorno 1969, zit. n. Guzzoni 2003, S. 117), eine Geduld der Sache gegenüber. Radikale Kritik erfordert, Hintergründe, Ursachen, komplexe Zusammenhänge zu ergründen, was nicht mit einem raschen Blick erfolgen kann. Dieser liefe Gefahr an der ideologischen Oberfläche kurz zu verharren, um dann gleich weiterzuziehen, ohne hinter Fassaden geblickt zu haben.

Kritik in der Erwachsenenbildung

Die Übergänge von Kritischer Theorie zur Bildungswissenschaft und erwachsenenbildnerischer Praxis werden immer wieder als schwierig bezeichnet. Die Negativität der Kritik, die radikale Infragestellung, die notwendig gesellschaftskritische Orientie-

rung geben keine Handlungsanleitungen. Die Abwehr radikaler Kritik beruht meines Erachtens aber nicht auf der Unbrauchbarkeit der Überlegungen, sondern vielmehr darauf, dass Bildungswissenschaft, Pädagogik und Erwachsenenbildung die eigene Position eher absichern denn radikal in die Kritik nehmen will. Es werden eher – in einer Art hoffnungsfroher Allmachts- und Gestaltungsphantasie – positive, zeitweise „sanfte", zumindest aber scheinbar eigenständige, handlungsmächtige Rollen bevorzugt. Theorie solle dafür Praxisanleitungen liefern und nicht auch noch zusätzlich hinterfragen und verunsichern. Der reflexive, radikale Kritikbegriff und die radikale Negativität sind nicht ohne erhebliche Konsequenzen in die Pädagogik zu übertragen, berühren sie doch sogar die Legitimationsgrundlage der Pädagogik (vgl. Dammer 1999, S. 191). Für Lösch und Thimmel (2010b, S. 7) muss Kritik in Ansätzen, die auf Kritische Theorie Bezug nehmen, jedenfalls über einen „formalen und reduzierten Kritikbegriff" hinausreichen. Kritik beinhaltet hier neben der Analyse und Beurteilung gesellschaftlicher Bedingungen auch, die Kritik und die KritikerInnen selbst in die Kritik zu nehmen (vgl. Marini 2008, S. 51).

Sowohl in der Wissenschaft als auch der Praxis ist eine Kritikabneigung feststellbar, die auf der „Ungemütlichkeit" beruhen, eigne Handlungsgrundlagen und sogar sich selbst zu hinterfragen. Entsprechend unbequem ist es, Anschlüsse an die Kritische Theorie herzustellen. „Da ist es natürlich viel bequemer, auf der Mikroebene der pädagogischen Beziehungen zu bleiben und dort nach den ‚Bedingungen der Möglichkeit von Bildung' zu suchen" (Ribolits 2007, S. 30). Dennoch kann im Anschluss an Kritische Theorie nur radikale Kritik dazu beitragen, Macht- und Herrschaftsverhältnisse offenzulegen, Ungerechtigkeiten zu identifizieren und Unterdrückung aufzuzeigen. Radikale Selbstkritik ist nötig, um die eigenen Anteile an und zu diesen Mechanismen und Verhältnissen wahrzunehmen und emanzipative (Selbst)Veränderungen zu beginnen. Adornos Kritik an der Kritikabneigung bleibt aber unerbittlich: „Nicht darf an die Wunde gerührt werden, daß Bildung allein die vernünftige Gesellschaft nicht garantiert. Man verbeißt sich in die von Anbeginn trügende Hoffnung, jene könne von sich aus den Menschen geben, was die Realität ihnen versagt" (Adorno 2006, S. 16).

Die Negativität dieses kritischen Denkens sperre sich zwar dagegen, „unmittelbar praktisch zu werden" (Pongratz 2003, S. 70), was allerdings nicht bedeutet, „dass seine Resultate jegliche praktische Konsequenz vermissen lassen" (ebd.). Stattdessen dient sie dazu, pädagogische Ziele und Praktiken immer wieder kritisch zu hinterfragen, gesellschaftliche Widersprüche aufzudecken und so nicht zu einer Pädagogik zu werden, die lediglich Herrschaft legitimiert, Menschen in diese Verhältnisse erfolgreich integriert und effizient und funktional ist (vgl. ebd.).

Dammer formuliert: „Eine Kritische Erziehungswissenschaft im Sinne Adornos kann – entgegen allen bisherigen Selbstverständlichkeiten der Pädagogik – nur negativ sein. Sie sieht ihre Aufgabe nicht darin, die schlechte Realität vom Podium der Normen aus

zu beklagen oder zu ermahnen, sondern darin, zunächst die Nutzlosigkeit solcher Mahnungen […] zu erklären" (Dammer 1999, S. 192).

Ahlheim hält in seiner Diskussion von „Erziehung nach Auschwitz" Adornos Relevanz für aktuelle Verhältnisse fest: „Das ist nun der – nicht nur seit der allgegenwärtigen Finanz- oder besser Wirtschaftskrise – aktuelle und unbequeme Adorno, den es wiederzuentdecken gilt, der die Frage der Aufklärung, der politischen Bildung, der ‚Erziehung nach Auschwitz' ebenso selbstverständlich wie unerbittlich, ganz materialistisch und ganz anders als der gängige pädagogische Diskurs mit der Frage nach der zerstörenden Realität kapitalistischer Gesellschaften verbindet (…)" (Ahlheim 2010, S. 55).

Also, was ist jetzt… und offene Fragen

Der Versuch einer Zusammenfassung:

- Kritik ist nicht per se kritisch.
- Kritik ist auch Instrument der Innovation, der Weiterentwicklung kapitalistischer Verhältnisse.
- Kritik in der Kritischen Theorie ist immanent, ideologiekritisch, radikal, negativ, materialistisch.
- Kritik ist Gesellschaftskritik. Kritik hat einen Zeitkern.
- Der Maßstab ist aus den Verhältnissen zu entwickeln, ist dadurch historisch eingebettet. In der Kritik wird auch der Maßstab selbst in die Kritik genommen.
- Kritik der Kritischen Theorie ist auch normativ, nimmt aber zugleich die Entstehung, Interessen und möglichen Widersprüche und die Normen selbst wiederum in die Kritik.
- Kritik muss gedacht werden als möglich und unmöglich zugleich: möglich, weil Gesellschaft eine Ahnung des Möglichen birgt. Und unmöglich, weil Kritik selbst in dieser Gesellschaft verhaftet und daher vermutlich selbst verblendet ist.
- Kritik verflüssigt das Denken, löst Selbstverständlichkeiten auf und schafft damit viel Unsicherheit. Zugleich ist das Festhalten an diesen Sicherheiten ein Festhalten an bestehenden falschen Zuständen.
- Kritik muss selbstkritisch und selbstreflexiv sein. Sie muss sich selbst auf affirmative, unterdrückende, herrschaftliche Effekte hin befragen.
- Kritik muss geübt werden, Kritik erfordert genaues Hinsehen, Kritik ist riskant.
- Kritik stellt nicht einzelnes als schlecht in Frage und sucht nach der besseren Variante, z.B. von Bildung, sondern Kritik sucht nach den Gründen für das Schlechte und stellt somit die gesamten Verhältnisse in Frage.
- Kritik ist unbequem.
- Kritik gibt uns keine neuen Antworten, lässt uns aber weiterhin daran festhalten, dass es Antworten gibt.

Offene Fragen

Solche Kritik ist möglich und unmöglich zugleich. Wie verhalten wir uns als KritikerInnen selbstkritisch genug, um uns bewusst zu halten, dass wir selbst befangen sind?

Solche Kritik löst scheinbare Sicherheiten auf und verlangt Offenheit. Gleichzeitig ist Unsicherheit aktuell ein gesellschaftskonstitutierendes Element und ein Element der Beherrschung der Einzelnen. Wie lässt sich rechtfertigen, dass solche Unsicherheit ausgelöst wird?

Solche Kritik muss den Maßstab der Kritik selbst in die Kritik nehmen. Wie legitimieren wir unsere Maßstäbe und nehmen sie selbst nochmals in die Kritik?

Und da es auch um Refomulierungen von Begriffen geht:
Wie grenzen wir unsere Kritik von anderer Kritik ab? Machen wir „kritische" Kritik?

Literatur

Adorno, Theodor W. (1966/2003): Negative Dialektik. Frankfurt am Main: suhrkamp.

Adorno, Theodor W. (1971a): Kritik. In: ders.: Kritik. Kleine Schriften zur Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 10–19.

Adorno, Theodor W. (2006): Theorie der Halbbildung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Ahlheim, Klaus (2010): Theodor W. Adornos „Erziehung nach Auschwitz" –Rezeption und Aktualität. In: Ahlheim, Klaus/Heyl, Matthias (Hrsg.): Adorno revisited. Erziehung nach Auschwitz und Erziehung zur Mündigkeit heute. Hannover: Offizin, S. 38-55.

Ahrens, Johannes / Beer, Raphael / Bittlingmayer, Uwe H. / Gerdes, Jürgen (2011): Normativität. Über die Hintergründe sozialwissenschaftlicher Theoriebildung. Zur Einführung. In: Ahrens, Johannes / Beer, Raphael / Bittlingmayer, Uwe H. / Gerdes, Jürgen (Hrsg.) (2011): Normativität. Über die Hintergründe sozialwissenschaftlicher Theoriebildung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 9–24.

Behrens, Roger (2009): Kritische Theorie. In: Kneer, Georg / Schroer, Markus (Hrsg.): Handbuch soziologische Theorien. Wiesbaden: VS Verlag, S. 199–219.

Bierbaum, Harald/Bünger, Carsten (2007): Bildung – Wissenschaft – Engagement. Be(un)ruhigung durch Bildungstheorie? Eine Diskussion via E-Mail. In: Bierbaum, Harald/Euler, Peter/Feld, Katrin/Messerschmidt, Astrid/Zitzelsberger, Olga (Hrsg.): Nachdenken in Widersprüchen. Gernot Koneffkes Kritik bürgerlicher Pädagogik. Wetzlar: Büchse der Pandora, S. 155–171.

Bittlingmayer, Uwe H. / Demirović, Alex / Bauer, Ullrich (2011): Normativität in der Kritischen Theorie. In: Ahrens, Johannes / Beer, Raphael / Bittlingmayer, Uwe H. / Gerdes, Jürgen (Hrsg.) (2011): Normativität. Über die Hintergründe sozialwissenschaftlicher Theoriebildung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 189–219.

Borelli, Michele (2003): Utopisierung von Kritik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 46. Beiheft „Kritik in der Pädagogik". Weinheim: Beltz, S. 142–154.

Dammer, Karl-Heinz (1999): Von der kritischen zur Kritischen Erziehungswissenschaft. In: Sünker, Heinz/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt am Main: suhrkamp, S. 184-209.

Demirović, Alex (2008): Leidenschaft und Wahrheit. Für einen neuen Modus der Kritik. In: ders. (Hrsg.): Kritik und Materialität. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot, S. 9–40.

Demirović, Alex (2010): Bildung und Gesellschaftskritik. Zur Produktion kritischen Wissens. In: Lösch, Bettina / Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 65–76.

Detel, Wolfgang (2007): Habermas und die Methodologie kritischer Theorien. In: Winter, Rainer / Zima, Peter v. (2007) (Hrsg.): Kritische Theorie heute. Bielefeld: transcript, S. 177-202.

Guzzoni, Ute (2003): Sieben Stücke zu Adorno. Freiburg, München: Verlag Karl Alber.

Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1988): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Jaeggi, Rahel (2009): Was ist Ideologiekritik? In: Jaeggi, Rahel / Wesche, Tilo (2009) (Hrsg.): Was ist Kritik? Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 266–295.
Jaeggi, Rahel (2009): Was ist Ideologiekritik? In: Jaeggi, Rahel / Wesche, Tilo (2009) (Hrsg.): Was ist Kritik? Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 266–295.
Koneffke, Gernot (1999): Kritische Bildungstheorie und die Begründung von Pädagogik. In: Sünker, Heinz/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 301-326.

Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (2010b): Einleitung. In: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 7–10.

Marcuse, Herbert (1967a): Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Gesellschaft. Neuwied, Berlin: Luchterhand.

Marcuse, Herbert (1967b): Das Ende der Utopie. Vorträge und Diskussionen in Berlin. Frankfurt: Verlag Neue Kritik.

Marini, Uta (2008): Die Kritische Theorie Theodor W. Adornos. Grundlinien zum Verständnis und Herausforderungen für die Pädagogik. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

Marx, Karl (1976): Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. Einleitung. MEW Band 1. Berlin: Dietz Verlag, S. 378–391.

Messerschmidt, Astrid (2009): Verdrängte Dialektik. Zum Umgang mit einer widersprüchlichen Bildungskonzeption in globalisierten Verhältnissen. In: Bünger, Carsten/Euler, Peter/Gruschka, Andreas/Pongratz, Ludwig A. (Hrsg.): Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie. Wien: Schöningh, S. 121–135.

Pongratz, Ludwig (2003): Zeitgeistsurfer. Beiträge zur Kritik der Erwachsenenbildung. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.

Pongratz, Ludwig A. (2009): Heydorn reloaded. Einsprüche gegen die Bildungsreform. In: Bünger, Carsten/Euler, Peter/Gruschka, Andreas/Pongratz, Ludwig A. (Hrsg.): Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie. Wien: Schöningh, S. 99–120.

Pongratz, Ludwig A. (2010a): Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße. Wiesbaden: VS-Verlag.

Pongratz, Ludwig A. (2010b): Sackgassen der Bildung. Pädagogik anders denken. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Ribolits, Erich (2007): Zwangsehe. Vom ewigen Flirt der Pädagogik mit der Emanzipation und ihrer Zweckheirat mit der Ökonomie. In: Streifzüge, Nr. 40, S. 29-33.

Ribolits, Erich (2011): Bildung – Kampfbegriff oder Pathosformel. Über die revolutionären Wurzeln und die bürgerliche Geschichte des Bildungsbegriffs. Wien: Löcker.

Schäfer, Alfred (2004a): Theodor W. Adorno. Ein pädagogisches Portrait. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.

Schäfer, Alfred (2004b): Kritik und Subjekt. Anmerkungen zu einem problematischen Implikationsverhältnis. In: Pongratz, Ludwig A./Nieke, Wolfgang/Masschelein, Jan (Hrsg.) (2004): Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik. Opladen: Leske+Budrich, S. 29–50.

Schäfer, Alfred (2009): Hegemoniale Einsätze. Überlegungen zum Ort der Kritik. In: Bünger, Carsten/Euler, Peter/Gruschka, Andreas/Pongratz, Ludwig A. (Hrsg.): Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie. Wien: Schöningh, S. 193–214.

Steinert, Heinz (2007a): Das Verhängnis der Gesellschaft und das Glück der Erkenntnis: Dialektik der Aufklärung als Forschungsprogramm. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Steinert, Heinz (2007b): Dialektik der Aufklärung als Ideologiekritik der Wissensgesellschaft. In: Winter, Rainer/Zima, Peter von (Hrsg.): Kritische Theorie heute. Bielefeld: Transcript, S. 207-234.

Türcke, Christoph / Bolte, Gerhard (1994): Einführung in die Kritische Theorie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Wesche, Tilo (2009): Reflexion, Therapie, Darstellung. Formen der Kritik: In: Jaeggi, Rahel/Wesche, Tilo (Hrsg.): Was ist Kritik? Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 193-220.

Splitter aus der Diskussion zum Vortrag

Wie muss Kritik beschaffen sein, um emanzipatorische Veränderung zu bewirken?

- Warum-Fragen stellen
- Ursachen der Notwendigkeit zur Veränderung besser ergründen
- Im Moment ist die Handlungsmöglichkeit zu weit entfernt, um diese Frage beantworten zu können

Ist ein Leitbild notwendig? Ist es notwendig eine Utopie zu entwickeln?

- Spannungsfeld zwischen Leitbild, Utopie und Dogmatik
- Kritik sollte zu einer Bildungstugend in der EB gemacht werden!
- Vielleicht kann Irritation als Methode, Kritik oder Reflexion bewirken.
- Abzuklären ist, wer die AdressatInnen der Kritik sein sollen.
- Spannungsfeld zwischen Individualisierung und Solidarität soll im möglichen Leitbild im Sinne einer Methode der kollektiven Kritik behandelt werden.
- Das Lernen von Kritik kann im ersten Schritt nur an jene herangebracht werden, die bereits als anfällig für Kritik erkannt wurden.

Stefan Vater

Kritik mit M. Foucault und J. Butler – eine historisch-kritische Praxis

Folien

Prolog

„Heil Hitler haben wir niemals gesagt!“ (Edelweisspiraten)

„Was immer verstanden werden muss, ist die Besonderheit derjenigen Erwiderung, die kein Urteil, sondern eine Praxis ist“
(R. Williams, Keywords, 76 nach Butler 2002)

Kritik – eine Annäherung

Stefan Vater / Strobl 2012

Aspekte/Charakteristika

»Die Kritik hat nicht die Prämisse eines Denkens zu sein, das abschließend erklärt: Und das gilt es jetzt zu tun. Sie muss ein Instrument sein für diejenigen, die kämpfen, Widerstand leisten und das, was ist, nicht mehr wollen. Sie muss in Prozessen des Konflikts, der Konfrontation, des Widerstandsversuchs gebraucht werden. Sie darf nicht das Gesetz des Gesetzes sein. Sie ist keine Etappe in einer Programmierung. Sie ist eine Herausforderung für das, was ist.«

(Michel Foucault, Diskussion am 20. 5. 1978, aus Defert/Ewald 2003: 41 / Dits et Ecrits IV).

»Schließlich existiert die Kritik nur im Verhältnis zu etwas anderem als sie selbst: sie ist Instrument, Mittel zu einer Zukunft oder zu einer Wahrheit, die sie weder kennen noch sein wird/will, sie ist ein Blick auf einen Bereich, den sie nicht überwachen will und nicht reglementieren kann«
(Foucault, Was ist Kritik?, 1992: 8f.); (Butler, Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend, 2002: 3).

Zerstreut, heteronom (Butler 2002, 9)

Regierungskunst? (Z11)

»Wie ist es möglich, daß man nicht derartig, im Namen dieser Prinzipien da, zu solchen Zwecken und mit solchen Verfahren regiert wird – daß man nicht so und nicht dafür und nicht von denen da regiert wird«
(Foucault 1992: 11f.) (Z12 – Gegenstück zu den Regierungskünsten) - !nicht derartig!

»nicht regiert werden wollen (...) diese Gesetze nicht mehr annehmen wollen, weil sie ungerecht sind....«
(Foucault 1992: 13; Butler 2002, 6) – Begehren nicht so regiert zu werden, **Akt** der die Macht des Gesetzes begrenzt, im Horizont der Wissenseffekte - Rationalisierungsweisen

Bezug I. Kant – (1784) Unmündigkeit, Unfähigkeit sich des eigenen Verstandes zu bedienen. (Mangel an Entschlossenheit)

Kritik als **Misstrauen gegenüber Autorität** und als **Mut** (parrhesia)
(»Allegorie einer gewissen Risikobereitschaft [,] an der Grenze des epistemologischen Feldes« Butler 2002, 13)

„Wenn es sich bei der Regierungsintensivierung darum handelt, in einer sozialen Praxis die Individuen zu unterwerfen – und zwar durch Machtmechanismen, die sich auf die Wahrheit berufen, dann würde ich sagen, ist die Kritik die Bewegung in welcher sich das Subjekt das Recht herausnimmt, die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin zu befragen und die Macht auf Ihre Wahrheitsdiskurse hin.

Dann ist die Kritik die Kunst der freiwilligen Unknechtschaft, der reflektierten Unfügsamkeit. In dem Spiel, das man die Wahrheit nennen könnte, hätte die Kritik die Funktion der Entunterwerfung (desubjugation)“
(Foucault 1992, 15)

Zusammenfassung

Doppelte Bewegung der Kritik

Negativ – Verweigerung der Unterordnung unter Ausprägungen der etablierten Herrschaft/Ordnung (Butler 2011, 39) / Kritik der von einem Regime ausgehenden Verpflichtungen (ebenda 41)

Positiv – Verpflichtung ein Selbst hervorzubringen / Selbstsorge / Kritik der Rationalitätsformen

Beides wird gebunden an eine spezifisches **Ethos** verstanden als bestimmte, historische Anreicherung von Konventionen, welche Subjekte hervorbringen. Ethos als praxeologischer Begriff, als spezifisches Verhalten gegenüber Normen

Das **kontingente Begehren nach einer Existenzweise „ohne" Herrschaft der Wahrheit** (Konnex Macht/Diskursfolie Marx)

„Hauptaufgabe der Kritik besteht nicht darin zu bewerten, ob ihre Gegenstände – gesellschaftliche Bedingungen, Praktiken, Wissensformen, Macht und Diskurse – gut oder schlecht sind, hoch oder niedrig einzuschätzen sind; vielmehr soll die Kritik das System der Bewertung selbst herausarbeiten"

Epistemologische Gewissheiten/Strukturierungsweisen der Welt/Ordnung der Dinge
(Butler 2002, 2)

Foucault: Grenzen unserer sichersten Denkweisen / Williams: unkritische Gewohnheiten des Geistes / Adorno: Ideologie
(Butler 2002, 3)

„weder erzeugen Rationalitätsformen einseitig governmentale Pflichten, noch schaffen diese Pflichten einseitig Formen der Rationalität“ (Butler 2011, 45)

„Einer Herrschaft gegenüber, die sich als absolute darstellt, kritisch zu sein, heisst nicht einfach, einen Standpunkt einzunehmen, sondern sich selbst eine Position auszuarbeiten, die ausserhalb der ontologischen Gerichtsbarkeit dieser Herrschaft liegt, und so eine bestimmte Möglichkeit des Subjekts auszuarbeiten“ (Butler 2011, 45)

Dissens-Konsens

Reduktion/Kritische Methode: historisch-kritische Praxis (Foucault 1992, S.26)

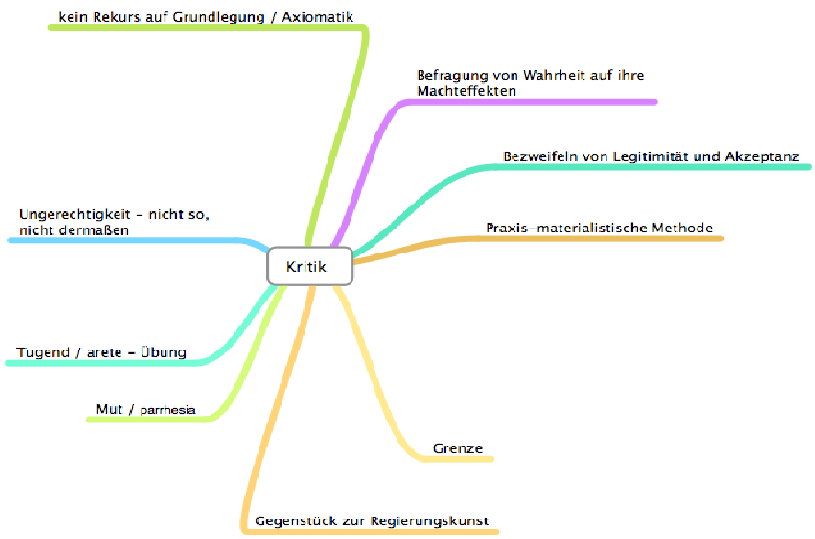
Prozess: **Machtwirkungen analysieren** (Wahrheit, Bedeutung, Sinn - Legitimität absprechen) – eine Art epoché – gleichsam fiktional die Geschichte zu fabrizieren (Foucault 1992, 26; Butler 2002, 8)

Schritte: Legitimitäts- und Akzeptabilitätsbedingungen prüfen/ausser Kraft setzen.

Grundlagen: keine letzte Instanz, kein einziger Ursprung, keine Notwendigkeit – Welt als kontingente/veränderbare

Archäologie: Fundamente freilegen, Wirkungen diskursiver Formationen (Akzeptabilitätsbedingungen und Bruchlinien)

Genealogie: Blick aus der Distanz/strategische Analyse



Kritik als die Suche nach dem »Riss im Gewebe unseres epistemologischen Netzes«
- Verhalten/Einübung – Ontologie
(Butler 2002: 4).

Autorität-Gehorsam-Kritik

Kritik als Lebenseinstellung, ein komplexes Kompetenzgeflecht, dass intensiver Übung und Praxis bedarf und nicht einfach eine rationale Entscheidung der AkteurInnen ist. Gleichzeitig bezeichnet Foucault diese Kunst der Kritik als eine Tugend (ἀρετή - arete/virtus)

„Was immer verstanden werden muss, ist die Besonderheit derjenigen Erwiderung, die kein Urteil, sondern eine Praxis ist“
(R. Williams, Keywords, 76 nach Butler 2002)

„Heil Hitler haben wir niemals gesagt!“ (Edelweisspiraten)

Skizze

Prolog

Quelle: http://s23.org/wiki/Edelweisspiraten

Ich möchte mit einer Erinnerung beginnen, mit der Erinnerung an ein Interview mit einer Zeitzeugin, die zur Zeit des Nationalsozialismus jung war und Teil einer im NS-Regime widerständigen Jugendbewegung, nicht nur das, sie war auch im ArbeiterInnenmilieu aufgewachsen, einem ArbeiterInnenmilieu, das sich nie dem NS-Regime zuwandte... Sie war einer spezifischen sozialen Praxis verbunden, die den Horizont – Denkhorizont, Alltagshorizont der Nationalsozialisten nicht teilte und dies auch nicht konnte. (vgl. z.B. Koch 2006)

„Heil Hitler haben wir niemals gesagt!" meinte sie, und ich möchte anfügen, es war überzeugend und hörte sich nicht nach einer rationalen, überlegten Strategie an, sondern war mit einer Haltung verbunden, mit einer spezifischen Art zu leben.
„Was immer verstanden werden muss, ist die Besonderheit derjenigen Erwiderung, die kein Urteil, sondern eine Praxis ist" (Williams, 1985, 76; vgl. Butler 2002, 1)

Einleitung – Kritik ohne Fixpunkt

Ich möchte mich in meinem kurzen Beitrag, gar nicht auf Fragen der Bildung beziehen, vielmehr möchte ich mich anhand dreier Beiträge dem Begriff der Kritik bei Foucault annähern, zwei davon von M. Foucault („Was ist Kritik?" (1992) und „Was ist Aufklärung?" (1990)) und einem von Judith Butler (2002), ebenfalls zur Frage der Kritik. Butler bemerkt dazu, dass der Aufbau und Argumentationsverlauf des Beitrags von Foucault „Was ist Kritik?" an sich seine Vorstellung von Kritik sehr gut plausibel macht, es ist ein haltloses und bodenloses Fragen nach den Grundbedingungen unserer Rationalität und unseres Denkens, keine transzendenten Werte können diese Fragen leiten, wenn es kritisch bleiben soll.

»Die Kritik hat nicht die Prämisse eines Denkens zu sein, das abschließend erklärt: Und das gilt es jetzt zu tun. Sie muss ein Instrument sein für diejenigen, die kämpfen, Widerstand leisten und das, was ist, nicht mehr wollen. Sie muss in Prozessen des Kon-

flikts, der Konfrontation, des Widerstandsversuchs gebraucht werden. Sie darf nicht das Gesetz des Gesetzes sein. Sie ist keine Etappe in einer Programmierung. Sie ist eine Herausforderung für das, was ist.« (Foucault, 1978, 41).
Foucault beschreibt Kritik in Diskussion von Kants Beitrag zur Frage „Was ist Aufklärung", als auf etwas anderes als sich selbst bezogen, als heterogen und zerstreut aber auch und als Instrument politischen Kampfes.

Die Kunst nicht dermaßen regiert zu werden
»Wie ist es möglich, daß man nicht derartig, im Namen dieser Prinzipien da, zu solchen Zwecken und mit solchen Verfahren regiert wird – daß man nicht so und nicht dafür und nicht von denen da regiert wird« (Foucault 1992: 11f.) Diese Frage ist mit Foucault die Grundfrage kritischer Praxis und er variiert sie in seinem gesamten Beitrag. Kritik entsteht dort, wo Macht ist, wo Macht historisch den Grundprinzipien der eigenen Lebensform entgegensteht, unverschämt wird oder auch total. Foucault betont die historische Gebundenheit jeglicher kritischen Haltung, sie ist nicht grundlegend, auch nicht essentiell und schon gar nicht eine anthropologische Grundkonstante. Foucault abstrahiert von historischen Beispiele seiner umfangreichen Archivarbeiten ausgehend: Das „derartig", „dermaßen", „von denen" deutet die Spezifität an und den Kontextbezug und die damit möglich werdende Bezeichnung mit direkten Formen (nicht von denen da). Kritik entsteht dort, wo Macht herrscht, aus einem Bewusstsein der Ungerechtigkeit, so regiert zu werden.

»nicht regiert werden wollen (...) diese Gesetze nicht mehr annehmen wollen, weil sie ungerecht sind...« (Foucault 1992: 13; Butler 2002, 6).
Ungewohnt für Foucault kommt der Bezug auf einen so hochaufgeladenen, normativen und doch auch so leeren Begriff. Was ist schon gerecht? Aber auch hier ist die Denkrichtung Foucaults vom Konkreten weg zu bedenken, also vom Handeln und Sprechen kritischer AkteurInnen.

Wesentliches Kriterium für Foucault ist ebenso der Akt Kritik zu leisten, ein Akt der Courage. Nur um kurz den Bezug zu legen, Edmund Husserl fasste Akte als mit Absicht gesetzte Handlungen. Das bedeutet nicht sie dürften mit Urteilen verwechselt werden.

So ist „... die Kritik die Bewegung in welcher sich das Subjekt das Recht herausnimmt, die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin zu befragen und die Macht auf Ihre Wahrheitsdiskurse hin. Dann ist die Kritik die Kunst der freiwilligen Unknechtschaft, der reflektierten Unfügsamkeit. In dem Spiel, das man die Wahrheit nennen könnte, hätte die Kritik die Funktion der Entunterwerfung " (Foucault 1992, 15)

Die Bedingungen der Akzeptabilität

Foucault-LeserInnen werden hier an die Archäologie des Wissens erinnert und an die Forderung Foucaults die Wirklichkeit/Gesellschaft auf ihre Akzeptabilitätsbedingungen zu befragen, also zu fragen, warum werden Sachverhalte/Thesen/Diskurse/ epistemologische Grundlagen akzeptiert und nicht weiter reflektiert. Wird diese kritische Reflexion weitergeführt werden „.. sich unsere epistemologischen Gewissheiten als Unterstützung der Strukturierungsweisen der Welt herausstellen, die alternative Möglichkeiten des Ordnens verwirft" (Butler 2002, 2) und die auch keinerlei relevante Gesellschaftsveränderungen ermöglicht.

Doppelte Bewegung der Kritik

Ein weitere Aspekt – eine Besonderheit der französischen Sprache, der relevant ist für die Beschreibung von Kritik als doppelter Bewegung, ist der Zusammenhang: „sujet" (franz.) = Unterwerfung und Subjekt.

Unterwerfung und Subjektwerdung ist bei Foucault verknüpft gedacht.
Insofern definiert Foucault die Bewegung der Kritik auch doppelt:

- **Negativ** – Als Verweigerung der Unterordnung unter Ausprägungen der etablierten Herrschaft/Ordnung (Butler 2011, 39) und als Kritik der von einem Regime ausgehenden Verpflichtungen (ebenda 41)
- **Positiv** – Als Verpflichtung ein Selbst hervorzubringen im Prozess der Praxis der Kritik, diese impliziert den foucaultschen Begriff der Selbstsorge.

„Einer Herrschaft gegenüber, die sich als absolute darstellt, kritisch zu sein, heißt nicht einfach, einen Standpunkt einzunehmen, sondern sich selbst eine Position auszuarbeiten, die außerhalb der ontologischen Gerichtsbarkeit dieser Herrschaft liegt, und so eine bestimmte Möglichkeit des Subjekts auszuarbeiten" (Butler 2011, 45)

Beides wird gebunden an einen spezifischen Lebenstil, ein spezifisches **Ethos** verstanden als bestimmte, historische Anreicherung von Konventionen, welche Subjekte hervorbringt. Ethos fungiert hier als praxeologischer Begriff, als spezifisches (historisch kontingentes) Verhalten gegenüber Normen, Foucault benennt dieses Ethos als Tugend (αρετή – arete). Kritik wird umschreiben als Lebenseinstellung – allerdings als historisch und milieuspezifisch geprägte, als ein komplexes Kompetenzgeflecht, das intensiver Übung und Praxis bedarf und nicht einfach eine rationale Entscheidung der AkteurInnen ist. Die Bezüge zu Fragen der Bildung liegen nun offen, denke ich. Gleichzeitig geht es nicht um Bildung, die sich auf Sicherheit im Urteilen beschränkt, zumal zwischen wahr und falsch alleine zu entscheiden die ontologische Gerichtsbarkeit der Herrschaft gar nicht verlässt.

Das kontingente Begehren nach einer Existenzweise „ohne" Herrschaft der Wahrheit

„Hauptaufgabe der Kritik besteht nicht darin zu bewerten, ob ihre Gegenstände – gesellschaftliche Bedingungen, Praktiken, Wissensformen, Macht und Diskurse – gut oder schlecht sind, hoch oder niedrig einzuschätzen sind; vielmehr soll die Kritik das System der Bewertung selbst herausarbeiten"

Es geht um die Herausarbeitung und Einklammerung (→ Husserl) epistemologischer Gewissheiten/Strukturierungsweisen der Welt/Ordnungen der Dinge (Butler 2002, 2). Foucault berührt die Grenzen unserer sichersten Denkweisen. Und hier lassen sich mit Judith Butler durchaus Bezüge setzen zum Diskurs um „unkritische Gewohnheiten des Geistes" bei R. Willimas oder zu Th. W. Adornos Ideologiekonzept (vgl. dazu ausführlicher Butler 2002, 3).

„Einer Herrschaft gegenüber, die sich als absolute darstellt, kritisch zu sein, heißt nicht einfach, einen Standpunkt einzunehmen, sondern sich selbst eine Position auszuarbeiten, die außerhalb der ontologischen Gerichtsbarkeit dieser Herrschaft liegt, und so eine bestimmte Möglichkeit des Subjekts auszuarbeiten" (Butler 2011, 45)

Butler arbeitet einen weiteren Aspekt heraus, den Zusammenhang zwischen Normen und Rationalitätsformen – also der wiederholten Tätigkeit/Pflichten in einem gewissen, durch Normen geregelten Sinne (also durch Macht) und den Rationalitätsformen (ontologische Horizonte), die damit in Zusammenhang stehen. Es ist ein komplexer Zusammenhang: „weder erzeugen Rationalitätsformen einseitig governmentale Pflichten, noch schaffen diese Pflichten einseitig Formen der Rationalität" (Butler 2011, 45).

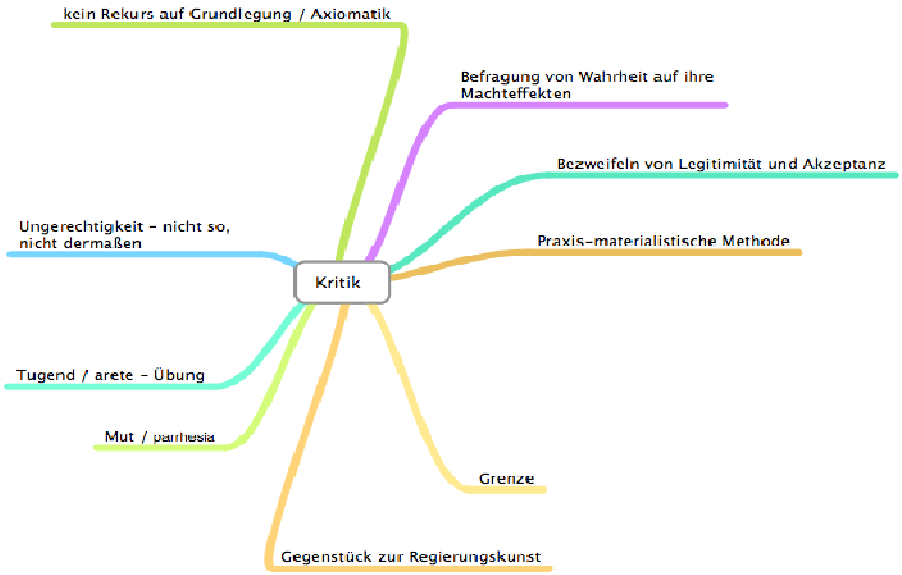
Kritik als Methode, eine Reduktion

Kritik ist als historisch-kritische wissenschaftliche Praxis mit Foucault ein Prozess in dem Machtwirkungen zu analysieren sind (Wahrheit, Bedeutung, Sinn) – und in einer Art epoché deren Legitimität befragt wird und in Klammer gesetzt. Um gleichsam fiktional die Geschichte zu fabrizieren (Foucault 1992, 26; Butler 2002, 8), ohne die Beschränkungen epistemologischer und sonstiger unbewiesener und unbeweisbarer und oft impliziter Grundannahmen.

Es geht also darum die Legitimitäts- und Akzeptabilitätsbedingungen zu prüfen und außer Kraft zu setzen.

Es gibt keine letzte Instanz, keinen einziger Ursprung, keine Notwendigkeit – die Welt ist eine kontingente und veränderbare und auch ihre Grundgesetze.

Zusammenfassung : Aspekte der Kritik bei Foucault



Literatur

Judith Butler, Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend, online: http://eipcp.net/transversal/0806/butler/de (01/13)

Judith Butler, Kritik, Dissens, Disziplinarität, Zürich 2011.

Michel Foucault: Was ist Aufklärung?, in: Eva Erdmann u.a. (Hrsg.), Ethos der Moderne. Foucaults Kritik der Aufklärung, Frankfurt/Main u.a. 1990. S. 35–54

Michel Foucault. Qu'est-ce que les Lumières ?, in: Daniel Defert/Francois Ewald, Dits et Ecrits, tome IV, Paris/Gallimard 1994, pp. 562-578.

Michel Foucault, Diskussion am 20. 5. 1978, in: Daniel Defert/Francois Ewald, Dits et Ecrits IV, Frankfurt 2005, S. S.25-43.

Michel Foucault, Was ist Kritik?; Berlin 1992.

Michel Foucault, Qu'est-ce que la Critique, in: Bulletin de la société française de philosophie, LXXXIV, 1990, 84, 2, S.35-64.

Getrud Koch, Edelweiß. Meine Jugend als Widerstandskämpferin, Reinbek 2006.

Raymond Williams, Keywords, London 1985.

Christian Kloyber

The Dark Side of LLL, Vol. 4 – Mark Twain lässt grüßen

„the dark side of the moon“ geht, soweit bekannt, auf Mark Twain*) zurück. 1894 schreibt er in *Pudd'nhead Wilson's New Calendar*:

„Everyone is a moon and has a dark side which he never shows to anybody.“

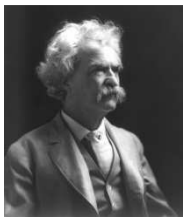
... und findet damit eine Metapher, die sich auf der einen Seite auf das „authentische Selbst“ (the inner self) als die „dunkle“ abgewandte, nicht sichtbare Seite – während die zugewandte Seite die Reflexionsfläche ist, die – wie der Trabant der Erde – lediglich das Sonnenlicht reflektiert (the false self).

Pudd'nhead Wilson ist eine Erzählung Mark Twains, die zwischen 1893 und 1894 im *The Century Magazine* in Fortsetzungen erschien: 1894 dann als Gesamtausgabe. (Die deutsche Übersetzung erst 2010 mit dem etwas misslungenem Titel „Knallkopf“ (statt „Querkopf“), Mark Twain: *Knallkopf Wilson*. Aus dem Amerikanischen von Reinhild Böhnke. Mit einem Nachwort von Manfred Pfister. Zürich: Manesse Verlag 2010.)

THE PUDD'NHEAD MAXIMS
THESE WISDOMS ARE FOR THE LURING OF YOUTH
[Weisheiten um die Jugend zu ködern]
TOWARD HIGH MORAL ALTITUDES.
THE AUTHOR
DID NOT GATHER THEM FROM PRACTICE, BUT
FROM OBSERVATION. TO BE GOOD IS NOBLE;
BUT TO SHOW OTHERS HOW TO BE GOOD
IS NOBLER, AND NO TROUBLE.

[Zur Steigerung der hohen Moral. Der Autor sammelte diese Maxime nicht durch Erfahrung sondern durch Beobachtung. Es ist Edel gut zu sein; edler ist aber anderen zu zeigen, dass man gut ist, sollte keine Schwierigkeit sein] ck trad.

*) Mark Twain, d.i. Samuel Langhorne Clemens (1835-1910)


© 1904 Library of Congress

Mark Twain lässt grüßen: Erst 100 Jahre nach seinem Tod, so sein Vermächtnis, erscheint sein umfangreichste Werk, seine Autobiographie; er erweist sich darin als „Meister der kritischen Wendungen" und Reflexionen (Mark Twain, Meine geheime Autobiographie, Aufbau-Verlag, 2 Bde., 2012):

Aus dem Verlagsprogramm des Aufbau Verlags:

> 100 Jahre mussten wir warten, denn Mark Twain hatte verfügt, dass seine Autobiographie, sein letztes, größtes Werk, erst 100 Jahre nach seinem Tod veröffentlicht werden darf – und er kreierte damit einen Sensationserfolg.
>
> »*Mir schien, ich könnte so frank und frei und schamlos wie ein Liebesbrief sein, wenn ich wüsste, dass das, was ich schreibe, niemand zu Gesicht bekommt, bis ich tot und nichtsahnend und gleichgültig bin.*« (Mark Twain) – Leidenschaftlich und radikal lässt der größte amerikanische Schriftsteller in seiner Autobiographie vieles in neuem Licht erscheinen, oft klingt es, als kritisierte er die aktuellen Ereignisse, die uns heute mehr denn je bewegen. Aber auch lustig, liebevoll oder mit großen Gefühlen erzählt er von seiner Familie und von Schicksalsschlägen, von skurrilen Begegnungen mit den Großen und mit den verachtenswerten »Zwergen« seiner Zeit.

Verweis auf einen Schlüsseltext Mark Twains zu Frage der Kritik, des Kritischen und der Kritischen Wendungen:

Mark Twain: What is Man, 1906 (Download, Projekt Guttenberg: http://www.gutenberg.org/ebooks/70)

... einige Zitate zum Resümee: der Mensch hat keinen freien Willen, er hat vielmehr nur die freie Wahl Entscheidungen zu treffen. (Kritik beruht daher auf die Analyse seiner Entscheidungen).

S. 7: The impulse to CONTENT HIS OWN SPIRIT –the NECESSITY of contenting his own spirit and WINNING its APPROVAL.

S. 9: FROM HIS CRADLE TO HIS GRAVE A MAN NEVER DOES A SINGLE THING WHICH HAS ANY FIRST AND FOREMOST OBJECT BUT ONE –TO SECURE PEACE OF MIND, SPIRITUAL, COMFORT, FOR HIMSELF.

S. 23 f: From the cradle to the grave, during all his waking hours, the human being is under training. In the very first rank of his trainers stands ASSOCIATION. It is his human environment which influences his mind and his feelings, furnishes him his ideals, and sets him on the road and keeps him in it.

... all training is one or another of OUTSIDE INFLUENCE, and ASSOCIATION is the largest part of it. A man is never anything but what his outside influences have made him. They train him downward or the train him upward –but they TRAIN him; they are at work upon him all the time.

Addendum

...1973 erscheint Dark Side of the Moon, die legendäre Platte („Plattencover") von Pink Floyd

The Dark Side of the Moon, Pink Floyd

Plattencover © 1973 Pink Floyd (Harvest Records)

Exkurs (1)

Kritische Wendungen bei Günther Anders

(Zitat aus Anders, Günther (1988), Die Antiquiertheit des Menschen. Über die Seele im Zeitalter der zweiten industriellen Revolution. Beck: München, S. 3-5, Hervorhebung kursiv i. Orig., Hervorhebung fett C.K.)

„Er schilderte, im Zusammenhang mit dem, was er *‚post-literarisches Analphabetentum'* nennt, die *globale Bilderflut von heute:* die Tatsache, daß man den heutigen Menschen, und zwar überall, mit allen Mitteln der Reproduktionstechnik: mit illustrierten Blättern, Filmen, Fernsehsendungen, zum Angaffen von Weltbildern, also zur scheinbaren Teilnahme an der ganzen Welt (bezw. an dem, was ihm als „ganze" gelten soll) einlade; und zwar um so generöser einlade, je weniger man ihm Einblick in die Zusammenhänge der Welt gewähre, je weniger man ihn zu den Hauptentscheidungen über die Welt zulasse; daß man ihm, wie es in einem molussischen Märchen heißt, „die Augen stopfe": ihm nämlich um so mehr zu sehen gebe, je weniger er zu sagen habe; daß die *„Ikonomanie"*, zu der man ihn durch diese systematische Überflutung mit Bildern erzogen habe, schon heute alle diejenigen unerfreulichen Züge des Voyeurtums aufweise, die wir mit diesem Begriff, im engeren Sinne, zu verbinden gewohnt seien; daß Bilder, namentlich dann, wenn sie die Welt überwucherten, stets die Gefahr in sich trügen, zu Verdummungsgeräten zu werden, weil sie, qua Bilder, im Unterschied zu Texten, grundsätzlich keine Zusammenhänge sichtbar machten, sondern immer nur herausgerissene Weltfetzen: also, die Welt zeigend, die Welt verhüllten. – Nachdem der Verfasser diesen Gedankengang ausgeführt hatte – in reiner Darstellung wohlgemerkt, ohne alle therapeutischen Vorschläge - geschah es also, daß er, und zwar von einem Vertreter des juste milieu, ein **‚romantischer Reaktionär'** genannt wurde. Diese Apostrophierung machte ihn einen Augenblick lang stutzig, denn als Reaktionär verdächtigt zu werden, ist ihm keine gerade vertraute Situation. Aber doch nur einen Augenblick lang, denn der Zwischenrufer verriet in der nun einsetzenden Diskussion sofort, was er mit seiner Apostrophierung gemeint hatte. **‚Wer derartige Phänomene und Effekte ausdrücklich ins Licht rückt', erläuterte er nämlich, ‚der kritisiert'. Wer kritisiert, der stört sowohl den Entwicklungsgang der Industrie wie den Absatz des Produktes; mindestens hat er die naive Absicht, solche Störung zu versuchen. *Da aber der Gang der Industrie* und der Absatz *auf jeden Fall vorwärtsgehen soll* (oder etwa nicht?), ist *Kritik eo ipso Sabotage des Fortschritts; und damit eben reaktionär.***

Daß diese Erklärung etwas an Deutlichkeit übriggelassen habe, darüber konnte ich nicht klagen. Besonders instruktiv an ihr schien mir, daß sie die robuste Wiederauferstehung des Fortschrittsbegriffes bewies, von dem man unmittelbar nach der Katastrophe 45 den Eindruck gehabt hatte, daß er im Eingehen begriffen war; und daß sie zeigte, daß dieser Begriff, der früheren Restaurationsepochen ein Dorn im Auge gewesen war, nun zum Argument der prosperierenden Restauration selbst geworden war. – Was aber das Epitheton ‚romantisch' betrifft, so bequemte sich der Zwischenrufer, da

ich nicht lockerließ, schließlich zu der Antwort, meine ‚Romantik' bestünde darin, daß ich *‚offensichtlich stur auf einem humanen Begriffe des Menschen insistierte'*. Die arglos vorgebrachte Verbindung von ‚stur' und ‚human', die stillschweigend gemachte Unterstellung, daß der Mensch auch anders als eben ‚human' bestimmt werden könnte, und schließlich die Tatsache, daß diese Antwort nicht einen Teilnehmer im Diskussionskreise verblüffte, gab dem Zwischenfall für mein Gefühl eine ziemlich schauerliche Pointe.

Gewiß, anderswo ist mir ähnliches auch schon passiert. Aber mir scheint doch, daß sich *die Gleichung von ‚kritisch' und ‚reaktionär' in Deutschland größerer Beliebtheit erfreut, als in anderen Ländern;* und zwar deshalb, weil dort die Prinzipien jenes Regimes, das Kritik durch Liquidierung der Kritiker überhaupt abgeschafft hatte, teils rudimentär noch, teils keimhaft schon wieder existieren; jedenfalls nicht tot sind. Es ist ja bekannt, daß die Identifizierung von ‚Kritik' und ‚Reaktion', die Anprangerung des Kritikers als reaktionären Saboteurs, zur ideologischen Taktik des Nationalsozialismus gehört hatte; der beliebte Ausdruck ‚Nörgler' schillerte ja in der Tat nach beiden Seiten. Durch die Identifizierung ehrte die ‚Bewegung' sich selbst, nämlich als Fortschrittsbewegung: denn wenn sie Kritik als eo ipso reaktionär hinstellte, ergab sich ja notwendigerweise, daß deren Gegenstand, also das Regime selbst, fortschrittlich sein mußte.* Und sehr viel anders hatte es der Zwischenrufer auch nicht gemeint."

*Anmerkung C.K.:
Da sie sich als „tausendjährige" Zukunft, also für menschliche Begriffe „ewige" Zukunft, plakatierte, konnte sie den Kritiker sogar als noch Schlimmeres, gewissermaßen als einen „Saboteur der Ewigkeit", damit als ein sakrilegisches untermenschliches Subjekt hinstellen.

Ebd., S. 193 – 198:
„Fünf Konsequenzen:

- Die Welt ist ‚passend'
- Die Welt verschwindet
- Die Welt ist post-ideologisch
***-** Geprägt werden immer nur Geprägte*
- Das Dasein in dieser Welt ist unfrei"

Ebd., S. 13
„Unsere heutige Welt ist ‚post-ideologisch', das heißt: ideologie-unbedürftig. – Womit gesagt ist, daß es sich erübrigt, nachträglich falsche, von der Welt abweichende, Welt-Ansichten, also Ideologien, zu arrangieren, da das Geschehen der Welt selbst sich eben bereits als arrangiertes Schauspiel abspielt. *Wo sich die Lüge wahrlügt, ist ausdrückliche Lüge überflüssig."*

Exkurs (2)

... angeregt durch die Lektüre von Mark Twain und aus aktueller Debatte des LLL-Diskurses folgende Textstellen angemerkt („Senecas Verballhornung" oder Verschlimmbesserung: „Nicht für die Schule, für das Leben lernen wird")

(Seneca aus den Epistulae Morales ad Lucilium 106,12)
„Latrunculis ludimus. In supervacuis subtilitasteritur: non faciunt bonos ista sed doctos. Apertior res est sapere, immo simplicior: paucis <satis> est ad mentem bonam uti litteris, sed nos ut cetera in supervacuum diffundimus, ita philosophiam ipsam. **Quemadmodum omnium rerum, sic litterarum quoque intemperantia laboramus: non vitae sed scholae discimus**."

„Kinderspiele sind es, die wir da spielen. An überflüssigen Problemen stumpft sich die Schärfe und Feinheit des Denkens ab; derlei Erörterungen helfen uns ja nicht, richtig zu leben, sondern allenfalls, gelehrt zu reden. Lebensweisheit liegt offener zu Tage als Schulweisheit; ja sagen wir's doch gerade heraus: Es wäre besser, wir könnten unserer gelehrten Schulbildung einen gesunden Menschenverstand abgewinnen. Aber wir verschwenden ja, wie alle unsere übrigen Güter an überflüssigen Luxus, so unser höchstes Gut, die Philosophie, an überflüssige Fragen. Wie an der unmäßigen Sucht nach allem anderen, so leiden wir an einer unmäßigen Sucht auch nach Gelehrsamkeit: Nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen wir."

Quemadmodum omnium rerum,
sic litterarum quoque intemperantia laboramus:
non vitae(L1) sed scholae(LLLernergebnis) discimus

(LLLernergebnis: Akkreditierung, Zertifizierung, Qualifikationsrahmen, Kompetenz)

Anmerkung: Ersetze (L1) bzw. (LLLernergebnis) durch ähnliche Begriffe aus dem aktuellen globalen Glossar.

Ullrich Bauer

Emanzipation – die Bildung der Alternativen[1]

»The dark side of LLL | Vol. 4«

10.-12.12.2012

Kritische Wendungen: Begriffe reformuliert

Workshop

Emanzipation

Ullrich Bauer

Vorlesung Sozialisation (n=900-1200)	Hat soziale oder individuelle Emanzipation (so wie durch Vertreter der etwas mit Bildung zu tun? (n=)
WS 2009/10	N = 76
SS 2010	N = 81
WS 2010/11	N = 73
SS 2011	N = 54
WS 2011/12	N = 61
SS 2012	N = 43

[1] Im Vortrag wurde ein Auszug aus diesen Folien präsentiert.

Egalitär und emanzipativ. Leitlinien der Bildungsreform

Erschienen in: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, 12/2005, 14-20 (http://www.bpb.de/files/OLQO61.pdf)

Deutschlands Bildungskatastrophe, aber wer kritisiert am Stärksten?

->->-> …. die OECD

->->-> …. die (neo-)liberale Charter funktioniert wie ein Strudel, der alles Ankerlose mitreißt

- Mit dem Begriff Paradoxie soll (…) darauf verwiesen werden, dass wir (…) mit einer Gesellschaftsformation konfrontiert sind, deren Bedingungsgefüge strukturell von Widersprüchen gekennzeichnet ist, die bei Prozessen gesellschaftspolitischer Gestaltung unausweichlich Gegenwirksamkeiten entbinden. Deren Effekt liegt darin, dass die behaupteten oder auch angestrebten Lösungen in ihr Gegenteil verbogen, sozusagen konterkariert oder überhaupt matt gesetzt werden. So können Gesetze zur Autonomisierung von Schulen ebenso ernsthaft auf diese zielen wie die Realisierung bei unverändertem Bedingungsgefüge zwingend zur „Abwicklung“ führen muss. (*Lisop; Huisinga* 2011).

Ingrid Lisop (i.V.) Bildungspolitische Reformkonzepte im Paradoxien-Netz, in: Ullrich Bauer, Helmut Bremer, Rolf Dobischat, Günter Kutscha (Hg.): Bildungsexpansion und Bildungsnotstand: Widersprüche im Prozess der Re-Strukturierung der Klassengesellschaft, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Ausgangsfrage

- Wenn die Forderung nach mehr Chancengleichheit nur darauf setzt, formale Chancengleichheit im Kapitalismus herzustellen, ist der Pfad zu einem „bloßen“ Sozialreformismus geöffnet, der aber weit davon weg ist (und weiter davon weg wegführen kann), systemische Bedingungen der Dominanz von Verwertungsinteresen, der Konkurrenz und der Herstellung von Machtasymmetrien zu neutralisieren
- Kann man emanzipatorisch handeln, wenn man über kein dezidiertes, das heißt, ausgesprochenes und konsensuales Verständnis von Emanzipation verfügt?

Gliederung

1. Was ist Emanzipation?
2. Welche Bedingungen verhindern Emanzipation?
3. Welche Bedingungen befördern Emanzipation?

Was ist Emanzipation?

- http://de.wikipedia.org/wiki/Emanzipation

Emanzipation stammt von dem lateinischen *emancipare*: einen „Sklaven oder erwachsenen Sohn“ aus dem *mancipium*, der „feierlichen Eigentumserwerbung durch Handauflegen“, in die Eigenständigkeit zu entlassen.

Im 17./18. Jahrhundert erfolgte eine Bedeutungsverschiebung: Aus dem Akt des Gewährens von Selbstständigkeit wurde eine Aktion gesellschaftlicher und insbesondere politischer *Selbst*befreiung (siehe auch Mündigkeit (Philosophie)); Ziel emanzipatorischen Bestrebens ist ein Zugewinn an Freiheit oder Gleichheit, meist durch Kritik an Diskriminierung oder hegemonialen z. B. paternalistischen Strukturen, oder auch die Verringerung von z. B. seelischer, ökonomischer Abhängigkeit, etwa von den Eltern. Heutzutage steht der Begriff häufig synonym für die Frauenemanzipation.

Was ist Emanzipation?

Sophie

Wie sieht eine Gesellschaft aus, die Du Dir wünschst?

- friedlich
- geordnet im Sine von Sicherheit
- Gelassenheit (kein Stress)
- genug Zeit, um zu lieben (frei nach Freud) und nicht die ganze Zeit für das Geldverdienen draufgeht
- Menschen sind innovativ, aber Menschen sollen nicht gefährdet sein durch Innovationen
- Eine Gesellschaft, die hohe ästhetische Ansprüche erfüllt; die Einsicht, dass Schönheit mit dem Leib verbunden ist
- Raum lassen für unterschiedliche Betrachtungen
- Differenzen, die bestehen, als positive Differenzen zu sehen
- Das Plündern der Ressourcen muss eingestellt werden

Was ist Emanzipation?

Ernst

Wie sieht eine Gesellschaft aus, die Du Dir wünschst?

- Gemeineigentum an Produktionsmitteln
- Daraus würde sich alles andere ergeben
- Attitüden hängen sehr stark von materiellen Bedingungen ab, mit der Veränderung der Gesellschaft ändern sich auch die Menschen

Was ist Emanzipation?

- „Sofern sie sich soziale Verhältnisse richtet, stellt Kritik gesellschaftliche Werte, Praktiken und Institutionen und die mit diesen verbundenen Welt- und Selbstdeutungen ausgehende von der Annahme infrage, dass diese nicht so sein müssen, wie sie sind.“ (7)

Rahel Jaeggi, Tilo Wesche (Hg.) (2009) Was ist Kritik, Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Was ist Emanzipation?

- Eigener Ausgangspunkt: Kritische Theorie der Gesellschaft
- Vertreter der sogenannten Frankfurter Schule (1920er-70er Jahre)
- Historischer Ausgangspunkt einer Kritischen Theorie im umfassenden Sinne war zunächst das Projekt einer aufgeklärten Gesellschaft, das mit den bürgerlichen Revolutionen erstmals geschichtsmächtige Geltung erlangte. Mit ihnen verbunden war das Versprechen einer freien, gleichen und solidarischen Menschheit

Was ist Emanzipation?

- „Diese wenigen Andeutungen können zentrale Gesichtspunkte deutlich machen, wofür das Projekt der älteren kritischen Theorie stand. Sie war der Versuch, der Theorie von Marx eine neue Dimension zu gewinnen: die Reflexivität auf ihre eigene Wirksamkeit, eine Erklärung, warum im Namen der Aufklärung eine totalitäre Vergesellschaftung möglich wurde, eine Selbst-Kritik am Marxismus, der dazu beigetragen hatte, dem System, der Totalität, dem Allgemeinen den Vorrang vor dem Besonderen zu geben, eine globale Perspektive auf eine versöhnte Menschheit freier Individuen. Diese Emanzipation und Versöhnung wurden nach der Zurückweisung des Entfremdungsparadigmas auch nicht bewusstseinsphilosophisch gedacht als die Herstellung einer allen immerzu transparenten Gesellschaft, sondern materiell als Überwindung solcher Verhältnisse, unter denen die einen anstrengend körperlich arbeiten, arm und ohnmächtig sind, sie wenig zu essen haben und ihnen die kulturellen Möglichkeiten versperrt sind, und die anderen das Privileg der Bildung, der Planung und Entscheidung, des Reichtums und Wohlstands für sich beanspruchen.“

Alex Demirović, Heinz Maus oder die Genealogie der Kritischen Theorie, i.E., 7/8)

Was ist Emanzipation?

Erste Zwischenfazit, Emanzipation ist:

1) Die Durchsetzung von Reflexion und Vernunft

2) Befreiung von Profitgier und sozialen Zwangsverhältnissen

3) Versprechen einer freien, gleichen und solidarischen Menschheit

Alex Demirović, Heinz Maus oder die Genealogie der Kritischen Theorie, i.E., 7/8)

Was ist Emanzipation?

- „Zwischen dem emanzipatorischen Moment und der sozialen Ordnung, die ihm vorausging, gibt es eine absolute Spaltung, eine radikale Diskontinuität.“ (23)
- Ist das so?

These: Statt Diskontinuität Kontinuität!

1: Die Hoffnung auf eine bessere Welt im Bestehenden ist vorhanden

2: Gerade weil die Dinge zum Greifen nahe sind, kann ein Umschlag verhindert werden; Befriedung durch die Illusion der Durchsetzung von Emanzipationsansprüchen

Ernesto Laclau (2002) [1996] Emanzipation und Differenz, Wien und Berlin: Verlag turia + Kant

Welche Bedingungen verhindern Emanzipation?

Welche Bedingungen verhindern Emanzipation?

- **Die *Naturnotwendigkeit* also, die *menschlichen Wesenseigenschaften*, so entfremdet sie auch erscheinen mögen, das *Interesse* halten die Mitglieder der bürgerlichen Gesellschaft zusammen, das *bürgerliche* und nicht das *politische* Leben ist ihr *reales* Band.** Nicht also der *Staat* hält die *Atome* der bürgerlichen Gesellschaft zusammen, sondern dies, daß sie *Atome* nur in der *Vorstellung* sind, im *Himmel* ihrer Einbildung – in der *Wirklichkeit* aber gewaltig von den Atomen unterschiedene Wesen, nämlich keine *göttlichen Egoisten*, sondern *egoistische Menschen.* Nur der *politische Aberglaube* bildet sich noch heutzutage ein, daß das bürgerliche Leben vom Staat zusammengehalten werden müsse, während umgekehrt in der Wirklichkeit der Staat von dem bürgerlichen Leben zusammengehalten wird.

  Karl Marx, Friedrich Engels, Die Heilige Familie, in: Werke. Berlin 1957, Band 2, 128f.

Welche Bedingungen verhindern Emanzipation?

- „Die alte Erklärung allein, dass die Interessenten alle Mittel der öffentlichen Meinung kontrollieren, reicht nicht aus. Denn die Massen ließen sich kaum plumper und augenzwinkernd unwahrer Propaganda sich einfangen, wenn nicht in ihnen selber etwas den Botschaften vom Opfer und vom gefährlichen Leben entgegenkäme. Darum hat man es angesichts des Faschismus für notwendig erachtet, die Theorie der Gesellschaft durch Psychologie, zumal analytisch orientierte Sozialpsychologie zu ergänzen. Das Zusammenspiel der Erkenntnis gesellschaftlicher Determinanten und der in den Massen vorherrschenden Triebstrukturen versprach volle Einsicht in den Zusammenhalt der Totalität.“ (Adorno 1972: 42)

Welche Bedingungen verhindern Emanzipation?

- Dissoziation der Emotionen (Holzkamp)
- Restriktive Emotionalität (Illouz)
- „Neue Emotionsregime“ -> Integration von Grundvorstellungen der humanistischen Psychologie in die Arbeitsbedingungen

Chritina Kaindl, Kritische Psychologie der Emotionen, in: Alex Demirović, Christina Kaindl, Alfred Krovoza (Hg.) Das Subjekt – zwischen Krise und Emanzipation, Münster. Westfälisches Dampfboot

Welche Bedingungen verhindern Emanzipation?

- Die Sklaven verlieren alles in ihren Ketten – bis hin zu dem Wunsch, sich davon zu befreien (Rousseau, Vom Gesellschaftsvertrag)

Welche Bedingungen verhindern Emanzipation?

Früher Entfremdungsbegriff bei Marx
Arbeits- und Lebensbedingungen erlauben nicht, ihr Leben frei zu entwerfen und zu gestalten

Adaptive Präferenzen
Selbst-Anpassung an Bedingungen der Unfreiheit

- „Die Deprivationen und Versagungen, denen (…) die ‚Unterprivilegierten' ausgesetzt sind, bestehen (…) weniger darin, dass sie von allem etwas weniger bekommen – das ist die ideologische Annahme von Schichttheorien, die glauben, mit Kontinua (für Quantifizierbarkeiten) arbeiten zu können; sondern sie bestehen vor allem darin, dass die entsprechenden Lebensbedingungen in ihrem interdependenten Zusammenhang sich so auswirken (können), dass Denken und Handeln nur noch darum kreisen, unter den auferlegten Bedingungen gerade eben funktionsfähig zu bleiben (…)." (Lothar Hack, 1977, Subjektivität und Alltagsleben, 110)

„Technologien des Selbst" (Foucault)
Psychotechnik, Psychopolitik

Alexandra Rau, Psychopolitik, in: Alex Demirović, Christina Kaindl, Alfred Krovoza (Hg.) Das Subjekt – zwischen Krise und Emanzipation, Münster. Westfälisches Dampfboot, 27-44

Welche Bedingungen verhindern Emanzipation

- Es wird es als ein Phänomen „bürgerlicher Kälte" (Andreas Gruschka) angesehen, dass die höhere Bildung eine Tradierung von Wissensinhalten befördert, die an die Ansätze des Humanismus, des Freiheits- und Gleichheitsdenkens anschließen, diese aber nur als Lernstoff vermittelt und nicht für deren reale Umsetzung eintritt.

Welche Bedingungen verhindern Emanzipation?

- **Affirmation und das handelnde Individuen**

  Marx:

  „Der Witz besteht nicht darin, dass indem jeder sein Privatinteresse verfolgt, die Gesamtheit der Privatinteressen, also das allgemeine Interesse erreicht wird. […] Die Pointe liegt vielmehr darin, dass das Privatinteresse selbst schon ein gesellschaftlich bestimmtes Interesse ist und nur innerhalb der von der Gesellschaft gesetzten Bedingungen und mit den von ihr gegebenen Mittel erreicht werden kann".

Welche Bedingungen verhindern Emanzipation?

- Die Trennung von Psyche und Gesellschaft ist falsches Bewusstsein; sie verewigt kategorial all die Entzweiung des lebendigen Subjekts und der über den Subjekten waltenden und doch von ihnen herrührenden Objektivität

  Theodor W. Adorno, Zum Verhältnis von Soziologie und Sozialpsychologie

Welche Bedingungen verhindern Emanzipation?

Traditionelle und kritische Theorie

„Dieselbe Welt, die für den Einzelnen etwas an sich Vorhandenes ist, das er aufnehmen muss und berücksichtigt, ist in der Gestalt, wie sie das ist und fortbesteht, ebensosehr Produkt der allgemeinen gesellschaftlichen Praxis. Was wir in der Umgebung wahrnehmen, die Städte, Dörfer, Felder und Wälder tragen den Stempel der Bearbeitung an sich. Die Menschen sind nicht nur in der Kleidung und im Auftreten, in ihrer Gestalt und Gefühlsweise eine Resultat der Geschichte, sondern auch in die Art, wie wir sehen und hören, ist von dem gesellschaftlichen Lebensprozess, wie in den Jahrtausenden sich entwickelt hat, nicht abzulösen. Die Tatsachen, welche die Sinne uns zuführen, sind in doppelter Weise gesellschaftlich präformiert: den geschichtlichen Charakter des wahrgenommenen Gegenstands und den geschichtlichen Charakter des wahrnehmenden Organs. Beide sind nicht nur natürlich, sondern durch menschliche Aktivität geformt (…).“ (216f.)

Welche Bedingungen verhindern Emanzipation?

Adorno, Zum Verhältnis von Soziologie und Psychologie

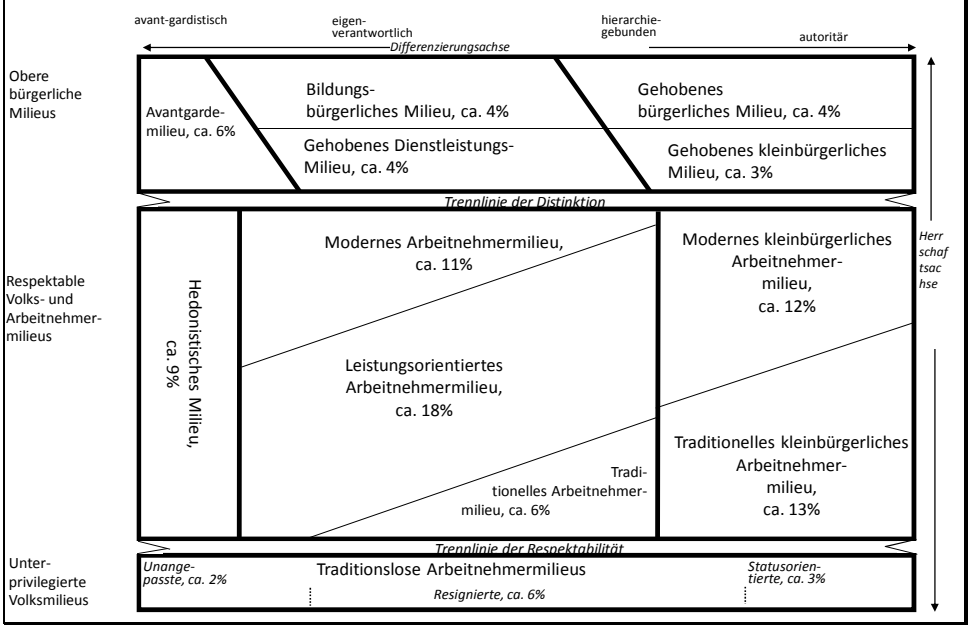
- „Die Angst vor dem Ausgestoßenwerden aber, die gesellschaftliche Sanktionierung des wirtschaftlichen Verhaltens hat sich längst mit andern Tabus verinnerlicht, im einzelnen niedergeschlagen. Sie ist geschichtlich zur zweiten Natur geworden (…) . Das Überich, die Gewissensinstanz, stellt nicht allein dem einzelnen das gesellschaftlich Verpönte als das An-sich-Böse vor Augen, sondern verschmilzt irrational die alte Angst vor der physischen Vernichtung mit der weit späteren, dem gesellschaftlichen Verband nicht mehr angehören, der anstatt der Natur die Menschen umgreift. Diese aus atavistischen Quellen gespeiste und vielfach weit übertriebene gesellschaftliche Angst, die freilich neuerdings wieder jeden Augenblick in Realangst übergehen kann, hat solche Gewalt akkumuliert, dass der schon ein moralischer Heros sein müsste, der ihrer sich entledigte, selbst wenn er das Wahnhafte daran noch so gründlich durchschaute. Vermutlich klammern die Menschen wohl sich so desparat an die längst fragwürdigen, weithin absurden Güter der Zivilisation, die ihnen wirtschaftlich vernünftiges Verhalten garantieren soll, weil es ihnen einmal so unsäglich schwer ward, zur Zivilisation sich selber zu bringen, und die Kommunikationsmittel tun das ihre, sie bei der Stange zu halten. Die Triebenergie des homo oeconomicus, der da dem homo psychologicus befiehlt, ist die zwanghafte, eingebleute Liebe zu dem, was man einmal hasste.“ (46/47)

Welche Bedingungen verhindern Emanzipation?

Wer sind dann noch die Träger/innen-Gruppen von Widerständigkeit?

- Die erfolgreichen Bildungseliten waren früher die Basis von Protestbewegungen, sie werden heute nahezu vollständig in den Kreativberufen aufgenommen und ihr Kritikpotenzial absorbiert

Soziokulturelle Milieus und soziale Stellung (Berufsfelder) nach der Typologie der agis Hannover (Michael Vester et al.)



Welche Bedingungen verhindern Emanzipation?

- Die erfolgreichen Bildungseliten waren früher die Basis von Protestbewegungen, sie werden heute nahezu vollständig in den Kreativberufen aufgenommen und ihr Kritikpotenzial absorbiert
- Das alte Nebeneinander von ökonomischer und humanistischer Bildung war immer gefährlich …
- … heute aber verabschieden Bildungsangebote den humanistischen Kern, heute sind es nicht-deklarierte Betriebsschulen und Betriebsuniversitäten, Schulen der Agentur für Arbeit und der 1-Euro-Betriebe

Welche Bedingungen verhindern Emanzipation?

Triebkräfte, die auf den Bildungsdiskurs einwirken

1. Ökonomische Antriebe (s. Erfolgsgeschichte der OECD-Empfehlungen)
2. Politische Diskurslinien

Wertkonservatismus, Begabungsideologie,
Statuserhaltung

Progressiver Emanzipationsdiskurs

Grundzüge der Ökonomisierung im Gesundheitswesen

Strukturveränderungen

- DRG-induzierte Verknappungstendenz
- Quantitativer und qualitativer Stellenabbau
- Rationalisierung – Tarifausstieg – Outsourcing
- Taylorisierung der Arbeitsbedingungen
- Verkehrung Zweck-Mittel-Relation

Grundzüge der Ökonomisierung im Gesundheitswesen

Strukturveränderungen

	Öffentliche Krankenhäuser		Freigemeinnützige Krankenhäuser		Private Krankenhäuser	
Jahr	**Insgesamt**	**Betten**	**Insgesamt**	**Betten**	**Insgesamt**	**Betten**
1990	1 043	387 207	843	206 936	321	22 779
2008	660	243 144	779	176 761	628	79 601
Trend	**- 37 %**	**- 37 %**	**- 8 %**	**- 15 %**	**+ 96 %**	**+ 249 %**

Krankenhäuser (KH) und Trägerschaft im Zeitvergleich. Entwicklung zwischen 1990 und 2007. Quelle: Deutsche Krankenhausgesellschaft 2006 und Statistisches Bundesamt 2009. Eigene Darstellung und Berechnungen.

Grundzüge der Ökonomisierung im Gesundheitswesen

Strukturveränderungen

- Wie reagieren die Beschäftigten?

Kritischer Pol (1)	Ambivalenter Pol (2)	Ökonomischer Pol (3)
• **Durchgehende Kritik zunehmender Arbeitsbelastung** *„Du kannst Du ganz platt sagen, mit weniger Personal mehr Leistung“* • **Arbeitsverdichtung** *„Krankenhaus ist Fließband“ – Burn-Out, Bossing, Mobbing etc.* • **Keine Zeit für Patientenbedürfnisse** *„Aufgaben werde so getaktet, dass für nichts mehr Zeit bleibt“* • **Rückzug auf Grundpflege** *„Verlust des Menschlichen“* • **Privilegierung der Privaten** *Privat Versicherte müssen nicht warten, Private setzen sich durch*	• **Mythos Privatisierung** *Organisation wird optimiert* • **Schuldübernahme** *„Wir waren verschwenderisch“* • **Überwindung ständischer Krankenhaushierarchien** *Ärzte können sich auch nicht mehr alles erlauben* • **Statusgewinn der Pflege gegenüber Ärzteschaft** *Übernahme ärztlicher Aufgaben* • **Professionalisierung durch Abwertung ganzheitlicher Pflege** *Ideal ganzheitlicher Pflege wird aufgegeben. Auf medizinische Erfordernisse reduzierte Pflegeimperative (Funktionspflege) werden akzeptiert*	• **Unterwerfung unter Markdoktrin** *„Unser Haus hat keine finanziellen Spielräume“* • **Qualitätsverlust wird negiert** *„Alles medizinisch Notwendige wird geleistet“* • **Individualisierung der Strukturproblematik I** *„Nicht alle von uns ziehen mit“* • **Individualisierung der Strukturproblematik II** *„Die Schmarotzer unter den Patienten“* • **Individualisierung der Strukturproblematik III** *„Mehr Selbstverantwortung für die Patienten“*

Kritischer Pol (1)	Ambivalenter Pol (2)	Ökonomischer Pol (3)
• **Durchgehende Kritik zunehmender Arbeitsbelastung** *„Du kannst Du ganz platt sagen, mit weniger Personal mehr Leistung“* • **Arbeitsverdichtung** *„Krankenhaus ist Fließband“ – Burn-Out, Bossing, Mobbing etc.* • **Keine Zeit für Patientenbedürfnisse** *„Aufgaben werde so getaktet, dass für nichts mehr Zeit bleibt“* • **Rückzug auf Grundpflege** *„Verlust des Menschlichen“* • **Privilegierung der Privaten** *Privat Versicherte müssen nicht warten, Private setzen sich durch*	• **Mythos Privatisierung** *Organisation wird optimiert* • **Schuldübernahme** *„Wir waren verschwenderisch“* • **Überwindung ständischer Krankenhaushierarchien** *Ärzte können sich auch nic mehr alles erlauben* • **Statusgewinn der Pflege gegenüber Ärzteschaft** *Übernahme ärztlicher Aufgaben* • **Professionali Abwert Pfle** *Pfl me redu (Funkti akzeptiert*	• **Unterwerfung unter Markdoktrin** *„Unser Haus hat keine finanziellen Spielrä* • **Individualisierung der Strukturproblematik II** *Die Schmarotzer unter den* **erung der ematik III** *rantwortung en“*

Ethos erodiert

Ethos erodiert

Welche Bedingungen verhindern Emanzipation?

Fazit ¾

Herrschaft ist mehr „als nur der Zwang in seiner nackten Gestalt“

Kultur ist der breite „Behälter“, der die Wahrnehmung von Herrschaft, den Willen zur Akzeptanz von Herrschaftsverhältnissen und ihrer Überwindung beinhaltet

Die herrschende Kultur und die *Doxa* (der Glaube an die Unausweichlichkeit einer gesellschaftlichen Situation) interagieren mit den individuellen Habitus und determinieren „adaptive Präferenzen“

Die Dynamik der Unterwerfung fördert individuelle Selbsterhaltung, Angst und Konkurrenz ….

… aber nicht Widerständigkeit

Welche Bedingungen befördern Emanzipation?

Welche Bedingungen befördern Emanzipation?

Sophie

Welche Bedingungen befördern Emanzipation?

- Der Blick auf andere Kulturen, um zu erkennen, dass die Variabilität von Lebensformen größer ist als die Stabilität

Welche Bedingungen befördern Emanzipation?

Ernst

Welche Bedingungen befördern Emanzipation?

- Arbeitnehmer/innen agieren …
- …. eine Gruppe muss die Sache in die Hand nehmen

Welche Bedingungen befördern Emanzipation?

Das Erbe einer Kritischen Theorie wieder aufnehmen

Die kritische Theorie ist von anderem Schlag. Sie kehrt sich gegen das Wissen, auf das man pochen kann. Sie konfrontiert Geschichte mit der Möglichkeit, die stets konkret in ihr sichtbar wird.

Max Horkheimer, 1940/42

Welche Bedingungen befördern Emanzipation?

Michael Th. Greven drei idealtypische Kritikmodelle (vgl. Greven 1999)

- das ‚reformistische' Modell (Habermas)
- das ‚hoffnungsgeleitete' Modell einer Kapitalismuskritik, die stetig nach gesellschaftlichen Protestgruppen Ausschau hält, in denen der gegenwärtige Zustand der eindimensionalen Gesellschaft überschritten wird und sich neue Formen von Bedürfnissen und Solidaritäten artikulieren
- das ‚skeptische Modell', Hoffnung auf Überwindung kapitalistischer Verhältnisse kombiniert mit dem nüchternen Blick auf seine unhinterfragte Vormachtstellung

Welche Bedingungen befördern Emanzipation?

Die Perspektive Pierre Bourdieus auf die Durchsetzung von Protest

Zwei Bedingungen für erfolgreicher Reformprozesse

1. **Objektive Krise**

   -> ist vorhanden

2. **Kritischer Diskurs**

   -> die Infragestellung der herrschenden Doxa

   -> aufdecken von nicht legitimierbaren Herrschaftsinteressen

   -> Konsens darüber schaffen, dass nicht legitimierbare Herrschaftsinteressen nicht tolerierbar sind

Aber, es geht nur, wenn: **Verbündete mit einem „So-nicht-weiter " drohen**

Herrschaft und Gegenmacht

	Formelle Kontrolle / Zwang	Informelle Kontrolle	Gegenmacht
Ebene	Gesetzliche Gewalt, diktatorischer Zwang, Unterdrückung	Kollektiv teilbare Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata	Individuelle Präferenz oder die einer gesellschaftlichen Minderheit (braucht gute Gründe)
Beispiel	Strafen bei Gesetzesüberschreitung (Verletzung der Schulpflicht, Verweigerung von Arbeit etc.)	Begrüßung per Handschlag, Niemandem übervorteilen, wenn man sich privat am Abend trifft, ist man fröhlich, Arbeit und Bildung sind lebensnotwendig etc.	Sektenhandeln, Umstürzler, soziale Bewegungen
Wirksamkeit	Hoch	Hoch (Präponderanz)	**Unentschieden** Nur wenn informelle und formelle Muster stützen

Welche Bedingungen befördern Emanzipation?

Grundlagentheoretische Perspektive

- Potenz zur Emanzipation als einzige anthropolgische Konstante
- Im Mittelpunkt steht dissipative Struktur menschlicher Handlungsfähigkeit
- Herrschaftsformen finden individuell Ausdruck ….
- …. müssen aber individuell <u>und</u> strukturbezogen gekontert werden

Welche Bedingungen befördern Emanzipation?

Mobilisierung und soziale Bewegungen

- So wie der Bau der ersten Atombombe …: Wissenschaft vom Sozialen muss sich bekennen zum Projekt der Emanzipation und sich formieren
- Selbstaufklärung über Ambivalenzen von Emanzipations-Bewegungen (Sozio-Analyse)
- Bildungsgänge müssen auf Bildungs- und Sozialreform eingestellt werden, Profis für Bildungs- und Sozialreformen
- Schüler/innen, Studierende, Lerner/innen müssen mit einbezogen werden
- Ein widerstandsfähiger Kern muss gebildet werden – „Erziehung der Erzieher“

Welche Bedingungen befördern Emanzipation?

„Es ist der große Fehler fast aller derer, die sich berufen glauben, Volkserzieher zu sein, dass sie meinen, man müsse ganz leichte Kost für die Menge auswählen und solche, die inhaltlich ihr Interesse berühren. Ich habe beobachtet, dass das sogenannte niedere Volk, sofern es noch nicht kleinbürgerlich verfault ist, sehr bereit ist, schwierigen Gedankengängen nachzugehen. Man kann den Arbeitern viel differenziertere geistige Anstrengung zumuten als dem bürgerlichen Zeitungsleser, der alles sehr schön tranchiert, zergliedert und womöglich vorgekaut serviert haben möchte.“

Erich Mühsam, Tagebücher, 1910/11, S. 112

Welche Bedingungen befördern Emanzipation?

Ernst

Was ist der wichtigste Einfluss auf Deine Flugbahn zu einer kritischen Perspektive?

- Vater wurde abgewertet, war Landarbeiter in einem kleinen Dorf
- Eigene Deprivilegierung als Motor des Protests

Welche Bedingungen befördern Emanzipation?

Sophie

Was ist der wichtigste Einfluss auf Deine Flugbahn zu einer kritischen Perspektive?

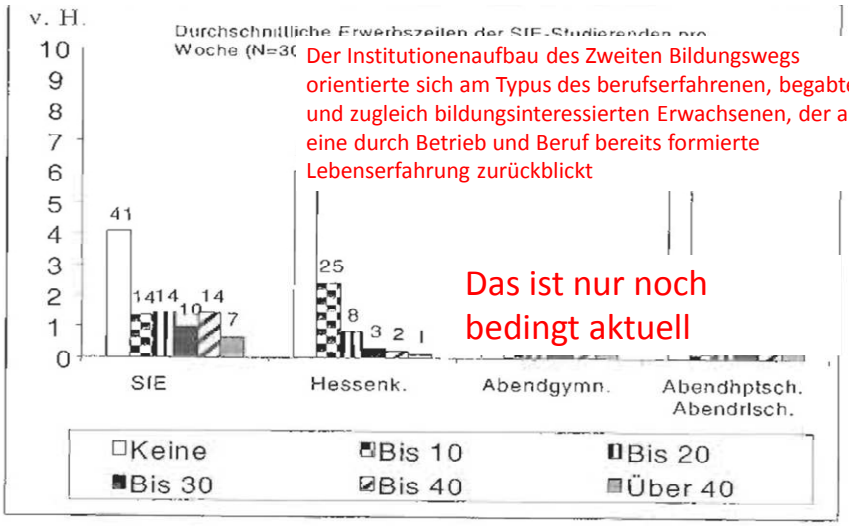
- Das Dorf, das Verständnis der eigenen Privilegierung, der Blick auf Armut (im Winter die Kinder ohne Schuhe)

Fazit

Ein Lehrer, ein Sozialarbeiter, ein Psychotherapeut, ein Sozialwissenschaftler und ein Sozialpolitiker stehen am Rande einer großen Mülldeponie …

Fragen für Kleingruppen

- Wie kann Bildung / LLL heute ausschauen, damit ein emanzipatives Potenzial geweckt wird? Welche alternativen Modelle sind möglich?
- Wie werden Lehrer/innen und Lehrkräfte im pädagogischen Bereich motiviert, um das Vorhaben einer alternativen Bildungsprogrammatik unterstützen zu können?
- Wie werden Schüler/innen Lerner/innen im pädagogischen Bereich motiviert, um das Vorhaben einer alternativen Bildungsprogrammatik unterstützen zu können?
- ……
- ……
- ……

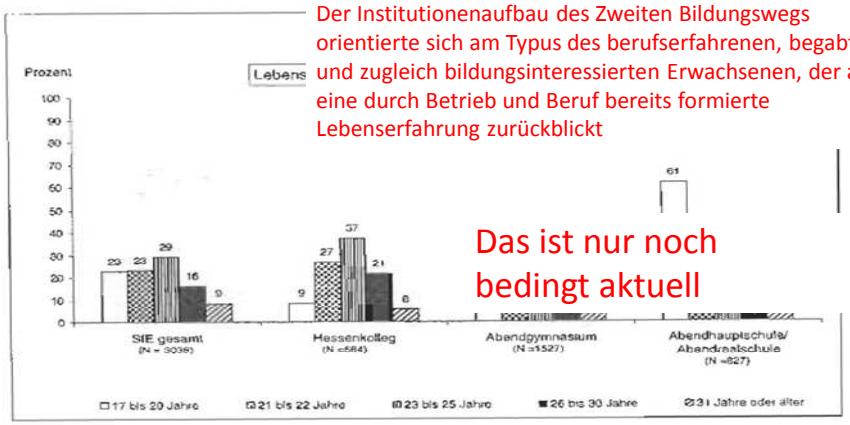


Der Institutionenaufbau des Zweiten Bildungswegs orientierte sich am Typus des berufserfahrenen, begabten und zugleich bildungsinteressierten Erwachsenen, der auf eine durch Betrieb und Beruf bereits formierte Lebenserfahrung zurückblickt

Das ist nur noch bedingt aktuell

Abb. 7 Erwerbszeiten der SfE-Studierenden (Quelle: Eigene Studierendenbefragung 2004).

Quelle K. Harney/ S. Koch/ H.-P. Hochstätter: Bildungssystem und Zweiter Bildungsweg: Formen und Motive reversibler Bildungsbeteiligung. (In: Zeitschrift für Pädagogik. 1/2007. S. 34-57).



Der Institutionenaufbau des Zweiten Bildungswegs orientierte sich am Typus des berufserfahrenen, begabten und zugleich bildungsinteressierten Erwachsenen, der auf eine durch Betrieb und Beruf bereits formierte Lebenserfahrung zurückblickt

Das ist nur noch bedingt aktuell

Abb. 4a Studierendenalter an Schulen für Erwachsene in Hessen (Quelle: Eigene Studierendenbefragung 2004).

Quelle K. Harney/ S. Koch/ H.-P. Hochstätter: Bildungssystem und Zweiter Bildungsweg: Formen und Motive reversibler Bildungsbeteiligung. (In: Zeitschrift für Pädagogik. 1/2007. S. 34-57).

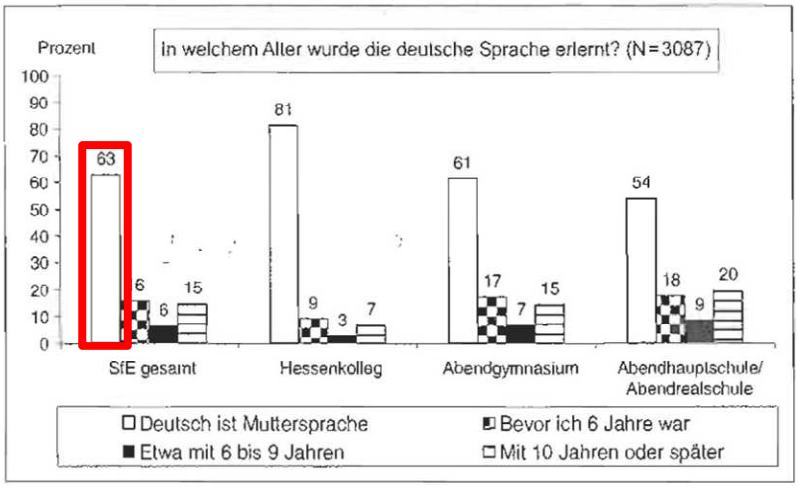
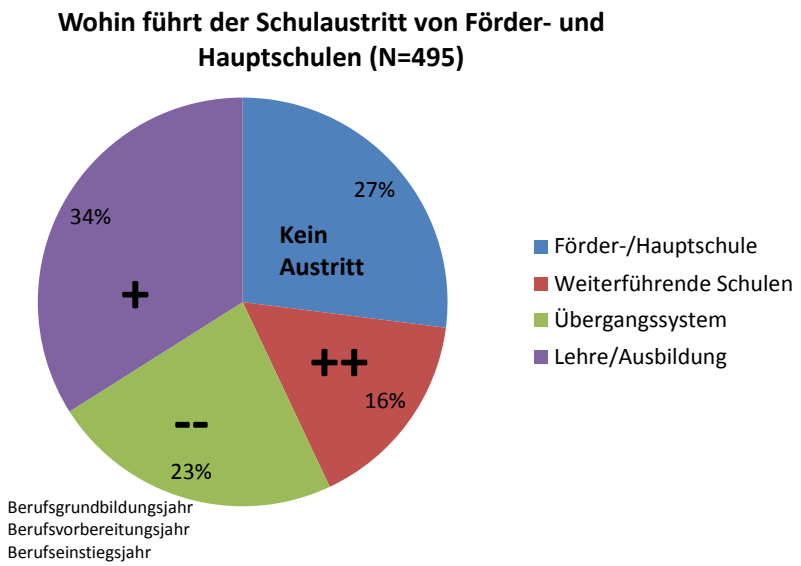


Abb. 6 Erwerb der deutschen Sprache (Quelle: Eigene Studierendenbefragung 2004).

Quelle K. Harney/ S. Koch/ H.-P. Hochstätter: Bildungssystem und Zweiter Bildungsweg: Formen und Motive reversibler Bildungsbeteiligung. (In: Zeitschrift für Pädagogik. 1/2007. S. 34-57).



Quelle: HABIL-Projekt. Quantitative Schüler/innen-Befragung in 5 BL (n= 4.539)

Zusammenhang zwischen Fortkommen im Bildungs-/Berufsbildungssystem und Rechtschreibkompetenzen (Hamburger Schreibprobe)

	Verbleib zum 2. Befragungszeitpunkt		Rechtschreibleistung			N
			Low	Medium	High	
B	Weiterführende Schulen (RS/GS/GYM) ++		7,3%	52,7%	40,0%	55
		Adj. Resid.	-4,3	1,6	2,9	
C	Übergangssystem --		48,4%	34,7%	16,8%	95
		Adj. Resid.	3,8	-1,9	-2,0	
D	Lehre/Ausbildung +		23,7%	46,7%	29,6%	135
		Adj. Resid.	-2,7	1,0	1,7	
		GesamtN	132	175	99	406

Quelle: HABIL-Projekt.

Diagnose: Rettung für die Starken?

Zusammenhang zwischen Fortkommen im Bildungs-/Berufsbildungssystem und sozial-ökonomischen Ressourcen

	Verbleib zum 2. Befragungszeitpunkt		Sozial-ökonomischer Status			N
			Low	Medium	High	
B	Weiterführende Schulen (RS/GS/GYM) ++		35,8%	50,9%	13,2%	53
		Adj. Resid.	-2,3	2,0	0,6	
C	Übergangssystem --		47,2%	43,4%	9,4%	53
		Adj. Resid.	-0,5	0,8	-0,4	
		GesamtN	155	119	34	308

Rettung für die Starken?

Quelle: HABIL-Projekt.

Splitter aus der Diskussion zum Vortrag

„Erziehung der Erzieher" (W. Adorno)

- EBInnen als Elite, die es besser wissen sollen →
    1. Delegation der Verantwortung
    2. Überforderung der EBInnen
- Besser wäre: Schaffung von Strukturen, in den emanzipative Kritik möglich ist
- Im akademischen Bereich lassen wir uns viel zu oft die Definitionsmacht aus der Hand nehmen. Die Entwicklung eines Forschungszusammenhanges, die mögliche Leitbilder oder Normen für Handlungsoptionen ermöglichen, muss forciert werden. → Kontinuität von Emanzipation als Basis der Kritischen Theorie
- Auch die Verweigerung im System mitzumachen, z.B. durch Kündigung etc., sollte gewürdigt werden.
- Praxisanwendung: Einführung eines Studienganges auf Basis der Frankfurter Schule

Hakan Gürses

Das Politische

Das Politische

Hakan Gürses
Dezember 2012

„In bezug auf den Begriff der ‚Demokratie' scheint heutzutage ein breiter Konsens zu herrschen. Sicher wird teilweise heftig über die Bedeutung oder die Bedeutungen dieses Wortes diskutiert, dennoch ist es in der ‚Welt', in der wir leben, gemeinhin positiv besetzt. Daher unsere Frage: Hat es einen Sinn, sich als ‚Demokraten' zu bezeichnen? Falls nicht, warum? Und falls ja, gemäß welchem Verständnis des Begriffs?"

Demokratie? Eine Debatte. 2012

- Politische Erwachsenenbildung
- Politikbegriff in der politischen Bildung
- Politische Differenz
- Schlussfolgerungen für die politische Bildung

„Nach der Jahrtausendwende befasste sich die Politikdidaktik mit der Frage, ob nicht das Demokratielernen den didaktischen Kern der politischen Bildung bilden sollte. […] Die[se] Demokratiepädagogen vertraten die Auffassung, dass der Aufbau demokratischer Gesinnung und die Verankerung der Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, bedeutsame, wenn nicht sogar die wichtigsten Aufgaben der politischen Bildung seien."

Joachim Detjen (2007)

„Die Vermittlung der Demokratie in ‚Denkform' in der Schule, als bloßes Denkspiel, reicht […] nicht. Es bedarf dringend auch der Anleitung zum Handeln, zur tätigen Selbstständigkeit. In der Weckung der Motivation, der Bereitschaft und des aktiven Engagements, in denen dann auch die vielen praktisch-instrumentellen Fähigkeiten, die ‚demokratischen Handlungskompetenzen', erprobt, experimentell getestet und durch konkrete Erfahrung interaktiv gelernt und kooperativ gefestigt werden können, darin sehe ich die wohl wichtigste Aufgabe eines konkreten Demokratie-Lernens."

Gerhard Himmelmann (2007)

„Politikdidaktik und Politische Bildung finden ihre normativen gesellschaftstheoretischen Kriterien nur, wenn sie die Idee der Demokratie als einen zentralen normativen Ausgangspunkt und als inhaltliches Zentrum begreifen."

Peter Henkenborg (2009)

„Das westliche politische System ist das Ergebnis einer Verschränkung zweier heterogener Elemente, die sich gegenseitig legitimieren und stützen: eine politisch-juridische und eine ökonomisch-gouvernementale Rationalität. eine ‚Verfassungsform' und eine ‚Regierungsform'. [...] Solange das Denken sich nicht dazu entschließen kann, es mit diesem Knoten und seiner Amphibolie aufzunehmen, ist es wahrscheinlich, dass jede Diskussion über Demokratie – als Verfassungsform wie als Regierungstechnik – wieder zum Geschwätz zu verkommen droht."

Giorgio Agamben (2012)

Politikbegriff

- Politik – *polis*:
  - Politik ist, in der *polis* für die *polis* zu handeln.
  - Das Verhältnis zw. den BürgerInnen und der *polis* selbst als BürgerIn (*politai*) regeln.
  - Der *polis* gemäß handeln.

  => Was (wo) ist die *polis* in der Gegenwart?

„Es gab wirklich einmal eine Zeit, in der es sinnvoll war, die Begriffe *Staatlich* und *Politisch* zu identifizieren. Denn dem klassischen europäischen Staat war etwas ganz Unwahrscheinliches gelungen: in seinem Inneren Frieden zu schaffen und die Feindschaft als Rechtsbegriff auszuschließen. Es war ihm gelungen, die Fehde, ein Institut des mittelalterlichen Rechts, zu beseitigen, den konfessionellen Bürgerkriegen des 16. und 17. Jahrhunderts, die auf beiden Seiten als besonders gerechte Kriege geführt wurden, ein Ende zu machen und innerhalb seines Gebietes Ruhe, Sicherheit und Ordnung herzustellen.“

Carl Schmitt (1963)

Ansätze:

- Normativer Ansatz
- Kompetenz-Ansatz
- Empowerment-Ansatz

Normativer Ansatz:

Peter Massing:

Politische Bildung und Erziehung können (...) als Sammelbezeichnung gelten für alle bewusst geplanten und organisierten, kontinuierlichen und zielgerichteten Maßnahmen, Jugendliche und Erwachsene mit den zur Akzeptanz des politischen und gesellschaftlichen Systems und mit den zur Teilnahme am politischen und gesellschaftlichen Leben notwendigen Voraussetzungen auszustatten.

Kompetenz-Ansatz:

Reinhard Krammer:

Politische Bildung soll den SchülerInnen ermöglichen, sich die politischen Kompetenzen anzueignen, die es ihnen erlauben, sich in der Politik zurechtzufinden und an ihren Prozessen teilhaben zu können.
[Urteilskompetenz, Handlungskompetenz, Methodenkompetenz, Sachkompetenz]

Empowerment-Ansatz:

Vlatka Frketić *(Beschreibung eines PB-Projektes von LEFÖ, Orient Express & Peregrina):*

Es soll dabei ein Umgang mit den den Migrantinnen zugewiesenen sozialen und politischen Positionen gefunden werden. Zentraler Hintergrund bzw. Bestandteil des Arbeitsbereichs sind gesellschaftlich-politische Phänomene und Problematiken wie Rassismus, Interkulturalität, Globalisierung, Gender Mainstreaming, Diversity und Kultur. Der Projektgestaltung wird ein feministisch- und migrationskritischer Ansatz zugrunde liegen.

„[...] dass tendenziell der analytisch-reflexive wie auch der pädagogische Fokus der Politischen Bildungsarbeit eine weitere Dimension, die des Internationalen, des EU-ropäischen und des Globalen, kurz gesagt, des ‚globalen Lernens' mit einschließen sollte."

Otmar Höll (2008)

Postdemokratie

„Der Begriff bezeichnet ein Gemeinwesen, in dem zwar nach wie vor Wahlen abgehalten werden, […] in dem allerdings konkurrierende Teams professioneller PR-Experten die öffentliche Debatte während der Wahlkämpfe so stark kontrollieren, daß sie zu einem reinen Spektakel verkommt, bei dem man nur über eine Reihe von Problemen diskutiert, die die Experten zuvor ausgewählt haben."

Colin Crouch (2008)

„Man kann dies auf drei Ebenen versuchen: Erstens mit Maßnahmen, die darauf zielen, die wachsende Dominanz der ökonomischen Eliten zu begrenzen; zweitens mit Reformen der politischen Praxis als solcher; und drittens gibt es Handlungsmöglichkeiten, die den Bürgern selbst offenstehen."

Colin Crouch (2008)

„Wovon ich [...] überzeugt bin, ist, dass es nicht darum geht, Parolen zu verbreiten, die unseren Blick von Mächten ablenken, welche die Bedingungen für die Demokratie zerstören. Lobgesänge linker Philosophen und Aktivisten, die für eine ‚Vertiefung', ‚Demokratisierung', ‚Wiederaneignung', oder ‚Pluralisierung der Demokratie' eintreten oder dafür, in eine ‚künftige Demokratie' zu investieren, sind nur in dem Maße hilfreich, in dem sie direkt mit jenen Mächten abrechnen."

Wendy Brown (2012)

Politische Differenz

- die Politik / das Politische
  la politique / le politique
  politics / the political
- Seit den 1980er Jahren, vor allem frankophone AutorInnen wie Jean-Luc Nancy, Claude Lefort, Jacques Rancière, Alain Badiou, Chantal Mouffe

- Geht zurück auf Überlegungen von:

  Carl Schmitt (1888-1985)
  Hannah Arendt (1906-1975)

- philosophisch beeinflusst von:

  Martin Heidegger (1889-1976)
  Jacques Derrida (1930-2004)

„Die Beiträge zur politischen Philosophie, die in diesem Feld seit den 1980er Jahren geliefert wurden, zeichnen sich durchweg dadurch aus, dass sie der […] Unterscheidung zwischen *le politique* und *la politique* zuarbeiten."

Thomas Bedorf (2010)

„Unter Fundamentalismus (*foundationalism*) sind besonders jene Positionen zu verstehen, die von fundamentalen, d. h. revisionsresistenten Prinzipien, Gesetzen oder objektiven Realitäten ausgehen, die jedem sozialen oder politischen Zugriff entzogen sind.“

Oliver Marchart (2010)

„Mit dem ‚Politischen‘ meine ich die Dimension des Antagonismus, die ich als für menschliche Gesellschaften konstitutiv betrachte, während ich mit ‚Politik‘ die Gesamtheit der Verfahrensweisen und Institutionen meine, durch die eine Ordnung geschaffen wird, die das Miteinander der Menschen im Kontext seiner ihm vom Politischen auferlegten Konflikthaftigkeit organisiert.“

Chantal Mouffe (2007)

„Nichts ist […] an sich politisch. Aber alles kann es werden […]. Ein und dieselbe Sache – eine Wahl, ein Streik, eine Demonstration – kann Politik oder nichts stattfinden lassen.“

Jacques Rancière (2002)

Charakteristika des Politischen in der politischen Differenz:

- Unabgeschlossenheit
- Unbegründbarkeit
- Konfliktualität
- Ereignishaftigkeit

Schlusfolgerungen:

- Nicht *alles ist* politisch, alles kann aber politisch *werden* => Was wird „politisiert"? Was sind die Kämpfe welcher Gruppen?
- Der Horizont der pB darf nicht bei Demokratie enden => pB muss sichtbar machen, wer, warum und wie Demokratie zur Norm erhebt
- Die pB muss die Politik (das Gewordene) aus der Perspektive des Politischen (des Möglichen) verstehen => dabei auch die eigene Rolle kritisch betrachten
- Die pB hat ihre eigenen nationalstaatlichen Grenzen zu hinterfragen => Ist eine „globale politische Bildung" möglich? Wie?

Diskussionsfragen

- Wo sind *polis* und *demos* heute zu orten?
- Normativität des Politischen: Wo liegen die Grenzen?
- Öffentlich/Privat bzw. Politisch/Privat – wie heute bestimmen?
- Demokratie = Politik?

Splitter aus der Diskussion zum Vortrag

- Die Debatte im deutschsprachigen Raum ist affirmativ, daher besser ein Rückgriff auf den französischsprachigen Raum.
- Das Politische statt Politik. Demokratisierung statt Demokratie.
- Wo ist das Politische versus Politik im Kontext kritischer Praxis verortet?
- „Atopische Politik" als Ergebnis negativ dialektischer Betrachtung von Politik

Ist *alles* politisch?

- Aushandlung von Herrschaftsmacht als wesentlicher Bezugspunkt

Soziale Bewegungen

- Jede neue Bewegung durchläuft eine autonome Phase
- Das Politische trifft auf die Politik

Astrid Messerschmidt

Bildung zwischen bürgerlichen Besetzungen, kapitalisierten Vereinnahmungen und Kritik

Bildung zwischen bürgerlichen Besetzungen, kapitalisierten Vereinnahmungen und Kritik

- Beanspruchungen von Bildung
- Bildung als geschichtlicher Begriff
- Stationen der Theoriegeschichte von Bildung
- Bildung als Bewegung in Widersprüchen
- Einsprüche gegen die Eindimensionalität der Bildung
- Bildungsreformen und die (Un)möglichkeit kritischer Bildung
- Bildungsprozesse in globalen Ungleichheiten
- Bezugspunkte für neuere bildungstheoretische Entwicklungen
- Involvierte Kritik

Prof. Dr. Astrid Messerschmidt

Beanspruchungen von Bildung

- Bildungsversprechen: Aufstieg, Glück, Sicherheit
- Bildungszwang: institutionelle Einbindung
- Bildungskultur: Assimilation an Prinzipien bürgerlicher Bildung
- Bildungskritik: gesellschaftliche Funktionalisierungen
- Bildungsutopie: Eigensinnigkeit der Subjekte
- Bildungssteuerung: globale Standards

Prof. Dr. Astrid Messerschmidt

Bildung als geschichtlicher Begriff

- Vorstellungen von Autonomie und Mündigkeit begründen den Bildungsgedanken.
- Erwartungen an das Fortschreiten von Emanzipation im Humanismus
- Bildung des einzelnen und Bildung der Allgemeinheit als Ideal – deutscher Bildungsidealismus
- Befreiung von klerikalen und feudalen Herrschaftsverhältnissen – unabhängiger Verstandesgebrauch

Prof. Dr. Astrid Messerschmidt

ph karlsruhe

Stationen der Theoriegeschichte von Bildung

- Idee der Bildung im deutschen Idealismus (1770-1830): Identitätsbildung für eine nationale Kultur
- Erster Weltkrieg, Industrialisierung, Massengesellschaft; „Wachstumsgesellschaft" – Bildung als Motor der Affirmation
- Erfahrungsverlust: „Was ist das ganze Bildungsgut wert, wenn uns nicht eben Erfahrung mit ihm verbindet?" (Walter Benjamin)
- Bildung schützt nicht vor Täterschaft (Theodor W. Adorno)
- Bildungsbürgertum besetzt den Bildungsbegriff und grenzt Alternativen aus (Gernot Koneffke; Pierre Bourdieu).

Prof. Dr. Astrid Messerschmidt

ph karlsruhe

Bildung als Bewegung in Widersprüchen

- Zeitgeschichtliches Scheitern des humanistischen Bildungsideals bei gleichzeitiger Verdrängung dieses Scheiterns
- Pädagogik hat „stets auch Herrschaft bestätigt“. Pädagogik ist Produkt bürgerlicher Herrschaftsgeschichte (Gernot Koneffke)
- „Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ (Heinz-Joachim Heydorn)
- individualistischer Bildungsbegriff: Ausblendung von Solidarität
- innere Dialektik bürgerlicher Bildung - gebrochene Aufklärungsversprechen und Verdrängung der Brüche

Prof. Dr. Astrid Messerschmidt

ph karlsruhe

Einsprüche gegen die Eindimensionalität der Bildung

- Reflexion von Differenz und Ungleichheit
- Wessen Bildung?
- Quellen aus der erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung (Juliane Jacobi, Pia Schmid, Susanne Maurer)
- Quellen aus der erziehungswissenschaftlichen Rassismuskritik und Globalisierungsreflexion (Ernest Jouhy, Paul Mecheril, Vathsala Aithal)

Prof. Dr. Astrid Messerschmidt

ph karlsruhe

Bildungsreformen und die (Un)möglichkeit kritischer Bildung

- Neoliberale Reformen verdrängen die Widersprüchlichkeit von Bildung.
- Lebenslanges Lernen als Bildungspflicht
- Subjekte werden zu Kleinunternehmern ihrer (Weiter)Bildung.
- „Lebensbegleitung“ und Dauerzwang
- selektive Weiterbildung – Privilegierung wird potenziert
- Marginalisierung oder Identifikation

Prof. Dr. Astrid Messerschmidt

ph karlsruhe

Bildungsprozesse in globalen Ungleichheiten

- Versprechen der Weltbürgerschaft und der Bildung für eine bessere Welt.
- Verschärfung sozialer Gegensätze und Verarmung
- „kulturelle Vielfalt“ als monokulturelle Programmatik
- „Eine Welt“ in Dominanzverhältnissen bürgerlicher Pädagogik
- herrschaftliches Verfügen über Differenz und Vielfalt?
- Verdrängung hierarchischer Beziehungen statt Konfrontation mit Ungleichheiten

Prof. Dr. Astrid Messerschmidt

ph karlsruhe

Bezugspunkte für neuere bildungstheoretische Entwicklungen

- Postmoderne: Infragestellungen moderner Überzeugungen – gegen die „großen Erzählungen der Moderne“ (Jean François Lyotard)
- Dekonstruktion: Hinterfragung von Identität (Jacques Derrida)
- Machtanalyse: Ordnungen, Wissensbehauptungen, Regierungstechniken (Michel Foucault)
- Konstruktivismus und Systemtheorie: Funktionen (Niklas Luhmann)
- Bildungskritik mit Selbstkritik (Peter Euler; Ludwig Pongratz)
- Subjektkritik und Subjektivität (Elisabeth Sattler; Agnieszka Czejkowska)

Prof. Dr. Astrid Messerschmidt

ph karlsruhe

Involvierte Kritik

- Reflexion der Wirkungen entlarvender Kritik
- Involviertsein in den gesellschaftlichen Zweck von Bildung zur Steigerung des Mehrwerts
- Pädagogische Mittäterschaften in kapitalisierten Verhältnissen
- *„Kritik der Kritik“:* eigene Ausblendungen reflektieren
- Wer spricht? Welche Differenzen bleiben unsichtbar?
- Alternativen zur Vernachlässigung solidarischer Praxis

Prof. Dr. Astrid Messerschmidt

ph karlsruhe

Splitter aus der Diskussion zum Vortrag

Kritisch emanzipative Bildung"

- Ist nicht nur Addition der Begrifflichkeiten, sondern bedeutet auch Kritik der Emanzipation, Kritik der Kritik.
- Wichtig: Dennoch Würdigung historisch vergangener Ergebnisse. Vergangen heißt nicht gleichzeitig auch obsolet.

Widerstand gegen lebenslanges Lernen

- Bei reiner Negation besteht die Gefahr der Selbstmarginalisierung.
- Netzwerke bilden, um Marginalisierung zu verhindern

Deutschsprachiger Diskurs

- Homogenität versus Egalität
- Vorteil nichtdeutscher Begriffe: z.B. ist égalité (frz.) mit einer anderen Bedeutung besetzt
- Angst vor „Gleichmacherei"; Geschichte der DDR

Sichtbarkeit des Lernens

- Früher: unsichtbare Bildung z.B. sich mit dem Buch zurückziehen
- Jetzt: Ubiquität von Bildung, permanente Sichtbarkeit, Diktatur der Transparenz