Adorno und seine Relevanz für die Politische Bildung

Patrick Bredl

Einleitung

Betrachtet man die Veröffentlichungen und Bezugnahmen in den letzten 20 Jahren, lässt sich feststellen, dass die Kritische Theorie der sogenannten „Frankfurter Schule" die Politische Bildung nachhaltig geprägt hat. Wie bereits vor 50 Jahren beziehen sich auch heutzutage viele Autor*innen der „kritischen politischen Bildung" auf Theodor W. Adorno, der in den 1960er Jahren zu einem der wichtigsten Intellektuellen der jungen Bundesrepublik wurde. Neben seinen soziologischen, philosophischen und musiktheoretischen Schriften war er als pointiert formulierender Aufklärer in der Öffentlichkeit präsent (vgl. Schweppenhäuser 2017, 17). In der Pädagogik steht sein Denken deutlich für die Traditionslinie von Aufklärung, Mündigkeit und Kritik.

Die anhaltende Zuwendung der Pädagogik und sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken zur Kritischen Theorie Adornos ist jedoch durch eine Mischung aus Attraktion und Distanz gekennzeichnet (vgl. Gruschka 1996, 795). Ein Grund dafür könnte in Adornos dialektischem Denken liegen. Angesichts der Schrecken des Faschismus stellt er das Programm der Aufklärung radikal in Frage. Mit seiner kritischen und negativen Grundhaltung gegenüber Erziehung und Pädagogik führt er an die Grenzen pädagogischer Möglichkeiten heran und analysiert zugleich ihr notwendiges Scheitern (vgl. Schäfer 2017, 35ff., Meseth 2000, 22). Faszinierend wirkt Adorno dann aber, wenn er trotz aller Kritik am Versprechen der klassischen (neuhumanistischen) Bildungstheorie festhält (vgl. Schäfer 2017, 36f.). Dies erklärt auch das Missverhältnis zwischen der Quantität und Qualität der Bezugnahme auf Adornos Ideen. Oftmals beschränkt sich die Auseinandersetzung lediglich auf punktuelle und unreflektierte

M.A. Patrick Bredl
Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut für Didaktik der Demokratie, Leibniz Universität Hannover

Gesellschaft • Wirtschaft • Politik (GWP) 72. Jahrg., Heft 3/2023, S. 341-350 www.budrich-journals.de
https://doi.org/10.3224/gwp.v72i3.09

Übernahmen einzelner Kategorien, Sätze und Analyseelemente (vgl. Claußen 1985, 11).

Adornos konkrete Ausführungen zu pädagogischen Fragen sollten aber nicht als Versehen oder „Gelegenheitsarbeiten" abgetan werden, wie es in vielen kritischen Rezeptionen geschieht (vgl. Gruschka 2013, 13). Vielmehr ist Ahlheim zuzustimmen, der einen deutlichen edukativen Grundzug in Adornos Werken betont (2010, 38ff.) Adorno hat sich bewusst mit Fragen der Erziehung und Bildung auseinandergesetzt und diese nicht zufällig behandelt. Im Gegenteil: Bildung und Erziehung sind für ihn von zentraler Bedeutung.

Im Folgenden werde ich untersuchen, welche Bedeutung die Politische Bildung in Adornos Denken hat und ob diesem Denken Aktualität zugesprochen werden kann. Dabei soll weder eine philologische Exegese seiner Schriften vorgenommen werden, noch wird versucht, seine Wirkungsgeschichte auf die Politische Bildung umfassend zu analysieren. Der Beitrag versucht Adornos (politische) Bildung von mehreren Seiten zu beleuchtet: Aus Perspektive der von ihm entfalteten Kritik, einer potenziellen Aufklärungsarbeit und mit Blick auf das Subjekt. Nicht nur in seinem dialektischen Begriff von Mündigkeit, auch in seinem soziologischen Verständnis einer Politischen Bildung lassen sich dabei fruchtbare Anknüpfungspunkte finden. Anschließend soll diskutiert werden, wie mit Adornos ungemütlicher Position in der Praxis der Politischen Bildung heutzutage umgegangen werden kann. Dazu wird mein Vorschlag die Begriffe Widerspruch und Widerstand in den Fokus rücken.

Adornos Politische Bildung?

Die pädagogischen Fragestellungen und Probleme, mit denen sich Adorno in seinem Werk auseinandersetzt, ziehen sich durch sein gesamtes Schaffen und verdeutlichen ihre wesentliche Stellung. Adornos vielfältige Arbeiten, beginnend mit seinem ersten veröffentlichtem Aufsatz „Zur Psychologie des Verhältnisses von Lehrer und Schüler" im Jahr 1919 als 16-jährigem Schüler, über seine Mitarbeit beim Forschungsprojekt zur „Authoritarian Personality", seinen Essay zur „Theorie der Halbbildung", seine musikpädagogischen Schriften bis hin zu dem posthum veröffentlichten und weit verbreiteten Sammelband „Erziehung zur Mündigkeit", der einige seiner zahlreichen Radiogespräche und Vorträge bündelt, zeugen von einer vielschichtigen Auseinandersetzung mit pädagogischen Fragen und Problemen (vgl. Paffrath 1992, 15)

Darüber hinaus setzte sich Adorno aktiv für die Förderung empirischer Schul-, Erziehungs- und Bildungsforschung ein und legte besonderen Wert auf eine wissenschaftliche fundierte politische Bildung (vgl. Behrmann 2015; Paffrath 1992).[1] Er engagierte sich unter anderem in Berufungsverfahren für pädagogische Lehrstühle und übernahm die Leitung des Fachausschusses für Soziologie der Bildung und Erziehung in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie zwischen 1961 und 1968 (vgl. Paffrath 1992, 107ff.). Zusätzlich war er an der Gründung des Studienbüros für politische Bildung beteiligt, welches zum Beispiel Bildungsreisen in die USA organisierte. Nach Behrmann lässt sich die Bildungsgeschichte der jungen Bundesrepublik ohne Einbe-

ziehung Adornos pädagogischer Interventionen nicht angemessen darstellen und verstehen (vgl. Behrmann 2015, 230).

Es gibt wohl kaum Beiträge der kritischen Theorie, die im Rahmen pädagogischer Diskurse weitgehender rezipiert wurden, als sein 1966 gehaltener Rundfunkvortrag „Erziehung nach Auschwitz" und das Rundfunkgespräch „Erziehung zur Mündigkeit" von 1969. „Die Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung" (Adorno 1966a, 88) wurde nicht nur vielfach zitiert, sondern zeitweise zu einem Grundlagentext der Erziehungswissenschaft (vgl. Ahlheim 2010). Die Forderung bot eine Begründung für eine an Emanzipation und Selbstbestimmung ausgerichtete Pädagogik. Dadurch wirkte Adornos „pädagogischer Imperativ" besonders auf die Theorie und Praxis der historischen und politischen Bildungsarbeit sinnstiftend. Dass es dazu nur der Herauslösung der ersten beiden Sätze bedurfte, erleichtere die Instrumentalisierung, so Heyl. „In manchen erziehungswissenschaftlichen Aufsätzen liegen [seine] Worte (…) wie ein Fels vor dem Eingang zur Reflexion, als enthöben sie uns der Notwendigkeit zur Begründung, warum wir tun, was wir tun." (Heyl 2001, 2).

Mündigkeit und Widerstand

In „Erziehung nach Auschwitz" sagt Adorno, „[d]ie einzig wahrhafte Kraft gegen das Prinzip von Auschwitz wäre Autonomie […]; die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen" (1969, 93). Insofern verweist er mit seinem Verständnis von Mündigkeit direkt auf Kant. Eine Erziehung zur Mündigkeit bedeutet in diesem Sinne eine Erziehung zur Autonomie. Mittels kritischer Reflexion entfaltet der Mensch sukzessive Autonomie, die Widerspruch und Widerstand ermöglicht. Mündig ist für Adorno „der, der für sich selbst spricht, weil er für sich selbst gedacht hat und nicht bloß nachredet; der nicht bevormundet wird." (2003a, 786) Dies erweist sich „in der Kraft zum Widerstand gegen vorgegebene Meinungen und, in eins damit, auch gegen nun einmal vorhandene Institutionen, gegen alles bloß Gesetzte, das mit seinem Dasein sich rechtfertigt." (ebd.) Adorno begreift solchen Widerstand nicht notwendigerweise nur als eine Widerstandshandlung, vielmehr versteht er unter Widerstand bereits den Kognitiven Akt der Kritik (vgl. Hilzensauer 2020, 151). Solcher Widerstand beruht auf der Fähigkeit, zwischen Erkanntem und bloß konventionell oder unter Zwang Akzeptiertem zu unterscheiden. Diese Fähigkeit ist für Adorno untrennbar mit Kritik verbunden (vgl. 2003a, 786).

Adornos Vorstellung einer „Erziehung zur Mündigkeit" ist dabei geprägt von der Realität, in der auf Grund der gesellschaftlichen Widersprüche „kein Mensch in der heutigen Gesellschaft wirklich nach seiner eigenen Bestimmung existieren kann" (1969, 144). Die Einrichtung der Welt stehe der Entwicklung von Mündigkeit entgegen, selbst die beste Erziehung könne gegen diesen objektiven Zwang nicht wirklich ankommen (vgl. 1966b, 108). Um „Mündigkeit" zu bestimmen, ist es daher unerlässlich, den bestehenden immensen Druck zur Anpassung zu berücksichtigen. Solange die Gesellschaft die Menschen in einer solchen Weise formt, dass sie alles akzeptieren

– und hierbei betont er explizit auch den politischen Unterricht als Vermittlungsinstanz – stellt sich die grundlegende Frage, „ob und wie man – und wer das ‚man' ist, das ist nun auch schon wieder eine große Frage – entgegenwirken kann." (1969, 144)

Nach Adorno wäre Erziehung jedoch „ohnmächtig und ideologisch, wenn sie das Anpassungsziel ignorierte und die Menschen nicht darauf vorbereitete, in der Welt sich zurechtzufinden. Sie ist aber genauso fragwürdig, wenn sie dabei stehen bleibt und nichts anderes als ‚well adjusted people' produziert, wodurch sich der bestehende Zustand, und zwar gerade in seinem Schlechten, erst recht durchsetzt." (1966b, 109) Als Erziehung zu Emanzipation und Widerstand steht sie im Widerspruch zu einer Erziehung zur Anpassung. In gewisser Weise liegt diese Spannung bereits im Konzept der Mündigkeit selbst begründet. Als Bewusstmachung und Rationalität verstanden, stecke in Mündigkeit selbst bereits immer auch eine Prüfung der Realität und involviert damit regelmäßig ein Moment von Anpassung. Diese Erziehung zur Mündigkeit, die gleichzeitig zu Bewusstsein und Rationalität führen soll, charakterisiert er als „Doppelschlächtigkeit" und diese Erziehung, so deutet Adorno an, ist dadurch im Bestehenden vielleicht nicht zu bewältigen (ebd.).

Daraus resultiert für ihn nicht Apathie, sondern vielmehr eine Aufgabe an Erziehung den Widerstand zu stärken, anstatt die Anpassung zu fördern (ebd., 110). „Die paar Menschen, die dazu gesonnen sind" sollten „mit aller Energie darauf hinwirken, daß die Erziehung eine Erziehung zum Widerspruch und zum Widerstand ist" (Adorno 1969, 145). Diejenigen, die die gesellschaftlichen Verhältnisse verändern wollen, sollten aber Bedenken, dass Versuche „in irgendeinem partikularen Bereich unserer Welt wirklich eingreifend zu ändern, sofort der überwältigenden Kraft des Bestehenden ausgesetzt sind und zur Ohnmacht verurteilt erscheinen." (ebd., 147) „Wer ändern will", so endet Adorno das Radiogespräch zu Erziehung zur Mündigkeit, „kann es wahrscheinlich überhaupt nur, indem er diese Ohnmacht selber und seine eigene Ohnmacht zu einem Moment dessen macht, was er denkt und vielleicht auch was er tut." (ebd.)

Aufklärung: Politische Bildung als Soziologie

In seinem Vortrag „Erziehung nach Auschwitz" endete Adorno dagegen konkreter. Mit der Forderung, dass „[a]ller politische Unterricht (…) müßte… in Soziologie sich verwandeln" (1966a, 109), greift er auf eine Formulierung zurück, die er bereits in einem Vortrag zum „Begriff der politischen Bildung" (1963/2019), eine seiner direkten Bezugnahmen auf die Politische Bildung" verwendete. Dort führt er aus, dass Politische Bildung mehr sein müsse, als das Lernen von politischen Verfahrensregeln. Ihr Ziel sollte vielmehr ein „lebendiges Verständnis der Politik" sein (vgl., 377). Das heißt, Politik müsse nicht nur als „Fassadenphänomen" verstanden werden, sondern als reales gesellschaftliches „Kräftespiel" und dafür benötige es gesellschaftliches und soziologisches Denken. Denn das Politische kann nur verstanden werden, wenn es als Bestandteil der sozialen Prozesse in einer Gesellschaft verhandelt wird. In „Erziehung nach Auschwitz" erläuterte Adorno, dass ein solch soziologisch ausgerichteter politischer Unterricht über das gesellschaftliche Kräftespiel belehren soll, welches hinter

der Oberfläche der politischen Formen stattfinde (vgl. 1966a, 104) Dies könne nur gelingen, wenn dieser politische Unterricht sich ohne Angst vor Konflikten mit jeglichen Mächten offen mit dieser Thematik auseinandersetzt (ebd.). Die Tendenz sei jedoch, in einem verblendeten und falschen Bewusstsein die entmenschlichte Welt so darzustellen, als ob es eine menschliche wäre, die von Menschen unmittelbar abhängt (vgl. Adorno 2019, 378). Dabei werden Konflikte zwischen Interessen- und Machtstrukturen auf individuelle Personen übertragen (ebd.). So würden Schüler*innen lernen ihr politisches Urteil nicht an den realen Kräften zu orientieren, sondern an Ideen und moralischen Normen, die angeblich hinter der Politik stehen. Adorno verwies in diesem Zusammenhang auf empirische Studien des Instituts für Sozialforschung, die verdeutlichen, dass Schüler*innen immer wieder, wenn sie zu politischen Themen befragt wurden, über politische Ideen und Begriffe sprechen, während sie gleichzeitig die tatsächlichen Macht- und Herrschaftskonflikte vergessen. Für Adorno führt dies zu einer Art „Idealisierung von Politik" (ebd., 379). Dagegen versucht er im Verweis auf die empirischen Arbeiten zu zeigen, dass ein soziologisch ausgerichteter Sozialkundeunterricht an Schulen durchaus gegen die Symptome des autoritären Charakters immunisieren könne: „Die Wirksamkeit eines soziologisch orientierten Unterrichts in politischer Bildung auf die Strukturen des politischen Bewußtseins, die zeigt sich auch darin, daß in diesen Klassen, also denen, die was von Soziologie gelernt haben, die Neigung zu autoritätsgebundenen Reaktionen, […], weitaus geringer ist als in solchen Klassen, in denen man sich nur mit formaler Politik oder politischer Geschichte befaßt und in denen soziologische Themen nicht vorkommen." (ebd., 381) Eine sinnvolle Soziologie habe daher vor allem die Aufgabe, das Bewusstsein für objektive gesellschaftliche Verhältnisse zu wecken und dieses Bewusstsein unter den Menschen zu verbreiten, damit sie die Verhältnisse tatsächlich verbessern können (vgl. ebd., 383).

Praktisch-optimistisch betont Adorno in seiner Rede aber auch, dass das Wissen über die Institutionen und Verfahrensweisen durchaus sinnvoll ist um einzugreifen. Einerseits sei Politik zwar Ideologie, andererseits mögen gerade in den Mitteln der politischen Willensbildung und der politischen Machtapparatur selbst, Potential für eine Veränderung der Struktur liegen, die ohne politische Mittel gar nicht herstellt werden könne. „[D]ie Politik ist die Gestalt der Ideologie, die in sich die Möglichkeit der Abschaffung von Ideologie enthält." (ebd., 386) Die Ansicht, Politik im Wesentlichen als Soziologie zu begreifen, impliziert für Adorno gleichzeitig, dass aufgrund des gesellschaftlichen Bewusstseins über die zugrunde liegenden Strukturen mit den Mitteln der politischen Willensbildung in die politische Machtapparatur eingegriffen wird.

Zum Ende des Vortrags erinnert Adornos wiederum pessimistischer daran, dass es Situationen gibt, in denen Politik nicht nur durch positive und aktive Teilnahme, sondern auch durch den Widerstand gegen eine falsche Politik definiert werden muss. „Es gibt Zeiten und Situationen, solche, in denen die positiven Programme diskreditiert sind oder keine Aussicht auf ihre Verwirklichung haben, in denen überhaupt die wahre Politik, also die Politik, die dem Begriff einer richtigen Gesellschaft dient, sich zusammengezogen hat in den Widerstand." (ebd.)

Antiautoritär zur Erfahrung kommen

Diese rationale Aufklärung löst zwar nicht direkt die unbewussten Mechanismen auf, kann jedoch, so Adorno, zumindest im Vorbewusstsein Gegeninstanzen stärken und dazu beitragen, ein gesellschaftliches Klima zu schaffen, das dem Äußersten ungünstig ist (vgl. 1966a, 103). Neben diesem Blick auf Aufklärung und Soziologie richtet Adorno seine Perspektive zugleich auf die subjektive Seite gesellschaftlicher Totalität. Auch hier lassen sich Anregungen für die Politische Bildung finden. Dabei betont Adorno, dass er nur deshalb so viel über psychologische Aspekte spricht, „weil die anderen, wesentlicheren Momente dem Willen gerade der Erziehung weitgehend entrückt sind, wenn nicht dem Eingriff der Einzelnen überhaupt." (ebd., 91)

Größere Veränderungsmöglichkeiten sieht Adorno hier noch bei Kindern und Jugendlichen (vgl. 1985, 363f.). Anhand des Kampfes gegen Antisemitismus skizziert er neben einem unmittelbaren Abwehrprogramm auch ein Erziehungsprogramm. Im Sinne einer Prävention ist es Erziehungsaufgabe, einer Bildung autoritätsgebundener und autoritätsfixierter Charakterstrukturen entgegenzuwirken (vgl. ebd.). Dies könne geschehen, indem man „konsequent antiautoritär im Sinne auch der Ergebnisse der modernen Erziehungswissenschaft sich zu verhalten haben" wird (ebd.). Adorno argumentiert, dass die Fähigkeit der Menschen zu menschenverachtenden Taten oder sogar die Duldung solcher Taten nicht allein darauf zurückzuführen ist, dass sie die wahren Zwecke ihres Handelns geistig ausblenden. Vielmehr wird ein solches Verhalten auch durch tiefsitzende Ängste erklärt, die zur Unterwerfung unter die herrschende Macht und zur Unterdrückung jeglicher moralischer Bedenken führen (vgl. 1966a, 97). Aus diesem Grund betont Adorno die Bedeutung, Menschen in einer angstfreien Umgebung aufwachsen und leben zu lassen.

Für Adorno liegt das Potenzial in der kindlichen Naivität, die durch Phantasie und Spontaneität geprägt sei. Dadurch seien Kinder in einer noch vorhandenen Offenheit für Erfahrungen. Diese seien noch nicht so stark durch gesellschaftlich vermittelte Standards und Stereotypen beschränkt sind, was er eine grundlegende Voraussetzung für Urteils- und Theoriebildung sowie für Erkenntnisfähigkeit überhaupt hält. Diese Eigenschaften zu erhalten und auszubilden ist nach Adorno auch eine Aufgabe der Erziehung (vgl. Hermann 1978, 100). „Phantasie, heute dem Ressort des Unbewußten zugeteilt und in der Erkenntnis als kindisch urteilsloses Rudiment verfemt, stiftet allein jene Beziehung zwischen Objekten, in der unabdingbar alles Urteil entspringt: wird sie ausgetrieben, so wird zugleich das Urteil, der eigentliche Erkenntnisakt, exorziert. Die Kastration der Wahrnehmung aber durch die Kontrollinstanz, die jegliche begehrende Antizipation ihr verweigert, zwingt sie eben schon ins Schema der ohnmächtigen Wiederholung von je schon Bekanntem." (Adorno 2003b, 139) Spontaneität, Phantasie und Erfahrungsfähigkeit verkümmern unter dem, die gesellschaftlichen Prozesse bestimmenden wissenschaftlich-technischen Apparat. Dabei bilden gerade diese Eigenschaften die Bedingungen, den „Apparat" bewusst im Sinne des humanen Fortschritts einzusetzen.

Wie kann eine Erziehung aussehen die Erfahrungsfähigkeit erhält und zugleich fördert? Adorno sieht das pädagogische Problem der Erziehung zur Erfahrungsfähig-

keit in der Vermittlung. In seinem Text „Zur Musikpädagogik" beschreibt er zusammenfassend, dass alle Pädagogik Doppelcharakter hat. Während sie vom Bewusstseinsstand und der psychologischen Verfassung der Schüler*innen ausgehen muss, hat sie gleichzeitig jene auf ihr objektives Ziel hinzubewegen. Daher stellt sich für die Pädagogik die Aufgabe der Didaktik, d.h. die Herausforderungen der Vermittlung zu bewältigen. „[…] [S]ie darf weder bei der Anpassung an die vorgefundene Verfassung, des So-nun-einmal-Seins der Schüler sich bescheiden, noch darf sie ihnen einen Zweck vor Augen stellen, der starr, abstrakt diesem Stand inkommensurabel wäre." (1973, 113)

Im Widerspruch praktisch werden

Wer heutzutage über Kritikfähigkeit, Emanzipation, Mündigkeit und Gesellschaftsveränderung spricht, der müsse auch erklären können, wie diese programmatischen Konzepte in der Praxis umgesetzt werden können. Diese Anforderung bemisst zumeist auch die kritische und emanzipatorische Politische Bildung (vgl. Hufer 2013, 123). Kann man diesen Anspruch mit Bezug auf Adorno widerlegen und zugleich beabsichtigt unterlaufen? Trotz Adornos skeptischer Einschätzung über pädagogische Möglichkeiten (vgl. Paffrath 1992, 15), gehören seine pädagogischen Ausführungen zu den wohl konkretesten Vorschlägen für praktische Konsequenzen seiner Theorie (vgl. Hermann 1978, 8). Diese Widersprüchlichkeit in Adornos Texten und Vorträgen entsprechen der ausweglosen Situation von Aufklärung und Erziehung nach Auschwitz. Versuche eine praktische Pädagogik im Anschluss an die Kritische Theorie Adornos zu entwickeln wurde ebenso häufig versucht wie kritisiert. Für diejenigen, die Adornos theoretischen Perspektiven akzeptieren, erweist sich eine pädagogische Rezeption als äußerst sperrig (vgl. Schäfer 2017, 11). Dort wo eine unmittelbare pädagogische Indienstnahme von Adorno geschieht, wird dies als erziehungsoptimistisch interpretiert und vielfach als unangemessen kritisiert. Weder positive Ziele, Orientierungen noch praktische Hinweise lassen sich in dieser Perspektive ableiten. Bekanntheit in dieser Kritik erreichte unter anderem Andreas Gruschkas „Negative Pädagogik" (2004). Resigniert schlussfolgert Adorno auch in den Minima Moralia: „Wie der Intellektuelle es macht, macht er es falsch" (2003b, 151). Gilt das auch für Pädagog*innen und Politische Bildner*innen?

Auch Gruschka beschreibt die „schmerzhaften", „leidenschaftlichen praktischen" Anstrengungen für kritische Aufklärung, die sich die Widersprüche immer wieder bewusst machen muss, wenn es um die Verbesserung der Pädagogik geht. Zum einen bleibe aber eine Beziehung von Kritischer Theorie und Pädagogik zuallererst die Aufgabe einer Kritik an der Pädagogik mit den Mitteln der Kritischen Theorie. Zum anderen bedeutet das nicht grundsätzlich die Verweigerung gegenüber dem praktischen Gedanken daran, wie angesichts der Radikalität der Kritik praktische Aufklärung im Sinne der Kritischen Theorie möglich bleiben kann. Aber mit Adorno dürfte das nur so weit gehen, wie es deswegen nicht zur Idealisierung von Praxis kommt (vgl. Gruschka 1996,

799). In Folge beschreibt Gruschka die höchst ambivalente, gar „paradoxe Aufgabe" für diejenigen, die, trotz allem auf den Fortschritt setzen als „engagierte Distanz". Ihr Engagement lebt einerseits von der optimistischen Hoffnung auf Fortschritt, dennoch müssen sie ihr wahrscheinliches Scheitern antizipieren (2004, 26). Für ihn widerspricht so „der theoretische Pessimist [..] dabei nicht dem praktischen Optimisten." (ebd., 356) Eine Mitarbeit am Versuch einer besseren Gestaltung von Praxis, dem unhintergehbaren sozialen Tatbestand der Erziehung, muss also nicht in deren Befürwortung der scheiternden Praxis begründet sein, sondern kann auch Ausdruck einer „verzweifelte Hoffnung oder hoffende Verzweiflung" sein, wie es Paffrath (1992, 14) ausdrückt.

Die Dialektik der Erziehung zur Mündigkeit, einerseits zu Widerstand und Opposition – andererseits zur Anpassung an die bestehenden Verhältnisse zu erziehen, sieht Adorno einerseits als notwendig an, andererseits als nicht vereinbar (1969, 118). Dadurch sei diese Spannung im Bestehenden vielleicht nicht zu bewältigen, „jedenfalls dürfen wir ihr nicht ausweichen" (1966b, 109). Eine an Adorno orientierte Politische Bildung sollte diesem Widerspruch nicht ausweichen oder versuchen, ihn durch Harmonisierung und Verharmlosung aufzulösen. Stattdessen sollte die Spannung zwischen Anpassung einerseits und Widerstand gegen diese Anpassung als ein integraler Bestandteil von Mündigkeit betrachtet werden. Was Adorno für die Erziehung schreibt, gilt auch für die Politische Bildung. Diese sollte „auf diesen Bruch hinarbeiten und diesen Bruch selber bewußt machen, anstatt ihn zuzuschmieren und irgendwelche Ganzheitsideale oder ähnlichen Zinnober zu vertreten." (1966b, 119)

Dazu bedarf es einer negativen Kritik der gesellschaftlichen Verhältnisse als Akt des Widerstands. Kritik in diesem Sinne heißt unterscheiden und mit Gründen unterscheiden (vgl. Schweppenhäuser 201, 21). Sie bedeutet eine Differenz zwischen Erkenntnis und Konvention; zwischen dem „sollen" und dem „sein", als Negation des Bestehenden. Erster Ansatz für Kritik ist für Adorno, dass „sie Wirklichkeiten mit Normen konfrontiert, auf welche jene Wirklichkeiten sich berufen: die Normen zu befolgen, wäre schon das Bessere" (2003a, 792f.). Gesellschaft wird also daran gemessen, wie weit sie ihrem objektiven Anspruch gerecht wird, die Sache aller zu sein, allen Individuen nach Kräften ein gutes Leben zu ermöglichen. Notwendig ist dafür eine Vorstellung davon, dass die Gesellschaft anders sein könnte und veränderbar ist. Politische Bildung sollte daher nicht nur gesellschaftlich, das heißt soziologisch gedacht werden, sondern auch utopisch. Ebenso gehört eine Selbstkritik der eigenen Praxis dazu. Wo unterlaufen wir den eigenen Anspruch auf Mündigkeit selbst systematisch? Adorno formuliert eine ungemütliche Position einer selbstkritischen Kritik, die immer davon ausgehen muss, dass sie selbst noch Ausdruck jenes Zusammenhangs ist, den sie kritisiert (vgl. Schäfer, 2017, 12). Daraus ergibt sich für Schäfer, das „Dilemma der Kritik, die sich noch auf ihre Voraussetzungen richtet." (ebd., 17).

Das heißt für ein emanzipatorisches Verständnis von Politischer Bildung im Anschluss an Adorno: Mit ganzer Kraft auf den Widerspruch hinarbeiten, ihn erforschen und aushalten. Durch diese Herangehensweise kann der Widerspruch bewusst gemacht und zum Thema kontinuierlicher Selbstreflexion und Selbstkritik werden.[2]

Wenn jedoch die Heteronomie bewusst wird, kann Ohnmacht und Verzweiflung entstehen, was Adorno mit der Feststellung bereits andeutet, dass die Doppelschläch-

tigkeit der Erziehung zur Mündigkeit im Bestehenden vielleicht nicht zu bewältigen ist (vgl. 1969, 109). Die fast unlösbare Aufgabe besteht dann darin, sich „weder von der Macht der anderen, noch von der eigenen Ohnmacht sich dumm machen zu lassen." (2003b, 34).

In seinem philosophischen Hauptwerk, der „Negativen Dialektik", macht er darauf aufmerksam, dass angesichts dieser andauernden Asymmetrien subjektive Kurzschlussreaktionen nahe liegen. „Subjektives Bewusstsein, dem der Widerspruch unerträglich ist, gerät in verzweifelte Wahl. Entweder muss es den ihm konträren Weltlauf harmonistisch stabilisieren und ihm, gegen die bessere Einsicht, heteronom gehorchen; oder es muss sich, in verbissener Treue zur eigenen Bestimmung, verhalten, als wäre kein Weltlauf, und an ihm zugrunde gehen" (1975, 155). Harmonisieren oder zugrunde gehen, stellen für Adorno jedoch keine realen Optionen dar. Alternativ, lässt sich möglicherweise ableiten, dass für Adorno lediglich die fortwährende Problematisierung dieses Widerspruchs selbst bleibt. Dieser radikale Widerspruch als „unbeirrte Negation" könnte zumindest nicht zur Anerkennung des Status quo benutzt werden (vgl. 1975, 162).

Die Frage, wie der Widerspruch aus notwendiger Entschlossenheit und prinzipieller Fehlbarkeit nicht nur ausgehalten, sondern im Sinne emanzipativer Potenziale zum produktiven Widerstand werden kann, bleibt für Adorno notwendig offen. Auch Carsten Bünger sieht sie theoretisch nicht lösbar, verweist jedoch die Kritik zurück auf ihren Mut zum Experiment und auf soziale Auseinandersetzungen um Kriterien gelingenden Experimentierens (vgl. Bünger 2013, 56). In diesem Mut zum Experiment, steckt vielleicht ein Stück jener Spontaneität, Phantasie und Erfahrungsfähigkeit, die Adorno in der Kindheit findet und die für die Praxis Politische Bildung mitgedacht werden sollten.

Anmerkungen

1 Paffrath (1992, 105ff.) zeigt auf, wie Adorno als Leiter des Instituts für Sozialforschung zahlreiche Forschungsprojekte begleitet und anregt, u.a. Studien zum politischen Bewusstsein von Studierenden, Schüler*innen, zu Chancen und Wirksamkeit der politischen Bildung, zur Struktur und Zielsetzung der Ausbildung von Sozialkundelehrer*innen, aber auch Analysen zu Schulbüchern und offiziellen Bildungsplänen.

2 Diese Abfolge gleicht damit auch Adornos Bezug auf Freuds Entwicklungspsychologie in der „Erziehung zur Mündigkeit". Dort wird argumentiert, dass Autorität als genetisches Moment der Mündigkeit vorausgesetzt ist (vgl. 1969, 140). Das bedeutet, dass für die Entwicklung eines mündigen Ichs der dialektische Schritt der Setzung sowie der Negation des Über-Ichs notwendig ist, bei dem man sich zuerst identifiziert und dann dagegen ankämpft. Es entsteht Mündigkeit nicht durch den Mangel an Autoritäten, sondern durch die Ablösung von ihnen, ohne sie vollständig zu negieren (vgl. ebd.).

Literatur

Adorno, Theodor W. (1969): Erziehung zur Mündigkeit. In: Kadelbach, Gerd (Hrsg.): Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, (1971), S. 133-147.

Adorno, Theodor W. (1966a): Erziehung nach Auschwitz. In: Ders. (Hrsg.) Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, (1971), S. 88-104.

Adorno, Theodor W. (1966b): Erziehung - wozu. In: Kadelbach, Gerd (Hrsg.): Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt a.M. (1971), S. 105-119.

Adorno, Theodor W. (1973): Zur Musikpädagogik. In: Ders.: Dissonanzen, 14. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S 108-126.

Adorno, Theodor W. (1975): Negative Dialektik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Adorno, Theodor W. (1985): Zur Bekämpfung des Antisemitismus heute. In: Ders., Vermischte Schriften, 20.1., Frankfurt a.M.: Suhrkamp. S. 361-383.

Adorno, Theodor W. (2003a): Kritik. In: Ders., Kulturkritik und Gesellschaft II., Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 785-793.

Adorno, Theodor W. (2003b). Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Adorno, Theodor W. (2019): Der Begriff der politischen Bildung. In: Ders.: Nachgelassene Schriften. Abteilung V. Vorträge und Gespräche. Frankfurt a.M. Suhrkamp, S. 377-386.

Ahlheim, Klaus (2010): Theodor W. Adornos ‚Erziehung nach Auschwitz' - Rezeption und Aktualität. In K. Ahlheim und M. Heyl (Hrsg.): Adorno revisited: Erziehung nach Auschwitz und Erziehung zur Mündigkeit heute, Kritische Beiträge zur Bildungswissenschaft. Hannover: Offizin, S. 38-55.

Behrmann, Günter C. (2015): Wie Adorno zum Pädagogen, die Soziologie zur Bildungswissenschaft und die Pädagogik zur kritischen Erziehungswissenschaft wurde. In: Rademacher, S., Wernet, A. (Hrsg.) Bildungsqualen. Wiesbaden: Springer VS.

Claußen, Bernhard (1985): Politische Bildung und Kritische Theorie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gruschka, Andreas (1996): Norbert Hilbig: Mit Adorno Schule machen. Beiträge zu einer Pädagogik der Kritischen Theorie. Theorie und Praxis der Gewaltprävention. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, (1995). [Rezension] – In: Zeitschrift für Pädagogik 42, 5, S. 795-799.

Gruschka, Andreas (2004): Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie. 2. aktualisierte und vollständig durchgesehene Auflage. Wetzlar: Büchse der Pandora.

Gruschka, Andreas (2013): Negative Erziehung und die Negation der Erziehung – zur Aktualität des 'Emile' für eine kritische Theorie der Pädagogik – In: Pädagogische Korrespondenz 47, S. 12-27.

Herrmann, Berndt (1978). Theodor W. Adorno. Seine Gesellschaftstheorie als ungeschriebene Erziehungslehre. Bonn: Bouvier.

Heyl, Matthias (2001): Erziehung nach und über Auschwitz– dass der Unterricht sich in Soziologie verwandle. 2001. Verfügbar unter http://www.fasena.de/download/heyl/Heyl%20(2001).pdf [06.06.2023]

Hilzensauer, Veronika (2020): Adorno weitergedacht: Zur Aktualität einer Erziehung zur Mündigkeit als widerständige Haltung. In: B. Schellhammer & B. Goerdeler (Hrsg.): Bildung zum Widerstand. Darmstadt: Wbg Academic. S. 135-155.

Hufer, Klaus-Peter (2013): „‚Kritische Politische Bildung'?" In: B. Widmaier und B. Overwien (Hrsg.): Was heißt heute Kritische Politische Bildung? Schwalbach /Ts: Wochenschau, S. 119-125.

Meseth, Wolfgang (2000): Theodor W. Adornos „Erziehung nach Auschwitz". Ein pädagogisches Programm und seine Wirkung. In: Fechler, Bernd/Kößler, Gottfried/Liebertz-Groß, Till (Hg.): „Erziehung nach Auschwitz" in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen. Weinheim und München: Juventa, S. 19-30.

Paffrath, Hartmut F. (1992): Die Wendung aufs Subjekt. Pädagogische Perspektiven im Werk Theodor W. Adornos. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Schweppenhäuser, Gerhard (2017): Theodor W. Adorno zur Einführung. 7., ergänzt. Aufl. Hamburg: Junius.