

Zeitschrift für kritische Theorie

Heft 18-19/2004

herausgegeben von
Gerhard Schweppenhäuser
und Wolfgang Bock

zu Klampen

Zeitschrift für kritische Theorie, 10. Jahrgang (2004), Heft 18-19

Herausgeber: Wolfgang Bock, Gerhard Schweppenhäuser

Redaktion: Roger Behrens (Weimar/Hamburg); Wolfgang Bock (Weimar);
Christoph Görg (Frankfurt am Main); Thomas Friedrich (Mannheim);
Gerhard Schweppenhäuser (Bozen)

Korrespondierende Mitarbeiter: Rodrigo Duarte (Belo Horizonte); Jörg Gleiter (Tokyo/Berlin);
Frank Hermenau (Kassel); Fredric Jameson (Durham, North Carolina); Sven Kramer
(Toronto); Claudia Rademacher (Berlin); Gunzelin Schmid Noerr (Mönchenglad-
bach); Jeremy Shapiro (New York)

Redaktionsbüro: Alle Zusendungen redaktioneller Art bitte an das Redaktionsbüro:
Zeitschrift für kritische Theorie
c/o HD Dr. Wolfgang Bock
Bauhaus-Universität Weimar / Fakultät Gestaltung
Geschwister-Scholl-Str. 7, D-99423 Weimar
e-mail: wolfgang.bock@gestaltung.uni-weimar.de

Erscheinungsweise: Die Zeitschrift für kritische Theorie erscheint einmal jährlich als Doppelheft.
Preis des Doppelheftes: 28,- Euro [D];
Jahresabo Inland: 25,- Euro [D];
Bezugspreis Ausland bitte erfragen.
Berechnung jährlich bei Auslieferung des Heftes.
Das Abonnement verlängert sich automatisch, wenn die Kündigung
nicht bis zum 15. 11. des jeweiligen Jahres erfolgt.

Umschlagentwurf: Johannes Nawrath

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Aufnahme nach 1995, H. 1 ISSN 0945-7313; ISBN 3-9934920-39-X
ISBN ePDF: 978-3-86674-845-3

Inhalt

Vorbemerkung der Redaktion	5
----------------------------------	---

KRITISCHE THEORIE IM DIALOG

Gunzelin Schmid Noerr Emanzipation des Subjekts – von sich selbst? Pädagogisches Handeln im Angesicht der Paradoxien der Moderne.....	7
---	---

Tobias Bevc Ernst Cassirer und die Kritische Theorie. Ein doppelter Blick auf die Sprache des Nationalsozialismus	28
---	----

Peter-Erwin Jansen Weitermachen! Der Briefwechsel Marcuse-Dutschke.....	58
--	----

Marcus Hawel Ein Begriff muss bei dem Worte sein. Theorie und Praxis in den Sozialwissenschaften	73
--	----

Kenichi Mishima Nietzsche als transkultureller Akrobat im Lichte unserer Erfahrung der kulturellen Hybridität.....	80
--	----

WALTER BENJAMIN, DIE MODE UND DIE BILDER

Sven Kramer Stillstellung oder Verflüssigung? Schrift-Bild-Konstellationen bei Walter Benjamin und Peter Weiss	99
--	----

Mauro Ponzi Kunstproduktion und Simulation im post-auratischen Zeitalter	116
---	-----

Georg Otte Zitieren und Antizipieren – die Frage der Lesbarkeit der Welt im <i>Passagen-Werk</i> Walter Benjamins	133
---	-----

Stavros Arabatzis Die Rüsche am Kleid. Zur Lesbarkeit der Mode	150
---	-----

ADORNOS AKTUALITÄT

Lars Rensmann Adorno at Ground Zero. Zur Vergegenwärtigung kritischer Theorie im Zeitalter postindustrieller Globalisierung	161
---	-----

Andreas Gruschka Pädagogische Aufklärung nach Adorno	188
---	-----

Konstantinos Rantis Adornos Kritik antiker Ontologie.....	201
--	-----

Silke Kapp Asyl für Obdachlose oder Zwischen Frankfurter Küche und Frankfurter Schule	219
---	-----

Michael Hirsch Adorno nach Benjamin. Politik des Geistes	239
---	-----

Jochen Hörisch Über die Sprache Adornos Rundfunkgespräch mit Peter Kemper	264
---	-----

Kurt Lenk Nachlese zum Adorno-Jahr	282
---	-----

Autorin und Autoren	289
---------------------------	-----

Vorbemerkung

Die Zeitschrift für kritische Theorie erscheint ab 2004 nicht mehr in zwei Hefen pro Jahr, sondern jährlich einmal als Doppelheft. Dafür sind äußere Zwänge verantwortlich. Der Verlag, der das Projekt seit 1993 betreibt und fördert, obwohl die Tendenzen des Buch- und Wissenschaftsmarkts dafür wahrlich nicht günstig sind, muss die Herstellungs- und Vertriebskosten verringern. Und die Redaktion muss den Organisations- und Reiseaufwand verringern, weil Herausgeber und Redakteure ihren akademischen Berufen inzwischen an weit auseinander liegenden Orten nachgehen. Wir bemühen uns, trotz veränderter Arbeitsbedingungen auch weiterhin Kontinuität und Aktualität der Diskurse über kritische Theorie in dieser Zeitschrift zu ermöglichen.

Dem veränderten Erscheinungsmodus entspricht eine veränderte Aufteilung der Hefte. Zwar wird es nach wie vor keine Themenhefte geben, aber dieses Doppelheft ist nach Themenschwerpunkten gegliedert. Den Anfang macht eine Reihe von Beiträgen, die kritische Theorie im Diskurs mit anderen Theorie-typen darstellen bzw. solche Diskurse herstellen.

Gunzelin Schmid Noerr untersucht ausgehend von Kant, welche Anforderungen heute in der Pädagogik an den Emanzipationsbegriff zu stellen sind. Tobias Bevc unternimmt einen der seltenen Brückenschläge zwischen Ernst Cassirer und der kritischen Theorie Horkheimers und Adornos. Peter-Erwin Jansen dokumentiert und kommentiert den Briefwechsel von Herbert Marcuse und Rudi Dutschke. Marcus Hawel stellt seine Reflexionen über die Voraussetzungen moderner Begriffsbildung vor. Kenichi Mishima geht der Bedeutung Nietzsches im globalisierten Kulturdiskurs aus der Perspektive Japans nach.

Die zweite Gruppe versammelt Beiträge, die sich mit Walter Benjamin beschäftigen. Sven Kramer zeigt Ähnlichkeiten und Differenzen in der Bild-Schrift-Konstellation bei Benjamin und Peter Weiss auf. Mauro Ponzi greift mit Hilfe der Begrifflichkeit aus der Vorrede von Benjamins Trauerspielbuch in den postmodernen Mediendiskurs ein. Georg Otte und Stavros Arabatzis stellen die Lesbarkeit der Mode in Benjamins Passagenwerk auf unterschiedliche Weise in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen.

Schließlich gibt es eine Gruppe von Beiträgen, die Adornos Aktualität aus verschiedenen Perspektiven untersuchen. Lars Rensmann tut dies mit Blick auf den Terroranschlag am 11. September 2001 in New York. Andreas Gruschka verweist auf den Horizont der Aufklärung bei Adorno und einige Aporien kritischer Pädagogik nach Adorno. Konstantinos Rantis stellt Adornos Aristoteles-Inter-

pretation und deren Ort in der kritischen Theorie vor. Silke Kapp wirft einen vergleichenden Blick auf Theorie, Design und Architektur der Frankfurter Provenienz und zieht daraus Schlüsse für die Analyse von Wohnverhältnissen in brasilianischen Elendsvierteln. Michael Hirsch kritisiert Benjamins Politikvorstellung aus einer Adornoschen Perspektive heraus. Und Jochen Hörisch führt in einem Rundfunkgespräch mit Peter Kemper vom September 2003 vor, wie Impulse von Adorno auf provokante und unabhängige Weise in der veränderten kulturellen und wissenschaftlichen Landschaft von heute zur Wirkung gebracht werden können.

Am Schluss des Heftes steht ein Literaturbericht von Kurt Lenk, der einige charakteristische Veröffentlichungen aus dem ›Adorno-Jahr‹ 2003 kommentiert.

Die Redaktion

Gunzelin Schmid Noerr

Emanzipation des Subjekts – von sich selbst?

Pädagogisches Handeln angesichts der Paradoxien der Moderne

1. Emanzipation – ein pädagogischer Grundbegriff

In jener Epoche, die von der unseren durch eine Generation getrennt ist, konnte es so aussehen, als sei die pädagogische Theorie eine kritische Sozialwissenschaft, und als sei die pädagogische Praxis normativ auf ein ›emanzipatorisch‹ genanntes Ziel hin angelegt. Aber dieses Selbstverständnis der Pädagogik war nur für einen geschichtlichen Moment vorherrschend. Seither ist es den ironischen Hammerschlägen von Postmodernisten und soziologischen Systemtheoretikern ausgesetzt. Zumindest hat der Leitbegriff Emanzipation deutlich Patina angelegt. Viele halten ihn heute entweder für maßlos überspannt oder einfach für unangebracht. Schlimmerenfalls steht Emanzipation im Verdacht, bloß ein Deckmantel für die Selbstherrlichkeit zu sein, mit der Pädagogen insgeheim eigene Machtansprüche gegenüber ihren Klienten ausspielen. Gilt es also heute, sich von der Idee der Emanzipation zu emanzipieren?

Schon die klassisch-aufklärerische Idee der Emanzipation zielte nicht nur auf die Befreiung von äußeren Zwängen staatlicher und klerikaler Vormundschaft, sondern auch auf die Beherrschung innerer Natur als unabdingbare Voraussetzung für jene äußere Befreiung. Diese Voraussetzungsleistung war vor allem Sache der Pädagogik und die mit ihrer Praxis verbundenen Zwänge schienen dadurch legitimiert. Andererseits richtete sich die Selbstkritik der Aufklärung immer wieder auch gegen die Annahme der Unabdingbarkeit des pädagogischen Zwangs. Diese Kritik kulminiert heute in der postmodernen Absage ans Subjekt, das auf eine innere Abbildung von Macht- und Unterwerfungsstrukturen reduziert wird. Entgegen solchen Annahmen möchte ich im Folgenden zeigen, inwiefern Emanzipation auch in der Gegenwart, nämlich gerade angesichts der zugespitzten Paradoxien der Moderne, zu Recht ein allgemeines regulatives Prinzip des pädagogischen Handelns darstellt. Dazu ist es allerdings erforderlich, den Begriff der Emanzipation nicht kurzschlüssig auf

eine politisierte Pädagogik zu verengen, sondern ihn in einem größeren Rahmen der gesellschaftlichen Modernisierung zu verorten.

An die emanzipatorische Pädagogik der 70er Jahre können wir heute schon deshalb nicht mehr *unmittelbar* anknüpfen, weil sich die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gewandelt haben. Diese pädagogische Strömung konnte sich in der damaligen Bundesrepublik Deutschland als Theorie in Beziehung zu praktisch-politischen Bestrebungen weitreichender Bildungsreformen verstehen, die inzwischen längst weitgehend technokratisch umgebogen oder beendet wurden. Die globalisierte Risikogesellschaft mit ihren Dimensionen der Individualisierung, der konstanten Massenarbeitslosigkeit, der ökologischen Zerstörung oder der Bedrohung durch Massenvernichtungswaffen haben die Perspektive von Humanisierung und Emanzipation zu Gunsten der Maxime des Überlebens verdrängt. In dieselbe Richtung wirken auch die Kräfte der Wissens- und Informationsgesellschaft. Wissen wird in der Wissensgesellschaft nicht gleichmäßig verteilt, vielmehr entstehen zugleich neues Unwissen, neue Unbeständigkeit, neue Ungleichheit. Damit ist die Hoffnung auf allgemeine Emanzipation durch Bildung fragwürdig geworden.

Die beiden erwähnten Angriffsstrategien der Postmoderne und der Systemtheorie gegen den von kritischen Theorien vertretenen Emanzipationsbegriff unterscheiden sich in einer entscheidenden Hinsicht. Unter dem Titel des *Postmodernen Wissens* verkündete Jean-François Lyotard¹ das Ende der großen Metaerzählung von der Emanzipation. Fortschritt und das Versprechen auf Befreiung hatten, so Lyotard, den Prozess der Modernisierung legitimiert, aber hinter der vorgeblich universellen Vernunft verbargen sich partikulare Interessen. Legitimiert wurde die Unterdrückung derjenigen Minoritäten und vormodernen Lebensformen, die sich in die Emanzipationsvorstellungen der Moderne nicht einfügen ließen. Ziel des postmodernen Denkens bei Lyotard ist dementsprechend die Steigerung der Sensibilität für das mit der herrschenden Vernunft Inkommensurable. Auch Lyotard unterlegte also seiner Vernunftkritik insgeheim noch den Maßstab der Emanzipation. Dennoch lehnte er die Argumentationsweise einer immanenten Kritik universalistischer Konzepte ab, wie sie die kritische Theorie angewandt hatte. Statt dessen berief er sich auf die unauflösbare Heterogenität der Sprachspiele. Desillusioniert von allen Ideologien der Moderne, reduzierte er Rationalität auf schiere Macht. Allerdings lassen sich dann, so ist gegen Lyotard einzuwenden, keine guten Gründe mehr dafür angeben, warum *eine* partikulare Lebensform (die Minorität) durch eine *andere* partikulare Lebensform (die Majorität) *nicht* unterdrückt werden sollte.

Anders die Argumentationslinie der soziologischen Systemtheorie. Die moderne Gesellschaft als autopoietisches System bedarf, so Niklas Luhmann, nicht mehr der Zustimmung durch lebendige Subjekte. Diese sind für die sozialen Systeme nur Teil der jeweiligen System-Umwelt. Psychische Systeme können sich auf soziale Systeme nur beziehen, insofern sie an deren systemische Operationen anschlussfähig sind. Subjektive Widerstände oder Proteste gegen Systemanforderungen prallen an diesen ab oder werden in bürokratische Verfahren integriert. Luhmann stellte nicht nur deskriptiv die Chancenlosigkeit der Subjekte gegenüber der jeweiligen Systemlogik fest, er unterstellte auch präskriptiv die Überlegenheit der systemischen Operationen gegenüber der Vernunft der Subjekte. Bereits Ende der achtziger Jahre blickten er und Karl Eberhard Schorr² auf die »gesellschaftskritische« Ambitionierung der Pädagogik des letzten Jahrzehnts [...] wie auf eine fatale Geschichte« zurück, die in ein »führungsloses Oszillieren zwischen Protest und Resignation« auslaufe. In seinem nachgelassenen Buch *Das Erziehungssystem der Gesellschaft* bezeichnete Luhmann³ die Ideen von Emanzipation oder Chancengleichheit in der Pädagogik als imaginäre Selbstinspirationen, die mit der systemischen Wirklichkeit der institutionellen Erziehung, das heißt mit den »Schwierigkeiten des classroom management«, der »Erhaltung von Disziplin« und der »Vermeidung von Störungen«, überhaupt nichts zu tun haben. Ideologiekritisch ließ er die Idee sich an der Realität blamieren, wenn er, in der Tradition konservativer Gleichheits skeptiker, feststellte, dass »die Emanzipation des einen [...] die Unsicherheit des anderen ist«⁴, und dass individuelle Freiheit notwendig in Konflikt mit den zugleich erhobenen Ansprüchen von Gleichheit und Solidarität gerät.

Gegen derartige Entzauberungen des Emanzipationsbegriffs ist meines Erachtens kaum etwas einzuwenden. Tatsächlich können Grund- und Leitbegriffe wie »Subjekt«, »Freiheit«, »Emanzipation«, worauf auch die Kritische Theorie immer wieder hingewiesen hat, nur allzu leicht zur Verklärung und Scheinrechtfertigung des Handelns gebraucht werden. Andererseits aber wird mit der Soziologie der Erziehung die spezifische Wirklichkeit des Pädagogischen noch nicht ausgeschöpft. Das Subjekt als Bildungsziel mit den Aspekten des Selbstbewusstseins, der Selbstbestimmung, der Selbstachtung und der Selbstverantwortung⁵ ist aus der Pädagogik nicht zu verbannen. Individuen sind noch nicht per se Subjekte, sie werden erst zu solchen durch Sozialisation, Erziehung und Bildung. Zugleich ist Subjektivität grundsätzlich nur eingeschränkt zu verwirklichen. Diese ambivalente Relation von Subjekt und Gesellschaft (Gesellschaft als subjektbildend und entsubjektivierend) wurde in der Kritischen Theorie als »dialektische« bezeichnet.

Emanzipation als allgemeiner *Grundbegriff* der Pädagogik ist zutiefst in der gesamten Pädagogik seit der Aufklärung verhaftet und lässt sich als Orientierung der Pädagogik an den Anforderungen der Moderne verstehen. Man kann, nach einem Vorschlag von Arnim und Ruth Kaiser⁶, den pädagogischen Emanzipationsbegriff neben dem der Mündigkeit als Teilmoment des übergeordneten Begriffs der *Bildung* interpretieren. Bildung ist ein allgemeiner Maßstab für die Bewertung von Erziehungszielen. Bildung zielt, dem pädagogischen Diskurs seit Rousseau zufolge, auf eine selbstständige Haltung ab, die auch eine kritische Distanz gegenüber gesellschaftlichen Rollenanforderungen enthalten kann. Unter dem Begriff der Bildung werden die Einzelnen einerseits als Selbstzweck, andererseits in ihrer sozialen Bezogenheit betrachtet. Maßstab der kritischen Prüfung sozialer Einpassung und deren oberster Bezugspunkt ist Selbstbestimmung. Emanzipation schafft die Voraussetzungen für Selbstbestimmung. Sie ist als allgemeines regulatives Prinzip des pädagogischen Handelns für konkrete Teilziele zu verstehen, die ihrerseits festlegen, welche Handlungen in bestimmten Situationen gefördert oder verhindert werden sollen. Während konkrete Ziele des Erziehungshandelns unmittelbar umgesetzt werden, können allgemeine Ziele wie das der Emanzipation nur indirekt angestrebt werden. Sie bezeichnen eher eine innere Haltung als ein äußeres Verhalten und werden im Laufe des Erziehungsprozesses eher vorbewusst internalisiert als bewusst gelernt.

Der grundbegriffliche Status des Emanzipationsbegriffs wird auch in einer Bestimmung von Emanzipation als ›kommunikativem Begriff‹ deutlich. »Was sich«, so Klaus Mollenhauer, »aus dem [...] allgemeinen Erziehungsziel Emanzipation im detaillierten Kontext pädagogischen Handelns als Zwischen- oder Teilziele ergibt, kann keine Theorie mit Bestimmtheit sagen, es sei denn, das, was für den Begriff ›Emanzipation‹ als unverzichtbar behauptet wird, nämlich die Chance für Individuen und Gruppen, ihr Handeln selbst zu bestimmen, würde aufgegeben.«⁷ Das bedeutet, dass emanzipatorisches Erziehungshandeln nicht über Ursache-Wirkungszusammenhänge verfügt, sondern auf die Herstellung einer Kommunikationsstruktur abzielt, an der die an der pädagogischen Interaktion Beteiligten gleichermaßen beteiligt sind. Der Edukand ist noch nicht Subjekt, aber auch nicht Objekt. Daraus folgt eine gewisse Ergebnisoffenheit pädagogischen Handelns. »Jeder emanzipatorische Erziehungsakt«, erläutert Micha Brumlik, »ist, wenn er wirklich ›emanzipatorisch‹ sein will, dem paradoxen Risiko ausgesetzt, von den nunmehr ›emanzipierten‹ Individuen zumindest ex post zurückgewiesen zu werden. [...] So ist auch die Unterstellung eines objektiven Interesses an Glück und Mündigkeit letzten Endes daran gebunden, zurückgewiesen werden zu können [...].«⁸ Pädagogik kann den Widerspruch

nicht beseitigen, dass der zu befördernde Anspruch auf Selbstbestimmung im Kern auch einen Anspruch auf die Freiheit *von* den Ansprüchen auf Legitimation, Folgerichtigkeit, Berechenbarkeit, Beherrschbarkeit enthält.

2. Emanzipatorische Pädagogik als Reaktion auf die Paradoxien der Moderne

Ob, in welchem Maße und wie im einzelnen der allgemeine pädagogische Emanzipationsbegriff jeweils Eingang in die Pädagogik fand, war sehr unterschiedlich. Man kann die verschiedenen Versionen emanzipatorischer Pädagogik als Reaktionen auf die unterschiedlich ausgeformten Paradoxien der Moderne⁹ verstehen. Sehen wir von den die Moderne auszeichnenden Veränderungen der sozialen Struktur, der Technik und der Kultur ab und fokussieren wir den Begriff der Modernisierung auf die im sozialen Feld handelnden Personen, dann tritt als Merkmal der Modernisierung vor allem die *Individualisierung* in den Vordergrund. Der Begriff der Individualisierung, wie ihn Ulrich Beck¹⁰ in seiner Beschreibung der ›Risikogesellschaft‹ expliziert hat, bedeutet die Freisetzung aus traditionellen Versorgungs- und Herrschaftszusammenhängen und zugleich die Auslieferung der Individuen an globale ökonomische Zwänge, die die Einzelnen als neuartige persönliche Lebensrisiken erfahren. Das Repertoire an verfügbaren Lebensentwürfen erweitert sich. Ohne damit besonders aufzufallen, können die Individuen verschiedene Lebensstile in sich vereinen und nebeneinander her praktizieren. Individualisierung bedeutet also nicht nur die Pluralisierung von Lebenskonzepten, die die Individuen für sich auswählen können und müssen (welcher Ausbildung unterzieht man sich?, welchen Beruf strebt man an?, welchen Lebensstil pflegt man?, welche religiöse Heilsbotschaft sagt einem zu? usw.), sondern auch diese Pluralisierung innerhalb eines einzigen Individuums (wie stellt man sich am Arbeitsplatz dar?, welchen Lebensstil wählt man in der Freizeit? usw.).

Modernisierung ist ein ambivalenter Prozess, der im Erleben der Individuen zu pragmatischen Paradoxien führt. Hinsichtlich der personalen Dimension entwickelt sich das *Individualisierungsparadox* als Gegensatz von zunehmender *Freiheit* und zunehmender struktureller *Abhängigkeit und Ohnmacht*. Moderne Individuen beanspruchen, über ihr Leben nicht im Rahmen traditioneller Vorgaben der Gemeinschaft, sondern auf der Basis ihrer persönlichen Vorlieben und Ansichten zu entscheiden. Die *Entmächtigung* lokaler Traditionen nimmt ihnen aber auch Sicherheit und Identität, und die *Ermächtigung* zunehmend anonymer, abstrakter Verbände erzeugt neue Abhängigkeiten und Ohnmachtserfah-

rungen. So hat beispielsweise der moderne Sozialstaat die Freiheit gegenüber der Bedrohung durch individuelle Schicksalsschläge erweitert, zugleich aber auch die Abhängigkeit von den Wohlfahrtsbürokratien gesteigert.

Die Widersprüchlichkeit von Freiheit und Zwang ist seit jeher für pädagogisches Handeln zentral, wird aber durch die Modernisierung zunehmend verschärft. In den philosophischen Begründungen pädagogischen Handelns zu Beginn der Moderne wurde auf die Dialektik von pädagogischem Zwang zum Zwecke der Herstellung von Autonomiefähigkeit hingewiesen. »Zwang ist nötig!« so beispielsweise Kant in seiner Vorlesung über Pädagogik. »Wie cultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange? Ich soll meinen Zögling gewöhnen, einen Zwang seiner Freiheit zu dulden, und soll ihn selbst zugleich anführen, seine Freiheit gut zu gebrauchen. [...] Er muß früh den unvermeidlichen Widerstand der Gesellschaft fühlen, um die Schwierigkeit, sich selbst zu erhalten, zu entbehren, und zu erwerben, um unabhängig zu sein, kennen zu lernen.«¹¹ An dieser Beschreibung kann man die Grundparadoxie des pädagogischen Handelns in der Moderne erkennen: Der Edukand soll in der Einwirkung vorwegnehmend als autonom behandelt werden, das pädagogische Handeln soll sich selbst überflüssig machen. Pädagogisches Handeln kann nur über die Einsicht des Edukanden wirken, aber diese Einsicht hängt wiederum von der Erziehung ab. »Daher ist Erziehung das größte Problem, und auch das schwerste, was dem Menschen kann aufgegeben werden.«¹²

Erziehung war für Kant praktische Aufklärung, Mündigkeitsarbeit am Subjekt. Diese Arbeit war, ihm zufolge, die unabdingbare Voraussetzung für die Kritik an Dogmen, Traditionen und autoritären gesellschaftlichen Machtstrukturen. Aufklärung, der »Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit«¹³, Befreiung des Subjekts *von* sich selbst (von seiner Mutlosigkeit, seinem mangelnden Willen) und *zu* sich selbst (zu seiner Autonomie und Moralität). »Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht. [...] Vielleicht, daß die Erziehung immer besser werden und daß jede folgende Generation einen Schritt näher thun wird zur Vervollkommnung der Menschheit; denn hinter der Education steckt das große Geheimniss der Vollkommenheit der menschlichen Natur. Von jetzt an kann dieses geschehen. Denn nun erst fängt man an richtig zu urtheilen und deutlich einzusehen, was eigentlich zu einer guten Erziehung gehöre. Es ist entzückend, sich vorzustellen, daß die menschliche Natur immer besser durch Erziehung werde entwickelt werden [...]. Der Mechanismus in der Erziehungskunst muss in Wissenschaft verwandelt werden, sonst wird sie nie ein zusammenhängendes Bestreben werden, und eine Generation möchte niederreißen,

was die andere schon aufgebaut hätte.«¹⁴ Kants Visionen einer aufgeklärten Pädagogik waren allerdings weit von der damaligen Wirklichkeit der Erziehung in den Familien, Schulen und den neu entstehenden Wohlfahrtseinrichtungen entfernt. Dennoch, oder gerade deshalb, haben die Leitbegriffe der Aufklärung wie Kritik, Toleranz und Autonomie als normative Ansprüche pädagogischer Theorie und Praxis bis heute fortgewirkt.

Kant, am Beginn der Moderne, forderte die Selbstbestimmung des Menschen, seine Kultivierung durch Erziehung und die Verwissenschaftlichung der Pädagogik, mit anderen Worten: Modernisierung in den Bereichen der Individualisierung, der Domestizierung innerer Natur und der kulturellen Rationalisierung. Daran wird der spezifisch aufklärerische Begriff der Emanzipation deutlich. Ursprünglich, in der römischen Antike, hatte Emanzipation das Rechtsgeschäft der Entlassung eines Abhängigen (eines Sklaven oder Sohnes) aus der väterlichen Gewalt, also einen von den Betroffenen eher passiv erfahrenen Vorgang, bedeutet. Nun aber stand Emanzipation für das eigenaktive Sich-Herausarbeiten der Menschen aus kirchlicher und politischer Bevormundung. Überkommene Bindungen sollten, der Grundidee der Aufklärung zufolge, nur noch gelten, sofern sie durch vernünftige Gründe und freiwilligen Entschluss beglaubigt wären. Jedoch wurde dabei Autonomie nicht als von selbst entstehend gedacht, sondern als Resultat einer erzieherischen Einwirkung.

Kant beschrieb das, was wir heute Modernisierung nennen, als Zurückdrängung der Naturschranke durch Vernunft, aber noch nicht als Erzeugung und Bewältigung von Paradoxien. So berücksichtigte er noch nicht den Gegensatz zwischen der Forderung nach Selberdenken und der nach Wissenschaftlichkeit, das dem Selberdenken für den Lernenden enge Beschränkungen auferlegt. Modernisierungsparadoxien tauchten, der Sache nach, erst bei Hegel und Marx auf, die den aufklärerischen Begriff der Emanzipation noch einmal entscheidend veränderten. Sie entdeckten die später so genannte Dialektik der Aufklärung, die sich darin äußert, dass die Erringung von Freiheit zur Erzeugung neuer Unfreiheit führt (beispielsweise der freie Arbeitsmarkt zu Armut und Arbeitslosigkeit). Deshalb beharrten sie auf der gesellschaftlichen Bedingtheit der individuellen Fähigkeit zum Vernunftgebrauch. Damit stellten sie einen strukturellen Emanzipationsbegriff über den individuellen. Die individuelle Selbstbefreiung kann demnach nur gelingen, wenn sich die Gesellschaft als ganze von autoritären Strukturen emanzipiert. Aufklärung war für Marx nicht mehr, wie für Kant, als Appell an die moralische Einsicht zu verstehen, sondern als Veränderung derjenigen Verhältnisse, die die Unmündigkeit der Individuen erzeugen und zementieren. Aufklärung wurde erweitert, radikalisiert und emphatisch aufge-

laden zur umfassenden menschlichen Emanzipation, zur inneren und äußeren Vervollkommnung und Befreiung des Menschen.

Erst in den späten 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts avancierte Emanzipation explizit zum pädagogischen Leitbegriff. Unmittelbar plausibel erschien die Idee der Emanzipation für viele vor dem Hintergrund der als restaurativ bewerteten gesellschaftlich-kulturellen Verhältnisse der Nachkriegsjahre und im Kontext der Aufbruchstimmung der Studentenbewegung sowie der damaligen Bildungsreformen. Besonders einflussreich auf die Pädagogik wirkte die Sozialphilosophie von Jürgen Habermas, der, in Anknüpfung an Max Horkheimers Idee der kritischen Theorie, ein »emanzipatorisches Erkenntnisinteresse« als methodisch wirksame Grundlage kritisch orientierter Wissenschaften postulierte. Kritische Wissenschaften (wie die Kritik der politischen Ökonomie oder die Psychoanalyse) sollten objektive Erkenntnis in dem Maße liefern, in dem sie dazu beitrugen, die Subjekte »aus der Abhängigkeit von hypostasierten Gewalten«¹⁵ zu lösen. Dies sollten sie, wie Habermas gegen ein Marx'sches Selbstmissverständnis vorbrachte, deshalb können, weil Emanzipation eine Wirkung nicht nur des Fortschritts von Produktivkräften, sondern vor allem auch der Entschränkung von Interaktions- und Kommunikationsverhältnissen sei.

In diesem Ansatz konnten sich auch viele Erziehungswissenschaftler und Erzieher der 68er-Generation gut wiedererkennen, ja man kann sagen, dass der von der sozialphilosophischen Theorie-Diskussion ebenso wie von der politischen Studentenbewegung zum Signal erkorene Emanzipationsbegriff in Pädagogik und Sozialer Arbeit zu besonderer Blüte kam. Denn in diesem Feld schienen sich individuelle und gesellschaftliche, theoretische und praktische Aspekte des Emanzipationsbegriffs auf einzigartige Weise zu verbinden. Zugleich schien auf diesem Feld ein Ausweg aus einer Konstellation von Individuum und Gesellschaft erkennbar, die die ältere Kritische Theorie von Horkheimer, Adorno und Marcuse als tiefgreifende Formierung und Funktionalisierung der Individuen in einer »eindimensional« gewordenen Gesellschaft beschrieben hatte. Emanzipation wurde nun greifbar als Entwicklung eines kritischen Bewusstseins, das sich in Demokratisierungsprozessen zu bewähren hatte. 1968 erschien in Deutschland als erste entsprechende pädagogische Publikation, die geradezu eine Diskussionslawine auslöste, Mollenhauers *Erziehung und Emanzipation*. Erziehung hatte, diesem Autor zufolge, weniger die Funktionstüchtigkeit des zu Erziehenden im gesellschaftlichen System zu gewährleisten, als vielmehr ihm die Möglichkeit zu erschließen, zur Umgestaltung der sozialen Wirklichkeit beizutragen. »Emanzipation heißt«, so Mollenhauer, »die Befreiung der Subjekte – in

unserem Fall der Heranwachsenden in dieser Gesellschaft – aus Bedingungen, die ihre Rationalität und das mit ihr verbundenen gesellschaftliche Handeln beschränken«¹⁶.

Mollenhauer rechtfertigte die emanzipatorische Pädagogik mittels einer zweifachen Abgrenzung: einerseits von der von Hermann Nohl schon in den 20er Jahren geprägten und noch bis in die 60er Jahre dominanten ›geisteswissenschaftlichen Pädagogik‹, andererseits von der seit den 50er Jahren zunehmend hervorgetretenen, empirisch verfahrenen Erziehungswissenschaft, die die tatsächliche pädagogische Praxis mit sozialwissenschaftlichen Methoden zu beschreiben suchte. Während die immer noch paternalistischen Wertvorstellungen und normativen Appelle der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Mollenhauer zufolge, unzeitgemäß geworden waren, hatte andererseits die empirische Erziehungswissenschaft die Wertdimension überhaupt verleugnet. Dem gegenüber setzte Mollenhauer auf die Reorganisation der pädagogischen Praxis als rationalem Diskurs. »Der Objektbereich der Erziehungswissenschaft ist durch ›kommunikative Erfahrung‹ definiert; der Forscher gehört der Kommunikationsgemeinschaft, deren Teil ›Erziehung‹ er erkennen will, selbst an. Jeder Forschungsakt ist deshalb notwendig auch ein sinnkonstituierender Akt, ein verändernder Eingriff in diese Kommunikationsgemeinschaft.«¹⁷ Wenn nun Erziehung darin bestehe, in den Heranwachsenden die Voraussetzungen zu schaffen, sich an vernünftigen gesellschaftlichen Entscheidungen zu beteiligen, wenn also der immanente Zweck der Erziehung Mündigkeit sei, dann sei Erziehungswissenschaft eine kritische Theorie, darauf gerichtet, »undurchsichtig wirkende Motive des pädagogischen Handelns (Ursachen) in rationale Intentionen zu überführen«¹⁸. Dies war eine – heute vielleicht allzu kognitionslastig erscheinende – Übersetzung der Habermasschen Konzeption des herrschaftsfreien Diskurses in die pädagogische Programmatik, Erziehung gedacht nach dem Modell wissenschaftlicher Rationalität.

Emanzipation als pädagogischer Grundbegriff bezeichnete für die Pädagogik keinen direkt beobachtbaren Sachverhalt, sondern einen Prozess, in dem sich personale Kompetenzen herausbilden sollten, die das Individuum befähigen sollten, sich von nicht legitimierbaren Zwängen zu befreien. Emanzipatorische Pädagogik bezog sich auf die Förderung derartiger Kompetenzen, nämlich Ich-Stärke, reflektierte Interaktion, demokratisches Gesellschaftsbild. Als Anzeichen von Ich-Stärke galten vor allem »Ambivalenztoleranz, Rollendistanz, Kreativität«: »Angesichts restriktiver gesellschaftlicher Verhältnisse äußert sich Ambivalenztoleranz als Kritik von Dogmatismus und Repression, Rollendistanz als Erweiterung des Rollenrepertoires und Kreativität als Nonkonformität, d. h.

auch in der Beteiligung am Abbau sozialer Herrschaft.«¹⁹ Das sich emanzipierende Individuum sollte lernen, widersprüchliche soziale Erwartungen untereinander und im Verhältnis zu den eigenen Bedürfnissen auszubalancieren und sich so gegenüber sozialen Zwängen autonom verhalten zu können.

Die moderne Idee des emanzipierten Subjekts hat sich unter dem Druck der Verhältnisse oft genug zu dem Bild des am Arbeitsmarkt erfolgreichen Typus, des marktrational planenden, seine Autonomie gegenüber seinen Bindungen überbetonenden, eigennützig sich durchsetzenden und technokratisch orientierten Individuums gewandelt. Damit wurde offensichtlich, dass aus der pädagogischen Negation von Unfreiheit allein noch nicht Mündigkeit resultiert. Das entfesselte Individuum ist per se noch nicht vernünftig. Auf Grund solcher Erfahrungen wurde neben dem Begriff der Ich-Identität der der Solidarität zu einem zentralen pädagogischen Schlagwort. *Ich-Identität* stand für die Fähigkeit zur Kohärenz und Kontinuität des Handelns auch unter widersprüchlichen Anforderungen, *Solidarität* für das Vertrauen darauf, dass die Person »in jedem Akt, in dem es ihr gelingt, Identität auszuprägen, auch ein Stückchen Raum für bislang nicht realisierbare Identitätsansprüche der anderen [schafft]«²⁰. Ich-Identität und Solidarität galten als Schlüsselbegriffe emanzipatorischer Pädagogik, um sowohl die widerstreitenden Tendenzen der Modernisierung als auch die beiden Ebenen der individuellen und der strukturellen Emanzipation miteinander zu verbinden. Nur ein mit sich identisches Selbst schien die der strukturellen Differenzierung geschuldete Individualisierung über die bloße Rollenfunktion hinaus zur Befreiung fortentwickeln zu können, nur ein solidarisches Individuum versprach die egozentrische Enge der Individualisierung zu überschreiten und zu gemeinsamem Befreiungshandeln fähig zu sein.

Emanzipation war für die damalige Pädagogik durchaus mehr als bloß ein politischer Slogan. Neben den philosophisch-wissenschaftstheoretischen und sozialwissenschaftlichen Begründungen wirkte auf dieses Verständnis von emanzipatorischer Pädagogik auch die wieder belebte Tradition der reformpädagogischen Ansätze des beginnenden 20. Jahrhunderts ein, die auf Selbsterziehung der Kinder und Jugendlichen jenseits von Familie und Schule gesetzt hatten. Spätestens Mitte der 70er Jahre dominierten dann aber in der Emanzipationsdebatte einander unversöhnlich gegenüber stehende politische Argumentationsmuster, die oft nur noch polemisch und ohne Möglichkeit der argumentativen Vermittlung aufeinander prallten. Sie reichten von der konservativ-organisistischen Verurteilung von Emanzipationsforderungen bis zur orthodox-marxistischen Reduktion der individuellen Emanzipation auf den politökonomischen Systemwechsel²¹. In diesen beiden Extremvarianten

war für einen pädagogisch relevanten Emanzipationsbegriff kein Platz mehr. Aber auch die zwischen den Extremen befindlichen liberalen bis sozialistischen Emanzipationsvorstellungen verloren in den 80er Jahren in dem Maße an Überzeugung, in dem die Folgeprobleme der Verwissenschaftlichung von Bildungsprozessen deutlicher wurden, die Anstrengungen der Bildungsreform vielfach zur Produktion gut ausgebildeter Arbeitsloser führten und ein politischer roll back weitergehenden Hoffnungen auf Emanzipation durch Bildung für alle den Boden entzog.

3. Ich-Identität zwischen Moderne und Postmoderne

Die geschichtliche Entwicklung der modernen Gesellschaft war von Anfang an durch pragmatische Paradoxien gekennzeichnet. Allerdings konnte es lange Zeit so scheinen, als ließen sich die heterogenen Tendenzen gleichsam auf höherer Ebene versöhnen, indem man sie als partikulare Sichtweisen oder als Stufen einer entwicklungslogischen Ordnung ansah. In diesem Sinn verstand die rationalistische Geschichtsphilosophie der Aufklärung den Gang der Menschheit als Fortschritt, der zwar gelegentlich aufgehalten werde, prinzipiell aber unaufhaltsam sei. Dieses Vertrauen in einen umfassenden geschichtlichen Sinn war aber immer wieder von modernistischen Kritikern der Moderne (von Rousseau bis zur Kritischen Theorie) in Zweifel gezogen worden. In den vergangenen drei Jahrzehnten erhielt nun solche Skepsis ein neues Gesicht. Phänomene, die im Kontext der Aufklärungsideen noch als Entfremdungserfahrungen galten, wurden jetzt zu neuen Chancen umgewertet. Dies, nämlich die Bejahung des Pluralismus von Sprachen, Verfahrensweisen, Stilen nicht bloß in verschiedenen Werken oder Individuen nebeneinander, sondern in *einem* Werk, in *einem* Individuum, war die Grundtendenz der seit Ende der 70er Jahre verkündeten Postmoderne.

Nicht nur in traditionellen Gesellschaften, auch noch in der Moderne ließ sich Sozialisation als Übernahme eines kulturell vorgegebenen Identitätsgehäuses beschreiben. Demnach entwerfen die Individuen im Laufe ihrer Sozialisation ihr Selbst in der Auseinandersetzung und wechselseitigen Spiegelung mit signifikanten Anderen als Repräsentanten auch einer sozialen Identität. So bildet sich zuletzt mit dem Abschluss der Adoleszenz und dem Eintritt ins Erwachsenenalter Identität als «Kern» des Subjekts, mittels dessen sich die Individuen möglichst ohne abweichenden Rest an Motivationen und Orientierungen in die vorgegebenen Rollen und Normen einfädeln. Die Identität hält die Balance zwischen Konformität, die aus der Übernahme sozialer Rollen resultiert, und

Nonkonformität, in der sich die Unverwechselbarkeit der Person ausdrückt. In der Gegenwart deutet nun vieles darauf hin, dass diese Identitätsgehäuse für die Lebensbewältigung heute oft nicht mehr taugen. Ist für das Individuum in der Moderne eine starke Ich-Identität normativ kennzeichnend, so stehen für entsprechende postmoderne identitätskritische Ansätze seit den 80er Jahren Bezeichnungen wie ›Nicht-Identität‹²², ›Patchwork-Identität‹²³, ›Bastelbiographie‹²⁴, ›multiple Identitäten‹²⁵.

Wolfgang Welsch²⁶ hat darauf hingewiesen, dass die Selbsterfahrung des Ich als eines in sich pluralen weit in die Geschichte der Moderne zurückweist. Die Patchwork-Metapher selbst geht dem Inhalt nach auf Montaigne zurück, und dass das Ich nichts Einheitliches ist, wurde auch schon von Novalis, Rimbaud, Nietzsche oder Whitman ausgesprochen. Was aber zunächst besonders empfindsamen Subjekten vorbehalten war, entpuppt sich in der Postmoderne als verallgemeinerte Struktur der ›Transkulturalität‹. Welsch bezeichnet damit die Durchdringung kultureller Ordnungen sowohl auf der gesellschaftlichen Makroebene als auch auf der individuellen Mikroebene. Die Großkulturen differenzieren sich in sich immer weiter und dadurch entstehen neue transkulturelle Vernetzungen zwischen Angehörigen jeweils gleicher Lebenslagen. Und entsprechend beziehen die Individuen ihre Ich-Identität nicht auf eine in sich homogene Kultur, sondern auf individuell zusammengefügte Teilstücke sich durchdringender Kulturen.

Identität, oder das, was an ihre Stelle tritt, wird heute oft als eine Art narratives Gewebe verstanden, als lebenslange Identitätsarbeit, oder in radikalerer Version als ständig sich veränderndes Muster, als eine Art immer neu überspieltes Videoband. Denn »die soziokulturellen ›Schnittmuster‹ für Lebenssinn oder Kohärenz«, so Heiner Keupp, »haben sich dramatisch geändert. Die individuellen Narrationen, in denen heute Kohärenz gestiftet wird, schöpfen immer weniger aus den klassischen ›Metaerzählungen‹ von Aufklärung und Emanzipation. Sie müssen in der ›reflexiven Moderne‹ individualisiert geschaffen werden.«²⁷ Keupp beugt zugleich dem Missverständnis vor, Individualisierung mit Individuation gleichzusetzen. »Wir werden mit vielfältigen Angeboten neuer kulturell vorgefertigter Erzählmuster überschüttet, die unter dem Versprechen von Individualität und Authentizität neue Standardisierungen anmessen. Hier spielt vor allem die vielstimmige und multimediale ›Kulturindustrie‹ eine wachsende Rolle.«²⁸ Die multiplen Identitäten sind ein Anpassungsprodukt der multiplen sozialen Realitäten. Die Individuen müssen sich zunehmend auf häufig wechselnde Situationen einstellen, in denen ganz unterschiedliche Persönlichkeitsanteile gefordert sind. Eine zu fest gefügte Identität wäre da

eher hinderlich. Dennoch ist, bei aller Verflüssigung des Ich, ein Mindestmaß an Kohärenz für die psychische Gesundheit der Individuen unabdingbar. »Das Kohärenzprinzip«, so betont Keupp, »[darf] für die Identitätsbildung nicht zur Disposition gestellt werden«²⁹.

Der Diskurs der pluralen Identitäten besteht aus unterschiedlichen Argumentationssträngen, in denen sich deskriptive und präskriptive Anteile oft unentwirrt vermischen. Idealtypisch lassen sich vier Linien unterscheiden: 1) eine Selbstkritik der Moderne, 2) eine traditionalistische Kritik der Moderne, 3) eine pessimistische Postmoderne und 4) eine optimistische Postmoderne.

- 1) Die Selbstkritik der Moderne thematisiert die *Rigidität der modernen Identitätskonstruktion*. Diese Kritik am Konzept der Ich-Identität bezieht sich auf die dunkle Kehrseite des klassisch-modernen Bildes der souveränen Persönlichkeit, auf die Aufdeckung, dass zu deren Voraussetzungen auch Zwang, Unterwerfung, Entfremdung gegenüber innerer, äußerer und sozialer Natur gehören. »Furchtbares hat die Menschheit sich antun müssen, bis das Selbst, der identische, zweckgerichtete, männliche Charakter des Menschen geschaffen war, und etwas davon wird noch in jeder Kindheit wiederholt,« so Horkheimers und Adornos³⁰ Reminiszenz an Nietzsches *Genealogie der Moral*. Daran konnte zum Beispiel die feministische Kritik an männlichen Identitäts- und Autonomiebildern anknüpfen. Auch kulturnvergleichende und sozialgeschichtliche Untersuchungen verdeutlichten die geschichtliche Besonderheit des besitzindividualistischen Individuums. Daraus ließ sich die Forderung nach erweiterter Emanzipation für alle ableiten.
- 2) Eine andere Strategie zielt auf die Rücknahme partikularer Emanzipationsbestrebungen zugunsten kommunitärer Bindungen. Die traditionalistische Kritik der Moderne, seit den 80er Jahren in Gestalt des Kommunitarismus, diagnostiziert den *Verlust einer sinnstiftenden Identität* auf Grund der gemeinschaftsauflösenden Wirkungen der Modernisierung. Die Individuen können sich demnach zunehmend weniger mit einer Gemeinschaft identifizieren, die ihnen lebensverbindliche Werte vermitteln könnte. Damit können sie ihre Lebensentwürfe auch nicht mehr in Form einer erzählbaren Geschichte synthetisieren. Wie die Selbstkritik der Moderne erinnert auch die kommunitaristische Kritik an die dunkle Kehrseite der Moderne, an die Wunden, die den Menschen und der Natur durch die fortwährende Verflüssigung der Produktionsformen zugefügt wurde. Gegen den Kommunitarismus lässt sich aber einwenden, dass gelingende Identität

nicht notwendig an ein enges Spektrum eingespielter Rollenerwartungen gebunden sein muss. Auch verfügt die moderne Gesellschaft durchaus über gemeinsame und verbindliche Werte, nämlich die des Individualismus selbst.

- 3) Im Rahmen eines pessimistischen Postmodernismus wird das *Veralten der modernen Identitätskonstruktion* diagnostiziert. Die klassisch-moderne Identitätsvorstellung scheint dem globalisierten Kapitalismus immer weniger gewachsen zu sein. Grundlage dieser Diagnose sind soziologische und sozialpsychologische Analysen der in den beiden vergangenen Jahrzehnten beschleunigten Individualisierung. Festgestellt wird, dass immer mehr Menschen sich heute ihre Biographie selbst aus den ihnen ad hoc zur Verfügung stehenden sozialen Möglichkeiten und kulturellen Mustern zusammenbasteln müssen, ohne sich an allgemein verbindlichen Werten und Regeln und übergreifenden Sinnkonzepten orientieren zu können, zugleich aber gefangen sind im Netz institutioneller und bürokratischer Zwänge und Kontrollen des Bildungssystems, des Arbeitsmarktes und des Sozialstaates. »Ein nachgiebiges Ich, eine Collage aus Fragmenten, die sich ständig wandelt, sich immer neuen Erfahrungen öffnet – das sind die psychologischen Bedingungen, die der kurzfristigen, ungesicherten Arbeitserfahrung, flexiblen Institutionen, ständigen Risiken entsprechen.« In diesem Sinn erklärt Richard Sennett³¹ postmoderne Erfahrungen des Selbst mit Rekurs auf Anforderungen des neuesten ›flexiblen Kapitalismus‹. Daraus lassen sich pessimistische Prognosen einer nachhaltigen Zerstörung der strukturellen Bedingungen für selbstbestimmte Lebensformen ableiten.
- 4) Die optimistische Variante des Postmodernismus sieht die *plurale Identität als Befreiung aus dem Identitätszwang*. Während dieser Gedanke für Adorno ein utopisches Kontrastbild zur faktischen Rollenfixiertheit des Warencharakters war, ist er für Vertreter der Postmoderne teils Feststellung einer schon stattfindenden gesellschaftlichen Veränderung, teils Empfehlung einer realitätsangemessenen und chancenbewussten Haltung. »Wenn etwas die Postmoderne von Prämoderne und Moderne unterscheidet, dann ihre von Grund auf andere Vision: die Utopie von Vielheit als Glücksgestalt.« Mit solchen Worten empfiehlt Wolfgang Welsch³² den Zeitgenossen angesichts der Krise des Subjekts nicht nur Gelassenheit, sondern auch neue Zuversicht. In einer Welt, die durch eine Pluralität der Lebensformen gekennzeichnet ist, besteht demnach das Gebot der Stunde in der Verflüssigung des Subjekts, im wendigen Einsatz immer neuer, flüchtiger Identitäten. Aus philosophischer Perspektive liegt hier allerdings die Frage nahe, über wie viel

Identität man verfügen muss, um sich kritisch mit Identität auseinander setzen und von ihr distanzieren zu können.

Es scheint nicht unplausibel, den Unterschied zwischen der pessimistischen und der optimistischen Variante wiederum *sozialstrukturell* und sozialisationstheoretisch zu interpretieren. Keupp³³, der die von ihm grundsätzlich als Zugewinn an Kreativität verstandene Patchwork-Identität empirisch an einer Längsschnittstudie mit jungen Erwachsenen untersucht hat, beharrt auf die Unverzichtbarkeit einer basalen personalen Kohärenz, die aus stabilen sozialen Beziehungen resultiert. Die Selbstorganisation erfordert gerade unter Bedingungen erhöhter Lebensrisiken psychische Qualitäten der Selbstreflexion und Ich-Stärke, aber auch der materiellen Ressourcen sowie des (von Bourdieu so genannten) kulturellen und sozialen Kapitals, also der Bildung und der Fähigkeit zur sozialen Vernetzung. Je mehr an solchen äußeren und inneren Ressourcen vorhanden ist, desto größer ist der Zugewinn an Chancen durch plurale Identitäten. Andererseits: Je schärfer die gesellschaftliche Marginalisierung ist, desto destruktiver sind die Auswirkungen der pluralen Situationsanforderungen und Identitäten. In beiden Fällen aber spiegeln auch noch die postmodernen Erwartungen an ein plurales Ich die Vorstellung, durch Anpassung an die Verhältnisse diese letztlich kontrollieren zu können, auch wenn die Ansprüche auf ein selbstbestimmtes Leben und dessen Realisierungschancen angesichts eines immer unübersichtlicher werdenden gesellschaftlichen Zusammenhangs immer mehr auseinander driften.

4. Zur emanzipatorischen Pädagogik heute

Im postmodernen Diskurs werden soziologische, psychologische und philosophische Beschreibungen und Argumente oft vermengt. Trennt man diese verschiedenen Perspektiven von einander, dann lässt sich resümieren:

- Die *soziologische* Hypothese der fortschreitenden Individualisierung lässt sich offenbar mit einer Vielzahl von empirischen Beobachtungen und Trends plausibel stützen. Vor allem sind die Veränderungen der Arbeitswelt und die Auflösung der klassischen Berufsstrukturen signifikant. So steht in Deutschland seit ungefähr 20 Jahren im Personalausweis keine Berufsbezeichnung mehr. Das heißt, Berufsangaben sind kein geeignetes Identitätsmerkmal mehr, offenbar deshalb, weil die Berufsbezeichnungen und -zugehörigkeiten sich weiter ausdifferenzieren und wandeln.
- Von der Fragmentierung der Rollen ist aber nicht ohne weiteres auf eine

psychische Fragmentierung des Ichs zu schließen, vielmehr bildet sich Ich-Identität gerade durch Rollenpluralität, die Rollendistanz erlaubt. Wenn die personale Identität zwei Pole hat, einen individuellen (George Herbert Meads ›I) und einen sozialen (›Me), dann ist die sozialpsychologische Identitätsdebatte allzu Me-lastig. Oft unterschätzen postmoderne Ansätze auch diejenigen identitätsstiftenden Persönlichkeitsmerkmale, die in der frühen Sozialisation hergestellt und, unbewusst wirkend, als zwanghafte Schemata ebenfalls Kohärenz stiften.

- Der *philosophisch-normative* Diskurs zielt wiederum nicht primär auf das ursächlich determinierte Individuum, sondern auf das Subjekt als selbstbestimmtes und verantwortliches Agens des Lebens. Der Mensch ist notwendig Individuum, aber nicht notwendig Subjekt. Subjekt sein schließt die Fähigkeit ein, sich gesellschaftlichen Vorgaben und Erwartungen bewusst entgegen zu setzen.

Die Pädagogik verknüpft – dies hat Scherr³⁴ näher ausgeführt – die Dimensionen von Individuum und Subjekt, insofern sie Erziehungsziele verfolgt, die das Subjektsein im Verlauf des Bildungsprozesses erst ermöglichen sollen. Postmoderne und systemtheoretische Ansätze haben den Subjektbegriff verabschiedet, während sie ihn implizit gleichwohl in Anspruch nehmen müssen. Denn die gesellschaftliche Reproduktion ist auf den Einschluss lebender Subjekte als Träger ihrer Leistungen angewiesen. Zugleich müssen die Individuen zunächst einmal in spezifischer Weise sozialisiert worden sein, um sich in Systemoperationen einfädeln lassen zu können. Sie müssen in primär-familialer wie sekundär-institutionalisierter Sozialisation lernen, ihren Triebhaushalt zu organisieren, sich abstrakten Zeitschemata zu unterwerfen, sich auf bestimmte Fertigkeiten zu spezialisieren und diese unter unterschiedlichen Bedingungen abrufbar zu halten. Die dauerhafte Personifizierung solcher Fertigkeiten geht aber in der bloßen Zurichtung auf Systemfunktionen nicht auf. Individuelle Bildungsprozesse enthalten ein Potenzial von Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung, das nicht in einem abstrakten Gegensatz zu den funktionalen Erfordernissen der gesellschaftlichen Reproduktion stehen, sich aber diesen auch nicht vollständig einpassen. Insofern ist der Begriff des Subjekts, in dem individuelle und gesellschaftliche Momente ineinander verschränkt sind, für die Pädagogik nach wie vor unverzichtbar.

Deshalb waren auch die Ideen einer sich emanzipatorisch verstehenden Pädagogik seit jeher an objektive gesellschaftliche Veränderungen der Enttraditionalisierung und Individualisierung gebunden. Emanzipation war und ist zunächst nicht die (wie auch immer zu bewertende) Idee von Philosophen oder

Pädagogen, sondern die Reaktion auf eine gesellschaftliche Notwendigkeit. Emanzipation als politisch oder pädagogisch normativer Begriff ist demnach zu unterscheiden von Emanzipation als sozialwissenschaftlich-deskriptivem Begriff. Ersterer bezeichnet ein subjektiv intendiertes Ziel, letzterer einen objektiv-strukturellen Wandel. Beide hängen zusammen, ohne in eins zusammen zu fallen. Emanzipation ist 1) der *strukturelle Prozess der Modernisierung*, dem das Heranwachsen, die Sozialisation und die Bildungsverläufe unterliegen, 2) die dem sozialisatorischen Druck sich anpassende personale *Identitätsbildung* und erst 3) eine *Leitidee der Pädagogik*, die die Heranwachsenden auf diesem riskanten Weg fördernd und korrigierend begleiten will – der emphatische Begriff der Emanzipation als Bildung zu Selbstbewusstsein, das von Identität zu unterscheiden ist. Selbstbewusstsein beinhaltet auch die Fähigkeit, sich von Identitätszwängen zu distanzieren und sich selbstreflexiv zur eigenen Identität zu verhalten.

Die Idee der Emanzipation in der Version jenes in den 70er Jahren verbreiteten, grobklotzigen Versprechens auf eine auf geradem Weg erreichbare befreite und vernünftige Gesellschaft ist in der Gegenwart nicht zu halten und war auch nie plausibel. Die Politisierung der Pädagogik in der Form wiederzubeleben, wie sie in den Emanzipationsdebatten jener Jahre verbreitet war, ist weder wünschbar noch möglich. Andererseits aber wird die Pädagogik heute gleichsam wider Willen durch staatliche und ökonomische Erwartungen und Eingrenzungen politisiert. Der Vorwurf gegenüber der emanzipatorischen Pädagogik, sie habe keine positiven Entwürfe des richtigen Lebens geliefert, geht insofern ins Leere, als die Pädagogik selbst nur die subjektiven Kompetenzen fördern kann, die die Individuen dazu in die Lage versetzen, über sich zu entscheiden. Die konkreten Teilziele und Inhalte der Erziehung und Bildung müssen in jeder Epoche neu ausgehandelt werden. In diesem Sinne hat Wolfgang Klafki³⁵ ein umfassendes, betont aufklärerisches Konzept der Allgemeinbildung vorgelegt. Allgemeinbildung hat, ihm zufolge, die drei Aspekte der *Bildung für alle* (inhaltliche und organisatorische Demokratisierung des Bildungswesens), der *Bildung im Medium des Allgemeinen* (Aneignung gemeinsam angehender epochaler Schlüsselprobleme³⁶) und der *Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Fähigkeiten* (kognitive, emotionale, ästhetische, soziale, praktisch-technische, moralische, politische Dimension). Aber derartige gleichsam explizite Schlüsselqualifikationen setzen auf einer tieferen Ebene eine eher implizite Schlüsselqualifikation schon voraus, die man mit Oskar Negt als ›Identitätskompetenz‹ bezeichnen kann. Was diese ermöglicht, ist ›lernender und wissender Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität‹³⁷ angesichts dessen, dass Identität heute immer weniger durch

die Institutionen Arbeit und Eigentum bestimmt wird und dass Flexibilität für viele zur Lebensfrage wird.

Emanzipation als ›Metaerzählung‹ im Sinne Lyotards hat in der Tat ausgedient. Andererseits haben es die als ihr eigenes biographisches ›Planungsbüro‹³⁸ fungierenden und doch nur mit geringer Planungshoheit ausgestatteten individualisierten Individuen heute mit anderen Metaerzählungen als jenen religiösen oder philosophischen zu tun, die Lyotard verabschiedete. Die neuen Legitimatoren sind nicht weniger fragwürdig und haben, bedingt durch die Dominanz der kulturellen Medien, eine hohe sozialisatorische Kraft. Sie erzählen von der Alternativlosigkeit und den Segnungen der Arbeitsgesellschaft und ihrer Marktwirtschaft und propagieren die entsprechenden Tugenden von Durchsetzungsfähigkeit, Flexibilität und Verfügbarkeit. So gibt es die Erzählung von der »allseits fitten und allseits konsumierenden Person«³⁹, die die jeweiligen Handlungsentscheidungen letztgültig durch den Verweis auf den Wert der hedonistischen Selbstverwirklichung legitimiert. Sie hat in besonderer Weise das Teilerbe der alteuropäischen Emanzipationserzählung angetreten, insofern sie die individualistisch-liberalistische Option weitestgehender Lebenschancen fortschreibt. Dabei begrenzt die Kultivierung der individuellen Befindlichkeit und Einzigartigkeit zugleich die Gestaltungsmöglichkeiten der sozialen Bezogenheit.

Emanzipatorische Pädagogik heute begleitet die Jugendlichen nicht zuletzt bei ihrer ›Identitätsarbeit‹, die vielfachen Gefährdungen ausgesetzt ist. Die Zweidrittelgesellschaft desintegriert diejenigen zuerst, die sich nicht bis in ihre psychischen Dispositionen hinein den widersprüchlichen Anforderungen des ›flexiblen Kapitalismus‹ fügen. Das pädagogische Handeln fördert dabei diejenigen Fähigkeiten, die das Gelingen von Identität ohne Anbindung an ideologische Konstrukte ermöglichen, und damit nicht tragfähige Ersatzbildungen wie Gewalttätigkeit gegenüber anderen Ausgegrenzten oder selbstzerstörerischen Drogenkonsum überflüssig machen. Denn Selbstbestimmung, Mitbestimmung, Solidarität sind nicht nur Rechte und Werte, sondern, in pädagogischer Perspektive, auch Fähigkeiten, die erworben werden müssen. Es geht also um einen Emanzipationsbegriff, der, ohne Vorgriff auf eine gesamtgesellschaftliche Transformation, von den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Betroffenen ausgeht. Das Ziel eines möglichst weitgehend selbstbestimmten Lebens ist gerade in denjenigen Bereichen, in denen ihm gravierende Hindernisse entgegenstehen, wie in der sozialpädagogischen Behindertenarbeit, in der Jugendarbeit oder in der Sozialpsychiatrie, erst seit kaum drei Jahrzehnten zum Standard geworden, der sich gegenüber enger werdenden finanziellen Vorgaben oft nur schwer genug behaupten kann.

Während die Emanzipationsvorstellungen der 60er und 70er Jahre intensiv auf die Befreiung von Zwängen gerichtet waren, die die Wünsche nach Selbstentfaltung beeinträchtigten, unterstützt eine emanzipatorische Pädagogik heute Heranwachsende eher darin, sich in einer als widersprüchlich und konfliktlos empfundenen Wirklichkeit zurechtzufinden und ihren Anspruch auf »gelingende Ich-Identität«⁴⁰ zu unterstützen. Emanzipation als Entwicklung zur Selbstbestimmung wird mehr denn je objektiv den Individuen abverlangt und zugleich durch weniger sichtbare Disziplinierungsformen unterbunden. Die Vorverlagerung ökonomischer Konkurrenz bis ins Vorschulalter, die Suggestionen der Kulturindustrie, die andauernde Drohung von sozialem Abstieg und Arbeitslosigkeit, all dies sind auch Faktoren, die die Selbstbestimmung der Heranwachsenden belasten, ja korrumpieren. Denn die Konstruktion von Identität ist auch unter postmodernen Bedingungen nicht beliebig und allzeit revidierbar, sondern entspricht den individuellen Erwartungen an ein sinnvolles Leben. Die strukturell aufklärerische pädagogische Antwort heute auf Kants Frage nach der Vereinbarkeit von pädagogischem Zwang und Freiheit ist die Förderung von Subjektbildung im Sinne von sozialer Anerkennung und Selbstachtung, Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung. Das schließt die Befreiung von den unbefragten Zwängen kultureller Identitäten mit ein. Emanzipatorische Pädagogik heute dient der Förderung von Subjektivität, die den Paradoxien der Moderne standhält.

Nachweise und Anmerkungen

- 1 Jean-François Lyotard: *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Edition Passagen 7*. Graz, Wien 1986.
- 2 Karl Eberhard Schorr: *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt am Main 1988, S. 19.
- 3 Niklas Luhmann: *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Hrsg. v. D. Lenzen. Frankfurt am Main 2002, S. 169.
- 4 Luhmann, a.a.O., S. 197.
- 5 Albert Scherr: *Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik*. Weinheim, München 1997, S. 45 ff.
- 6 Ruth Kaiser, Arnim Kaiser: *Studienbuch Pädagogik*. Frankfurt am Main 1998, S. 64 ff.
- 7 Klaus Mollenhauer: *Theorien zum Erziehungsprozeß*. München 1972, S. 50 f.
- 8 Micha Brumlik: *Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe*. Bielefeld 1992.
- 9 Der theoretische Hintergrund dieser Aufgliederung ist das von Hans van der Loo und Willem van Reijen (Hans van der Loo, Willem van Reijen: *Modernisierung. Projekt und Paradox*. München 1992) im Anschluss an Talcott Parsons entwickelte Konzept des Modernisierungsbegriffs. Die Autoren entwerfen die soziale Wirklichkeit als Feld von Handlungen, die sich unter vier Hauptaspekten analysieren lassen: Handlungen erfolgen erstens innerhalb einer sozialen *Struktur* von Rollen und institutionalisierten Erwartungs- und Verhaltensmustern; sind zweitens eingebettet in eine *Kultur*, deren Werte, Normen und Ideen einen Orientierungsrahmen bilden und damit den Handlungen Sinn verleihen; werden drittens ausgeführt von *Personen*, die als psychische Wesen individuelles Wissen und Können verkörpern; und sind viertens abhängig von Bedingungen der inneren wie äußeren *Natur*. Jede mögliche Handlung lässt sich in diesen vier Dimensionen beschreiben. Das Schema erlaubt es weiterhin, zu fragen, was jeweils innerhalb dieser Dimensionen ›Modernisierung‹ bedeutet und welche widerstreitenden Tendenzen zu entsprechenden pragmatischen Paradoxien führen. Arnim und Ruth Kaiser haben dieses Modell ihrer Explikation der pädagogischen Begrifflichkeit zugrunde gelegt. Eine weitere Spezifizierung bezüglich pädagogischer Fragestellungen findet sich bei Werner Helsper, der auch einige sinnvolle begriffliche Modifikationen vornimmt. Insgesamt beschränke ich mich hier auf die Dimension der ›Person‹ (Werner Helsper: ›Identität in der ›Nicht-Identität‹? Immer anders? Immer neu?‹ In: W. Breyvogel (Hg.): *Autonomie und Widerstand. Zur Theorie und Geschichte des Jugendprotestes*. Essen 1983).
- 10 Ulrich Beck: *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main 1986.
- 11 Immanuel Kant: *Über Pädagogik*. In: Ders.: *Sämtliche Werke*. Hrsg. v. G. Hartenstein. Leipzig 1868, Bd. 8, S. 469.
- 12 Kant: *Über Pädagogik*. A.a.O., S. 461.
- 13 Immanuel Kant: *Was ist Aufklärung?* In: Ders.: *Sämtliche Werke*. A.a.O., Bd. 4, S. 161.
- 14 Kant: *Über Pädagogik*. A.a.O., S. 459-463.
- 15 Jürgen Habermas: ›Erkenntnis und Interesse‹. In: Ders.: *Technik und Wissenschaft als Ideologie*. Frankfurt am Main 1968.
- 16 Klaus Mollenhauer: *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen*. München 1968, S. 11.

- 17 Mollenhauer, a.a.O., S. 15.
- 18 Mollenhauer, a.a.O., S. 18.
- 19 Wolfgang Lempert: »Bildungsforschung und Emanzipation« In: *Neue Sammlung. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft*, Heft 4 1969. Stuttgart, S. 362.
- 20 Lothar Krappmann: »Identität«. In: Dieter Lenzen: *Pädagogische Grundbegriffe*. Reinbek 1993, Bd. 1, S. 719.
- 21 Günter Hartfiel: »Einführung«. In: Ders. (Hg.): *Emanzipation – Ideologischer Fetisch oder reale Chance?* Opladen 1975, Bd. 6, S. 40 ff.
- 22 Werner Helsper: »Identität in der ›Nicht-Identität? Immer anders? Immer neu?« A.a.O.
- 23 Heiner Keupp: »Auf dem Weg zur Patchwork-Identität?« In: *Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis* 20, Heft 4. Tübingen 1988; Ders.: *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Reinbek 2002.
- 24 Ronald Hitzler: *Sinnwelten. Ein Beitrag zum Verstehen von Kultur*. Opladen 1988; Ders., Anne Honer: »Bastelexistenz. Über subjektive Konsequenzen der Individualisierung«. In: U. Beck u. E. Beck-Gernsheim (Hg.): *Risikante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften*. Frankfurt am Main 1994.
- 25 Keupp: »Auf dem Weg zur Patchwork-Identität?« A.a.O.
- 26 Wolfgang Welsch: »Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen«. In: I. Schneider, C.W. Thomsen (Hg.): *Hybridkultur. Medien. Netze. Künste*. Köln 1997, S. 73.
- 27 Keupp: *Identitätskonstruktionen*, a.a.O., S. 59.
- 28 Ebd.
- 29 Ebd.
- 30 Max Horkheimer, Theodor W. Adorno: *Dialektik der Aufklärung*. In: Max Horkheimer: *Gesammelte Schriften*. Frankfurt am Main 1987, Bd. 5, S. 56.
- 31 Richard Sennett: *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin 1998, S. 182.
- 32 Wolfgang Welsch: *Ästhetisches Denken*. Stuttgart 1990, S. 94.
- 33 Keupp: *Identitätskonstruktionen*, a.a.O.
- 34 Albert Scherr: Das Projekt Postmoderne und die pädagogische Aktualität kritischer Theorie. In: W. Marotzki u. H. Sünker (Hg.): *Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne*. Weinheim 1992.
- 35 Wolfgang Klafki: »Abschied von der Aufklärung? Grundzüge eines bildungstheoretischen Gegenentwurfs« In: H.-H. Krüger (Hg.): *Abschied von der Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft*. Opladen 1990.
- 36 Epochale Schlüsselprobleme sind heute unstrittig solche wie die der ökonomischen und politischen Globalisierung, der ökologischen Naturbelastung und des interkulturellen Zusammenlebens.
- 37 Oskar Negt: »Lernen in einer Welt gesellschaftlicher Umbrüche«. In: H. Dieckmann, u. B. Schachtsiek (Hg.): *Lernkonzepte im Wandel. Die Zukunft der Bildung*. Stuttgart 1998, S. 34.
- 38 Beck: *Risikogesellschaft*, a.a.O., S. 217.
- 39 Keupp: *Identitätskonstruktionen*, a.a.O., S. 290.
- 40 Keupp: *Identitätskonstruktionen*, a.a.O., S. 297 ff.

Tobias Bevc

Ernst Cassirer und die Kritische Theorie

Ein doppelter Blick auf die Sprache des Nationalsozialismus

1. Ernst Cassirer und die Kritische Theorie: Einige Ausgangsüberlegungen

Ernst Cassirers Kulturphilosophie und die Kritische Theorie werden bislang in der Forschung nicht als zwei Theorien behandelt, die es lohnen würde miteinander zu vergleichen. Vielmehr ist festzustellen, dass häufig, wenn Cassirers *Mythus des Staates* besprochen wird, zwar auf die *Dialektik der Aufklärung* von Horkheimer und Adorno verwiesen wird, jedoch nur um im gleichen Atemzug zu betonen, dass beide Bücher außer dem Gegenstand und der Entstehungssituation, nichts gemein hätten. In umgekehrter Richtung ist niemals von Cassirer die Rede.¹

Cassirer, rund 25 Jahre älter als die Autoren der Kritischen Theorie, wurde 1929 an der Universität Hamburg als erster Jude Rektor einer deutschen Universität, ging auf der Flucht vor nationalsozialistischer Unterdrückung und Verfolgung 1933 zunächst nach England ins Exil, 1935 nach Schweden und 1941 in die USA.² Max Horkheimer flüchtete 1933 erst in die Schweiz und 1934 in die USA. Hier lehrte er bis 1941 an der Columbia University, wo er auch für das *Institut für Sozialforschung* eine Exilheimat fand. 1941 zog er nach Pacific Palisades bei Los Angeles. Adorno ging 1934 als Advanced Student nach Oxford. 1938 emigrierte auch er nach New York und 1941 nach Pacific Palisades, um dort mit Horkheimer die *Dialektik der Aufklärung* zu schreiben.³

Gerade die zeitgenössischen Ursachen beider Theorien, die Erfahrung der strukturellen Unordnung der Epoche, der die Autoren beider Theorien angehören, ist die Ausgangsbasis für die Vermutung der Vergleichbarkeit und Komplementarität beider Versuche, die Entstehungsursachen und -bedingungen des Nationalsozialismus näher zu beleuchten. Cassirer bekennt sich erst in den dreißiger Jahren mit seiner Wende vom ›Schulbegriff der Philosophie‹ zum ›Weltbegriff der Philosophie‹ explizit zu einer politischen Philosophie, die über die aktuellen Ereignisse in der Welt reflektiert.⁴ Das Denken der Autoren der Kritischen Theorie war seit je politisch und reflektierte immer schon über Politik und Gesellschaft, wie bereits in Horkheimers *Notizen aus der Pubertät* zu erkennen ist⁵ oder an Adornos Reaktionen auf die Ereignisse der Revolutionsjahre 1918/19 und der Niederschlagung der Spartakusbewegung, auf die er in seiner Vorlesung aus dem Jahr 1964/65 wieder rekurriert.⁶