

**!! Vorbemerkung: Dies sind Auszüge meiner Habilitationsschrift, die nicht zur Publikation freigegeben sind. Gliederungspunkte und Querverweise beziehen sich auf die gesamte Arbeit, Literaturangaben können bei Interesse gerne beim mir angefragt werden. !!**

### **3.5. Wissenschaftshistorische und paradigmatische Verortung des zu generierenden Bildungsverständnisses:**

#### **Kritische Theorie und Kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft**

*„Aber das menschliche Wesen ist kein dem einzelnen Individuum innewohnendes Abstraktum. In seiner Wirklichkeit ist es das Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse“*  
(Karl Marx: 6. These der „Thesen über Feuerbach“ [1845])

*„Ich halte dafür, daß das einzige Ziel der Wissenschaft darin besteht, die Mühseligkeiten der menschlichen Existenz zu erleichtern“*  
(Bertolt Brecht: Das Leben des Galilei)

*„Zugleich zeigt der Spätkapitalismus die Tendenz (...), uns alle zu Kind-Erwachsenen zu verzweigen, uns durch Dumpf-Fernsehen und Erwachsenen-Computerspiele und einen Overkill an sinnlosen Warenangeboten zu infantilisieren, bis wir ideale, unkritische, spontane, hemmungslose, kindliche Konsumenten geworden sind, die politisch keinen Ärger machen“*  
(Susanne Gaschke, Falter 42/2009, S. 21)

---

Das bisher bereits ausgebreitete und auch weiterhin noch zu spezifizierende Verständnis von Bildung, das dann an geeigneter Stelle dem Kompetenzbegriff entgegengestellt werden soll, lässt sich, nebst dezidiert bildungshumanistisch inspirierten Zugängen, im Gedanken- und Argumentationsduktus der Kritischen Theorie und der hiervon inspirierten und nachhaltig geprägten Kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft verorten. Mehr noch, kann diese Habilitationsschrift durchaus auch als Plädoyer für eine zeitgemäße und *reflektierte* (d.h. aus den Fehlern und Einseitigkeiten der Vergangenheit lernende) Rück- oder vielmehr Neubesinnung auf zentrale Prinzipien und Ziele der Kritisch-Emanzipatorischen Erziehungswissenschaft<sup>i</sup> gelesen werden. Grund genug, deren wichtigste Charakteristika nachfolgen kurz in Erinnerung zu rufen.

### 3.5.1. Kritische Theorie und ihre Anfragen und Forderungen an die Pädagogik

„Die Grundannahme der Kritischen Theorie besteht darin, dass die Menschen zur Aufklärung geeignet und damit bereit sind“.

(Alexander Kluge)

„Die Kritische Theorie ist als Philosophie mit dem Anspruch angetreten, die Massen, die zu den Nazis übergelaufen sind, wieder umkehren zu können“.

(Alexander Kluge)<sup>ii</sup>

---

Die Kritische Theorie steht bekanntlich für eine *herrschafts- und ideologiekritische* Denkrichtung, die, auf das allerstärkste beeinflusst und geprägt von den Theorien und Schriften des Frankfurter Instituts für Sozialforschung, Wissenschaft und überhaupt jede Form von Erkenntnis stets (auch) als Ergebnis gesellschaftlicher Machtverhältnisse und Interessenskonstellationen erkennt und analysiert. Als in höchstem Maße reflexive, historisch-sozioökonomisch orientierte, sich als Kritik der politischen Ökonomie und als interdisziplinäre Kulturkritik verstehende Gesellschafts- und Wissenschaftstheorie liegt ihr erkenntnisleitendes Interesse nicht nur in der Deskription gesellschaftlicher Macht- und Autoritätsverhältnisse, sondern auch in der Reflexion (bzw. *Proflexion*) von Möglichkeiten (und Grenzen) politischer und sozialer Veränderungen in Richtung solcher Dispositionen, Geistes- und Werthaltungen sowie Strukturen, Institutionen und Organisationen, die dem Primat individueller *Emanzipation* von gesellschaftlichen, d.h. sozioökonomisch, -kulturell und -strukturell vermittelten Handlungs- und Denkwängen dienlich sind. Die umfassende Zielsetzung der Kritischen Theorie besteht, mit Max Horkheimer (1970, 32) selbst gesprochen, somit in der „Idee einer vernünftigen, der Allgemeinheit entsprechenden gesellschaftlichen Organisation“, die, zumindest gemäß der gesellschaftspolitischen Grundierung und Orientierung der Frankfurter Schule, in einem aufgeklärt-reflexiven Sinne auch als sozialistische Programmatik beschrieben werden kann. Entsprechend wenden sich die VertreterInnen des Kritischen Paradigmas in gesellschaftspolitischer Hinsicht etwa gegen die sich verfestigenden sozialstrukturellen Schichten- und Klassenunterschiede, denen insbesondere aus bildungssoziologischer Perspektive bezüglich Fragen der Chancengleichheit nach wie vor dramatische Relevanz zukommt. Folgerichtig wird die politisch-ökonomisch-materialistische Analyse der Zusammenhänge zwischen kapitalistischer Produktionsweise, gesellschaftlichen Institutionen und der durch sie produzierten und perpetuierten Ideologien, individuellen Abhängigkeiten und darin gründenden psychosozialen Einschreibungen von den Anhängern der Kritischen Theorie als elementar begriffen. Denk- und handlungsleitendes Ziel sowie

regulative Idee dieser Analysen und Kritiken ist letztlich die speziell auch pädagogische „Utopie von der gerechten, repressionsfreien und glücklichen Gesellschaft mündiger, weil emanzipierter Individuen“ (Hierdeis 1987, 106; vgl. ebd., 107ff.).

Gründend auf der für die Kritische Theorie grundlegenden Erkenntnis, dass jedwede Wissenschaft, ergo auch die Erziehungswissenschaft, folglich auch die auf deren Erkenntnissen gründende pädagogische Praxis, stets durch konkrete politische und sozioökonomische Verhältnisse geprägt, mithin Ausdruck herrschender Ideologie ist, erweist sich eine Analyse genau dieser Abhängigkeiten und Begebenheiten als dementsprechend unverzichtbar. Wolfgang Klafki (1976, 51) führt unter Hervorhebung der für Kritische Theorie (und Bildung, s.o.) kategorischen Primärziele *Selbstbestimmung* und *Emanzipation* diesbezüglich aus: „Die konsequente Reflexion auf die Möglichkeit, dem einzelnen wirklich zur Selbstbestimmung, zur Emanzipation, zum Recht auf individuelles Glück zu verhelfen, führt kritische Theorie zu der Einsicht, daß diese Möglichkeit nur in einer entsprechend strukturierten Gesellschaft gegeben ist“. Die Implikationen für pädagogische Theorie und Praxis werden von Klafki (ebd.) an selber Stelle unmissverständlich benannt: „Erziehungswissenschaft im Sinn kritischer Theorie muß daher notwendigerweise zur permanenten Gesellschaftskritik werden oder sich mit Gesellschaftskritik verbünden, die an den genannten Prinzipien orientiert ist“. Speziell im Kontext neoliberal-spätkapitalistischer Medien- und Konsumgesellschaften hat sich eine analytisch-kritische Perspektive mit Veränderungsintention insbesondere auch mit der „Instrumentalisierung von Wissen und Techniken für den Machterwerb und die Machterhaltung von Minderheiten“ (Hierdeis 2007, o.S.) auseinanderzusetzen, werden heute doch in immer nachdrücklicher anmutender Weise, so Hierdeis (ebd.) in angemessen deutlichen Worten weiter, „die Mehrheiten vom Verlust ihrer Lebensgrundlagen und ihrer Selbstbestimmung durch mediale Verblödung abgelenkt und durch die Vorenthaltung kritischen Wissens am Denken gehindert (...)“.

Die Kritik der Vertreter der Kritischen Theorie an herkömmlichen Gesellschaftstheorien fokussiert im allgemeinen insbesondere auf deren oftmalige Ausblendung gesellschaftlicher Widersprüche und struktureller Gewaltverhältnisse und im speziellen auf die weit verbreitete Ignoranz gegenüber der Gebundenheit jeglicher wissenschaftlicher Erkenntnisinteressen, Methoden und generierter Wissensbestände - und damit auch dem, was als „Wissen“ anerkannt wird und was hingegen nicht - an gesellschaftliche Machtverhältnisse und die darin gründenden Ideologien. Das, was zu einer gegebenen Zeit als wissenschaftlich veritabel, als erforschenswert oder eben –unwert erachtet wird, m.a.W. dasjenige, was die Konjunkturen von Forschung und Wissenschaft bedingt, ist mithin immer auch Ausdruck von Zeitgeistigkeiten und Machtinteressen. Dies umso mehr, als das gesellschaftliche Subsystem Wissenschaft nie im luftleeren Raum agiert, sondern ja selbst diejenigen Kategorien erst (mit)erschafft und vorgibt, mit denen und durch welche gesellschaftliche Diskurse strukturiert

werden. Die je vorherrschende Sicht auf Welt, und dazu zählen bspw. und nicht zuletzt auch Legitimationsstrategien für Mechanismen sozialer Ungleichheit und Ausgrenzung, ist immer auch (wenngleich nicht nur) das Ergebnis dominanter wissenschaftlicher Paradigmen und Schwerpunktsetzungen auf der Ebene von Methoden, Erkenntnisinteressen und nicht zuletzt auch personellen wie finanziellen Ausstattungen. Max Horkheimer (1970, 18f.) erläutert diesen Aspekt mit einer gerade für das heutige wissenschaftliche Personal und seinen mittlerweile meist mehr oder weniger prekären Arbeitsbedingungen bemerkenswert aktuellen Feststellung: „Der Gelehrte und seine Wissenschaft sind in den gesellschaftlichen Apparat eingespannt, ihre Leistung ist ein Moment der Selbsterhaltung, der fortwährenden Reproduktion des Bestehenden, gleichviel, was sie sich selbst für einen Reim darauf machen“. Derselbe Sachverhalt in einer griffigen Formulierung Klaus Mollenhauers (1982, 47) auf den Punkt gebracht: „Was die Menschen einer Gesellschaft/Kultur wissen, *wie* sie dieses Wissen erwerben und *in welcher Form* sie es für das Handeln bereitstellen, ist von der Praxis der Gesellschaft/Kultur abhängig“. Betrachtet man konventionelle Wissenschaft einem solchen Verständnis gemäß als strukturell-institutionalisierte Form der Erkenntnis bzw. der Erkenntnisgenese, dann sind dieser im Sinne der Apologeten des Kritischen Paradigmas insbesondere drei zentrale Kritikpunkte entgegenzuhalten:

- Moderne Wissenschaft neigt häufig dazu, sich als eine von der sozialen Realität abgelöste Sphäre zu generieren;
- entsprechend werde zu wenig darauf reflektiert, welche eigentliche gesellschaftliche Funktion der Wissenschaft zukommt und welche Folgen dies jeweils zeitigt;
- weshalb institutionalisierte Forschung denn auch zumeist über einen affirmativen Charakter verfügt, anstatt sich „als Kraft zur Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse in Richtung auf immer bessere, gerechtere“ (Mollenhauer 1982, 49) Zustände zu begreifen (vgl. ebd., 49f.).

Reflektierte Wissenschaft habe deshalb nicht nur zu bedenken, wie weit das eigene Forschen mit anderen Formen gesellschaftlicher Theorie und Praxis korrespondiert, sondern auch, inwieweit diese noch zeitgemäß ist, m.a.W., dem historischen Stand der Gesellschaft zu entsprechen scheint (vgl. ebd., 48f.). Das Selbstverständnis der Kritischen Theorie wird von Max Horkheimer (1970) in den Worten Klaus Mollenhauers (1982, 42) dementsprechend in Form dreier argumentativ aufeinander aufbauender Erkenntnisse zusammengefasst; diese besagen, dass

- „- Wissenschaft als gesellschaftliche Tätigkeit begriffen wird,
- diese gesellschaftliche Tätigkeit durch die Form ihrer Theorie, nämlich als traditionelle, von Wissenschaftlern nicht mehr als gesellschaftliche, sondern nur als individuelle Tätigkeit verstanden wird,
- deswegen eine ‚Kritische Theorie‘ gerade die Produktionsbedingungen von Theorie und Wissenschaft reflektieren muß“.

Die von Horkheimer vorgebrachte Kritik an der „traditionellen Theorie“ (also an den vor bzw. unabhängig von der Kritischen Theorie vorherrschenden, überwiegend traditionell-geisteswissenschaftlich oder aber deskriptiv-empirischen Forschungsrichtungen) und die ihnen entgegengesetzten Intentionen und Sichtweisen der Kritischen Theorie lassen sich mit Klaus Mollenhauer (1982a, 46f.) letztlich in vier Punkten verdichten. Sie lohnen, hier angesichts des hohen Stellenwerts zitierter Quelle für das Selbstverständnis einer „Pädagogik der ‚Kritischen Theorie‘“ (Buchtitel) ausführlich und im Wortlaut angeführt zu werden, liefern sie doch auch wichtige Denkanstöße für WissenschaftlerInnen jedweder Fachrichtungen hinsichtlich der Frage, ob die hierin vorgetragenen Kritiken auch heute noch zutreffen bzw., und vor allem, in welchem qualitativen Ausmaß sie dies tun :

„1. Genesis und Wirkung wissenschaftlicher Erkenntnis werden vernachlässigt. Dagegen will die Kritische Theorie die sich durchsetzende wechselseitige Abhängigkeit von Theorieproduktion und gesellschaftlicher Entwicklung, von unerkannter Parteilichkeit der Theorie und theoretisch nicht reflektierter gesellschaftlicher Folgen der Anwendung ihrer Ergebnisse durchbrechen.

2. Die Forschungstätigkeit bleibt fachspezifisch beschränkt; damit werden die Untersuchungsgegenstände aus ihrem Realzusammenhang herausgelöst. Ohne die Berechtigung fachwissenschaftlichen Vorgehens grundsätzlich zu bestreiten, will die Kritische Theorie die Partikularisierung der Erkenntnis und die Isolierung der Erkenntnisgegenstände in der Reflexion des beiden gemeinsamen geschichtlich-gesellschaftlichen Gesamtzusammenhangs aufheben.

3. Die wissenschaftlichen Methoden verselbständigen sich gegenüber ihrem Gegenstand und vereinheitlichen sich nach dem Muster naturwissenschaftlichen Vorgehens. Demgegenüber fordert die Kritische Theorie, daß die Methoden der Gesellschaftswissenschaften den praktisch-geschichtlichen Charakter ihrer Erkenntnisgegenstände entsprechen.

4. Es wird von der Wissenschaft Wertfreiheit gefordert. Aus der Einsicht in die Interessengebundenheit von menschlicher Erkenntnis erhebt die Kritische Theorie demgegenüber die Begründung gesellschaftlicher Parteilichkeit und damit die Begründung von Wertentscheidungen zum Gegenstand ihrer theoretischen Reflexion“ (Mollenhauer 1982, 46f.).

Die Kritische Theorie erkennt, so ließen sich vorangehende Punkte zusammenfassen, den Menschen als (Mit)Produzenten seiner jeweiligen historischen Lebensformen und Wirklichkeiten, die folglich keine statisch-unveränderlichen Umstände darstellen, sondern als ein zu *gerechteren Zuständen* hin zu veränderndes Ensemble gesellschaftlicher, d.h. insbesondere politischer und ökonomischer Machtverhältnisse wahrzunehmen sind. Die Analyse und Genese vernünftiger, d.h. humanerer Zustände geht dabei unmittelbar einher mit dem Streben nach *Selbsterkenntnis* des Individuums im Kontext eben jener jeweiligen gesellschaftlichen Lebensumstände (vgl. Horkheimer 1970, 20f.; 57). Roger Behrens (2002, 20) indes wirft in die Debatte ein, dass gerade die traditionelle Wissenschaftstheorie, die sich doch in der Regel auf das Primärziel der Werturteilsfreiheit berufe, aus Sicht der Kritischen Theorie den Nährboden abgibt,

„für reaktionäre Forschung, die mitunter bereit ist, um der Wissenschaft willen den Tod von Menschen in Kauf zu nehmen, oder sich für diese Gefahr gar nicht zuständig fühlt. Eine traditionelle Theorie sei von wissenschaftlichen Moden und schließlich vom ökonomischen Markt abhängig, ihre Forschung werde bereitwillig als Ware gehandelt. Ist die traditionelle

Theorie politisch, so tendiere sie zum Weltanschaulichen und verteidige die ‚eigene Meinung‘. In letzter Konsequenz bestätigt sie stets die Verhältnisse so, wie sie sind“.

Eine sich kritisch verstehende Wissenschaft hingegen weiß, was bereits für Wilhelm von Humboldt ein unumgehbare Faktum bildete, dass nämlich der Fortschritt der Wissenschaften erst dann zugleich auch einen Fortschritt für die Menschheit darstellt, wenn Wissenschaft tatsächlich in der Lage ist, diesen Fortschritt *menschlich* zu gestalten, also ihn im Interesse *größerer Freiheit der Individualität* nutz- und gestaltbar zu machen (vgl. Behrens 2002). Kritische Theorie, so bringt es Annedore Prengel (1999, 235) in historisch-genealogischer Sicht auf den Punkt, konstituierte sich unter anderem durch eine Kritik an dem, was sie als die „traditionelle Theorie des neuzeitlichen Szientismus“ bezeichnete.<sup>iii</sup>

Hinsichtlich einer Analyse der instrumentellen, zweckfunktionalen Formierung (und Deformierung) des Denkens in kapitalistischen Gesellschaften der Moderne kommt aus Sicht der Kritischen Theorie insbesondere der bewusstseinsbewirtschaftenden Rolle der „Kulturindustrie“ ganz besondere Bedeutung zu. In Gestalt der „Bewusstseins- bzw. Bedürfnisindustrie“, etwa in Gestalt von Werbung und Marketing, bestimmt sie in hohem Maße gesellschaftliche Diskurse und nimmt massiven Einfluss auf herrschende Geistes- und Werthaltungen, insbesondere auf dem Gebiet der („falschen“) Bedürfnisse materialistisch-konsumistischer Art. Industriell produzierte und distributierte Kulturerzeugnisse, etwa austauschbare Fernsehformate und seichte, sedierende Musiken und Informationen in kommerziellen Radios, hoch partikulare Sonderinteressen, individualistische Nichtigkeiten und sonstige *junk-information* im Internet, haben, so die zweifellos berechtigte Kritik, nicht nur keinerlei aufklärend-emanzipierende Wirkung, sondern verfolgen vielmehr die Absicht, im Sinne eines modernen „Opiums des Volkes“ (Marx) Kritikfähigkeit und Reflexionsbereitschaft zu unterminieren, wenn nicht gar aufzulösen. Ohne explizite Reflexion indes ist jede Form kritischer Erkenntnis unmöglich, regrediert Wissenschaft zur bloßen Informationsakkumulation im Dienste instrumenteller Interessen und verkommt politische Praxis unter Umständen zum bloßen Aktivismus und zur Pseudoaktivität, wie Christoph Türcke und Gerhard Bolte (1994, 84) hervorheben: „Wo Reflexion ausfällt, regiert der blinde Betrieb. Die verabsolutierte Praxis, indifferent gegen die Zwecke, auf die sie sich beruft, fällt immer mit der herrschenden zusammen. Trotz ihres antiautoritären Anspruchs wird sie repressiv“.

Die Kritische Theorie sensu Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse u.a. bildet das theoretische und weltanschauliche Fundament der von ihr inspirierten und sowohl normativ als auch forschungsstrategisch bzw. –methodisch Orientierung gebenden Kritischen Erziehungswissenschaft, die im nächsten Abschnitt näherhin gewürdigt wird. Die Fragen, die aus Sicht der Kritischen Theorie speziell an die Pädagogik gestellt werden bzw. werden sollten, werden von Klaus Mollenhauer et al. in seiner wirkmächtigen Schrift „Pädagogik der ‚Kritischen Theorie‘. Kurseinheit 1: Was ist ‚Kritische Theorie‘?“ von 1982 in Auszügen wie folgt benannt: Bezüglich der pädagogisch elementaren

Kategorie der „Bildsamkeit“, die Mollenhauer als Prozess der Ausformung individuell gegebener Anlagen und zugleich als einen Lern- bzw. Umlernprozess fasst, ist mit Blick auf die daraus folgenden Leitzielbestimmungen pädagogischen Wirkens festzuhalten:

„Der Kritischen Theorie können wir die Aufforderung entnehmen, den Sachverhalt der ‚Bildsamkeit‘ nicht nur als naturwüchsigen Zusammenhang zu betrachten, als Entfaltung eingeborener Anlagen zu begreifen, sondern als ein Produkt gesellschaftlich-menschlicher Tätigkeit, die den Bildungsprozeß des Einzelnen formt. Der Bildungsprozeß in seiner aktiven Dimension ist zugleich selbst wieder gesellschaftlich-menschliche Tätigkeit, und insofern enthält er die Aufforderung zur Selbstbestimmung“ (Mollenhauer 1982, 55).

Elementar für das Kritische Paradigma ist wie schon betont die Erkenntnis der Gebundenheit sowohl der individuellen pädagogischen Entwicklung als auch der wissenschaftlichen Erkenntnisinteressen und der ihr zugehörigen Methodologien an gesellschaftliche Machtstrukturen in je konkreten geschichtlichen Zusammenhängen. Hieraus ergeben sich mit den Worten Mollenhauers (ebd., 56f.) folgende Forderungen an eine sich kritisch-theoretisch verortende Erziehungswissenschaft: Gemäß dieses Paradigmas müsse bereits der heranwachsende Mensch in die intellektuelle Lage versetzt werden, nicht nur all jene Kompetenzen sich anzueignen, „die die Beteiligung als Gesellschaftsmitglied überhaupt erst möglich machen“, sondern darüber hinaus „sich jenem kulturellen Material gegenüber distanziert zu verhalten, um sich produktiv, auf das zukünftig Neue hin, mit seiner Gegenwart auseinandersetzen zu können. Ist dieses Problem innerhalb der pädagogischen Theorie lösbar?“ Und ob der eigenen gesellschaftlich-strukturellen Ein- und Zeitgebundenheit des/der ErziehungswissenschaftlerIn ergeben sich für Mollenhauer (ebd.) die folgenden Anschlussfragen:

„Was folgt aus der Annahme, daß auch der, der über Erziehung (wissenschaftlich) nachdenkt, durch die Begriffe, Verfahren und ‚wahrnehmenden Organe‘ an den geschichtlichen Zusammenhang gebunden ist, den er erkennen will; und was folgt aus der Annahme, daß auch der Gegenstand des Erkennens – die Erziehung nämlich in allen ihren Ausprägungen – Moment des gleichen Zusammenhanges ist? Was folgt daraus für die Wahl, die der Erziehungswissenschaftler für seine Themen und die Wahl, die er hinsichtlich seiner Methoden zu treffen hätte?“

Hinsichtlich der bereits von der traditionellen bürgerlichen Pädagogik und etwa auch von Wilhelm von Humboldt so vehement verfochtenen überragenden Leitkategorie individueller Mündigkeit wiederum fordert Mollenhauer (ebd., 55f.) aus Sicht der Kritischen Theorie:

„Die Kritische Theorie verlangt hier eine Präzisierung. (...) Die Anforderung an eine Kritische Theorie der Erziehung läge darin, dieses Bildungsziel in seiner Historizität ideologiekritisch zu bedenken, andererseits den Wunsch nach Selbstbestimmung als geschichtspraktische Antizipation eines zu erreichenden Zustands, der über die bürgerliche Gesellschaft hinausweist, aufzunehmen. Wie hätte aber die Pädagogik mit dieser Forderung umzugehen, da sie selbst auch immer nur einen Teilbereich gesellschaftlicher Praxis repräsentiert?“

Anknüpfend an letztere Frage seien nachfolgend einige der wichtigsten theoretischen Positionen und normativen *Essentials* einer Kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft näherhin erläutert und in Erinnerung gerufen; dies nicht nur in theorie- bzw. bildungsgeschichtlicher Hinsicht, sondern

letztlich auch unter dem für vorliegende Arbeit bedeutenden (Teil-)Erkenntnisinteresse, welche Anknüpfungs- und Reformoptionen sich der gegenwärtigen Pädagogik im Sinne einer reflektierten Rückbesinnung auf Kritische Theorie bei deren gleichzeitiger Adaption an die heutige gesellschaftliche Situation und auch hinsichtlich deren Weiterentwicklung eröffnen. Letztlich, so lassen sich hier mit einem Bonmot von Wolfgang Schulz (1987, 134) die Ausführungen zur Kritischen Theorie beschließen, ist diese Perspektive des Denkens, Reflektierens und Analysierens nicht als eine allumfassende Legitimationsgrundlage eigenen pädagogischen Handelns (über) zu interpretieren, vielmehr ist sie „immer Pfahl im Fleisch, Zweifel, Unruhe und Verhinderung dessen, was auch Faust nicht haben wollte: ‚Und wird‘ ich einst zum Augenblicke sagen, verweile doch, du bist so schön ...‘“.

### **3.5.2. Kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft**

Die als „realistische Wende“ in den Erziehungswissenschaften bezeichnete tendentielle Abwendung von hermeneutisch-geisteswissenschaftlichen Orientierungen und Fragestellungen bei gleichzeitiger Hinwendung zu empirisch-quantitativ ausgerichteten Forschungsmethoden und Perspektiven, die sich gegen Ende der fünfziger, Anfang der sechziger Jahre sukzessive vollzog (und die nicht zuletzt auch in dem einflussreichen bildungspolitischen Gutachten „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“ von 1960 einen Ausdruck fand), führte zu einem Erneuerungs- und Modernisierungsschub der pädagogischen Theorie, der zugleich jedoch auch eine Art Identitätskrise zeitigte (vgl. 8.3.1 u. 8.3.2.). So ging die Erziehungswissenschaft sukzessive tradiert geisteswissenschaftlicher Zieldimensionen und Selbstverständnisse verlustig und generierte an deren statt quantitativ-empirisches Wissen auf dem Gebiet der Pädagogik selbst, aber auch in anverwandten Disziplinen wie der Psychologie und Soziologie sowie in anderen sozial- und kulturwissenschaftlicher Fachdisziplinen, derer sich die Erziehungswissenschaft als Nachbar- und Hilfsdisziplinen bedient. Bezüglich einer normativen Klammer im Sinne umfassender Zieldimensionen pädagogischen Handelns sowie überhaupt hinsichtlich des Selbstverständnisses der Erziehungswissenschaft hingegen ließen sich in vermehrtem Maße theoretische Defizite konstatieren. Vor diesem Hintergrund und im Kontext des antiautoritären gesellschaftlichen Aufbruchs Ende der sechziger Jahre formierte sich zu Beginn der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts ein neues, zeitweilig diskursdominantes und eminent einflussreiches theoretisches und handlungspraktisches Paradigma in Gestalt der „Kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft“<sup>iv</sup>. Inspiriert und beeinflusst wurde diese in gesellschaftstheoretischer Hinsicht insbesondere von den Arbeiten der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule für Sozialforschung (s.o.) und anverwandter Strömungen. Aufgeschlossene PädagogInnen erkannten darin „eine geschichtlich orientierte, mit philosophischen Gründen radikaldemokratisch argumentierende und zugleich empirisch verfahrenende Sozialwissenschaft“, so Klaus Mollenhauer (1978, 31), einer der Apologeten dieses erziehungswissenschaftlichen Paradigmas.

Speziell der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die noch in den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts das vorherrschende Paradigma markiert, wurde aus Sicht der von der Kritischen Theorie geprägten



Kritischen Erziehungswissenschaft und Pädagogik vorgeworfen, die pädagogische Praxis lediglich zu interpretieren, ohne zugleich auch ihren zwingend gesellschaftlichen Charakter aufzuzeigen bzw. selbigen zu verändern (vgl. Mollenhauer 1978, 32; Hoffmann 2007, 8). In theoretisch-ideengeschichtlicher Hinsicht kann die Kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft geradezu als Gegenentwurf zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik mit ihrem überwiegend konservativen Selbstverständnis und dem Primat der hermeneutischen Methode verstanden werden. Diese, so der generalisierte Vorwurf, stünde im Dienst des herrschenden Status Quo und reflektiere zu wenig die eigene Eingebundenheit in vorgegebene Herrschaftsstrukturen und die darin gründende Wissensgenese ohne Reflexion auf dessen Verwendung und Verwertung (vgl. Koring 1997, 3ff.). Umgekehrt indes ließ sich aus Sicht der Kritischen Theorie mit Theodor W. Adorno einer überwiegend empirisch-quantitativ orientierten Erziehungswissenschaft (wie sie wie gesagt im Gefolge besagter „realistischen Wende“ in den Vordergrund rückte) wiederum entgegenhalten, dass diese zu einem naiv praktizierten Forschungsbetrieb verkomme, insofern eben nicht zugleich stets auch die gesellschaftlichen, in Machtverhältnissen gründenden Rahmenbedingungen jedweder wissenschaftlichen Erkenntnisse bzw. Erkenntnisinteressen zum Gegenstand der Reflexion gemacht würden. Darüber hinaus hätten neben den jeweiligen Erkenntnisinteressen auch die jeweiligen – im Falle einer Handlungswissenschaft wie der pädagogischen Disziplin gänzlich unverzichtbaren – gesellschaftlichen und herrschaftlichen *Handlungsinteressen* in den Mittelpunkt reflexiver Praxen zu rücken (vgl. Adorno 1969; Habermas 1968a, 155; Hoffmann 2007, 9).

### **3.5.2.1. Leitziel Emanzipation**

Der Emanzipationsbegriff als Topos wurde - passenderweise - im Epochenjahr 1968 von Jürgen Habermas auf Basis der Kerngedanken der Kritischen Theorie im Rahmen seiner Publikation „Erkenntnis und Interesse“ in den Diskurs der Sozialwissenschaften eingespeist. Alle Erkenntnis, und explizit auch die wissenschaftliche, so lässt sich das zentrale Anliegen der Schrift auf den Punkt bringen, ist stets von bestimmten Interessen geleitet. Diese Interessen sind wiederum Ausdruck der je gegebenen historischen und gesellschaftlichen, also auch kulturellen, sozialen, ökonomischen und politischen Verhältnisse. Diesen indes liegen stets auch vermachtete Strukturen zugrunde, sie sind also auch „Ausdruck von Herrschaft und Abhängigkeit“ (Hierdeis 2008, o.S.). Das aus Sicht der Kritischen Theorie und ihrer Apologeten hieraus gezogene Schlussfolgerung und die darin gründenden normativen (Handlungs)Maxime benennt Helmwart Hierdeis (ebd.): „Jeder Mensch hat ein Interesse daran, sich aus Abhängigkeiten zu befreien. Das Interesse an Emanzipation ist also mit dem Menschsein gegeben. Die normative Intention besagt, dass die Theorie die Praxis des Menschseins verändern muss, so dass Abhängigkeiten abgebaut und annähernd herrschaftsfreie gesellschaftliche Beziehungen möglich werden“. Demzufolge kann sich eine emanzipatorisch ausgerichtete Erziehungswissenschaft keinesfalls darauf kaprizieren, den gesellschaftlichen Status Quo zu konservieren oder gar zu affirmieren, statt dessen und vielmehr hat sie daran zu arbeiten,

gesellschaftliche Transformationen im Interesse individueller *Freiheit und Sozialität* zu befördern. Die kritische Funktion einer emanzipatorischen Pädagogik zeigt sich dort, so Hierdeis (ebd.) weiter, „wo sie die Bedingungen analysiert, die den gesellschaftlichen Nachwuchs daran hindern, rational zu denken und zu handeln und in diesem Sinne mündig zu werden. Sie hat infolgedessen eine besondere Sensibilität für die möglichen Ursachen veränderter Emanzipation“. Das für das Kritisch-emanzipatorische Paradigma konstitutive Erkenntnisinteresse an emanzipierenden Strukturen ergibt sich mit Klaus Mollenhauer (1982a, Kurseinheit 3, 40) dementsprechend schlichtweg aus der herrschaftlichen Verfasstheit der Gesellschaft selbst:

„Schließlich wird das gesellschaftliche Leben der Menschen immer auch durch Formen der Herrschaft zusammengehalten; das menschliche Individuum muß deshalb sein Bewußtsein als Einzelnes, seine Ich-Identität zu den Normen der Gruppe in Beziehung setzen und – wenigstens der Möglichkeit nach – sich von diesen Normen, ‚aus der Abhängigkeit von hypostasierten Gewalten‘ (Habermas, B.L.) lösen können. Das darin enthaltene Interesse nennt Habermas das *emanzipatorische Erkenntnisinteresse*“.

Das Agens der Kritischen Erziehungswissenschaften war – und ist in seinen Kontinuitätslinien auch weiterhin – somit nicht ein einziges Kriterium für sich allein, sondern vielmehr ein Bündel individueller Dispositionen und gesellschaftlicher Zustände, die letztlich der umfassenden Zielsetzung individueller Emanzipation von personalen wie strukturellen Zwängen dienlich sind. In den Worten Wolfgang Klafkis (1971, 382) ist eine sich im Paradigma der Kritischen Theorie verortende Erziehungswissenschaft darum bemüht, die Bedingungen und praktischen Möglichkeiten zu eruieren, die „Freiheit, Gerechtigkeit und Vernunft“ realisieren helfen, wobei diese Leitziele jeweils verstanden werden als „Zusammenhang von individueller und gesellschaftlicher Freiheit und Gerechtigkeit, individueller Vernunft und vernunftgemäßen gesellschaftlichen Verhältnissen“. Das Moment der Kritik als zentrales attributierendes Charakteristikum der Kritischen Theorie umfasst einen dementsprechend umfassenden Themenbogen pädagogisch und gesellschaftlich relevanter Aspekte: Erziehungsstile und -programme ebenso wie Ansprüche und Erwartungshaltungen, die letztlich wiederum Teil der je hegemonialen, herrschaftslegitimierenden Ideologie sind. Folglich habe pädagogische Theorie im Sinne des Kritischen Paradigmas *sowohl kultur- als auch gesellschafts- als auch wissenschaftskritisch* zu sein. „Der Maßstab ihrer Kritik ist die Realisierung des Sinnes von Erziehung: die Humanisierung des Menschen“ (Dahmer 1969, 24f.; zit. nach Hoffmann 2007, 58). Analog hierzu benennt Helmwart Hierdeis (2008, o.S.) als Leitmotiv einer sich emanzipatorisch verstehenden Pädagogik „das selbstbestimmte, selbstreflexive Subjekt, unter dessen Gesellschafts- und Ideologiekritik vielleicht einmal eine Gesellschaft emanzipierter Menschen entstehen wird“. Die ausgesprochene Aktualität, ja Vordringlichkeit einer solchen Analyse vorherrschender Konzepte und Begriffe der pädagogischen Theorie und Praxis im Gedankenduktus der Kritischen Theorie bzw. der Kritischen Erziehungswissenschaft lässt sich gegenwärtig etwa exemplarisch anhand des *Bologna-Prozesses* im speziellen sowie im allgemeinen am Beispiel der umfassenden Ökonomisierung und zweckfunktionalen Instrumentalisierung von Bildung (d.h. des Bildungssystems wie auch des Bildungsbegriffs selbst) in besonders eindringlichem Maße verdeutlichen (vgl. zur Bologna- und vor

allem zur Ökonomisierungsdebatte noch ausführlich 10.2.).<sup>v</sup> Umso wichtiger ist und wird dann aber eine kritisch-reflexive Rückbesinnung auf die theoretisch-konzeptionellen *Basics* einer Kritischen Theorie von Gesellschaft und einer von ihr und durch sie fundierten Kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft und zugleich deren Weiterentwicklung, für die sich diese Arbeit auch als ein ausdrückliches Plädoyer verstehen lässt.

Zentrale erkenntnis- und handlungsleitende Prinzipien und Normen der kritisch-emanzipatorischen Denkrichtung waren (bzw. sind) neben *Emanzipation* zudem zuvorderst *Mündigkeit und Selbstbestimmung*, darüber hinaus (Chancen)*Gleichheit, Demokratisierung* der gesellschaftlichen Verhältnisse (inklusive und insbesondere der pädagogischen Lebenswelten), Abbau bzw. Beseitigung von Erfahrungen von (ökonomischer, sozialer, politischer) Herrschaft, Zwang und Fremdbestimmung. Individuelle Unmündigkeit ist dementsprechend nicht (nur) als anthropologische Größe zu verstehen, sondern, gegenwärtigen Tendenzen der Kulturalisierung von Armut und Unbildung („Unterschichtenfernsehen“, „bildungsferne Milieus“, „Hartz IV-Lebenswelten“ usw.) entgegenlaufend, zuvorderst als ein gesellschaftlich-sozial-strukturell vermitteltes Entwicklungsgeschehen. Eine Veränderung inhumaner, unsozialer, individueller Emanzipation abträglicher Verhältnisse, so Klaus Mollenhauer, hat als Voraussetzung aber zunächst einmal die *Bewusstmachung* dieser jeweils herrschenden Verhältnisse, um gerade in der jungen Generation überhaupt erst das Potential gesellschaftlicher Veränderung durch die intellektuelle Auseinandersetzung mit erstrebenswerteren Verhältnissen freilegen zu können (vgl. Mollenhauer 1968, 67, 74). Klaus Mollenhauer bestimmt im Sinne des Kritischen Paradigmas als Aufgabe pädagogischer Theorie wie auch Praxis somit, speziell bei Jugendlichen das Potential gesellschaftlicher Veränderung freizulegen, also letztlich durch geeignete erzieherische und bildungsfördernde Maßnahmen mit dazu beizutragen, Gesellschaft zum Besseren hin zu verändern (vgl. Mollenhauer 1968, 66f.). Nur als eine „Praxis der Aufklärung“ (Mollenhauer 1972, 15f.) gewinne Pädagogik letztlich ihre Legitimität. Sie weiß sich dem Fortschritt verpflichtet, strebt entsprechend ausdrücklich nach Veränderungen des Status Quo und versucht, diese Veränderungen mit zu initiieren (vgl. Mollenhauer 1968, 66ff.; Hoffmann 2007, 62ff.). Herwig Blankertz (1966, 74), neben Klaus Mollenhauer und Wolfgang Klafki wohl der wichtigste Vertreter der Kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft, verortet das erkenntnisleitende Interesse der Pädagogik unisono explizit in der Beförderung der obersten Leitnormen Mündigkeit und Emanzipation: „Eine so verstandene Theorie gewinnt die Maßstäbe der Kritik durch ihr Interesse an der Aufhebung der Verdinglichung und Selbstentfremdung des Menschen. Die kritische Aufhebung ist nur dort möglich, wo (...) die intellektuelle Potenz der Gesellschaft befreit werden kann zu ihrer wahren Möglichkeit und Bildung“ (vgl. auch Blankertz 1982b). Emanzipation meint entsprechend auch keinen individualistischen, gar solipsistischen Kult des Solitärs im ausschließlichen Sinne seiner *Selbstentfaltung und -verwirklichung*, sondern versteht sich zwingend zugleich auch als *soziale*

*Emanzipation* des Menschen, der, zusammen mit anderen Mitgliedern seiner Gesellschaft, selbige gemäß seiner Bedürfnisse verbessert und deshalb Formen strukturellen Zwangs und Unrechts aufzuheben sich bemüht (vgl. Hoffmann 2007, 37f.). Das Bildungsverständnis der Kritischen Erziehungswissenschaft lässt sich deshalb auch mit Klaus Mollenhauer wiederum als zweidimensionales Konstrukt verstehen, das im Sinne von Selbstverwirklichung sowohl Subjektbezug als zugleich aber zudem die Dimension Weltbezug umfasst (vgl. bereits 3.4.), geht es doch stets auch darum, Bildung in den Dienst gesellschaftlicher Humanisierungen zu stellen (vgl. Mollenhauer 1968, 67; zum engen Zusammenhang von Selbstverwirklichung und Bildung siehe auch Theunissen 1981).

### **3.5.2.2. Ideologie- und Diskurskritik sowie Selbstreflexion als unverzichtbare Methoden der Kritischen Erziehungswissenschaft**

Als unverzichtbarer (reflexions)methodischer Ansatz zur Erreichung emanzipativer Zustände wird von den VertreterInnen der Kritischen Erziehungswissenschaft das Prinzip und Konzept der *Ideologiekritik* erkannt: Sie setzt, in den Worten von Dietrich Hoffmann (2007, 39), „an der Vorstellung an, dass der Mensch auf dem Wege der Bildung in einen geschichtlichen Zusammenhang eintritt, um den ‚Sinn des Lebens‘ in der Geschichte zu verwirklichen“. Die Methode der Ideologiekritik hat, um eigene ideologische Voreingenommenheiten möglichst zu vermeiden, als erstes immer an der *Kritik fehlerhafter Aussagen* anzusetzen, die (empirische) Prüfung falscher, unwahrer Meinungen und Behauptungen geht der umfassenderen Analyse des ideologischen Kontextes also voraus. Erst nach einer solchen Prüfung der Hypothese, etwa hinsichtlich ihres empirischen Gehalts und ihrer methodischen Fundierung, werden dann in einem nächsten Schritt die eigenen Hypothesen aufgestellt. Diese fokussieren etwa auf die Frage, wer von einer bestimmten Aussage, von einem bestimmten methodischen Vorgehen und überhaupt von einem bestimmten Erkenntnisinteresse profitiert und warum, und wer nicht und warum nicht (vgl. ebd.). Grundlage einer solchen Ideologiekritik ist die von der Kritischen Theorie geäußerte Kritik am „historisch falschen Bewusstsein“ (so definiert Karl Marx „Ideologie“, vgl. Hoffmann 2007, 8) weitester Teile der Bevölkerung, das aufgrund des omnipräsenten „Verblendungszusammenhangs“ (Adorno), wie ihn Politik, Wirtschaft und Werbung und nicht zuletzt die Apparate der „Kulturindustrie“ generieren und im Menschen implementieren, die psychisch-dispositive Voraussetzung dafür bildet, dass Menschen allzu oft entgegen ihre objektiven sozialen Interessen handeln, zumindest empfinden, und sich zudem auch noch (vermeintlich) freiwillig unter autoritäre Herrschaftsformen und Gesellschaftsstrukturen subordinieren. Entsprechend kamen und kommen im Sinne der Ideologiekritik konsequent all diejenigen Wissensbestände, vorherrschenden Diskurse und Legitimationen (sozialer Missstände) auf den Prüfstand der Gesellschaftskritik, die sich zusammen als herrschende Ideologie einer Gesellschaft oder eines gesellschaftlichen Subsystems identifizieren lassen und letztlich Unterdrückung, Verfälschung, Vorurteil und Ideologie bedingen (vgl. Mollenhauer 1968, 69). Eine solche Analyse gesellschaftlicher Machtstrukturen intendiert entsprechend, und im strikten Gegensatz zu affirmativen und instrumentellen, gar operanten Forschungsinteressen, keinesfalls eine An- und Einpassung gegenüber denjenigen Anforderungen und Zumutungen, die sich aus der kapitalistischen Marktgesellschaft und ihren zugehörigen Macht- und Herrschaftsverhältnissen deduzieren lassen. Statt dessen weiß sie sich der Reflexion individueller wie gesellschaftlicher Motive und Handlungsbegründungen verpflichtet und gründet dabei auf der Erkenntnis, dass gesellschaftliche Verhältnisse nicht überzeitlich und „Gott gegeben“, sondern stets von Menschen geschaffen, und daher auch von Menschen veränderbar sind, womit sich immer auch konkrete Handlungsoptionen eröffnen und praktisch umsetzen lassen.

Das Zerreißen des vielzitierten „Schleiers der Ideologie“ ist dabei natürlich immer Mittel zum letztendlichen Zweck und Primärziel der Kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft: der Emanzipation des Menschen von Herrschaft und Unterdrückung seitens autoritärer und repressiver Personen, Institutionen und Strukturen. Ziel einer sich in hohem Maße als gesellschaftspolitisch wirkmächtig verstehenden Pädagogik ist somit die individuelle Hilfe zur und Begleitung bei Prozessen der *Selbstermächtigung* sowie das *Aufdecken, Kritisieren und Bekämpfen* sowohl von ideologischen, auf Bewusstseinsbildung abzielenden Prozessen als auch von Formen repressiver struktureller Gewalt politischer und sozialer Art. Erziehungswissenschaftliches Denken und Handeln wird im Kritischen Paradigma denn auch, dieser Zielsetzung entsprechend, als umfassender Ansatz verstanden, der auf Interventionen nicht nur in den pädagogisch-institutionellen Bereich im engeren Sinne, sondern auch in den gesellschaftlich-politischen Raum abzielt und zu diesem Behufe insbesondere auch die meist vermachteten Bedingungen und Kontexte herrschender Diskurse zu hinterfragen, ggf. zu delegitimieren trachtet. Zur Ideologie- und Diskurskritik im Sinne der Kritischen Theorie gehört indes stets auch die *kritische Selbstreflexion der eigenen Theorie und Handlungspraxis*: Ganz im Sinne einer selbstreflexiven „*Aufklärung über Aufklärung*“ werden entsprechend pädagogische Theorien und Praktiken vermittels rationaler Diskurse und expliziter Reflexionsprozesse über sich selbst aufgeklärt, bspw. hinsichtlich ihrer (womöglich falschen) Prämissen und gesellschaftlichen Rahmenverhältnisse im Sinne gegebener oder eben fehlender Voraussetzungen der Möglichkeit emanzipatorisch-aufklärerischer pädagogischer Praxis. Überhaupt, so kann mit Annedore Prengel (1999, 235) ganz im Sinne dieser Selbstkritik festgehalten werden, lässt sich Kritische Theorie, und folglich auch eine sich im zugehörigen Gedankenduktus verortende Kritische Erziehungswissenschaft, als „radikale Selbstreflexion der Wissenschaft“ charakterisieren. Mehr noch: „Es gibt wohl kaum eine theoretische Konzeption, in der radikale Selbstreflexion eine ähnlich bedeutsame Rolle spielt wie in der Kritischen Theorie“ (ebd., 236). Entsprechend dieser Diagnose ist Bemühungen um eine Entwicklung methodisch-konzeptioneller Ansätze zur gezielten Förderung komplexer und umfassender Reflexionsprozesse, die sich dann als möglicher Beitrag zu einer Art „Didaktik Kritisch-emanzipatorischer Pädagogik“, die sich wiederum als praktische Säule einer hier durchaus propagierten, zeitgemäß formuliert, „Kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft 2.0“ verstehen ließe, höchste pädagogische Relevanz zuzumessen.<sup>vi</sup> Emanzipation als Leitziel kann nämlich, wie Helmwart Hierdeis (2008, o.S.) betont, „weder suggeriert noch gelehrt werden, noch bringen emanzipatorische Einsichten allein schon befreiende Handlungen hervor“, sie ist mithin kein Lernziel, das sich sozusagen *ex-cathedra* lehren und unterrichten ließe, sondern bedarf neben praktischer Einsicht eben auch der pädagogisch-methodischen Übung. Keinesfalls darf eine sich emanzipatorisch verstehende Pädagogik, die es mit selbstreflexiver Selbstaufklärung ernst meint, zudem vulgären Indoktrinationen Vorschub leisten. Statt dessen hat sie idealiter gegen dergleichen zu immunisieren. Dann erst erhält bzw. eröffnet sie „dem Subjekt die Freiheit seiner Entscheidung und

seines Handelns. Sie fragt nur danach, ob die gesellschaftlichen, institutionellen und individuellen Voraussetzungen für emanzipatorische Prozesse gegeben sind und versucht, sie anzubahnen“ (ebd.).

Kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft versteht sich dabei keineswegs als elitäre akademische Disziplin einer Gesellschafts- und Diskursanalyse, sondern auch als Praxis, die sich empirisch an den Folgen und Konsequenzen der auf Erziehung und Bildung abzielenden Maßnahmen messen lässt. Die für das kritische Paradigma so wesentliche, ja konstitutive Reflexion der jeweiligen politisch-sozial-ökonomisch-kulturell bedingten Theorien, Methoden und Diskurse nicht nur der erziehungswissenschaftlichen Disziplin selbst, sondern eben auch jedweder gesellschaftspolitischen Prämissen und vorherrschenden Ideologien (nebst ihrer zugehörigen Bewusstseins(de)formationen), hat so vom Anspruch her, wie bereits betont, stets auch *konkrete und überprüfbare* Handlungsoptionen zu eröffnen. Kritische Erziehungswissenschaft ist somit kein selbstreferentielles akademisches Sprachspiel. Das Kritisch-emanzipatorische Paradigma erweist sich in diesem Sinne vielmehr als „eminente politische Aufgabe“ (Hoffmann 2007, 63), indem sie „auf alle pädagogischen Phänomene hinweist, die die positive Veränderung des Bestehenden verhindern (...)“ (ebd.). Dietrich Hoffmann (ebd., 65) begründet die politische Aufladung des Paradigmas, die letztlich in dem immanenten Konnex zwischen Kritischer Theorie und Kritisch-emanzipatorischer Erziehungswissenschaft gründet:

„Die Bedeutung der Anwendung der Kritischen Theorie auf die Erziehungswissenschaft, der diese selbst zu einer kritischen machen soll, besteht darin, dass damit die politische Dimension dieser Wissenschaft, die in einigen ihrer Ansätze bereits angelegt und die ihr durch ihre Aufgaben in der Gesellschaft im Grunde immer gestellt ist, unmissverständlich gemacht werden kann“.

Dergleichen hat, so betont auch Klaus Mollenhauer, nicht im luftleeren Raum des rein utopischen (Wunsch)Denkens oder gar der Irrealien zu erfolgen, sondern stets mit Blick auf die empirische Realität im Sinne deren vernunftgemäßer, rationaler Analyse (vgl. Mollenhauer 1968, 67ff.; Hoffmann 2007, 63).<sup>vii</sup> Damit eine sich kritisch verstehende Pädagogik aber nicht im Sinne eines womöglich blinden politischen Aktionismus enggeführt wird, bedarf es eben immer besagter historisch-empirischer Überprüfung gesellschaftlicher Begebenheiten, wie auch Dietrich Hoffmann (2007, 65) unmissverständlich klarstellt: „Die in der Kritischen Theorie riskierten, gesellschaftlich – wie (...) pädagogisch – unumgänglichen Werturteile erhalten dadurch Objektivität, dass sie ‚öffentlich‘ diskutiert und ‚intersubjektiv‘ kommuniziert werden“.

#### **3.5.2.4. Kritik am Kritischen Paradigma in den Erziehungswissenschaften**

Ungeachtet dieses Plädoyers für eine unverzichtbare intersubjektive Perspektive der Argumentation, ohnehin zentrales Kriterium jedweder Wissenschaft, gründet/e in dieser expliziten politischen Aufladung der Pädagogik aber zugleich auch einer der Hauptvorwürfe an die Kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft: Kritisiert wird insbesondere die oft mangelhafte, zumindest aber hoch problematische Übersetzung bzw. Integration politischer Begriffe und Konzepte

inhaltlicher und methodologischer Art in originär erziehungswissenschaftliche Theorien und Handlungsanweisungen im Sinne ihrer Operationalisierung. Was „Emanzipation“, oder auch anverwandte Begrifflichkeiten wie „Vernunft“ und „Freiheit“ jeweils *konkret* bedeuten (zumal im Zusammenhang erziehungswissenschaftlicher Handlungsfelder, die, wie etwa die Lebenswelt Schule zeigt, aufgrund ihrer minderjährigen Zielgruppe und ihres erzieherischen Anspruchs nur sehr bedingt hierarchiefrei und diskurs offen sein können), ließ (und lässt) sich eben oftmals nicht befriedigend beantworten. Einer der wichtigsten Exponenten des Kritisch-emanzipatorischen Paradigmas, Klaus Mollenhauer (1982b, 256), war sich dieses Sachverhalts durchaus selbstkritisch gewahr: „Der Begriff der Emanzipation wurde (...) kaum (...) wirklich und ausdrücklich pädagogisch expliziert. Er blieb eine Art ‚Lehnwort‘, ein Ausdruck zur (relativ unbestimmten) Bezeichnung einer geschichtspraktisch-politischen Perspektive in Richtung auf ‚freiere‘, ‚gerechtere‘, ‚brüderlichere‘ Bedingungen des Zusammenlebens“. Mit anderen Worten, so lässt sich dieses Theoriedefizit hier auf den Punkt bringen, erwies sich „Emanzipation“ im Sinne einer dominanten handlungsleitenden pädagogischen Kategorie als insuffizient.<sup>viii</sup> Besagte explizit politische Aus- und Stoßrichtung des Kritisch-emanzipatorischen Diskurses mit seinem Leitziel der antiautoritären Gesellschaftstransformation brachte diese Denkschule, und dies keineswegs nur bei konservativen bis reaktionären Vertretern der Zunft, zudem in den Anruch politisch-ideologischer Kaderschmieden. Außerdem, so ein weiterer Kritikpunkt, kam es öfters auch zu einer tendentiellen Umkehrung der disziplinären Primärinteressen und Zweck-Mittel-Relationen, und zwar weg von originär erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen und Methoden, und hin zu umfassend emanzipatorisch-gesellschaftskritischen Perspektiven. Dabei muss das Hauptgewicht einer kritischen Theorie von Erziehung natürlich stets auf dem originären Terrain der Pädagogik zu liegen kommen, ohne dabei aber politische und sozioökonomische Begriffe und Kategorien auszuklammern oder die spezifisch philosophische Grundierung der Kritischen Theorie zu negieren. Folgerichtig betont Dietrich Hofmann (2007, 61): „In der pädagogischen Fragestellung (der Krit. Erz.wiss., B.L.) muss ein pädagogisches Moment hinzukommen, oder sie ist unnötig“.

#### **3.5.2.4. Kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft und ihre Anschlussfähigkeit zu (neu)humanistischen Bildungsverständnissen**

Im Sinne vorangehender Forderung höchst zielführend ist hierbei der Verweis auf die bemerkenswert engen inhaltlichen Kompatibilitäten zwischen der Kritischen Erziehungswissenschaft einerseits und der wohl wirkmächtigsten Bildungstheorie und –philosophie in der Geschichte der Pädagogik, nämlich dem Bildungshumanismus Humboldtscher Provenienz, andererseits. Ganz sicher gilt dies nicht für die gelegentlich elitär und weltfremd anmutende (oder besser: von gegnerischer Seite allzu leicht als solche kritisierbare) Stoßrichtung des (Neu)Humanismus oder auch für die Staatsfixierung des preußischen Funktionärs Wilhelm von Humboldt (bei aller auch vorhandenen Staatskritik seinerseits). Umso mehr trägt die These einer substantiellen inhaltlichen Schnittmenge zwischen



diesen beiden Paradigmen einer Ideengeschichte von „Bildung“ aber zweifellos mit Blick auf das apodiktische Insistieren auf den Leitziele emanzipierter Selbstbestimmung und Selbstentfaltung der mündigen Individualität. Sowohl beengende und kujonierende Dogmen der Religion als auch autoritär-politische Zwänge, die beide auf eine abzulehnende Formierung individueller Eigentümlichkeiten zugunsten des herrschaftlichen Ideals des angepassten Untertanen zielen, sind für Humboldt Gift für die Bildung des Menschen, die, verstanden als höchstes Ideal der Menschheit im pathetischen Sinne einer *Menschwerdung des Menschen* (vgl. 4.1.), letztlich nur in Freiheit gedeihen kann. Gesellschaftliche (Macht)Verhältnisse, die das unveräußerliche Recht auf Selbstbestimmung und Selbstentfaltung gegen utilitäre, zweckrationale Funktionslogiken, denen sich Menschen nun einmal unterzuordnen hätten, ausspielen, werden von Humboldt ebenso abgelehnt wie von den ApologetInnen der Kritischen Theorie bzw. der auf ihr gründenden Kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft. Clemens Menze (1980, 8) unterstreicht das diesbezügliche Menschen- und Gesellschaftsbild Wilhelm von Humboldts, das hinsichtlich seiner Gegenstände der Kritik auch nach gut 200 Jahren nicht viel von seiner Aktualität eingebüßt zu haben scheint:

„Deshalb steht Humboldt nicht nur der Industriegesellschaft abweisend gegenüber, weil sie den Menschen zu einem Rädchen in einem seelenlosen Mechanismus zu machen droht – Humboldt faßt wie manche seiner Zeitgenossen die Funktionalisierung des Menschen in dem Bild von der Maschine – sondern er wendet sich auch gegen die ständisch bürgerliche Gesellschaft, in der der Mensch sein Menschsein auf von Gott oder von der Gesellschaft vorgeschriebene Berufe reduziert sieht“.

Genau diese Kritik indes, die entschiedene Zurückweisung der drohenden Dominanz einer einseitig am ökonomischen Nutzen orientierten Handlungsfähigkeit als pädagogischem Leitziel, wie sie heutzutage im omnipräsenten Kompetenzdiskurs nicht nur im Rahmen der Erwachsenenbildung aufscheint, der Widerspruch, ja Widerstand gegen den Primat von Zielen wie Beschäftigungsfähigkeit („*Employability*“) auf Kosten allgemeiner, selbstzweckhafter, zu kritischem, selbstreflexivem Denken und Handeln ermächtigender Bildung, auf der erst jedwede Art von spezieller, verwertbarer Bildung respektive Kompetenz zu gründen hat (vgl. diesbezüglich noch ausführlich den pädagogisch-historischen Exkurs über die wirkmächtige Diskussion um das Verhältnis von Allgemein- und Berufs- bzw. Spezialbildung unter 10.1.): Dies sind zentrale Schnittmengen zwischen der humanistischen Bildungstheorie sensu Wilhelm von Humboldt einerseits und der Kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft andererseits, mögen diese beiden Theoriestränge und Denkschulen auf den ersten (oberflächlichen) Blick angesichts ihrer so schwer bis kaum vergleichbaren Zeitumstände (Spätabsolutismus und Hochindustrialismus vs. bürgerlich-spätkapitalistische Demokratie und beginnender „Post-Fordismus“) und der differenten politischen Verortungen der handelnden Figuren (liberal-elitäres Bildungsbürgertum vs. akademische Neo-Marxisten bzw. „Freudo-Marxisten“) auch noch so unterschiedlich sein. Gründend auf diesen Kompatibilitäten wird sich im weiteren Verlauf der Ausführungen wiederholt das Argument aufgegriffen und zugleich als Plädoyer vorgetragen finden, in verstärktem Maße auf *beide* Bildungsphilosophien, Humanismus *und* Kritische Theorie, zurückzugreifen, um den Herausforderungen einer aggressiven Ökonomisierung des Bildungssystems

und –gedankens mit all ihren Engführungen und regelrechten Kujonierungen humaner Bildung entgegenzuwirken. Dies indes nicht in einem statisch-musealen Sinne, sondern vielmehr mit dem Anspruch einer kritisch-reflektierten Rückbesinnung und einer darauf gründenden Neubestimmung beider Bildungstheorien, folglich unter Vermeidung der bei beiden Paradigmen vorhandenen Einseitigkeiten und Überschießungen.

### **3.5.2.5. Zwischenfazit und Ausblick: Kritische Erziehungswissenschaft - am Ende oder vor einem möglichen *Restart* ?**

„Einmal im Leben, zur rechten Zeit, sollte man an Unmögliches geglaubt haben“.

(Christa Wolf)

---

Letztlich erwies sich die klassische Kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft (soll heißen: die während ihrer Hochzeit in den 70er, zum Teil noch in der frühen 80er Jahren, also während bzw. im Gefolge des „linken Bewegungsjahrzehnts“ vorherrschende Strömung) indes ebenso als Ausdruck einer zeitgeschichtlich vorherrschenden politisch-ökonomischen wie soziokulturellen Verfasstheit der Gesellschaft und ihrer MeinungsbildnerInnen und MultiplikatorInnen, wie dies bei heutigen Diskurskonjunkturen („*Lifelong Learning*“, „Kompetenzentwicklung und -messung“ etc.) der Fall ist. Mit anderen Worten: Die diskursive *Hausse* des Kritisch-emanzipatorischen Paradigmas ist ebenso Ergebnis der linken Strömungen in Politik, Kultur und Wissenschaft, die im Nachhall der '68er Bewegung und zeitgleich mit den sich etablierenden neuen sozialen Bewegungen der Zivilgesellschaft (Frauen-, Umwelt-, Anti-AKW-Bewegung, Selbsthilfegruppen, Bürgerinitiativen etc.) und dem in den westlichen Industriestaaten mehrheitsfähigen keynesianischen Paradigma des Sozialstaats<sup>ix</sup>, wie umgekehrt die gegenwärtige Kommodifizierung von Bildung, verstanden als deren In-Wert-Setzung und damit als deren Transformation in Wert- und Warenförmigkeit, wiederum Ausdruck des vorherrschenden neoliberalen Paradigmas und der politischen Dominanz (neo)konservativer und (wirtschafts)liberaler Strömungen ist. Wissen und Kompetenz gelten in diesem Kontext als individuelles *Humankapital* im Dienste sowohl des je eigenen *Subjekt-Standorts* als auch des nationalen strategisch-sozioökonomischen Ressourcenvorrats (siehe 11.3., auch 11.4. u. 11.5.). Die Herausbildung jener speziell auch von Seiten der ApologetInnen des Wirtschaftsliberalismus und der ihnen dienlichen (oder auch nur von ihnen strukturell abhängigen und entsprechend gleichfalls dienlichen) Institutionen eingeforderten Persönlichkeitsdispositive und eben auch Kompetenzen, m.a.W. das umfassende Ziel der „Entwicklung des mentalen Kapitalismus“ (Hoffmann 2007, 11), ließ und lässt die Leitziele und Ideale der Kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft schlussendlich als unzeitgemäßen, im Standortwettbewerb nachgerade kontraproduktiven Anachronismus erscheinen. Überhaupt, und dies gilt weit über die

Erziehungswissenschaft hinaus, wie Dietrich Hoffmann (2007, 11) betont, „*entpolitisierte* sich die Wissenschaft und wurde wieder zu dem, was sie zuvor gewesen war: affirmativ“. Entsprechend rezensierte Konrad Wünsche 1984 in der ZEIT (a.a.O.) einen Text von Klaus Mollenhauer („Vergessene Zusammenhänge“ 1983, a.a.O.) unter der durchaus als programmatisches Fanal interpretierbaren Überschrift „Ideologiekritik und Emanzipation sind passé“ (vgl. Hoffmann 2007, 11).

Auf eine sehr resignative und womöglich übertriebene Weise konstatiert Dietrich Hoffmann (2007, 40) die „Folgenlosigkeit des Ansatzes der Kritischen Erziehungswissenschaft“, obwohl, so Hoffmann im Rahmen seiner ex-post-Analyse der Wirkungsgeschichte des Kritischen Paradigmas, der so oft vorgebrachte Vorwurf eines „linken Dogmatismus“ (ebd.) angesichts der Mannigfaltigkeit seiner Theorieleistungen wohl doch ins Leere laufe. Vielmehr sei mit Blick auf die vorherrschenden politischen Großwetterlagen der Vergangenheit und Gegenwart von einem durchaus unzeitigen Konzept zu sprechen, „dem es vor der sozial-liberalen und nach der konservativ-liberalen Wende aus unterschiedlichen Gründen ‚an Akzeptanz gefehlt‘ hat“. An selber Stelle resümiert Hoffmann (ebd.) sodann auch die wissenschaftstheoretischen und –methodischen Gründe für die (vermeintliche) Wirkungslosigkeit und die fehlende Perpetuierung der Theorie, über ihre Hochzeit , ca. 1965-1975, hinaus:

„Der – allgemein gesprochen – ‚weltanschaulich‘ begründete Unwille, das betreffende Konzept und die Ergebnisse der mit ihm ins Werk gesetzten Arbeiten zu verwenden, also das mangelhafte ‚emanzipatorische‘ Verwendungsinteresse hat dazu geführt, dass sich so etwas wie eine breite Forschungstradition nicht entwickeln konnte. Es hängt im Ganzen auch damit zusammen, dass die empirischen und/oder hermeneutischen Anstrengungen in vielen Fällen die Wissenschaftler bereits so in Anspruch nehmen, Arbeiten also, die zur Fundierung kritischer Ansätze gleichsam vorgeschaltet werden müssen, dass sie sich auf die kritische Auswertung gar nicht mehr einlassen. Warum auch, wenn es eher abschreckend wirkt?“

In einem bezüglich der Gesamteinschätzung ganz ähnlichen Sinne konstatiert Kornelia Hauser (2008, 6) einen regelrechten Verfall der Kritisch-emanzipatorischen Pädagogik und eines durch sie geprägten Verständnisses von Bildung, auch wenn sich derzeit wieder erste, zarte Ansätze einer Rückbesinnung fänden:

„Der Bildungsbegriff der Erziehungswissenschaft lag jahrelang darnieder wie der Subjektbegriff in der Philosophie agonisch dahinsiechte. Die gesellschaftlichen Tatsachen verflachten emanzipatorische Bildungskonzepte und reduzierten sie kategorisch auf die Indienstnahme der Bildung zu Zwecken der Qualifikation, auf die Zuliefer- und Zurichtungsfunktionen. Dies war immer auch schon Aufgabe von Bildung: sie selektierte, sie wurde Halbbildung, Statussymbol und Fachidiotie wie Adorno schrieb“.

Immerhin, so Hauser (ebd.) weiter, war diese Kritik zumindest möglich, indem sie im Rahmen aufklärerischer Bildungskonzepte formuliert und rückgebunden wurde an Vernunftkonzepte, die „die Befreiung des Menschen zu sich selbst implizierten“. Anstelle einer solchen Agonie von Bildung scheint nun jedoch eine Wiederbelebung einer kritischen Theorie von Bildung dringend geboten (und auch möglich), es bedürfte sozusagen einer Art *relaunch* einer Kritisch-emanzipatorischen

Erziehungswissenschaft. Ein hierzu passender Bildungsbegriff wäre, so Kornelia Hauser (2008, 7) in aller notwendigen Ausführlichkeit weiter,

„ein Wissen, das die Individuen für sich zur Distanzierung der Verhältnisse übersetzen und sich so aus der unmittelbaren Umklammerung (...) befreien, indem sie die Struktur eines Sachverhalts standpunktbezogen für sich erwerben und so zu einem selbsttätigen für sich sinnhaften Vernunftbegriff kommen. Der Perspektivwechsel bezieht sich auf die Verlagerung von den so zu verändernden gesellschaftlichen Verhältnissen zum sich selbst aufklärenden Subjekt. Wir können weniger mit der ‚richtigen‘ Gesellschaftsanalyse und der evtl. daraus folgenden richtigen Politik rechnen, als vielmehr mit den vernunftbegabten phantasiereichen Subjekten, die zur Selbstaufklärung drängen. Insofern vermute ich, dass kritische Erziehungswissenschaft weniger handlungstheoretisch als vielmehr reflexiv sein muss und auch wird. Was nicht einschliesst (sic!), die Gesellschaftskritik zu lassen. Der Perspektivwechsel besteht auch darin, statt von einem Leidensstandpunkt vom Erfahrungsstandpunkt auszugehen. (...) Kritische Bildungstheorie setzt sich zum Ziel Erfahrungen des Unentfremdeten zu organisieren, die als Erinnerung den Willen entstehen lassen, Entfremdung auszuhalten und zu bekämpfen. Aufgabe der Erziehung wäre dann: den Menschen die Möglichkeit eines Erfahrungsdepots erfüllten Sinns als Möglichkeit zu organisieren“.

Doch wie wäre heute eine solche Neubelebung eines K/kritisch-emanzipatorischen Begriffsverständnisses von Bildung unter den Bedingungen der Vorherrschaft ökonomisch-instrumenteller Vernunft im Geiste des Wirtschaftsliberalismus zu realisieren? Sicher sind, im Sinne Ernst Blochs, eine „Sprache der Hoffnung“ (Neubauer 1998, 616) und entsprechend der *Mut zur Utopie* im Grunde unerlässlich, um sich eines Leitbildes am gesellschaftlichen Horizont zu vergewissern, das als Orientierungshilfe für pädagogische Diskurse jenseits des Status Quo in Form überwiegend instrumentell-zweckfunktionaler Bildungsprogrammatiken zu dienen hätte. Dabei käme dem kritischen US-amerikanischen Pädagogen Henry Giroux zufolge aber gerade den Intellektuellen die Aufgabe zu, so Jürgen Neubauer (1998, 616), „nicht durch Analyse die Unentrinnbarkeit ideologischer Apparate zu postulieren und so zu deren Komplizen zu werden, sondern in gesellschaftliche Dialoge zu intervenieren und in allen Bereichen Sprachen zu entwickeln und bereitzustellen, die Möglichkeiten radikal-demokratischer Transformation eröffnen“.

In einem solchen Sinne hätte eine Neubegründung respektive Neubelebung des Kritischen Paradigmas in den Erziehungswissenschaften auch die gewaltigen Theorieleistungen der im geistes- und sozialwissenschaftlichen Diskurs der letzten (mindestens) drei Jahrzehnte dominanten (zumindest nicht übergehbaren) post- bzw. neostrukturalistischen und konstruktivistischen, kurz: diskursanalytischen (und –relativen) Paradigmen und Denkströmungen zu integrieren. Dies jedoch, ohne das Projekt einer (geistesgeschichtlich natürlich durchaus angemessenen und oft auch unverzichtbaren) Dekonstruktion menschlicher Vernunft und Subjekthaftigkeit, die in einzelnen extremen Fällen aber durchaus den Anschein eines nihilistisch-beliebigen Sprachspiels zu wecken geeignet war und ist, weiterhin überzustrapazieren. Die permanente Selbstreflexion und –kritik im Sinne einer *Aufklärung über Aufklärung* und einer steten Infragestellung eigener Überzeugungen und diskursiver Bedingungen nebst deren Folgen, ist dabei ebenso unverzichtbar wie die Vermeidung doktrinäer und/oder methodischer Einseitigkeiten. Bereits 1967 forderte in einem solchen Sinne

Heinrich Roth (a.a.O.) eine notwendig integrative Erziehungswissenschaft, die zum damaligen Zeitpunkt neben der sich etablierenden Kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft auch die empirisch-analytische, wie aber auch die (bereits im tendentiellen Abschwung befindliche) historisch-hermeneutische Richtung zu berücksichtigen und zu würdigen gehabt hätte. Analog hierzu plädiert Annedore Prengel mit Blick auf die jüngere Geschichte der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft für eine Integration empirischer *und* geisteswissenschaftlicher Zugänge, da beide methodologischen Paradigmen für sich alleine genommen insuffizient bleiben und von daher grundsätzlich aufeinander verwiesen sind; nicht zuletzt betont Prengel (1999, 233) zudem auch den zentralen Stellenwert von Reflexion für *jedwede* sich kritisch verstehende Wissenschaft: „Das Programm der Kritischen Theorie zeichnete sich stets aus durch eine ausdrückliche Verbindung moderner sozialwissenschaftlicher Forschung mit Traditionslinien geisteswissenschaftlicher Reflexion“. Für die Erziehungswissenschaft der Gegenwart habe etwa Wolfgang Klafki die Überwindung der Trennung in Tatsachenforschung und Philosophie bereits verdeutlicht, so Prengel (ebd.) weiter: „Geisteswissenschaftliche Reflexion bleibt ohne empirisches Wissen spekulativ und ohne kritische Analyse bestehenden undemokratischen Verhältnissen verhaftet“. Empirie wiederum bedarf bei der Entwicklung ihrer jeweiligen Forschungsfragen und –methoden sowie bei der Interpretation der Ergebnisse des hermeneutischen Denkens, „und sie käme ohne Kritik über affirmatives Konstatieren des Bestehenden nicht hinaus“ (ebd.).

Hinsichtlich des methodischen Selbstverständnisses der Kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft und Bezug nehmend auf Wolfgang Klafki als eines ihrer Exponenten, hält Prengel (1999, 233f.) auf pointierte Weise fest: „Kritische Erziehungswissenschaft ist geisteswissenschaftlich-philosophische Reflexion, und sie gewinnt ihre Überzeugungskraft aus den empirischen Nachweisen der begrifflich hermeneutisch ausgeloteten gesellschaftlichen Verhältnisse und persönlichen Erfahrungen (...)“. Dementsprechend muss eine zeitgemäße Kritisch-emanzipatorische Disziplin selbstredend ebenso auf mit sozialwissenschaftlicher Methodik gewonnene empirisch-quantitative Daten zurückgreifen, wie sie aber natürlich zugleich stets auch des am Verstehen orientierten, auf wenige Individuen oder Einzelfälle fokussierenden hermeneutischen Vorgehens bedarf. Beides indes stets unter der integrierenden Erkenntnisperspektive der Kritischen Theorie und ihrer handlungsleitenden Primärziele und Ideale, nämlich individuelle Mündigkeit und weitest mögliche Emanzipation von politischen wie sozioökonomischen Zwängen und strukturellen Gewalten. Hierfür bedarf es dann aber wieder besagten Mutes zur Utopie, denn ohne die normativ fundierte Reflexion auf bessere Verhältnisse, d.h. im konkreten Fall der Erziehungswissenschaft: auf nicht instrumentell-konditionierende, sondern humanere, die individuelle *Anerkennung* und *Selbstentfaltung* erweiternde Bedingungen pädagogischen Handelns, droht Erziehungswissenschaft ihres konstituierenden Charakters als Theorie für Praxis verlustig zu gehen. Entsprechend gilt es in analytischer Perspektive auch den umfassenden gesellschaftlichen Kontext mit einzubeziehen. Mit den Worten Dietrich Hoffmanns (2007, 49): „Wissenschaft hat nicht nur der *Vermehrung* des Wissens zu

dienen, sondern der *Veränderung* des Menschen zur *Verbesserung* der Gesellschaft“. Bei Erziehung und auch Bildung handelt es sich um so überaus komplexe Phänomene, dass es wissenschaftlich mehr als angeraten ist, neben empirisch-analytischer Information auch historisch-hermeneutische Interpretation sowie auch kritische Emanzipation zusammen anzustreben, je für sich allein, aber eben auch in Kombination(en) miteinander (vgl. ebd.). Ein solches Plädoyer für eine methodenübergreifende Perspektive in den Erziehungswissenschaften hätte dann mit Hoffmann sprechend natürlich auch für eine zeitgemäße Kritische Erziehungswissenschaft zu gelten. Eine einseitige Methodenverabsolutierung würde dabei letztlich mehr schaden als nützen und die erziehungswissenschaftliche Arbeit sogar belasten, es wäre den Anliegen der Disziplin mithin abträglich, wenn „die instrumentelle, die historische bzw. praktische und die kritische Vernunft miteinander im Streite liegen, wenn Erklären, Verstehen, Verändern nicht als sich ergänzende, sondern als einander wissenschaftlich ausschließende Methoden verstanden werden, von denen die (...) Vertreter *alles*, die Gegner hingegen *nichts* erwarten“ (ebd., 46).

Das entschiedene Eintreten für die sachlich gebotene Methodenintegration im Rahmen des Kritisch-emanzipatorischen Paradigmas, genauer: für die Verbindung von Empirie, Hermeneutik und Ideologiekritik, findet sich bereits bei zwei seiner Wegbereiter und Hauptvertreter, Klaus Mollenhauer und Wolfgang Klafki. Sowohl das hermeneutische Bemühen um das Verstehen und Interpretieren der Objektivationen des menschlichen Geistes als auch die empirische Abbildung der sozialen Realität in Form valider Daten gelte es aus methodischen Einseitigkeiten, wie sie etwa im klassischen Methodenstreit auftraten (man denke an den „Positivismusstreit“ der 60er Jahre über die angemessenen Methoden und Werturteile in den Sozialwissenschaften und deren Erfahrungs- und Erkenntnisbegriff, vgl. etwa Adorno 1969) herauszulösen und vielmehr unter dem forschungsleitenden emanzipatorischen Interesse an Mündigkeit und Selbstbestimmung des Individuums zu subsumieren bzw. miteinander zu verschränken. Klaus Mollenhauer (1982a, Kurseinheit 3, 45) erläutert diese dialektische Verschränktheit von Hermeneutik und Empirie, die natürlich sehr wohl auch über das Kritische Paradigma hinaus Gültigkeit beanspruchen darf:

„Die sinnverstehende Auslegung von gesellschaftlich-geschichtlichen Bedingungen und Theoremen der Erziehung mündet dann ein in empirisch zu überprüfende Fragestellungen; empirisch gewonnene Ergebnisse gewinnen ihren Stellenwert wiederum nur in der hermeneutischen Ermittlung ihrer Bedeutung im Bezugsrahmen gesamtgesellschaftlicher Verhältnisse. Auf dieser Grundlage erst ist der hypothetische Entwurf und die Planung kritisch-verändernder Erziehungspraxis möglich, die wiederum der empirischen Kontrolle unterworfen sein muß, usw.“.

Ergänzend und analog hierzu verdeutlicht auch Wolfgang Klafki (1976, 36f.) die keineswegs unvereinbare, vielmehr gebotene und unverzichtbare Aufeinanderbezogenheit sowohl des geisteswissenschaftlichen als auch des sozialwissenschaftlichen Methodenparadigmas – dies wiederum mit Blick auf die Interessen der Kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft, de facto aber wiederum weit darüber hinaus Bedeutung reklamierend:

„Allgemein ergibt sich also: Die für die Erziehungswissenschaft relativ neuen erfahrungswissenschaftlichen Methoden und die von ihr bereits länger praktizierten historisch-hermeneutischen Methoden schließen einander nicht etwa aus, sondern sind wechselseitig aufeinander bezogen. Man kann das Verhältnis als einen ständigen dynamischen Rückkopplungsprozeß beschreiben: von hermeneutischer Entwicklung der Fragestellungen und Hypothesen zur hermeneutischen Interpretation der so gewonnenen Ergebnisse und zur Herleitung neuer Hypothesen für neue empirische Untersuchungen usw.“.

### **3.5.3. Konturen einer möglichen kritisch-emanzipatorischen Didaktik**

Entsprechend einer derart methodenintegrativen Perspektive stellt sich mit Blick auf eine mögliche Neubelebung einer kritisch-emanzipatorisch inspirierten und orientierten Erziehungswissenschaft nunmehr und keineswegs zuletzt natürlich auch die Frage nach möglichen Ansätzen und Wegen einer pädagogisch-praktischen Umsetzung des Kritischen Paradigmas und seiner Prinzipien. Dies umso mehr, als gerade der Vorwurf der Theorielastigkeit, der Weltfremd- und Realitätsentrücktheit gar, einen oft vorgetragenen Kritikpunkt gegen die ApologetInnen der Kritischen Pädagogik darstellt - und dies sicher nicht immer zu unrecht. Zwar handelt es sich bei der Kritisch-emanzipatorischen Pädagogik, egal ob nun mit großem oder kleinem „k“ geschrieben, in erster Linie wie gesehen um eine bestimmte *Geistes- und Werthaltung*, die sich den konstitutiven humanistisch-aufklärerischen Normen individueller und gesellschaftlicher *Emanzipation*, individueller *Autonomie* und *Mündigkeit*, *Teilhabe*, *Selbst- und Mitbestimmung* und *Solidarität* verpflichtet weiß, und eben nicht um eine praktische Unterrichtswissenschaft, die über ein konkretes, klar strukturiertes didaktisches Programm verfügt. Gleichwohl ist es angebracht, diesem Defizit, dem weitgehenden Fehlen expliziter methodisch-didaktischer Handreichungen für die „Mühen der pädagogischen Ebene“, verstärkt zu begegnen, bemisst sich die Qualität erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung doch letztlich auch in der Qualität der durch sie fundierten pädagogischen Praxis. Letztere vollzieht sich natürlich, und dies ist hier einschränkend zu betonen, nie im luftleeren Raum, sondern wird vielmehr stets durch mannigfache gesellschaftliche Umweltbedingungen mitbeeinflusst und ist eben niemals nur das Resultat eindimensionaler Wechselwirkungen zwischen Pädagoge/n und seiner/ihrer Klientel. Versteht man Erziehungswissenschaft als Theorie für (pädagogische) Praxis, so wird die Notwendigkeit, auch und insbesondere methodisch-konzeptionelle Vorschläge für eine gelingende Umsetzung der normativen Zielsetzungen der Kritischen Pädagogik zu unterbreiten, bloß noch um so deutlicher (im übrigen geht es hierbei nicht um all jene zahlreichen Methoden und Didaktiken, die etwa im Kontext der antiautoritären Pädagogik oder der auf soziale und kommunikative Kompetenzen abzielenden Unterrichtsbemühungen immer schon zum Einsatz kamen). Verstärkt einzufordern, zu entwickeln und hinsichtlich ihrer Wirkmächtigkeit zu überprüfen wären also Beiträge für eine – sozusagen - „Kritisch-emanzipatorischen Didaktik“, die es im Sinne einer konsistenten Theorie freilich erst noch zu begründen und auszuarbeiten gölte.



### 3.5.3.1. Modell einer reflexiven Kritischen Didaktik nach Wolfgang Schulz

Dem Versuch, Konturen einer kritisch-pädagogischen Praxis unter besonderer Berücksichtigung reflexiver Komponenten herauszuarbeiten, unternimmt beispielsweise auch Wolfgang Schulz (1987) mit seinem „Modell einer Didaktik als kritischer Unterrichtswissenschaft“, das sich dezidiert im gedanklichen Koordinatensystem der Kritischen Theorie bewegt. Entsprechend erachtet es Schulz als elementar, gegebene Didaktiken und Curriculae in bestem ideologiekritischem Sinne stets auch auf ihren gesellschaftspolitisch-intentionalen Charakter, mithin auf ihre politisch-ideologische Dimension hin zu befragen. Eine „kritische Didaktik“, so Schulz (ebd., 136), fragt folglich immer nach dem

„,cui bono?“, den hinter der schlechten Praxis sichtbar werdenden Interessen (...). Mit der Aufklärung über diese Interessen und damit der Ermöglichung, sie zu kritisieren und ihnen entgegenzuwirken, hält sie den Lernenden wie den Lehrenden die Chance auf eine Veränderung offen, nicht nur die auf Perfektionierung der Verhältnisse. Die Chance wahrzunehmen, bleibt Sache der Aufgeklärten“.

Eine so verstandene Didaktik, die konform mit den wichtigsten Grundsätzen der Kritischen Theorie geht, hat somit stets sich selbst und ihre gesellschaftlichen, d.h. sozioökonomischen wie –kulturellen Bedingungen zu *reflektieren* – und die entsprechenden Schlussfolgerungen daraus zu ziehen. Ein didaktisches Modell, so Schulz (ebd., 137) weiter, hat zudem und insbesondere auch die Bedingungen der Möglichkeit seiner Lernzielerfüllung zu reflektieren, hat also die notwendigen Voraussetzungen und die dabei immer auch vorhandenen Begrenzungen zu benennen und sollte, mit anderen Worten, „*Aussagen über die Bedingungen* enthalten, unter denen es seinem Urheber brauchbar scheint“. Ein Kernthema selbstreflexiver Bemühungen ist dabei die oft empfundene Diskrepanz zwischen den eigenen sowie gesellschaftlichen Erwartungs- und Zielhorizonten, die sich jeweils auf den mündig-emanzipierten Menschen und das demokratisch-humane Staatswesen beziehen, und dabei allzu oft der Realität pädagogischer Praxis nicht gerecht werden, sieht sich diese doch mit „faktischen Selektions- und Herrschaftsmechanismen“ (ebd.) konfrontiert, die wiederum in den zugehörigen Aufgaben und Funktionsweisen des Bildungssystems gründen. Das persönliche didaktische Denken des/der Pädagogen/in sollte deshalb auch den je eigenen „*Standort offenlegen* und begründen, von dem aus es das Unterrichtsgeschehen in den (Be-)Griff zu bekommen versucht“.<sup>x</sup> Schulz (ebd.) reklamiert in diesem Zusammenhang, dass entsprechende Reflexionen aufgrund gegebener Zwänge und Horizontbegrenzungen meist „nur ein Theoretisieren mittlerer Reichweite“ erlaubten, welches dafür jedoch immerhin ein „auf die eigene Praxis bezogenes Theoretisieren“ sei. Verstehen ließe sich dies auch als ein Plädoyer, die Reichweite reflexiver Aktivitäten von der subjektiven Nabelschau des persönlichen wie gesellschaftlichen Nahraums auch und insbesondere auf die Makroebene der Gesamtkultur und der (politischen) Ökonomie der Gesellschaft hin zu erweitern, wie dies gerade auch für die humanökologische Sichtweise wesentypisch ist (vgl. Kapitel 6).

Im Zentrum einer kritischen Didaktik steht letztlich eine *selbstreflexive ideologiekritische Aufklärung*. Es gelte, so Schulz (1987, 138) im Rahmen der Ausführungen seines Didaktikmodells, „zur Verständigung über die herrschenden Zustände und deren vorherrschende Deutung zu gelangen auch dann, wenn man weiß, daß die herrschenden Gedanken oft nichts anderes als die Gedanken der Herrschenden sind“. Wichtig sei zudem mit Blick auf eine didaktische Praxis, und hier ist die inhaltliche Nähe zur Dewey'schen Demokratieerziehung evident, dass PädagogInnen in die Lage versetzt werden bzw. zu selbiger sich ermächtigen, im Rahmen *offener* Systeme, d.h. ohne „vorfabrizierte Perfektion“ (ebd., 139), also ohne unumstößliche oder gar dogmatische Prämissen, zusammen mit den Lernenden als „*didaktische Planungsinstanzen*“ (ebd.), nach gangbaren Wegen der Lernzielerreichung zu suchen. Didaktik ist so verstanden also zum Teil auch ein *work in progress* vermittelt *trial and error* und eben kein *fait accompli*, den es, womöglich noch auf autoritäre Art und Weise und von oben herab, zu exekutieren gelte, „weil Selbstbestimmung nur in selbstbestimmten Lernprozessen gelernt und gelehrt werden kann, und solidarisches Verhalten nicht in einer Organisation des Lernprozesses als eines Kampfes jeder gegen jeden um die Punkte einer der Kritik nicht zugänglichen Instanz“ (ebd.) erfahren und erworben werden könne. Neben diesem *Imperativ eines demokratisch-selbstorganisierten Lerngeschehens* ist Schulz zufolge zudem auch eine gewissermaßen ekklektizistische Haltung angeraten, was die Auswahl einzelner, bewährter Lernpraxen anbelangt. Weder instrumentelles, noch kommunikatives, noch gar selbstreflexives Lernen etwa ist deshalb zugunsten anderen Lernformen zu vernachlässigen. Vielmehr sei zu fragen, warum es unter den vorherrschenden Umständen so oft nicht gelingt, in erforderlichem Umfang zu lehren, warum, also etwa aufgrund welcher Interessen, ein bewusstes Reflektieren darüber, was, nicht nur in curricularer Hinsicht, vorgeschrieben ist, so oft gerade *nicht* stattfindet (vgl. ebd., 140). Für den „kritischen Didaktiker“ ist somit die Frage zentral, wie „es dazu kommt, daß sie dies und nichts anderes lernen sollen, wem es nützt, was ihnen nützt und daß nichts bleiben muß, wie es ist, sondern verändert werden kann“ (ebd.). Ein didaktisches Modell im Gedankenduktus der Kritischen Theorie sollte im Sinne eines offenen und methodenpluralen Lernprozesses zudem auch Exemplarität beanspruchen können, insofern seine Akzentuierungen unter dem Aspekt vorzunehmen wären, dass die unter den gegebenen Bedingungen vorrangigen Probleme auch tatsächlich mit Vorrang behandelt werden, auf dass sie von den beteiligten Personen als beispielhaft für ihre jeweiligen Lebensumstände und -aufgaben erfahren werden können (vgl. ebd., 140f.). Die konzeptionelle Verwandtschaft zu Wolfgang Klafkis didaktischem Ansatz der „epochaltypischen Schlüsselprobleme“ (vgl. 4.2.) tritt hierbei mehr als deutlich in Erscheinung. Zusammenfassend besteht für Wolfgang Schulz (1987, 140) die Zielsetzung derartiger didaktischer Bemühungen dementsprechend darin, „nicht nur zum Überleben im status quo“ zu verhelfen, „sondern auch zur Humanisierung des status quo“ beizutragen, wofür es der „Zivilcourage der Unterrichtenden und sich Unterrichtenden“ ebenso bedarf wie einer auf Offenheit, Pluralität und Toleranz gründenden demokratischen Gesellschaftlichkeit .

Entwürfe zu einer „richtigen Bildungsarbeit im Falschen“ (ebd.), die eine entsprechende pädagogische Praxis begründen helfen, sollten aber nicht „der Illusion einer pädagogischen Autonomie (...) verfallen, die eine heile pädagogische Provinz unter Aufsicht einer widersprüchlichen Gesellschaft für realisierbar hält“. Entsprechend gibt sich Schulz, und das unterscheidet seinen Standpunkt von unreflektiert-ideologischen Invektiven, letztlich aber keinen Illusionen hinsichtlich der erwartbaren Ergebnisse einer solcherart verstandenen didaktischen Theorie und Praxis als solcher hin. Vielmehr ist er sich der Grenzen der Pädagogik und damit auch der zugehörigen methodisch-didaktischen Bemühungen durchaus bewusst, wie folgendes Zitat belegt:

„Die *ideologiekritische Aufklärung* über die Interessenbedingtheit und historische Überholbarkeit alles dessen, was man lernt und lehrt, und die Anwendung der kritischen Rückfrage auch auf sich selbst bewirken – sagen wir uns das ohne Illusion – allein keinesfalls Emanzipation, auch nicht in der Wechselwirkung von individueller und kollektiver Aufklärung. Sie entwickelt, erhält oder hilft uns, Voraussetzungen wiederzugewinnen, die es uns ermöglichen, dem Anpassungsdruck nicht zu erliegen und nach besseren Lösungen zu suchen. Insofern ist sie *emanzipatorisch relevant*“ (ebd., 138).

Letztlich, so Schulz, der damit einen durchaus tröstlich anmutenden Gedanken formuliert, seien die Bemühungen um eine theoretische Grundlegung wie auch Praxis einer kritischen Didaktik aber nicht alleine an ihrer tatsächlichen, womöglich gar unmittelbaren Umsetzbarkeit und Wirkmächtigkeit im Sinne eines emanzipatorischen politischen Mittels zu messen, zumindest nicht in global-gesellschaftspolitischer Perspektive, sondern vielmehr, und dies entspricht einer durchaus existentialistischen Grundhaltung, als *subjektbezogener Selbstzweck*, als Beitrag zu einer *kritischen Bewusstseinsbildung*, auch weit über pädagogische Handlungsfelder hinaus. Auch für die vielen angehenden PädagogInnen beispielsweise, die angesichts von Lehrerarbeitslosigkeit und leeren Kassen im Bildungs- und Sozialbereich nicht bzw. nicht sofort ihren Wunschberuf oder überhaupt eine qualifikationsadäquate Tätigkeit antreten können, stelle ein Studium der kritischen Didaktik einschließlich einer von entsprechender Theorie geleiteten praktischen Ausbildung eine potentielle „Grundbildung für kritische und kreative Mitbürgerschaft in einem sich zu demokratischer Lebensform entwickelnden Gemeinwesen dar“ (ebd., 147).

### **3.5.3.2. Plädoyer für einen didaktischen Neuanfang**

Wie andere korrespondierende Ansätze auch, verbleiben die von Wolfgang Schulz bereits Ende der 80er Jahre formulierten Überlegungen zu einem „Modell einer Didaktik als kritischer Unterrichtswissenschaft“ weitestgehend im Appellativen und (vergleichsweise) Unkonkreten. Konkrete methodisch-didaktische Vorgaben, etwa einzelne Lernschritte, deren Lernziele, Reihenfolge und hierzu passende Lernmaterialien sowie –methoden betreffend, sucht man bei Schulz vergebens, diese waren aber auch nicht wirklich intendiert. Mehr noch lässt sich natürlich auch ganz grundsätzlich bezweifeln, ob die Ausarbeitung einer spezifischen Didaktik ohne die Benennung eines *konkreten*, eingrenzbaeren Fachgebiets mit je zugehörigen Wissensbeständen überhaupt sinnvoll ist. Indes bedarf es aber auch jenseits der jeweiligen Fachdidaktiken, d.h. hinsichtlich mehr oder weniger allgemein

gehaltener Lernziele, zweifellos stets auch empirisch fundierter Anleitung (zumindest Anregung) methodisch-unterrichtspraktischer Art im Rahmen formeller pädagogischer Praxis. Angesichts der vorherrschenden Diskurse und Zeitgeistklimata der letzten beiden Jahrzehnte darf hier, auch ohne eine lückenlose Sichtung sämtlicher Veröffentlichungen zur Globalthematik im besagten Zeitraum, davon ausgegangen werden, dass es an substantiellen Beiträgen zur Entwicklung (und Erprobung) einer Didaktik im Geiste der Kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft mehr als nur mangelt.<sup>xi</sup>

Vorliegende Arbeit darf auch als Plädoyer für einen konzeptionellen (um nicht zu sagen: intellektuellen) Neuansatz gelesen werden, der sich, unter (selbst)kritisch-(selbst)reflexiver Rückbesinnung auf die Elementaria der Kritischen Theorie, um eine ideologiekritische Renaissance erziehungswissenschaftlicher Forschungsfoki bemüht und von daher bestrebt ist, zumindest Konturen einer zugehörigen und erfolgversprechenden Didaktik zu generieren. Angesichts solch, wie betont, recht allgemeiner, im normativen Bereich angesiedelter Generalziele wie *Kritikfähigkeit*, *Selbstreflexivität*, *Selbsterkenntnis*, *Selbstbestimmung*, *Mündigkeit* und *Autonomie* und der hierfür zwingend erforderlichen makroökonomischen Perspektive, ließen sich natürlich Ansätze aus unterschiedlichsten pädagogischen Bereichen und Handlungsfeldern finden, die sich diesen zentralen Lernzielen verpflichtet wissen. Ein entscheidendes Distinktionskriterium zu gängigen Konzeptionen pädagogisch-didaktischer und –curricularer Art (etwa im Gedankenduktus der antiautoritären Pädagogik oder der Demokratieerziehung) markiert indes genau diese Fokussierung auch auf Fragen der Politischen Ökonomie, die sich gemäß einer Kapitalismus- und Ideologiekritik im Habitus kritischer Reflexivität vollzieht.

Eine entsprechende Didaktik gälte es nunmehr mit Nachdruck zu entwickeln, gerade auch angesichts der evident gewordenen Krisenhaftigkeit der kapitalistischen Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung (und keineswegs nur deren finanzspekulative Sphäre betreffend) nebst der ihr immanenten und bereits in Zeiten nomineller Hochkonjunktur deutlich in Erscheinung getretenen strukturellen Krise der Arbeitsgesellschaft (in Hochproduktivitätsgesellschaften), die bereits erste Risse im lange Zeit hegemonial anmutenden, *ökonomistisch* grundierten Diskurs zur Bildungstheorie und –praxis zu verursachen scheint Unverzichtbare Essentialia einer solchen Didaktik wären, über die *Basics* der Kritischen Theorie bzw. der Kritischen Erziehungswissenschaft und ihrer VertreterInnen hinaus, zweifellos die an der pädagogischen Praxis und an sozialen Kooperationen orientierten Arbeiten John Deweys, das Bildungsverständnis eines Wolfgang Klafki (siehe nachfolgend), aber beispielsweise auch die Erkenntnisse der Kommunikationstheorie nach Jürgen Habermas und natürlich die Überlegungen zur „Gouvernementalität“ Michel Foucaults, um hier exemplarisch nur einige wenige Klassiker anzuführen. Das Bemühen um Hinterfragung und Dekonstruktion herrschender Diskurse und Ideologien, die dann letztlich in konkret benennbare pädagogische Zielbestimmungen und Methodiken münden, erfordert ein Insistieren auf *der* Leitfrage der Ideologiekritik schlechthin, dem

„*cui bono?*“, mit deren Hilfe sich deutliche Diskrepanzen offenlegen (und dann ggf. auch reduzieren) lassen, wie sie nur oft genug zwischen den individuellen Bildungsbedarfen und –erfahrungen und den durch sie mitbedingten Lebens- und Persönlichkeitsentwürfen einerseits und den gesellschaftspolitisch-ökonomischen Vorgaben „von oben“ andererseits gegeben sind.

Wie noch ausführlich darzulegen, zielt das sog. humanökologische Umweltebenenmodell nach Urie Bronfenbrenner (siehe Kapitel 6) in reflexiver Hinsicht explizit auf solche lebensweltlichen Außeneinflüsse ab, die der/die einzelne hinsichtlich individueller Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten als höchst ein- und beschränkend und folglich lebensqualitätsmindernd empfindet und die zudem auch oft als nicht-beeinflussbar wahrgenommen werden (Bronfenbrenner fasst solche Einbrüche und Zugriffe struktureller Gewalt unter dem Begriff „Exosystem“ zusammen). In dergleichen Beschränkungen, Kränkungen und gesellschaftlichen Ausschlüssen (als das klassische Beispiele lassen sich Arbeitslosigkeit bzw. überhaupt Stati der Prekarität und Armut anführen) gründen subjektive Ohnmachtserfahrungen, die letztlich Selbstvertrauen und ein positives Selbstkonzept, mithin also fundamentale Förderziele pädagogischen Handelns, unterminieren. Pädagogische Bemühungen gelten dann insbesondere der Suche nach Möglichkeiten einer Gegenintervention qua sozialer Vernetzung und Organisation: An die Stelle von Fremdbestimmungserfahrungen sollen so *Optionen der Mitbestimmung und Einflussnahme* eröffnet werden, und zwar auch und insbesondere auf Ebenen der Macht, die, vom einzelnen Individuum aus gesehen, nicht im sozialen Nahumfeld angesiedelt sind und von daher eigentlich zunächst einmal als unbeeinflussbar angesehen werden bzw. wurden.

---

<sup>i</sup> Es finden sich bei diesem Paradigma sowohl Groß- wie Kleinschreibung des Adjektivs. Im folgenden wird hier, dem Charakter als eigenes Theoriegebäude entsprechend, die Großschreibweise favorisiert.

<sup>ii</sup> Zitate aus Sueddeutsche-Online am 3. September 2009 unter <http://www.sueddeutsche.de/kultur/289/485713/text/>

<sup>iii</sup> Eine kritische Grundhaltung indes, die gelegentlich auch mit einem selbstgerecht und arrogant anmutenden Habitus einherzugehen droht(e), denn in „der manchmal unerträglichen Besserwisseri und Überheblichkeit von klassischen und späteren Vertretern der Kritischen Theorie wird eine negative Fixierung auf den Gegenstand der Kritik deutlich“ (Prengel 1999, 235).

<sup>iv</sup> Die Schreibweise mit großem „K“ kennzeichnet die Kritische Erziehungswissenschaft als ein eigenes Paradigma. Im Verlauf der weiteren Ausführungen wird diese Markierung nicht strikt beibehalten, da auch die Kleinschreibweise des Attributs „kritisch“ dem Autor im zugehörigen Kontext als hinreichend aussagekräftig erscheint.

<sup>v</sup> Zur Veranschaulichung eignen diesbezüglich etwa die finanziellen wie personellen Ressourcen, mit denen heutzutage Forschungsprojekte zur Kompetenzmessung und –entwicklung ausgestattet werden oder auch die Mittel, die in eine - aus bildungstheoretischer Sicht höchst zweifelhafte - Quantifizierung komplexen Lerngeschehens mittels Techniken und Praktiken der (meist einseitig empirisch-quantitativ betriebenen) Evaluation fließen und letztlich dem Zweck eines wettbewerbsstrategisch nutzbaren *Rankings* dienen. Mit analytischem Blick auf die je Geld gebenden (und damit auch öffentliche Institutionen wie Hochschulen in strukturelle und diskursive Abhängigkeiten zwingenden), sich in aller Regel wirtschaftsliberalen Interessen verpflichtet wissenden Institutionen und *think tanks* (wie der Europäischen Union oder dem „Centrum für Hochschulentwicklung“ [„CHE“] der Bertelsmann Stiftung) wird überdeutlich, warum aus Sicht der Kritischen Theorie die inhaltlichen und organisatorischen Ausrichtungen einer Wissenschaft, ihre

---

vordringlichen Themen, Interessen und Orientierungen, ihre verwendeten Methoden der Wissensgenese, ihre personellen und finanziellen Ausstattungen, d.h. auch: ihre politischen sowie, im Falle der immer gewichtiger werdenden Drittmittelfinanzierung, ökonomischen Wertschätzungen, von den zu einem bestimmten Zeitpunkt materiell wie diskursiv vorherrschenden Partikularinteressen und Ideologien nicht nur abhängig sind, sondern oft sogar durch diese erst konstituiert werden (siehe zum Themenkomplex Ökonomisierung von Bildung noch ausführlich 10.2.).

<sup>vi</sup> Das vom Autor (mit)entwickelte Konzept der „Reflexionswerkstatt“ beansprucht, diesbezüglich ein praktikabler und zielführender Beitrag zu sein. Diese auf sozialökologischen Theoriebildungen basierende und in methodengeschichtlicher Hinsicht auf der von Robert Jungk konzipierten Methode der „Zukunftswerkstatt“ gründende Workshopkonzeption bietet eine Möglichkeit, individuelles Reflexionsvermögen gezielt zu befördern. Die RW versteht sich als ein methodischer Beitrag zur Erwachsenenbildung, um entlang eines an den Systemebenen der Humanökologie ausgerichteten Reflexionsschemas sowie auf chronologische und differenzierend-perspektivische Weise möglichst umfassende Reflexionsprozesse zu starten und zu befördern. Sie stellt mit anderen Worten eine methodenpraktische Option dar, Kommunikationsprozesse und andere kompetenz- und v.a. bildungsrelevante Handlungen und Interaktionen reflexiv aufzuladen und deren bildenden, auf Ebenen- und Kontextanalyse gründenden Gehalt signifikant zu erhöhen. Sie kann auch als ein mögliches Element einer zu entwickelnden „kritisch-emanzipatorischen Didaktik“ im Sinne der Kritischen Pädagogik verstanden werden, gilt ihr Erkenntnisinteresse doch insbesondere der reflexiven Analyse solcher persönlichen wie gesellschaftlichen Umweltausschnitte, die emanzipatorische Interessen tangieren. Dies ist letztlich und dennoch nicht zuletzt auch als möglicher Beitrag zu einer Neubestimmung einer an der Kritischen Theorie orientierten und sich entsprechend den Leitzielen Emanzipation und Selbstbestimmung verpflichtet wissenden Erziehungswissenschaft zu werten. Vgl. etwa Lederer 2006b-g, 2007; Lederer/Pawlik 2004, 2007.

<sup>vii</sup> Klaus Mollenhauer unterstreicht und anerkennt diesbezüglich explizit die Notwendigkeit empirischer Forschung. Er rückt die Kritische Erziehungswissenschaft in forschungsmethodologischer Hinsicht pikanterweise damit in eine gewisse Nähe zum Kritischen Rationalismus sensu Karl Popper (der sich bekanntlich als entschiedener Gegner der Kritischen Theorie im Interesse einer – vorgeblichen – Ideologiefreiheit von Wissenschaft versteht), insofern sich theoretisch sinnvolle Aussagen und Hypothesen der Wissenschaften immer auf empirisch Beobachtbares zu beziehen hätten und zudem grundsätzlich an Erfahrung scheitern können, ganz im Sinne ihrer Falsifikation (vgl. Mollenhauer 1966; Hoffmann 2007, 64). Zugleich ist freilich evident, dass eine sich auch normativ verstehende komplexe Theorie von Gesellschaft und Erziehung nie auf empirisch-quantitativen Forschungslogiken allein gründen kann oder sich gar in einem positivistischen Sinne engführen lässt (vgl. Hoffmann 2007, 64f.).

<sup>viii</sup> Was „Emanzipation“ und „Mündigkeit“ letztlich konkret bedeuten und bezeichnen, könne gemäß Dietrich Hoffmann (2007, 34) – und diese Sichtweise ist keineswegs alternativlos - nur *relativ* bestimmt werden, insofern er Mündigkeit als das begreift, was ein Mehr an Unabhängigkeit und Gleichheit bezeichnet, „das gegenüber dem jeweils früheren Zustand erreicht worden ist; Emanzipation lässt sich lediglich als der Prozess deuten, der diese Schritte verbindet, und als das bei seiner Prüfung jeweils sichtbar werdende Ergebnis“. Und weiter, sich selbst zitierend: „Was Emanzipation ist, kann nur in ihrer Verwirklichung gegenüber einem früheren, schlechteren Zustand bzw. in einer neuen Balance von Individualität und Sozialität zum Vorschein kommen“ (ebd., 35).

<sup>ix</sup> Neben den industriegesellschaftlichen und –geschichtlichen Begebenheiten und Spezifika des „Fordismus“ ist der „Keynesianismus“ wohl nicht zuletzt, wenngleich keineswegs allein, auch den speziellen Umständen der Blockkonfrontation zu verdanken, implizierte die Logik der Systemkonkurrenz schon aus propagandistischen Gründen die Notwendigkeit einer gewissen strukturellen wie ideologischen Selbst-Disziplinierung und Linderung mancher Negativfolgen kapitalistischer Vergesellschaftung, etwa Arbeitslosigkeit, Armut und die stark ungleiche Verteilung des gesellschaftlich-arbeitsteilig produzierten Reichtums, vermittels hierfür geeigneter staatlicher Interventionen der sozialen Absicherung und Umverteilung (vgl. etwa Altvater 2006; Fülberth 2005; Hobbsbawm 1998; Wagenknecht 2008).

<sup>x</sup> Wolfgang Schulz (1987, 137) erteilt Auskunft über seine diesbezügliche Befindlichkeit und ihre Ursachen: „Ich habe meinen Standort bereits bezeichnet als den eines Lehrers und Hochschullehrers, der an der Wirklichkeit unserer Schulen und Hochschulen leidet, weil sie den Anspruch nicht erfüllen,

---

den wir an sie stellen, und der die Widersprüche, die er erfährt, so aufklären möchte, dass er eingreifen kann“.

<sup>xi</sup> Im Gegenteil wurde und wird das Feld pädagogisch-didaktischer Theoriebildungen im EU-Europa weiterhin dominiert von Ansätzen, Konzepten und Methoden, wie sie in den einschlägigen Programmatiken der Europäischen Union niedergelegt sind und als zweckdienlich erachtet werden zur Förderung individueller Beschäftigungsfähigkeit („*Employability*“) wie auch zur nationalen Standortsicherung vermittels „*Lifelong Learning*“, „*Informal Learning*“ oder auch „*Competence Development*“ etc., jeweils gemäß den Anforderungen der „Wissensgesellschaft“ (siehe speziell 5.3.1. u. 11.3.2.).