

Gesellschaft und Emanzipation im Widerspruch

Eine Gegenüberstellung der pädagogischen Ansätze von Klaus Mollenhauer und Heinz-Joachim Heydorn.

Yvonne Wendelin

In den 1960er und 1970er-Jahren formte sich die Kritische Erziehungswissenschaft, beeinflusst durch die Kritische Theorie und die Frankfurter Schule. Sie veränderte den Bildungsdiskurs, indem sie das traditionelle Verständnis von Bildung herausforderte. Trotz einer langen Geschichte des Bildungsbegriffs in Deutschland wurde kritisiert, dass dieser sich von der gesellschaftlichen Realität entfernt hatte. Theoretiker wie Adorno, Horkheimer, Blankertz, Mollenhauer und Heydorn untersuchten diesen Begriff kritisch und orientierten sich dabei an den Bildungsansprüchen der Aufklärung. Sie betonten die dialektische Beziehung zwischen Bildung, Mündigkeit und gesellschaftlicher Emanzipation. Ziel war es, die Machbarkeit von Bildungsidealen zu hinterfragen und sicherzustellen, dass die Grundsätze der Aufklärung nicht nur normativ blieben. Dieser Beitrag untersucht das Spannungsverhältnis im Bildungsbegriff und beleuchtet insbesondere die Beiträge von Mollenhauer und Heydorn sowie ihre Ideen zu pädagogischen Handlungsprinzipien.

Empfohlene Zitierweise: Wendelin, Yvonne (2024). Gesellschaft und Emanzipation im Widerspruch. Eine Gegenüberstellung der pädagogischen Ansätze von Klaus Mollenhauer und Heinz-Joachim Heydorn. UR: Das Journal, 2(1), S. 148-158.
DOI: <https://doi.org/10.48646/ur.20240119>

Lizenziert unter der CC-BY-ND 4.0 International Lizenz.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

Für den Beginn

Die Kritische Erziehungswissenschaft, entstanden zwischen 1960 und 1970 aus der Auseinandersetzung mit der Kritischen Theorie und der Frankfurter Schule, revitalisierte den Bildungsdiskurs (Kuhlmann, 2013). Das Verständnis von Bildung war unsicher geworden und hatte sich innerhalb der pädagogischen Diskussion verändert. Zwar hatte der deutsche Bildungsbegriff seit anderthalb Jahrhunderten seine Relevanz bewahrt, jedoch wurde zunehmend Kritik laut, dass eben jenes deutsche Bildungsideal, ausgehend vom Neuhumanismus, „in radikale Entfremdung zur gesellschaftlichen Realität getrieben“ hatte (Blankertz, 1966, S. 77). Bildungstheorie heute erfordere zwingend eine kritische Betrachtung, betonte Blankertz weiter.

Dieser kritischen und historischen Reflexion nahmen sich insbesondere Vertreter der Kritischen Theorie sowie der Kritischen Erziehungswissenschaft, wie bspw. Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Herwig Blankertz oder auch Klaus Mollenhauer und Heinz-Joachim Heydorn an (Kuhlmann, 2013). Beschäftigt man sich näher mit diesen Denkern, geht hervor, dass sie sich nachdrücklich an den Bildungsansprüchen der Aufklärung orientieren. Sie vertraten das Emanzipations- und Mündigkeitspostulat, jedoch mit dem wesentlichen Unterschied die dialektische Beziehung zwischen Bildung, Mündigkeit und gesellschaftlicher Emanzipation hervorzuheben (Klafki, 1971). Demzufolge denken und konzipieren sie die Anforderungen der Aufklärung vor dem Hintergrund umfassender Vergesellschaftungsprozesse und ökonomischer sowie politischer und kultureller Bedingungen (Wilsrecht, 2017). Das Ziel war es stets zu hinterfragen, inwiefern die „Allmachtsphantasien und Fortschrittshoffnungen, die glaubten, über die Höherbildung der Menschheit zu einer Emanzipation der Gattung und des Einzelnen gelangen zu können“ (Krüger, 2010, S. 342) realisierbar sind. Die Frage war außerdem was getan werden müsste und könnte, damit die pädagogischen Grundgedanken und politischen Leitbegriffe der Aufklärung nicht bloß normative Ansprüche blieben (Krüger, 2010).

Der erste Teil dieses Beitrags beschäftigt sich mit dem dialektischen Spannungsverhältnis im traditionellen Bildungsbegriff. Hier werden besonders die Beiträge von Klaus Mollenhauer und Heinz-Joachim Heydorn betrachtet. Beide werfen einen kritischen Blick auf das traditionelle Bildungsverständnis, wobei Mollenhauer besonders die Sozialpädagogik prägte und Heydorn als Ausgangspunkt der Kritischen Bildungstheorie galt. Daran anschließend werden im zweiten Teil ihre Ideen zu pädagogischen Handlungsprinzipien aufgegriffen und Perspektiven ausgeleuchtet, um der erläuterten Widersprüchlichkeit zwischen Gesellschaft und Emanzipation zu entgegnen.

Vom Widerspruch

Mit den Zugängen von Klaus Mollenhauer wie auch Heinz-Joachim Heydorn widmen wir uns zwei Pädagogen sowie Protagonisten und Begründern der Kritischen Pädagogik, einer Denkrichtung innerhalb der Erziehungswissenschaft, die das Verhältnis von Bildung, Kultur und Gesellschaft untersucht (Winkler, 2002). Im Zentrum der Kritik an der Bildungstradition stand der fehlende Blick auf gesellschaftliche Zusammenhänge und die Gefahr der Ideologiebildung. Es ist problematisch, wenn sich in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Pädagogik sowie dem bildungspolitischen Diskurs ein undialektischer Bildungsbegriff einschleicht, der sich auf humanistische Ideale beruft, ohne deren historischen Fehlschlag zu thematisieren, respektive zu berücksichtigen (Niemeyer & Rautenberg, 2008).

Neben dem Mündigkeitspostulat als Orientierungspunkt und Ziel verfolgte eben jene humanistische Tradition auch das Emanzipationspostulat. Doch, so führt Heydorn in seinen Schriften kritisch aus: „Die Gesellschaft in ihrer konkreten Herrschafts- und Arbeitsstruktur verweigert strukturell über alle Klassengrenzen hinweg, was Bildung verspricht: die Freisetzung des mündigen Subjekts“ (Bernhard, 2016, S. 117). Das bedeutet, die Gesellschaft verwehrt allein durch ihre Strukturen Menschen, die durch Bildung ermöglichte Selbstbestimmung. Der Widerspruch verbirgt sich folglich schon in der Entstehung des Bürgertums selbst, in der Form von „Macht und Herrschaft versus Gleichheit und Gerechtigkeit angesichts eines sich in nuce formierenden Kapitalismus“ (Borst, 2017, S. 21). Folgt man Mollenhauers Beschreibung von Emanzipation meint diese, die „Befreiung der Subjekte – in unserem Fall der Heranwachsenden in dieser Gesellschaft – aus Bedingungen, die ihre Rationalität und das mit ihr verbundene gesellschaftliche Handeln beschränken“ (Mollenhauer, 1977, S. 11). Ignorieren wir jenes zuvor skizzierte Spannungsfeld, folgt daraus, dass „der Mensch [...] in der kapitalistischen Deutung des Begriffs der Bildung nicht an Menschlichkeit gewinnen [kann] und an die Idee des Humanismus anschließ[t], sondern nur der Einzelne an Prestige und gesellschaftlichem Machteinfluss“ (Ragutt & Kaiser, 2016, S. 9). Der Widerspruch vergrößert sich insofern, als dass die kapitalistische Gesellschaft sich als Natur ausgibt, jedoch „die wirkliche Natur des Menschen unaufhaltsam verstümmeln muß [sic]“ (Heydorn, 2016, S. 73f.).

Auch Mollenhauer beschreibt die Problematik der neuhumanistischen Bildungstradition. Er nutzt dabei zwei Momente im Bildungsbegriff; das kritische und private Moment. Das kritische Moment umfasst dabei den Punkt, an dem der neuhumanistische Bildungsbegriff den Ansatz Rousseaus, sich assimilierte, dass das vergesellschaftlichte Leben des Menschen immer schon eine eingeschränkte Möglichkeit des Menschseins sei (Blankertz, 1966). Humboldt leitete daraus ab, dass Erziehung „in kritischer Distanz zu Gesellschaft und Staat, Ökonomie und Beruf erfolgen“ muss (Blankertz, 1966, S. 77f.). Hintergrund und Bedürfnis davon waren, den Druck der Herrschaftsverhältnisse zu reduzieren und daraus resultierte die Idee der allgemeinen Menschbildung. Der Kern der Problematik liegt darin, dass der dialektische Zusammenhang aus den Augen verloren wurde (Blankertz, 1966).

Mollenhauer führte weiter aus: „Die kritische Analyse Rousseaus wurde destilliert zu jenem idyllischen „Wohl des Kindes“, zum „Recht der Jugend auf ihre eigene Lebensart“, zur „Jugendkultur“, die die bestehende Ordnung nicht mehr in Frage stellen konnten“ (Mollenhauer, 1977, S. 101). Mollenhauer veranschaulicht die Dialektik an unterschiedlichen Beispielen und bemühte sich in *Erziehung & Emanzipation* um eine skizzierende Umschreibung anhand sechs konkreter Widersprüche.

Am eindrücklichsten und gravierendsten betont er es an den Widersprüchen zwischen Integration und Beteiligung sowie den Aufstiegschancen gegenüber dem Aufstiegsstreben. Die Schwierigkeit, die mit den Ansprüchen einer demokratischen Gesellschaft einhergeht, ist die, dass wir ein „demokratisches Regelsystem auf dem Unterbau einer undemokratischen Verteilung der Lebenschancen“ haben (Mollenhauer, 1977, S. 103f.). Privilegien der sozialen Herkunft sind in einer demokratischen Gesellschaft nicht legitim, wodurch der soziale Aufstieg den Leistungsmöglichkeiten zugeschrieben ist. Die Konsequenz daraus ist, dass der Druck durch die Bildungsinstitutionen und auch im Arbeitsmarkt auf den Lernenden immer größer wird. Die Konflikte und Sorgen, die dabei bewältigt werden müssen, führen dazu, dass „Ruhe, Ordnung und Sicherheit für ihn zu Werten werden, die alles andere überschatten. Die Gesellschaft duldet nicht nur, sondern honoriert solche Einstellung“ (Mollenhauer, 1977, S. 103f.). Für den Lernenden geht es somit in eine „konfliktfreie Integration“ über und „er stellt seine Reife dadurch unter Beweis, daß [sic] er sich – wie die Jugendforschung immer wieder ausweist – in der Mehrheit der Fälle dem System einfügt, die sozialen Erwartungen erfüllt, die ihm zugedachte Rolle akzeptiert“ (ebd., S. 103). Widerstand oder Kritik waren nicht gern gesehen oder gar geduldet. Der Ursprung dieses Widerspruchs und dieser Ungleichheit liegt allerdings nicht in der Schule selbst, sondern wird dort reproduziert. Wir befinden uns dabei also in einem „relativ unbeweglichen Sozialschichten-Aufbau der Gesellschaft“ (ebd., S. 106f.). Verdeckt durch den allgemeinen Wohlstand in unserer Gesellschaft, ist diese Unterschicht lediglich nicht mehr so leicht zu erkennen und mündet in „Wertorientierungen, Sprachverhalten, Erziehungspraktiken [...], die die Lernmotivation und Lernfähigkeiten ihrer Kinder auf einem relativ niedrigen Niveau halten“ (ebd. S. 107). Das Problem jedoch offenbart sich darin, dass eben jenes Bildungsniveau sowie das Lernengagement der Bürger:innen einen maßgeblichen Faktor für die Entwicklung und das Bestehen einer demokratischen Gesellschaft darstellen (ebd.). Jugendliche erleben Repression in Schule und Arbeitswelt und finden die Bedürfnisse, die sie stimulieren in der Freizeitwelt, den Orten, an denen „ein Gefühl von Selbstbestimmung aufkommt“ (ebd., S. 109) und „die Schatten einer gesellschaftlichen Existenz, über deren Gestaltung und Veränderung man nicht entscheiden kann, treten vorübergehend zurück, zugunsten eines Scheins von Freiheit zugunsten der Autonomie des Käufers und Konsumenten [sic]“ (ebd., S. 108); sozusagen substituiert.

Das private Moment, das Mollenhauer im gescheiterten Bildungsbegriff beschreibt, thematisiert „die Rückbeziehung der mündigen Vernünftigkeit auf das Subjekt“ (Blankertz, 1966, S. 79). Damit folgt er dem Gedanken Humboldts, dass „je gebildeter die Einzelnen [...], desto vernünftiger sollte das Ganze sein“ (ebd., S. 79). Doch dies kam, so die Argumentation, unter der Vergessenheit der Dialektik anders. Daher folgt, dass mit der Kritischen Erziehungswissenschaft allgemein ein Paradigmenwechsel zu erkennen ist, denn „Erziehung wird nun in Hinblick auf gesellschaftliche Emanzipation verstanden, anstatt nur in Bezug auf den individuellen Fortschritt des Heranwachsenden“ (Aßmann, 2015, S. 25).

Die umrissene Problematisierung erfordert einen konstruktiven Umgang und demnach eine kritisch-reflexive Vertiefung mit der Dialektik des Bildungsbegriffs. Die wissenschaftliche Pädagogik spielt hierbei eine zentrale Rolle, da sie den Raum für kritische Reflexion und Veränderung bietet. Ohne sie bleibt Bildung systemaffirmativ und reproduziert bestehende gesellschaftliche Verhältnisse und Ungleichheiten (Bernhard, 2016). Es folgt die Untersuchung, wie durch pädagogische Möglichkeiten eine kritisch-konstruktive Bildung und gesellschaftliche Weiterentwicklung erzielt werden kann.

Pädagogisches Handeln bei Klaus Mollenhauer

In Klaus Mollenhauer finden wir einen Klassiker der Pädagogik. Aßmann beschreibt ihn als unbestritten politischen Denker und als „liberaler Verteidiger der Vernunft und Unabhängigkeit“ (Aßmann, 2015, S. 288). Sein Fokus lag stets darauf, den Anspruch auf Emanzipation zu realisieren. Mollenhauer, beeinflusst durch Schleiermacher und Mead, betonte in seinem Verständnis von Erziehung insbesondere die Bedeutung von Interaktion und Kommunikation (Aßmann, 2015; Mollenhauer, 2021).

Der Kern „Kritischer Pädagogik“ ist es Mollenhauer zufolge, Aufklärung zu leisten und die Subjekte so zu „wissender Selbstbestimmung in Vernunft“ zu führen: „‘Kritik‘ heißt dabei nichts anderes als intersubjektiv prüfbare Analyse der Bedingungen für Rationalität“ (Winkler, 2002, S. 51). Damit dies wiederum nicht affirmativ bliebe, benötige es die Auseinandersetzung mit Theorien (Winkler, 2002). Dennoch äußert Mollenhauer bedenklich, dass Aufklärung allein nicht genügen dürfte, um die angestrebte Mündigkeit hervorzubringen (Mollenhauer, 1977). Er vermutete, dass Konflikten innerhalb der pädagogischen Praxis Potenzial innewohnte und regte an, dieses durch Formulierung, Aufklärung und Reflexion zu nutzen (Mollenhauer, 1977). Er führt aus, dass „eine erfolgreiche Interaktion [...] umso wahrscheinlicher [ist], je eindeutiger die Partner in ihren Erwartungen übereinstimmen. Erfolgreiche Interaktion setzt voraus, daß [sic] die Bedürfnisse der Interagierenden den institutionalisierten Werten, die in dem sozialen Rahmen der Interaktion enthalten sind, entsprechen“ (Mollenhauer, 1982, S. 91). Für das pädagogische Feld bedeute dies auch die Verständigung über Sinn-Orientierungen und Handlungsziele und „damit eine Reduktion von Komplexität, die durch Intersubjektivität bewirkt wird“ (Mollenhauer, 1982, S. 28).

Die Dialektik zeigt sich jedoch auch hier wieder, denn die Reduktion an Komplexität im pädagogischen Feld bedeute ebenso die Einschränkung von Bildungs- und Lebensmöglichkeiten (Mollenhauer, 1982). Infolgedessen muss man das pädagogische Feld so strukturieren, dass es die Vernunft der zu erziehenden Individuen nicht einschränkt, sondern vielmehr unterstützt und entwickelt (Mollenhauer, 1977). Mollenhauer führt in seinen Schriften dafür den Begriff „kommunikatives Handeln“ ein. Vertiefende Ausführungen zum Subjektbegriff und dessen Verwendung sind in dem hier vorliegenden Beitrag nicht abgedeckt. An dieser Stelle sei lediglich erwähnt, wenngleich „der Subjektbegriff als Prämisse in der Konstruktion des theoretischen Gegenstandes ‚Erziehung‘ [gilt], dann kann das Subjekt nicht erzeugt werden. Hervorbringen lässt es sich nur, indem ihm ein Anstoß zur Selbsttätigkeit gegeben wird“ (Winkler, 2022, S. 60; Benner, 1987). Demgemäß benötige es Rahmenbedingungen, die ebensolche individuellen Entscheidungs- und Handlungsspielräume für die Subjekte bereitstellen und ermöglichen.

Die Verschränkung zwischen gesellschaftlicher Herrschaft und pädagogischer Autorität ist ebenso zu beachten, wie auch ihr kritisch-konstruktiver Umgang damit. Betrachtet man Erziehungshandeln als Vorgang sprachlicher Vermittlung, stößt man durch subjektive Verzerrungen auf Grenzen (Mollenhauer, 1982). Diese Einschränkungen und Verzerrungen, die durch Macht- und Herrschaftsverhältnisse hervorgerufen werden, unterteilt Mollenhauer in „unspezifische“ und „spezifische“. Die „unspezifische“ Verzerrung bezieht sich auf generelle Probleme der Kommunikation unter solchen Verhältnissen, die in verschiedenen Kontexten auftreten können. Die „spezifische“ Verzerrung zeigt herausfordernde Situationen auf, wenn Erziehende zwar die Notwendigkeit erkennen, ihre Macht über Heranwachsende zu reduzieren, jedoch durch die real existierenden Bedingungen und Möglichkeiten begrenzt sind. Es wird also der Konflikt zwischen theoretischen Erziehungsidealen und den praktischen Möglichkeiten und Beschränkungen aufgezeigt (Mollenhauer, 1982). Wenn Diskurs und Konfliktbewältigung im Sinne kommunikativen Handelns realisiert werden sollen, braucht es daher „eine relative Sicherheit in Kommunikation“ und Achtsamkeit darauf, dass kognitive Schemata eines Individuums jegliche Kommunikation bestimmen und verzerren (Mollenhauer, 1982, S. 81). Somit ist „die Natur der pädagogischen Intervention ein kommunikatives Handeln [...] dessen »Gegenstand« auch nur in dem liegen kann, was den Kommunikationspartnern verfügbar ist“ (Mollenhauer, 1982, S. 81).

Weitere bedeutsame Bereiche und Ideen Mollenhauers für das pädagogische Arbeiten finden sich in der Curriculum-Forschung, sowie der Didaktik, wonach sich die pädagogische Kommunikation beurteilen ließe (1982). Ergänzend und mit weiteren pädagogischen Perspektiven folgt nun Heydorn mit seiner kritischen Bildungstheorie.

Pädagogischer Zugang von Heinz-Joachim Heydorn

Heinz-Joachim Heydorn ist überwiegend für seinen kritisch-bildungstheoretischen Ansatz und seine ausführlichen Darstellungen des Widerspruchs zwischen Bildung und Herrschaft bekannt. Eben diese Widersprüchlichkeit wird nach Heydorn gerade da manifest, wo die „Auseinandersetzung mit individuellen und gesellschaftlichen Geschichtsprozessen als Voraussetzung der Identitätsbildung“ fehlen (Borst, 2017, S. 25). Hiermit sind bereits zwei Begriffe gefallen, die in seinem pädagogischen Zugang mehr Aufmerksamkeit genossen, etwa Geschichte und Identität.

Heydorn findet den Begriff der Pädagogik am ähnlichsten dem lateinisch abstammenden Wortes „*Educatio*“, welches „*Herausführung*“ meint. So beschreibt er den Prozess, den pädagogisches Handeln auslöst „als fortschreitende Befreiung des Menschen zu sich selber, als Weg ins Freie“ (Heydorn, 2016, S. 120f.). In Heydorns pädagogisches Denken nimmt zumal Wilhelm von Humboldt Einfluss, mit dem er sich sehr viel beschäftigte (Gilbrecht, 2017). Er schenkt beispielsweise den alten Sprachen besondere Aufmerksamkeit. Die moderne Gesellschaft soll durch einen „gut durchgeführten, auf Erkenntnis basierenden Unterricht“ erklärbar gemacht werden. Heydorns pädagogische Theorie ist kontinuierlich mit Überlegungen zur Geschichtsphilosophie verknüpft. Auf den Punkt bringt er es mit der Aussage: „Ohne Geschichtsbewußtsein gibt es kein Bewußtsein [sic] für die realen Aufgaben und Möglichkeiten der Gegenwart“ (Ragutt & Kaiser, 2016, zit. n. Heydorn, 1975, S. 178). Pädagogisch sieht Heydorn somit die Absicht aufzuklären und unterstreicht die Notwendigkeit, bereits in der Kindheit ein Bewusstsein für kapitalistische Strukturen zu schaffen (Ragutt & Kaiser, 2016). Idealerweise brauche es neben Geschichte auch die Aneignung kultureller Traditionsbestände als Teil der Aufklärung im Sinne Heydorns. Seines Erachtens wäre es sinnvoll, dies zu tun, anstatt sich „einer Verhaltenssteuerung, deren Kern der konkurrenzinduzierte Wettbewerb ist“, hinzuwenden (Borst, 2017, S. 25).

Damit sich gesellschaftliche Strukturen verändern und weiterentwickeln, benötige es Heydorn zufolge Menschen als handelnde Wesen. In diesem Zusammenhang verweist er wiederum auf die Dialektik zwischen Pädagogik und Politik. Um schließlich die Gesellschaft zu verändern, benötige es politische Anstrengung in Form von Widerstand gegenüber den Widersprüchen, „die die Gegenwart mit ihrem Bildungssystem offenlegt“ (Borst, 2017, zit. n. Heydorn, 1995/4, S. 136). Handlungsfähigkeit stelle sich nur ein, wenn es dem Individuum gelingt, seine Situation zu reflektieren, Bewusstsein zu entwickeln, und durch Rationalität die Perspektiven für eine bewusste Beeinflussung und Gestaltung seiner Umstände aufrechtzuerhalten (Gilbrecht, 2017). Die Aufgabe der Pädagogik bestünde folglich darin, die „Unruhe des Geistes“ (Borst, 2017, mit. n. Heydorn, 1995/2, S. 113) zu fördern. Was gleichbedeutend ist mit einem Denken, das ständig kritisch gegen sich selbst sein muss, um nicht „im Sog negativer Utopie“ endgültig verloren zu gehen (Borst, 2017, S. 27, zit. n. Heydorn, 1995/4, S. 120). Emanzipation beginne durch ebenjene Bewusstseinsbildung.

Die Menschen stehen sodann vor der Aufgabe, „die in einem tiefgreifenden Enkulturationsprozess aufgebauten Muster der Orientierung ihres Denkens und Handelns grundsätzlich zu überprüfen und neu zu strukturieren“ (Bernhard, 2016, S. 117). Diese Aufhebung fremdbestimmter Sozialisation und daraus resultierenden „Konstituierung von Elementen der Mündigkeit in der Subjektwerdung: sie erfordern Prozesse und Eigenschaften, die der Bildung auf den ersten Blick entgegengesetzt zu sein scheinen und die durch Erziehung, Pädagogik, Didaktik überhaupt erst entwickelt werden müssen – Sublimierung, Entfremdung, Techniken der formalen Aneignung“ (Bernhard, 2016, S. 117). Auch hier zeigt sich demnach wieder eine Form der Dialektik, denn gleichzeitig soll im Menschen nachhaltige Widerstandsfähigkeit erworben werden und andererseits stehen dem gegenüber „pädagogische Tätigkeiten, die auf Grundlegung eines Erkenntnisprozesses angelegt sind: Lehren, Vermitteln, Instruieren, Aufbereiten, Unterweisen, Tätigkeiten, die dem pseudodemokratischen Diskurs der Gegenwartsdidaktik suspekt erscheinen“ (Bernhard, 2016, S. 118). Da, wo pädagogische Prozesse vorausgesetzt werden, werden sie gleichwohl auch provoziert (Bernhard, 2016).

Den Lehrenden kommt dabei eine zentrale und verantwortungsvolle Rolle zu, die ihre humanisierende Möglichkeit in Form eines nüchtern und rational eröffnenden Zugangs gegenüber Lernenden haben (Hünig, 2016). Die besonderen Anforderungen und Anstrengungen an die Subjekte benötigen daher eine zuverlässige und stabile pädagogische Beziehung als Rahmenbedingung (Bernhard, 2016). Um Widerstandsfähigkeit aufzubauen, bedarf es als Grundlage Vertrauen, Anerkennung und Hoffnung, sowie weiters „des Schutzes, der Herausforderung, der Ermutigung, [und] setzt eine pädagogische Kontaktnahme und provisorische Synthese mit der kindlichen Lebenswelt voraus“ (Bernhard, 2016, S. 125). Aufgabe der Pädagogik wäre es außerdem das Wissen zu strukturieren und zu ordnen sowie die Lernanstrengungen und Lernzugänge stetig, mit Bezug auf die konkrete Sozialisation der Kinder, zu begleiten. Erst unter solchen Bedingungen könnten sich Bildungsprozesse überhaupt entfalten (Bernhard, 2016).

Ein weiteres grundlegendes Element sowie Schlüssel zur Mündigkeit sieht auch Heydorn in der Sprache, da sie Ausdruck und Ermächtigung ermöglicht (Heydorn, 2016). Bildung wird sonach „auf den Menschen als Gegenüber gerichtet“ (Heydorn, 2016, S. 148).

Resümee

Ausgehend von einem kritisch-konstruktiven Anspruch auf Bildung und Emanzipation, greift der Beitrag die Überlegungen zu einer kritisch-kommunikativen Pädagogik im Hinblick auf den Umgang mit Widersprüchen innerhalb gesellschaftlicher Bedingungen auf. Heydorn vertritt die Ansicht, dass nur die konflikthafte Beziehung zwischen Bildung und Herrschaft die Entstehung von Entwicklungsströmungen provoziert, welche ohne diese Konflikte unvorstellbar wären (Gilbrecht, 2017).

Er spitzt es noch weiter zu, indem er sagt, dass erst die „kollektive Schmerzerfahrung im Leiden am Kapitalismus“ (Ragutt & Kaiser, 2016, S. 8, zit. n. Heydorn, 2004, S. 124) die Chance beinhalte, die Gesellschaft zu einem Besseren zu bewegen. Für ihn sei Bildung eine Maßnahme mit dem Ziel „Wirklichkeit als das zu begreifen, was sie ist“, um dadurch als Mensch bewusst und ermächtigt zu werden (Ragutt & Kaiser, 2016, S. 8, zit. n. Heydorn, 2004, S. 124.). Mit anderen Worten, trotz der inhärenten Widersprüche und Spannungen, ist die Aufrechterhaltung von Vernunft und einem „Miteinander unter Achtung von Identität zu bewahren“, wobei Pädagogik als Mittel gesehen wird, um eine solche Bildung zu ermöglichen und mit der Dialektik konstruktiv umzugehen (Winkler, 2002, S. 145).

Demgemäß die Ideen zur pädagogischen Umsetzung resümierend zu konkretisieren, erscheint noch einmal Heydorn passend, der in seinem Werk *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs* (1972) einige wichtige Aspekte der pädagogischen Ansätze aus dem Strukturplan des Deutschen Bildungsrates 1970 hervorhob. Großer Wert wird dabei auf die „prinzipielle wissenschaftliche Orientierung“ gelegt sowie darauf, Lernziele in Form des Erwerbs an Fähigkeiten, Haltungen und Einstellungen zu formulieren. Arbeitsformen wie „selbständiges und kooperatives Arbeiten“ sollen das Problemlösen schulen und generell sei der Fokus „auf die Lernprozesse und auf ein entsprechendes Lerntraining“ entscheidend. Bildung und Lernen sollen so gestaltet sein, damit essenzielle Verhaltensweisen vermittelt werden, um „den jungen Menschen auf das Leben in einer offenen Gesellschaft und in einem demokratischen Staat vorzubereiten“ (Heydorn, 2016, S. 92f.).

Zusammenfassend bleibt die Perspektive einer Bildung im Kontext von Gesellschaft und Emanzipation pessimistisch, sofern man der skizzierten Dialektik nicht entgegenwirkt. Die Prognose weist sonst auf eine potenzielle Zukunft hin, in der „wir zunehmend weniger mit einer Jugend rechnen können, die kritisch, rational und unverführbar ist“ (Mollenhauer, 1977, S. 117f.). Dies könnte wiederum eine Entwicklung zur Entpolitisierung und eine Schwächung der demokratischen Strukturen der Gesellschaft zur Folge haben. Eben solche Risiken müssen nach Meinung beider unbedingt vermieden werden, wiewohl sie kein unabwendbares Schicksal darstellen. Um eine emanzipatorische Erziehung zu realisieren, ist politische Relevanz erforderlich. Diese beruhe auf der Interaktion zwischen den Generationen und der demokratischen Struktur, um Autonomie und Freiheit, insbesondere für die jüngere Generation, zu gewährleisten. Hierbei sind die Einschränkungen und Abhängigkeiten, die Autonomie und Freiheit der Individuen behindern, ernst zu nehmen und als kritischer Diskurspunkt zwischen Gesellschaft und der jüngeren Generation zu betrachten (Mollenhauer, 1977).

Zusätzlich können die skizzierten Widersprüche schwer ertragbare Konflikte in den Subjekten hervorrufen, die es gilt auszuhalten und sich nicht bloß Bestehendem anzupassen. Deshalb braucht es im pädagogischen Handeln die Intention zur Vermittlung jener „Werkzeuge der kritischen Analyse, der Artikulation eigenen Interesses und der politischen Solidarisierung [...], mit deren Hilfe die sozialen Konflikte durchgestanden werden können“ (Mollenhauer, 1977, S. 116f.).

In diesem Sinne bleiben es spannende und fordernde Zeiten, für die sich die Auseinandersetzung und der Dialog in Anknüpfung an die Kritische Theorie sowie der Kritischen Pädagogik mit Sicherheit lohnen.

Literaturverzeichnis

- Aßmann A. (2015). *Klaus Mollenhauer. Vordenker der 68er - Begründer der emanzipatorischen Pädagogik. Eine Biografie*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Bernhard A. (2016). In Ragutt F. & Kaiser F. (Hrsg.), *Menschlichkeit der Bildung. Heydorns Bildungsphilosophie im Spannungsfeld von Subjekt, Arbeit und Beruf*. Ferdinand Schöningh.
- Blankertz, Herwig (1966): *Bildungstheorie und Ökonomie*. In Stein, G. (Hrsg.), *Kritische Pädagogik. Positionen und Kontroversen*. Hoffmann und Campe.
- Borst. E. (2017). Über die kritische Bildungstheorie Heinz-Joachim Heydorns. *Pädagogische Korrespondenz*, 55, S. 17-29.
- Bünger C. & Pongratz L.A. (2020). In: Stederoth D., Novkovic D. & Thole W. (Hrsg.), *Die Befähigung des Menschen zum Menschen. Heinz-Joachim Heydorns kritische Bildungstheorie*. Springer VS.
- Hermann K. (2015) Emanzipation in Widersprüchen. Eine problematisierende Spurensuche zwischen Kritischer Bildungstheorie und machtanalytischer Subjektkritik. *Momentum Quarterly. Zeitschrift für Sozialen Fortschritt*, Vol. 4 (2), 135-146.
- Heydorn, H.-J. (2016). *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs*. (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Hünig R. (2016). Humboldt - Adorno - Heydorn: Perspektiven kritischer Bildungstheorie. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 92 (4), 616-636.
- Kuhlmann C. (2013). *Erziehung und Bildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Krüger H.H. (2010). In Krüger H.-H. & Helsper W. (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. (9. Aufl., pp. 337-345). Verlag Barbara Budrich.
- Mollenhauer K. (1982). *Theorien zum Erziehungsprozeß*. (4. Aufl.) München: Juventa Verlag.
- Mollenhauer K. (2021). In Grunert C., Ludwig K. (Hrsg.), *Pädagogik der 'Kritischen Theorie'*. Vier Studienbriefe für die FernUniversität in Hagen. Springer VS, Wiesbaden.
- Mollenhauer, K. (1977). *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen* (7. Aufl.). München: Juventa Verlag.
- Niemeyer C. & Rautenberg M. (2008). In Dollinger B. (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft*. (2. Aufl., pp. 289-311). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Niemeyer C. & Rautenberg M. (2008). In Dollinger B. (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft*. (2. Aufl., pp. 331-353). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ragutt F. & Kaiser F. (2016). In Ragutt F. & Kaiser F. (Hrsg.), *Menschlichkeit der Bildung. Heydorns Bildungsphilosophie im Spannungsfeld von Subjekt, Arbeit und Beruf*. Ferdinand Schöningh.
- Gilbrecht F. (2017). *Die dialektischen Begriffe in der Bildungstheorie Heinz-Joachim Heydorns. Zur Kritik des gegenwärtigen Bildungswesens*. Psychosozial-Verlag.
- Winkler M. (2002). *Klaus Mollenhauer. Ein pädagogisches Porträt*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.