

Das Konzept materialistischer Pädagogik

Grundlagen der pädagogischen Arbeit der Falken

von Julian Bierwirth

Kritisch-materialistische Pädagogik enthält eine spezifische, auf die gesellschaftlichen Verhältnisse in den entwickelten spätkapitalistischen Gesellschaften zugeschnittene Befreiungspädagogik. Pädagogik der Befreiung zielt darauf, Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, sich zu handelnden Subjekten ihrer Lebensgeschichte und zu aktiven politischen Mitgestalterinnen und Mitgestaltern ihrer Lebensverhältnisse zu entwickeln. Es geht darum, Mündigkeit in einen gemeinschaftlichen, solidarischen Rahmen zu stellen, ohne die individuelle Autonomie in diesem Rahmen aufzulösen.
(Armin Bernhard)

Das Konzept Materialismus

In der *Sozialen Arbeit* ist es durchaus üblich, eine Dreiteilung des eigenen Selbstverständnisses und der eigenen pädagogischen Praxis vorzunehmen. Unterschieden wird hier in Konzepte, Methoden und Verfahren. Bei einem Konzept handelt es sich um die übergeordnete, allgemeine Leitlinie, an der ein bestimmtes pädagogisches Handeln ausgerichtet ist. Bei Methoden handelt es sich um allgemeine Ansätze, mit denen diese Leitlinie beschrritten werden soll und bei Verfahren um die konkreten, gewissermaßen „technischen“ Hilfsmittel, mit denen die Methoden in die Praxis umgesetzt werden sollen.¹

Als kapitalismuskritischer und auf Emanzipation ausgerichteter Verband orientieren sich die Falken am Konzept eines sozialen Materialismus. Sie gehen davon aus, dass die Menschen durch die Erlebnisse, die sie machen und die daran anknüpfende theoretische Reflexion dieser Erlebnisse in ihrem Denken, Fühlen und Handeln geprägt werden. Sie tun dies, indem sie den spezifischen Konstitutionsbedingungen des Kapitalismus eine wesentliche Rolle für die Systematik dieser Erfahrungen zuschreiben. Sie folgen in diesem Punkt grundlegenden erkenntnistheoretischen Überlegungen, wie sie vor allem von Karl Marx formuliert wurden. Ich werde daher zunächst die Grundlagen dieser Philosophie darstellen und ihre Bedeutung für die pädagogische Praxis herausarbeiten.

Diese Reflexion ermöglicht uns einen Blick auf die „Daseinsformen“ und die „Existenzbestimmungen“ (Marx) des kapitalistisch formierten Individuums. Um diesen Rechnung zu tragen, bedienen sich die Falken verschiedener Methoden. Eine klassische ist die Organisation sog. *Gegenwelterfahrungen*. Hier geht es darum, den Erfahrungen von Ausgrenzung und Diskriminierung die Erfahrung eines solidarischen Miteinanders gegenüberzustellen. *Gegenwelterfahrung* soll hier interpretiert werden als eine Methode im Sinne der *Sozialen Arbeit*.

¹ Vgl. Michael Galuske (2013): Methoden der Sozialen Arbeit, S. 28 - 39

Diese Vorstellung zielt zudem darauf ab, dass diese Gegenwelterfahrungen innerhalb einer *Gruppe* gemacht werden. *Gruppe* und *Gegenwelterfahrung* sind dabei nicht zwei unterschiedliche Methoden, vielmehr ist die *Gegenwelterfahrung in Gruppe* die zentrale Methode, auf die die Falken in ihrer politischen und pädagogischen Praxis zurückgreifen.

Ich möchte in diesem Kapitel zunächst das Konzept erläutern, an dem sich der Verband orientiert um dann im abschließenden Kapitel kurz auf die Bedeutung eingehen, die der Methode der Gegenwelterfahrung in der Gruppe gerade in Zeiten eines gesellschaftlichen Rechtsrucks zukommt.

Pädagogik der Erfahrung

Es gibt – spätestens seit der griechischen Antike – einen philosophischen Streit darüber, wie die Dinge auf der Welt und die Gedanken über die Welt miteinander verbunden sind. Auch in gesellschaftskritischen Kreisen wurde diese Frage immer wieder diskutiert – und es war nicht zuletzt *Karl Marx*, der hier eine zentrale Position entwickelt hat, die noch heute für emanzipatorische soziale Bewegungen und linke Gesellschaftskritik wichtig ist. Es geht um die von Marx begründete Notwendigkeit, dass eine treffende Kritik „materialistisch“ zu sein habe. Ich werde im Folgenden zunächst versuchen, die hinter dieser Debatte stehenden erkenntnistheoretischen Fragen präziser herauszuschälen. Im Anschluss daran soll die von Marx formulierte Position dargestellt im im Zusammenhang diverser Weiterentwicklungen im Laufe des letzten Jahrhunderts reformuliert werden.²

Als Marx in der Mitte des 19. Jahrhunderts an den Universitäten in Bonn und Berlin studierte, war die Philosophie des gerade verstorbenen Philosophen *Georg Wilhelm Friedrich Hegel* der relevante Bezugspunkt fast aller zeitgenössischen Philosophie. Allerdings wurde dabei versucht, durchaus unterschiedliches bis unvereinbares aus seiner Philosophie herauszulesen. Auf der einen Seite gab es diejenigen, die aus einer konservativen Grundorientierung heraus den preußischen Staat und die christliche Religion bejaht haben – und versucht haben, diese Zustimmung mit Hegel zu begründen. Das waren in gewisser Weise die Rechten – weshalb sie noch heute als Rechts- oder Althegeleaner*innen bezeichnet werden.

Auf der anderen Seite gab es dann aber diejenigen, die versucht haben, im Anschluss an die Philosophie Hegels eine Gesellschaftskritik zu formulieren. Sie haben versucht, in Hegel einen Religionskritiker zu finden und mit ihm ihren Atheismus zu begründen. Damit galten sie im christlich geprägten Preußen als Gesellschaftskritiker*innen und konnten der politischen Linken zugeordnet werden. Sie werden daher heute als Links- oder Junghegeleaner*innen bezeichnet.³

Der Sache nach gehört Hegel zur Strömung des Idealismus. Diese Bezeichnung wird abgeleitet vom griechischen *ιδέα*, was so viel bedeutet wie ‚Idee‘ oder ‚Urbild‘. Die Namensgebung deutet auch schon an, worum es hier geht: aus den Gedanken (oder: den Ideen) der Menschen soll erklärt werden, warum die Welt so ist, wie sie ist – und warum sie sich verändert. Diese Ansicht war im Deutschland des 18. und 19. Jahrhundert sehr prominent, als ihr geistiger Schöpfer gilt Friedrich Schiller. Für Schiller war der Idealismus mit Emanzipation verbunden. Der Mensch sollte sich

² Zur grundsätzlichen historischen Einführung in die materialistische Philosophie vgl. einführend: Martin Küpper (2013): *Materialismus* sowie Terry Eagleton: *Materialismus. Die Welt erfassen und verändern*, Wien 2018

³ Vgl. einführend: Iring Fetscher (1999): *Marx*, S. 15ff. sowie weiterführend Jonathan Sperber (2013): *Karl Marx*, S. 48ff.

mittels seiner Ideen über die Welt erheben, auf das sie nicht mehr bleiben müsse, wie sie ist. Der Weltenlauf sollte nicht mehr unabänderlich sein, sondern von den Fähigkeiten und kühnen Ideen der Klügsten im Sinne der Gemeinschaft veränderbar sein.⁴ Diese Idee muss für das deutsche Bürgertum, dass zwar über einiges an Bildung, aber keinerlei politische Macht verfügte, einigermaßen attraktiv gewesen sein.⁵ Die philosophische Gegenposition dazu ist der Materialismus – er erklärt aus den Dingen (der Materie), warum die materielle Welt die Grundlage nicht zuletzt auch des Denkens darstellt.⁶

Marx ist an der Uni über diese junghegelianische Strömung gestolpert und fand deren Theorien zunächst auch ziemlich einleuchtend und plausibel. Mit der Zeit, zunehmender Erfahrung in politischen Auseinandersetzungen – und vielleicht auch weil er eine Reihe französischer und britischer Sozialphilosophen gelesen hat, die eher dem Materialismus verschworen waren⁷ – kamen ihm aber immer mehr Zweifel an der idealistischen Sicht. Er formulierte zusammen mit seinem Freund *Friedrich Engels* eine Kritik am Idealismus – und zugleich auch eine Kritik an den zeitgenössischen Varianten des Materialismus. Heraus kam eine Theorie, die als *historischer Materialismus* Furore machte.

Mit der Deutschen Ideologie haben Marx und Engels ihre Kritik der junghegelianischen Philosophie zusammengefasst. In der *Vorrede zur Deutschen Ideologie* polemisieren sie gegen diese theoretische Strömung, da diese würde alles, was auf der Welt passiere, aus den Gedanken der Menschen erklärte und als Rezept gegen allerlei Unbill auf der Welt nichts weiter als eine Veränderung der Gedankenwelt zu bieten hätte:

„Ein wackrer Mann bildete sich einmal ein, die Menschen ertränken nur im Wasser, weil sie vom Gedanken der Schwere besessen wären. Schlügen sie sich diese Vorstellung aus dem Kopfe, etwa indem sie dieselbe für eine abergläubige, für eine religiöse Vorstellung erklärten, so seien sie über alle Wassergefahr erhaben. Sein Leben lang bekämpfte er die Illusion der Schwere, von deren schädlichen Folgen jede Statistik ihm neue und zahlreiche Beweise lieferte. Der wackre Mann war der Typus der neuen deutschen revolutionären Philosophen.“⁸

Es ist offensichtlich, dass dieses Vorgehen nicht von sonderlichem Erfolg geprägt wäre. Bestimmte Dinge, die in der Welt passieren, lassen sich in ihrer Wirkmächtigkeit nicht dadurch einschränken, dass Menschen beginnen, anders über sie zu denken. Marx und Engels formulierten demgegenüber den Anspruch, die Gedanken der Menschen über die Wirklichkeit aus der Art zu entwickeln, wie diese Wirklichkeit gestrickt ist. Diese Frage aber würde die junghegelianische Philosophie meiden wie der Teufel das Weihwasser:

„Keinem von diesen Philosophen ist es eingefallen, nach dem Zusammenhange der deutschen Philosophie mit der deutschen Wirklichkeit, nach dem Zusammenhange ihrer Kritik mit ihrer

⁴ Vgl. Rüdiger Safranski (2004): Schiller oder die Erfindung des deutschen Idealismus

⁵ Auch der klassische neuhumanistische Bildungsbegriff reflektiert diese Position. Vgl. hierzu Heinz-Joachim Heydorn: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft

⁶ Diese Debatte zieht sich durch die Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft. Die Freundschaft der aus dem Deutsch-Unterricht bekannten Schriftsteller Friedrich Schiller und Johann Wolfgang Goethe war geprägt von einer anhaltenden Auseinandersetzung über diese Frage – wobei Schiller die Position des Idealismus und Goethe die des Materialismus vertrat.

⁷ Vgl. Iring Fetscher (1976): Der Marxismus. Band 1, S. 88ff.

⁸ Karl Marx/ Friedrich Engels: Die deutsche Ideologie, S. 13f.

eignen materiellen Umgebung zu fragen. Die Voraussetzungen, mit denen wir beginnen, sind keine willkürlichen, keine Dogmen, es sind wirkliche Voraussetzungen, von denen man nur in der Einbildung abstrahieren kann. Es sind die wirklichen Individuen, ihre Aktion und ihre materiellen Lebensbedingungen, sowohl die vorgefundenen wie die durch ihre eigne Aktion erzeugten.“⁹

Die Voraussetzung dafür, so argumentieren Marx und Engels weiter, dass es überhaupt Gesellschaft geben könne, sei die Existenz von Menschen:

„Die erste Voraussetzung aller Menschengeschichte ist natürlich die Existenz lebendiger menschlicher Individuen. [...] Alle Geschichtschreibung muß von diesen natürlichen Grundlagen und ihrer Modifikation im Lauf der Geschichte durch die Aktion der Menschen ausgehen.“¹⁰

Die hier gewählten Formulierungen verweisen jedoch bereits auf die erste Grenze des traditionellen Ansatzes von Marx und Engels. Sie legen es nahe, den *Materialismus* als eine Theorie über die Geschichte und den Verlauf der Geschichte zu verstehen. Und zwar nicht als die Theorie einer bestimmten Phase von Geschichte, sondern von Geschichte überhaupt. Die Vorstellung, das die gesamte geschichtliche Entwicklung der Menschheit einem allgemeinen Entwicklungsgesetz unterworfen ist, ist mit der bürgerlichen Aufklärung populär geworden. Und sie war tatsächlich auch Marx und Engels nicht fremd. Solche Vorstellungen werden zumeist als „Geschichtsphilosophie“ bezeichnet und die spezifische, von Marx und Engels herausgearbeitete Geschichtsphilosophie ist der ‚Historische Materialismus‘. Als zentrales Argument gegen die marx’sche (wie gegen jede andere) Geschichtsphilosophie wird zumeist ihre Teleologie angeführt. Der Begriff kommt vom griechischen *télos*, was so viel bedeutet wie Zweck oder Ziel. Der Geschichte wird also ein Ziel unterstellt, auf das sie angeblich zuläuft. Bei Hegel war dieses Ziel der preußische Staat (den Hegel recht gut fand), bei Marx ist es die kommunistische Gesellschaft (die Marx recht gut fand).¹¹

Statt eines ‚historischen Materialismus‘ soll hier daher von einem ‚sozialen Materialismus‘ ausgegangen werden. Dieser ist keine Theorie über die menschliche Geschichte in ihrer Gänze, sondern eine Theorie über das Verhältnis von Gesellschaftlichkeit und Individualität innerhalb der kapitalistischen Gesellschaft – und damit zugleich eine Theorie über die Möglichkeit ihrer Aufhebung.

Marx und Engels beginnen also mit dem Menschen und argumentieren, die wesentliche Prämisse, die den Menschen vom Tier scheidet, sei seine Fähigkeit zur Produktion von Lebensmitteln. „Indem die Menschen ihre Lebensmittel produzieren, produzieren sie indirekt ihr materielles Leben selbst.“ Damit ist eine zweite Grenze des in der deutschen Ideologie formulierten Materialismus-Verständnis erreicht: als Grundlage dieses Materialismus gilt im wesentlichen die Produktion. Es ist zu vermuten, dass diese Einschätzung der schlichten Tatsache geschuldet ist, das im Kapitalismus tatsächlich die Produktion (in ihrer Form einer Produktion von Waren) die Grundlage der Gesellschaftlichkeit bildet. Eine Übertragung dieser Dominanz der Produktion auf andere, sowohl

⁹ Karl Marx/ Friedrich Engels (1846): Die deutsche Ideologie, S. 20

¹⁰ Karl Marx/ Friedrich Engels (1846): Die deutsche Ideologie, S. 20f.

¹¹ Zur Kritik am Historischen Materialismus vgl. beispielhaft Christian Höner (2004): Zur Kritik von Dialektik, Geschichtsteleologie und Fortschrittsglaube

vor- als auch nachkapitalistische Gesellschaften, ist jedoch in hohem Maße problematisch. Nur weil innerhalb des Kapitalismus die Produktion eine relevante Funktion ausübt, muss das nicht zwangsweise auch in anderen Gesellschaften der Fall sein.¹²

Doch bereits innerhalb der kapitalistischen Gesellschaft kann die Sphäre der Produktion nicht absolut gesetzt werden. Denn wie die feministische Theoriebildung der letzten Jahrzehnte gezeigt hat, hat die kapitalistische Produktion bestimmte arbeitsteilige Arrangements zur Grundlage, die nicht in ihren Formen aufgehen und die nach anderen Logiken funktionieren. In den Debatten um gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse werden diese Arrangements zumeist als ‚Reproduktion‘ oder auch als ‚Care‘-Arbeit bezeichnet.¹³

Im Sinne dieser allgemeinen Notwendigkeit für die Funktionalität von Gesellschaft lässt sich also argumentieren, dass auch Tätigkeiten im Bereich der sog. Reproduktion notwendig und in diesem Sinne ‚produktiv‘ sind.¹⁴ Auch sie sind also mitzudenken, wenn Marx und Engels über die „bestimmte[n] Individuen“ sprechen, „die auf bestimmte Weise produktiv tätig“ seien und daher „bestimmte[...] gesellschaftliche[...] und politische[...] Verhältnisse“ eingingen. Überhaupt stoßen wir mit dieser Formulierung, die die allgemeine Priorisierung der Produktion nicht nur gegenüber der Sphäre der Reproduktion, sondern auch gegenüber sonstigen gesellschaftlichen bzw. staatlichen Praxisformen postuliert, auf die dritte Grenze des traditionellen Verständnisses von Materialismus. Denn warum sollten nicht auch soziale Praktiken jenseits von Produktion und Reproduktion dazu angetan sein, das Denken über die Welt und die Herausbildung von Ideologien anzufeuern? Aus der objektiven Notwendigkeit bestimmter Handlungsfelder auf deren subjektives Primat bei der Herstellung von Weltwahrnehmung zu schließen, bedürfte einer zusätzlichen Begründung, die wir in der Debatte jedoch vergeblich suchen.

Was jedoch bleibt, ist die Erkenntnis, dass die gesellschaftlich wirkmächtigen Ideen als Ausfluss der materiellen Praxis der Menschen dechiffriert werden müssen. Und damit aus ihrem täglichen Handeln, ihren Erfahrungen bzw. ihrem Erleben. Oder, in den Worten der *Deutschen Ideologie*:

„Die Produktion der Ideen, Vorstellungen, des Bewusstseins ist zunächst unmittelbar verflochten in die materielle Tätigkeit und den materiellen Verkehr der Menschen, Sprache des wirklichen Lebens. Das Vorstellen, Denken, der geistige Verkehr der Menschen erscheinen hier noch als direkter Ausfluss ihres materiellen Verhaltens. Von der geistigen Produktion, wie sie in der Sprache der Politik, der Gesetze, der Moral, der Religion, Metaphysik usw. eines Volkes sich darstellt, gilt dasselbe. [...]

Ganz im Gegensatz zur deutschen Philosophie, welche vom Himmel auf die Erde herabsteigt, wird hier von der Erde zum Himmel gestiegen. D.h., es wird nicht ausgegangen von dem, was die Menschen sagen, sich einbilden, sich vorstellen, auch nicht von den gesagten, gedachten, eingebildeten, vorgestellten Menschen, um davon aus bei den leibhaftigen Menschen anzukommen; es wird von den wirklich tätigen Menschen ausgegangen und aus ihrem wirklichen Lebensprozess auch die Entwicklung der ideologischen Reflexe und Echos dieses

¹² Vgl. Ernst Lohoff (1993): Kernphysik des bürgerlichen Individuums

¹³ vgl. Frigga Haug (2008): Geschlechterverhältnisse als Produktionsverhältnisse oder auch: Roswitha Scholz (2011): Das Geschlecht des Kapitalismus

¹⁴ Das gilt jedoch nicht in Bezug auf eine konkrete Kritik der kapitalistischen Ökonomie. Hier stellt sich Reproduktionsarbeit – obschon konkret-inhaltlich notwendig – nicht als Teil des gesellschaftlichen anerkannten abstrakten Reichtums dar. Vgl. hierzu Michael Heinrich (2003): Die Wissenschaft vom Wert, S. 260ff.

Lebensprozesses dargestellt. Auch die Nebelbildungen im Gehirn der Menschen sind notwendige Sublimata ihres materiellen, empirisch konstatierbaren und an materielle Voraussetzungen geknüpften Lebensprozesses. Die Moral, Religion, Metaphysik und sonstige Ideologie und die ihnen entsprechenden Bewußtseinsformen behalten hiermit nicht länger den Schein der Selbständigkeit.“¹⁵

Anhand der bislang vorgestellten Materialismus-Konzeption lässt sich nun zurecht die Frage aufwerfen, wie Menschen denn – wenn die herrschende Realität doch ihre Gedanken prägt – überhaupt eine kritische Stellung zur Welt erlangen können. Und wie vor diesem Hintergrund eine Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse überhaupt denkbar ist. Der ersten Frage geht Moishe Postone in seinem Buch *Zeit, Arbeit und gesellschaftliche Herrschaft* nach. Er interpretiert in diesem Werk die Argumentation von Marx im *Kapital* als Präzisierung der noch recht abstrakt-allgemeinen Darstellung in der *Deutschen Ideologie*. Dabei kann er zeigen, dass Marx den Kapitalismus als widersprüchliches Verhältnis theoretisiert. Das bedeutet: Menschen machen nicht einfach eine Reihe von Erfahrungen, die sich zu einem Gesamt-Erfahrungsschatz verdichten würden. Die einzelnen Erfahrungen sind vielmehr in sich und untereinander widersprüchlich. Aus dieser Widersprüchlichkeit wiederum erwächst die Möglichkeit, sich an ihnen zu reiben und ein kritisches Bewusstsein zur Welt zu entwickeln.¹⁶

Der zweiten Frage hat sich Marx in seinen *Thesen über Feuerbach* angenommen. In These 3 bemerkt er, dass die materialistische Vorstellung, eine reine Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse habe zunächst zur Voraussetzung, dass die Menschen, die diese Veränderung vorzunehmen gedenken, eine über diese Verhältnisse hinausweisende Vorstellung von der Welt entwickelt hätten. Eine Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse sei daher immer nur möglich, wenn sie mit einer Veränderung der gesellschaftlichen Selbstverhältnisse einhergeht. Marx schreibt: „Das Zusammenfallen des Ändern[s] der Umstände und der menschlichen Tätigkeit oder Selbstveränderung kann nur als revolutionäre Praxis gefaßt und rationell verstanden werden.“¹⁷ Diese Bestimmung gilt für Marx ganz ausdrücklich auch für die Vorstellung, eine andere Form von Bildung oder Erziehung könne die Gedanken einfach aus den Köpfen der Menschen fegen. Auch diese Vorstellung setze voraus, dass eine Gruppe von Menschen über die gesellschaftlichen Verhältnisse erhaben sei – und sei somit letztlich ebenfalls als idealistisch zu bezeichnen.

Demgegenüber bestimmt Marx das „gesellschaftliche Leben“ als im „wesentlich[en] praktisch“.¹⁸ Eine Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse muss daher nicht nur auf diese Verhältnisse als Ganzes reflektieren, sondern praktische Wege ermöglichen, um als Grundbedingung für soziale Emanzipation Erfahrungen jenseits der herrschenden Formen zu machen. In diesem Kontext steht dann auch der letzte Satz seiner Thesen über Feuerbach: „Die Philosophen haben die Welt nur verschieden interpretiert; es kömmt drauf an, sie zu verändern.“¹⁹

In der pädagogischen Theorie wird der Zusammenhang von sozialen Erfahrungen und individuellem Sein als *Sozialisation* reflektiert. Dieser Begriff verweist darauf, dass die Menschen

¹⁵ Karl Marx/ Friedrich Engels (1846): *Die deutsche Ideologie*, S. 26

¹⁶ Vgl. Postone (2003): *Zeit, Arbeit und gesellschaftliche Herrschaft*. Im weiteren Sinne können auch postmoderne Theorien über die Vielfältigkeit von Herrschaftsverhältnissen als Theorien in diesem Sinne gelesen werden.

¹⁷ Karl Marx (1845): *Thesen über Feuerbach*, S. 5

¹⁸ Karl Marx (1845): *Thesen über Feuerbach*, S. 6

¹⁹ Ebd., S. 6

zunächst in eine Gesellschaft geworfen werden, die ihnen ihre Werte und Normen als selbstverständliche Normalität aufdrängt. Wir können Sozialisation auch als „Vergesellschaftung“ übersetzen. Bereits das Wort macht treffend deutlich, worum es geht: es passiert da etwas mit den jungen Menschen, die in der kapitalistischen Gesellschaft aufwachsen. Sie werden vergesellschaftet:

„Im Passiven ‚Ver‘ wie in ‚schaftung‘ wird deutlich, dass *mit* dem Menschen das Entscheidende geschieht. Die Vorsilbe ‚Ver‘ steht für Macht, für Zurichtung. Man *ver*marktet etwas und man *vers*chriftlicht etwas. (Noch das Verlieben geschieht mit einem.)“²⁰

Menschen werden also geprägt durch die sozialen Erfahrungen, die sie im Laufe ihres Lebens machen. Ganz in diesem Sinne hat auch der französische Sozialphilosoph Michel Foucault argumentiert, der Mensch sei ein Erfahrungstier. „Eine Erfahrung“, so schreibt er, „ist etwas, aus dem man verändert hervorgeht.“²¹ Dementsprechend sei es aber auch möglich, Erfahrungen als „Grenzerfahrungen“ zu konzipieren. Diese seien „als unmittelbare Erfahrungen zu verstehen, die darauf zielen, mich von mir selbst loszureißen, mich daran zu hindern, derselbe zu sein“.²² Diese Erfahrung sei zwar zunächst subjektiv, könne aber eine gesellschaftliche Dimension bekommen, wenn es gelänge, mit ihr an die Erfahrungen anderer anzuknüpfen. Diese müssen in die Lage versetzt werden, an sie anzuknüpfen, sie „kennenlernen und nachvollziehen“ zu können.²³

Erfahrung kann so als zentraler Begriff einer kritischen, auf Emanzipation zielenden pädagogischen Praxis begriffen werden. „Von der Pädagogik wäre [...] in Theorie und Praxis zu erwarten,“ so hat es der kritische Pädagoge Andreas Gruschka formuliert, „dass sie Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen Erfahrungen vermittelt, an denen diese möglichst klug werden können.“²⁴

Grunderfahrungen im Kapitalismus

Menschen kommen zu ihren Vorstellungen über die Welt, zu ihren Verhaltensweisen und Vorlieben nicht einfach so. Diese sind vielmehr ein Ausfluss, der Erfahrungen, die sie in dieser Welt gemacht haben. Sie sind geprägt durch ihre bisherige Lebenspraxis. Eine Veränderung ihrer Denk- und Verhaltensweisen erfordert daher auch eine Veränderung ihrer Lebenspraxis. Als unzureichend müssen demgegenüber Ansätze kritisiert werden, die die Individuen als ungesellschaftliche Wesen begreifen und ihre pädagogischen Konzepte auf die empirischen Bedürfnisse und Interessen dieser Individuen ausrichten. Ein solcher Ansatz, wie er etwa in der sog. Antipädagogik vertreten wird, übersieht das soziale Gewordensein der Subjekte.

Eine zentrale Erfahrung, die Menschen im Kapitalismus schon sehr früh machen müssen, ist die ihrer Vereinzelung. Die Existenz der Menschen als von vornherein von den anderen getrennte Einzelwesen ist dabei keinesfalls überhistorisch, sondern wird mit der kapitalistischen Vergesellschaftung gesetzt. Darauf hat auch bereits Marx hingewiesen:

²⁰ Andreas Gruschka: Negative Pädagogik, S. 152. Hervorh. i. Orig.

²¹ Michel Foucault: Der Mensch ist ein Erfahrungstier, S. 24

²² Michel Foucault: Der Mensch ist ein Erfahrungstier, S. 27

²³ ebd., S. 33. Dass Foucault (als Schriftsteller) übrigens das Schreiben und das Lesen sozialwissenschaftlicher Bücher als wesentliches Terrain sozialer Erfahrung markiert, macht noch einmal deutlich, dass die Bereiche, auf denen Erfahrungen gesammelt werden können, deutlich vielfältiger sind als es die Fokussierung auf die materielle Produktion, die noch der traditionelle Marxismus nahegelegt hatte.

²⁴ Andreas Gruschka (2001): Aus Erfahrung klug?, S. 22

„Aber die Epoche, die diesen Standpunkt erzeugt, den des vereinzelt Einzelnen, ist gerade die der bisher entwickeltsten gesellschaftlichen (allgemeinen von diesem Standpunkt aus) Verhältnisse. Der Mensch ist im wörtlichsten Sinn ein zoon politikon, nicht nur ein geselliges Tier, sondern ein Tier, das nur in der Gesellschaft sich vereinzeln kann.“²⁵

Die Einzelnen sind angehalten, sie in Konkurrenz gegen die anderen durchzusetzen – und werden auch erst dadurch zu Einzelnen, ihre Interessen zu Privatinteressen. Marx bemerkt, dass das

„Privatinteresse selbst schon ein gesellschaftlich bestimmtes Interesse ist und nur innerhalb der von der Gesellschaft gesetzten Bedingungen und mit den von ihr gegebenen Mitteln erreicht werden kann, also an die Reproduktion dieser Bedingungen und Mittel gebunden ist. Es ist das Interesse der Privaten; aber dessen Inhalt, wie Form und Mittel der Verwirklichung, durch von allen unabhängige gesellschaftliche Bedingungen gegeben. Die wechselseitige und allseitige Abhängigkeit der gegeneinander gleichgültigen Individuen bildet ihren gesellschaftlichen Zusammenhang.“²⁶

Wir können diesen Prozess auf vielen Ebenen beobachten. Als Verkäufer*innen der Ware Arbeitskraft sind die Einzelnen darauf verwiesen, ihre Haut zu Markte zu tragen. Als Produzent*innen sind sie angehalten, ihre Waren meistbietend zu verscherbeln. Gleichzeitig stellen sie durch ihre allseitige Konkurrenz eine bestimmte Form der gesellschaftlichen Allgemeinheit her. Es zeigt sich, wer einen Job kriegt und wer nicht, wer seine bzw. ihre Waren losschlagen kann und wer auf ihnen sitzen bleibt. Es bleibt an den Einzelnen, sich an dieser Allgemeinheit zu orientieren. Sie wird ihnen zur Voraussetzung.

Im Kapitalismus etabliert sich daher der Privatstandpunkt gleichzeitig mit einer ihr zugehörigen Form *negativer Allgemeinheit*, die sich in „der Herrschaft des Allgemeinen über das Besondere“ ausdrückt.²⁷ Die Einzelnen sind dabei darauf verwiesen, individuell über die Runden zu kommen und unterwerfen sich dabei gemeinsam, aber vereinzelt einer verselbständigten Struktur, die sie gleichsam durch ihr Handeln selber hervorbringen.²⁸

Dieses Verhältnis taucht bereits innerhalb der Schule auf. Um in der Notenkonkurrenz gegeneinander zu bestehen, müssen die Schüler*innen entsprechende Fähigkeiten ausbilden. Sie werden gelehrt, auf sich und ihr Fortkommen zu fokussieren. Gleichzeitig müssen sie sich aber vor einem Notenspiegel und einem Ausbildungsmarkt bewähren, auf die sie selber keinen Einfluss haben – und die sie doch durch ihre Leistungen und Bewerbungen selber schaffen.²⁹ Was die Menschen als Teile der kapitalistischen Warenökonomie benötigen, lernen sie auf diese Weise bereits in der Schule:

„Jeder hat an seinem Platz das zu tun, was die ‚große Maschinerie‘ zu tun ihm aufgibt. Er soll nur das im Blick haben, was ihn dabei betrifft. In solcher Reduktion verliert der Mensch die Beziehung zur Sache bzw. baut eine innige erst gar nicht auf. Beides ist die Voraussetzung dafür, daß er sich willig auf jede neue Situation einstellen läßt, die die Produktion ihm

²⁵ Karl Marx (1957): Einleitung zu den Grundrissen zur Kritik der Politischen Ökonomie, S. 20

²⁶ Karl Marx (1958): Grundrisse zur Kritik der Politischen Ökonomie, S. 90

²⁷ Theodor W. Adorno (1965): Gesellschaft, S. 14

²⁸ Vgl. Julian Bierwirth (2015a): Henne und Ei

²⁹ Vgl. Julian Bierwirth (2015b): Lernen im Kapitalismus

vorgibt. [...] Der Schüler wird in der Schule über Jahre mit seiner subjektiven Bedeutungslosigkeit und der fehlenden Relevanz seiner Erfahrungen konfrontiert, damit er als Erwachsener sich gegen die Beschränkung seiner Möglichkeiten und Bedürfnisse nicht auflehnt. Er wird auf die Rolle des passiv Lernenden so zugerichtet, daß er am Ende keine anderen Möglichkeiten zu lernen mehr für sich sieht. So wie die Gesellschaft die Menschen zunehmend von Erfahrungen abschneidet, kann der Schüler sich, je älter er wird, desto weniger vorstellen, Schule könnte ganz anders verfahren als sie mit ihm verfährt.³⁰

Die Allgemeinheit taucht auch hier nur als negative auf, nämlich als die Anforderung, sich ihr zu unterwerfen. Weil das aber kaum auszuhalten wäre, hat die gesellschaftliche Allgemeinheit ihre Rückseite. Diese tritt als eine Instanz auf, in der Konkurrenz und Privatheit vermeintlich aufgelöst sind. In der Marktkonkurrenz übernehmen Staat, Nation und Familie diese Funktion.³¹ In der pädagogischen Alltagspraxis sind es die Familie und der Verweis auf Klasse, Jahrgang und Schule als vorausgesetzte Institutionen, die doch bitte nicht von der gegenseitigen Konkurrenz in Frage gestellt werden sollen. Sie stehen für den dem Individualismus entgegengesetzten Pol herrschaftsförmiger Kollektivität und auch sie bilden *Formen negativer Allgemeinheit*.³² Demgegenüber wäre es die Aufgabe einer emanzipatorischen Pädagogik, sowohl das Verhaftetsein im Standpunkt des privaten Interesses als auch die Orientierung an *Formen negativer Allgemeinheit* zu überwinden. Als Methode, um das zu erreichen, versuchen die Falken Gegenwelterfahrungen in Gruppen zu organisieren.

Der Widerspruch von Bildung und Erziehung

Die beiden im letzten Abschnitt herausgearbeiteten Pole (Individuum und Kollektiv) verweisen auf zwei gesellschaftspolitisch und pädagogisch zentrale Begriffskonstellationen.³³ Gesellschaftspolitisch gilt es, das Verhältnis von Freiheit und Gleichheit zu bestimmen. Der Begriff der Freiheit fokussiert dabei auf die Individualität der vereinzelt Einzelnen. Der Begriff der Gleichheit hingegen lenkt den Blick auf die gemeinschaftlichen Aspekte der modernen Gesellschaft. Beide bleiben dabei jedoch partikular und in ihrer Wirkung stets auf die kapitalistische Gesellschaft bezogen.

Pädagogisch spiegeln sich die Begriffe von Freiheit und Gleichheit in denen von Bildung und Erziehung. Bildung zielt auf die Entwicklung von Autonomie und Individualität – und Erziehung

³⁰ Andreas Gruschka: Negative Pädagogik, S. 93

³¹ „Aber der Wurm im Apfel, der selbstische, blieb auch hier. Die Gemeinschaft, als klassenhafte geteilte, mochte sehr bald nicht Wohl für alle werden. Das zeigte sich in den fortgeschritteneren bürgerlichen Ländern, das wirkte auch in die zurückgebliebenen, kleineren hinein. Da das selfish system immer nackter nur ein solches wurde, ohne Wohl für alle, wurde vorkapitalistische Herdwärme mit bemüht. Ergreifend steckt gerade Pestalozzi die Hefte zurück, auf kleinen Zuschnitt, hoffend, von hier aus ein Ganzes heilsam und leitend zu machen. Mutter und Wohnstube sind die erste Welt des Kindes, und so ‚freundlich und ruhesam‘ sollte seine weitere bleiben. Die Erziehung wird bei Pestalozzi daher vorzüglich in die Hand der Mutter gelegt, die Familie ist ‚am nächsten zu Gott‘.“ (Ernst Bloch: Ad Pädagogica, S. 231)

³² Diese Formen sind verbunden mit allerlei Ideologien wie rassistischen oder sexistischen Ressentiments. Auch sie beziehen sich letztlich auf Formen negativer (weil repressiver) Allgemeinheit und wirken als Herstellung von Normalität: „wir Deutschen“, „wir Männer“ etc.

³³ „Mit der Zielperspektive der ‚menschlichen Emanzipation‘ spricht Marx die dialektische Durchdringung von freier Individualität und menschlicher Gesellschaft an; bildungstheoretisch geht es um die Verknüpfung von Mündigkeit und Solidarität und gesellschaftstheoretisch um die Konstitution der Gesellschaft als freie Assoziation der Individuen“ (Wolfdietrich Schmied-Kowarzik: Mündigkeit und Solidarität., S. 72)

auf die Anerkennung von Normen und Regeln. Sehr plausibel finden wir diesen Zusammenhang bei Andreas Gruschka dargestellt:

„Bildung ist aktivisch gedacht, während Erziehung passivisch angelegt ist. [...] Erziehung geht wie das Lehren von oben nach unten, Bildung entfaltet sich von innen und richtet sich nach außen. Als gebildet gilt jemand, der möglichst tief in die Welt der geistigen Gegenstände eingedrungen ist. Als wohlerzogen erscheint dagegen jemand, der gute Manieren erworben hat und gelernt hat, wie er sich in Gesellschaft zu verhalten hat. Bildung verweist auf die Entfaltung von Autonomie und Subjektivität, in der Erziehung geht es um viel weniger und doch um viel mehr. Erziehung verlangt den Nachvollzug von Verhaltensweisen, der Anspruch der Bildung geht auf Mitvollzug, ja auf die Entwicklung der Bildungsgegenstände. Bildung bezieht sich dialektisch auf die Vermittlung von objektiven und subjektiven Momenten durch den Menschen. Erziehung hat dagegen im Kern etwas bloß Heteronomes, Fremdbestimmtes und Zwanghaftes. Schon mit der Vorstellung über Erziehung wird darauf verzichtet, Mündigkeit zum Ausgangspunkt zu machen. Im Durchgang durch die Anpassung soll sie freigesetzt werden! Bildung hat primär etwas mit dem emphatischen Versprechen der Gesellschaft zu tun, Erziehung handfest mit ihrer Wirklichkeit“³⁴

Diese Gegenüberstellung sollte nun aber nicht vorschnell dazu verleiten, Bildung als emanzipatorisch und Erziehung als reaktionär zu brandmarken.³⁵ Denn wenn Bildung auf die „Entfaltung von Autonomie und Subjektivität“ abzielt, dann stellt sich die Frage, was genau damit gemeint ist und wie das funktionieren soll. Gibt es tatsächlich einen im Menschen innewohnenden Kern von Individualität, den es nur auszurollen, also zu „entfalten“ gilt? Oder ist diese Vorstellung eines vorbestimmten Wesenskerns nicht selber schon hochproblematisch? Karl Marx, auf den ich bereits zu Beginn dieser Darstellung verwiesen hatte, hat diese Vorstellung kritisiert und betont, „das menschliche Wesen“ sei „kein dem einzelnen Individuum inwohnendes Abstraktum. In seiner Wirklichkeit ist es das ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse.“³⁶

Er benennt damit ein zentrales Problem emanzipatorischer Pädagogik. Die Individuen sind immer bereits gesellschaftliche Individuen, sie sind „nicht einzig in dem Sinne [...], daß sie keine Beziehung zueinander nötig gehabt hätten“. Vielmehr sind sie durch ihre Bedürfnisse „und die Weise, sie zu befriedigen“ immer schon „aufeinander bezog[en]“ und haben gar keine andere Wahl, als sich in Gesellschaft zu begeben und dadurch prägen zu lassen:

„Da sie ferner nicht als reine Ichs, sondern als Individuen auf einer bestimmten Entwicklungsstufe ihrer Produktivkräfte und Bedürfnisse in Verkehr traten, in einen Verkehr, der seinerseits wieder die Produktion und die Bedürfnisse bestimmte, so war es eben das persönliche, individuelle Verhalten der Individuen, ihr Verhalten als Individuen zueinander, das die bestehenden Verhältnisse schuf und täglich neu schafft. Sie traten als das miteinander in Verkehr, was sie waren, [...] gleichgültig, welche ‚Lebensanschauung‘ sie hatten. Diese ‚Lebensanschauung‘, selbst die windschiefe der Philosophen, konnte natürlich immer nur durch ihr wirkliches Leben bestimmt sein.“³⁷

³⁴ Andreas Gruschka: Negative Pädagogik

³⁵ So etwa bei KinderRÄchTsZÄnker: Erziehung ist gemein oder Stefan Meretz (2015): Erziehung

³⁶ Karl Marx (1845): Thesen über Feuerbach, S. 5f.

³⁷ sowie die vorherigen Zitate: Karl Marx/Friedrich Engels: Die deutsche Ideologie, S. 423

Wenn die Subjekte nun aber immer bereits gesellschaftlich präformiert sind – wie soll dann eine unabhängig von den herrschenden Verhältnissen vonstatten gehende Subjektivierung aussehen? Sie ist schlechterdings unmöglich. Es bedarf vielmehr immer der gesellschaftskritischen Reflexion, zu der es die Einzelnen zunächst aber nicht automatisch treibt. Diese markiert das emanzipatorische Potential einer sozialistisch-emanzipatorischen Erziehung, die gesellschaftskritische Erkenntnisse als Reflexionsangebote den Menschen zur Verfügung stellt – auch wenn diese zunächst nicht darum gebeten haben.

Gegen Erziehung als politische Praxis wird immer wieder eingewandt, sie sei ein letztlich fremdbestimmtes und somit herrschaftsförmiges Instrument. Diese Perspektive übersieht jedoch, dass Erziehung und Sozialisation faktisch bereits stattfinden und eine entsprechende Prägung junger Menschen durch gesellschaftliche Normalität an der Tagesordnung ist. Hier kann sozialistische Erziehung als eine Art Gegenwehr interpretiert werden: es werden Erfahrungen ermöglicht und Sichtweisen dargestellt, die so im Alltag erstmal nicht auftauchen. Sie ist in diesem Sinne immer auch eine Intervention in herrschende Formen von Weltwahrnehmung. „Sie greift ein in gesellschaftliche Auseinandersetzungen, provoziert sie, regt sie an, wirft Interpretations- und Lösungsmöglichkeiten hinein.“ Das bedeutet nicht zuletzt, auch „alternative Sichtweisen in Theorie und Praxis vorzuführen und vorstellbar zu machen.“³⁸

Sie tut dies jedoch nicht, indem sie herrschaftsförmig agiert, sondern in dem sie die Möglichkeit alternativer sozialer Praxen, alternativer Sicht- und Lebensweisen kommuniziert, vorführt, erfahrbar macht und ausbreitet. Dabei ist sie von bestimmten politisch-theoretischen Vorstellungen geleitet, in deren Sinne dies passiert. Insofern hat sie das Ziel, Menschen durch ein geplantes pädagogisches Setting dazu zu kriegen, Dinge gut zu finden und zu tun, die von selbst für sie nicht erstrebenswert gewesen wären. Sie tut dies aber, um einen Gegenpol zur herrschenden Gesellschaftsordnung zu schaffen.

Gegenwelterfahrung in der Gruppe

Die Falken versuchen die Organisierung von Gegenwelterfahrung in der Gruppe über die Herstellung spezifischer pädagogischer Settings zu erreichen. In diesen sollen Erfahrungen generiert werden, die sich von der kapitalistischen Alltagsrealität unterscheiden und aus denen eine kritische Reflexion der eigenen gesellschaftlichen Praxis entspringen kann. Dabei steht materialistische Pädagogik vor der Herausforderung, das Verhältnis von Individualität und Kollektivität so zu justieren, dass es gelingt, „Mündigkeit in einen gemeinschaftlichen, solidarischen Rahmen zu stellen, ohne die individuelle Autonomie in diesem Rahmen aufzulösen“³⁹

Dabei geht es nicht darum, die Individualität gegenüber der Kollektivität wahlweise hervorzuheben oder zurückzustellen. Vielmehr muss das Ziel ein qualitativ anderes Verhältnis von Einzelem und Kollektiv sein. Dabei sollen Wege des sozialen Miteinanders zu entwickelt werden, in denen das emanzipatorische Potenzial von Individualität und Kollektivität gerade dadurch verwirklicht wird, dass beide gleichermaßen zur Geltung kommen. Es braucht also Praxen solidarischer Kollektivität

³⁸ Christoph Spehr (2003): Gleicher als andere, S. 110

³⁹ Siehe auch das Eingangszitat von Armin Bernhard (Armin Bernhard (2012): Der geschichtswissenschaftliche Ansatz in Pädagogik und Erziehungswissenschaft, S. 27)

in denen es möglich wird, „ohne Angst anders sein zu können“, wie dies der Sozialphilosoph Theodor W. Adorno formuliert hat.

Wir können diesen Zustand wie oben gezeigt allerdings nicht erreichen, indem wir uns und unsere privaten Interessen absolut setzen. Denn dieser Privatstandpunkt repräsentiert die Menschen nur als vereinzelte Einzelne und bildet daher ihr systemimmanentes Interesse ab. Als vereinzelte Einzelne aber hat das Individuum „keinerlei Inhalt, der nicht gesellschaftlich konstituiert [ist], keine über die Gesellschaft hinausgehende Regung“. Jeder Versuch, dieses Individuum zum Ausgangspunkt politischer Pädagogik zu machen, beinhaltet daher auch die Gefahr, dass dieser Individualismus in „unmittelbare Herrschaft“ umschlägt, „deren die Stärksten sich bemächtigen. [...] Die Zahllosen, die nichts mehr kennen als sich und ihr nacktes Interesse, sind die gleichen, die kapitulieren, sobald Organisation und Terror sie einfängt.“⁴⁰

Auf diese Weise ist es gerade die Gesellschaft, die die totale Vereinzelung hervorbringt, die auf der anderen Seite die Vereinzelten einer gesellschaftlichen Totalität unterwirft. Adorno bezeichnete es als eine „Fatalität [...], welche die Menschen individuiert, einzig, um sie in ihrer Vereinzelung vollkommen brechen zu können. Das bewahrende Prinzip ist allein noch in seinem Gegenteil aufgehoben“.⁴¹

Es braucht somit, um die Befreiung der Einzelnen zu ermöglichen, ihre Organisierung im Rahmen einer solidarischen Kollektivität. Das ist es, was die Falken als Gruppe bezeichnen.

Die Erfahrungen, die mit der emanzipatorischen Organisierung in Gruppen verbunden sind, haben dabei zwei Dimensionen. Gerade weil es im Sinne eines sozialen Materialismus darum gehen muss, sowohl die gesellschaftliche Praxis als auch das Handlungs- und Denkweisen der Menschen zu verändern, kommen sie weder ohne konkrete Erlebnisse noch ohne deren theoretische Reflexion aus.⁴² Es kommt innerhalb der Gruppe daher darauf an, Erlebnisse und Erkenntnisse auf eine Art zu verdichten, dass es zu tatsächlichen Erfahrungen kommt.

⁴⁰ Theodor W. Adorno (2003): *Minima Moralia*, S. 171; vgl. auch S. 50

⁴¹ Ganz ähnlich argumentieren auch Marx und Engels in der *Deutschen Ideologie*: „Die Verwandlung der persönlichen Mächte (Verhältnisse) in sachliche durch die Teilung der Arbeit kann nicht dadurch wieder aufgehoben werden, daß man sich die allgemeine Vorstellung davon aus dem Kopfe schlägt, sondern nur dadurch, daß die Individuen diese sachlichen Mächte wieder unter sich subsumieren und die Teilung der Arbeit aufheben. Dies ist ohne die Gemeinschaft nicht möglich. Erst in der Gemeinschaft [mit Andern hat jedes] Individuum die Mittel, seine Anlagen nach allen Seiten hin auszubilden; erst in der Gemeinschaft wird also die persönliche Freiheit möglich. In den bisherigen Surrogaten der Gemeinschaft, im Staat usw. existierte die persönliche Freiheit nur für die in den Verhältnissen der herrschenden Klasse entwickelten Individuen und nur, insofern sie Individuen dieser Klasse waren. Die scheinbare Gemeinschaft, zu der sich bisher die Individuen vereinigten, verselbständigte sich stets ihnen gegenüber und war zugleich, da sie eine Vereinigung einer Klasse gegenüber einer andern war, für die beherrschte Klasse nicht nur eine ganz illusorische Gemeinschaft, sondern auch eine neue Fessel. In der wirklichen Gemeinschaft erlangen die Individuen in und durch ihre Assoziation zugleich ihre Freiheit.“ (Karl Marx/ Friedrich Engels (1846): *Deutsche Ideologie*, S. 74)

⁴² Es wäre ein eigenes Unterfanen, die Differenz von Erlebnis und Erfahrung anhand der Philosophie Walter Benjamins nachzuzeichnen. Im Zuge dieser Überlegungen könnte von Falken-Pädagogik als Erfahrungspädagogik im Unterschied zur bürgerlichen Erlebnispädagogik gesprochen werden.

Pädagogik in Zeiten des gesellschaftlichen Rechtsrucks

Welche Hilfestellung können uns nun die bislang angestellten Überlegungen für eine Pädagogik in einer Zeit geben, in der rechte Parteien in zunehmendem Maße Wahlerfolge erzielen und Mobilisierungen von „Besorgten Bürgern“ und „PEGIDA“ teilweise fünfstellige Teilnehmer*innen-Zahlen erzielen?

Soziologische Untersuchungen zu diesem Themenfeld legen in aller Regel nahe, den aktuellen Rechtsruck als Folge gesellschaftliche Desintegrationsentwicklungen im Postfordismus zu interpretieren. Die Fortschrittserzählung des modernen Kapitalismus würden noch immer gelten, die gesellschaftlichen Verhältnisse allerdings seien immer weniger in der Lage, diesen Fortschritt auch zu realisieren. Infolgedessen würden immer mehr Menschen erleben, dass sich zwar zu bemühen, aber trotz allem nicht voranzukommen. Es sei ein wenig so, argumentiert beispielsweise Oliver Nachtwey, als stünden die Menschen auf einer Rolltreppe. Bis in die 1980er Jahre sei diese noch nach oben gefahren – und habe die Leute entsprechend verlässlich auch zu verbesserten Lebensverhältnissen gebracht. Seitdem aber fahre die Rolltreppe nach unten – während von den Menschen freilich weiterhin verlangt werde, nach oben zu kommen. Diese bemühten sich – nicht selten sogar mehr als ihre Elterngeneration – kämen aber einfach nicht oben an. Gleichzeitig nehmen sie jedoch Gruppen wahr, denen vermeintlich bei dem Weg nach oben geholfen würde. Diese Erlebnisse erklären sie sich damit, dass die politischen Eliten sich nicht um ihre Sorgen und Nöte kümmern würden, sondern stattdessen eher andere, als gesellschaftlich weniger relevant empfundene Gruppen unterstützen würde. Und so werde jede umgesetzte Frauenquote, jeder anerkannte Asylbewerber und jede homosexuelle Hochzeit als Beweis dafür gedeutet, dass „die da oben“ nicht weiter im Sinn hätten als „uns“ zu verraten.⁴³

Wenn nun also die Ursache für den aktuellen Boom rassistischer, antifeministischer und homosexuellenfeindlicher Politik in diesen Erfahrungen zu suchen ist, dann lautet die Herausforderung für eine emanzipatorische, antifaschistische Pädagogik, wie sie es schaffen kann, in einer Weise Gegenwelterfahrungen zu generieren, in denen die Menschen andere Erfahrungen machen können. Diese Gegenwelterfahrungen bedürfen dabei zwar immer auch eines rationalen Argumentes, gehen aber weit über ein „Argumentationstraining gegen Rechts“ hinaus.

Viel wichtiger als das Auswendiglernen demokratischer Wahlprinzipien (frei, gleich, geheim, allgemein und unmittelbar) scheint aus dieser Perspektive das Erfahren einer demokratischen Praxis, in der die Einzelnen tatsächlich auf ihre Lebensumstände Einfluss nehmen können. Diese scheint innerhalb des gängigen Schulbetriebes jedoch kaum vorgesehen zu sein. Hier wird nach wie vor auf Vereinzelung und konkurrenzbasierendes Lernen gesetzt. Das dabei statt Demokrat*innen reihenweise Egoist*innen mit ausgefahrenen Ellenbogen und ausgeprägter Radfahrer-Mentalität (nach unten treten, nach oben buckeln) herauskommen, ist dann kaum noch verwunderlich.

Eine Alternative können hier Jugendverbände bieten, denn hier wird „Jugendarbeit von jungen Menschen selbst organisiert, gemeinschaftlich gestaltet und mitverantwortet“.⁴⁴ Es geht also innerhalb von Jugendverbänden primär um das Praktizieren von Demokratie. Wer diese gegen einen

⁴³ Vgl. Oliver Nachtwey: Die Abstiegs-gesellschaft. Frankfurt am Main : Suhrkamp sowie Oliver Nachtwey: PEGIDA, politische Gelegenheitsstrukturen und der neue Autoritarismus. In: Rehberg et al.: PEGIDA. Rechtspopulismus zwischen Fremdenangst und „Wende“-Enttäuschung? Analysen im Überblick. Bielefeld : transcript 2016

⁴⁴ § 12 SGB VIII

verallgemeinerten gesellschaftlichen Rechtsruck verteidigen will, sollte beginnen, Bildungspolitik und Jugendpolitik von den Jugendverbänden her zu denken.

Literatur:

- Adorno, Theodor W.: *Minima Moralia*, Frankfurt am Main 2003
- Adorno, Theodor W.: *Gesellschaft*. In: Adorno, Theodor W.: *Soziologische Schriften I*, Frankfurt am Main 1972
- Bernhard, Armin: *Der geschichtswissenschaftliche Ansatz in Pädagogik und Erziehungswissenschaft*. In: Hans-Jochen Gamm: *Pädagogik als humanes Erkenntnisssystem*. Hrsg. Von Bernhard, Armin/ Borst, Eva/Rießland, Matthias, Baltmannsweiler 2012
- Bierwirth, Julian: *Henne und Ei*. In: *Krisis. Kritik der Warengesellschaft* 1/2015. Online unter: http://www.krisis.org/wp-content/data/krisis_eins_2015.pdf
- Bierwirth, Julian : *Lernen im Kapitalismus*. In: *Streifzüge* 64/2015. Online unter: <http://www.streifzuege.org/2015/lernen-im-kapitalismus>
- Bloch, Ernst: *Ad Pädagogica. Zur parteiischen Weisheit*. In: Bloch, Ernst: *Philosophische Aufsätze zur objektiven Phantasie*. Frankfurt am Main 1985
- Eagleton, Terry: *Materialismus. Die Welt erfassen und verändern*, Wien 2018
- Fetscher, Iring: *Der Marxismus. Seine Geschichte in Dokumenten*. Band 1: *Philosophie, Ideologie*, München 1976
- Fetscher, Iring: *Marx*, Freiburg im Breisgau 1999
- Foucault, Michel : *Der Mensch ist ein Erfahrungstier*, Frankfurt am Main 1996
- Galuske, Michael: *Methoden der Sozialen Arbeit*, Weinheim und Basel 2013
- Gruschka, Andreas: *Aus Erfahrung klug?* In: *Essener Unikate* 16/2001, Online unter: <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-11458/16-Gruschka.pdf>
- Gruschka, Andreas: *Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie*. Wetzlar 1988
- Haug, Frigga: *Geschlechterverhältnisse als Produktionsverhältnisse*. In: Haug, Frigga: *Die Vier-in-einem-Perspektive*, Hamburg 2008
- Heinrich, Michael: *Die Wissenschaft vom Wert. Die Marxsche Kritik der politischen Ökonomie zwischen wissenschaftlicher Revolution und klassischer Tradition*, Münster 2003
- Heydorn, Heinz-Joachim: *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*, Wetzlar 2004
- Höner, Christian : *Zur Kritik von Dialektik, Geschichtsteologie und Fortschrittsglaube. Vorläufige Aspekte einer Kritik des historischen und dialektischen Materialismus*. In: *Krisis. Beiträge zur Kritik der Warengesellschaft*. 28/2004
- KinderRÄchTsZÄnker: *Erziehen ist gemein*, online unter: http://kraetzae.de/erziehung/erziehen_ist_gemein/
- Küpper, Martin: *Materialismus*, Köln 2017
- Lohoff, Ernst : *Kernphysik des bürgerlichen Individuums*. In: *Krisis. Beiträge zur Kritik der Warengesellschaft* 13/1993
- Marx, Karl / Engels, Friedrich : *Die deutsche Ideologie*. In: *Marx Engels Werke*, Bd. 3, Berlin 1969
- Marx, Karl: *Thesen über Feuerbach*. In: *Marx Engels Werke*, Bd. 3, Berlin 1969
- Marx, Karl: *Einleitung zur Kritik der Politischen Ökonomie*. In: *Marx Engels Werke*, Bd. 42, Berlin 1983
- Marx, Karl: *Kritik der Politischen Ökonomie*. In: *Marx Engels Werke*, Bd. 42, Berlin 1983
- Meretz, Stefan: *Erziehung*. In: *Streifzüge* 65/2015, online unter: <http://www.streifzuege.org/2016/erziehung>
- Nachtwey, Oliver: *Die Abstiegs-gesellschaft*. Frankfurt am Main 2016
- Nachtwey, Oliver : *PEGIDA, politische Gelegenheitsstrukturen und der neue Autoritarismus*. In: Rehberg et al.: *PEGIDA. Rechtspopulismus zwischen Fremdenangst und „Wende“-Enttäuschung? Analysen im Überblick*. Bielefeld 2016

Postone, Moishe: Zeit, Arbeit und gesellschaftliche Herrschaft. Eine neue Interpretation der Kritischen Theorie von Marx, Freiburg am Breisgau 2003
Safranski, Rüdiger: Schiller oder die Erfindung des deutschen Idealismus, München 2004
Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich: Mündigkeit und Solidarität. Marx und die Pädagogik der ‚menschlichen Emanzipation‘. In: Heinz Eida/ Timo Hoyer (Hrsg.): Erziehung und Mündigkeit. Bildungsphilosophische Studien, Berlin 2006
Scholz, Roswitha: Das Geschlecht des Kapitalismus. Feministische Theorien und die postmoderne Metamorphose des Kapitals, Bad Honnef 2011
Spehr, Christoph: Gleicher als andere. Eine Grundlegung der freien Kooperation. Berlin 2003
Sperber, Jonathan: Karl Marx, München 2013