

Petula Neuhaus

Politisches Bewusstsein im Kontext von Biographie und Gesellschaft

Eine qualitative Studie zum Kritikvermögen
von Studierenden des Lehramts



**WOCHEN
SCHAU**
WISSENSCHAFT

Petula Neuhaus

Politisches Bewusstsein im Kontext von Biographie und Gesellschaft

Eine qualitative Studie zum
Kritikvermögen von Studierenden
des Lehramts

Petula Neuhaus

Politisches Bewusstsein im Kontext von Biographie und Gesellschaft

Eine qualitative Studie zum
Kritikvermögen von Studierenden
des Lehramts



**WOCHEN
SCHAU
WISSENSCHAFT**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Diese Veröffentlichung ist als Dissertation an der Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie der Technischen Universität Dortmund verfasst worden.

© WOCHENSCHAU Verlag,
Dr. Kurt Debus GmbH
Frankfurt/M. 2019

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: Ohl Design
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-7344-0792-5 (Buch)
E-Book ISBN 978-3-7344-0793-2 (PDF)

Inhalt

Geleitwort	11
Einleitung	13
1. Kritisches Bewusstsein im Kontext pädagogischer Theorie und aktueller Thematisierungen von ‚Bildung‘	24
1.1 Kritisches Bewusstsein in der Theorie und Praxis	
Siegfried Bernfelds	24
1.1.1 Die Schule in der Kritik	26
1.1.2 Jugendbewegung als Kritik	27
1.1.3 Pädagogik als Kritik	28
1.1.4 Kritik der Pädagogik	29
1.1.5 Aktualisierung und Schlussfolgerungen	31
1.2 Bildung und kritisches Bewusstsein in der Kritischen Theorie	34
1.2.1 Die Verunmöglichung von Autonomie	34
1.2.2 Kritik der Halbbildung	36
1.2.3 Bewusstseinsbildung	38
1.2.4 Die Immanenz des kritischen Bewusstseins	41
1.2.5 Aktualisierung und Schlussfolgerungen	43
1.3 Kritisches Bewusstsein und Allgemeinbildung	
bei Wolfgang Klafki	45
1.3.1 Subjekt und Welt im Wechselverhältnis	46
1.3.2 Allgemeinbildung als politische Bildung	47
1.3.3 Schlüsselprobleme und -qualifikationen	49
1.3.4 Ideologiekritik	51
1.3.5 Aktualisierung und Schlussfolgerungen	52
1.4 Systematische Ergänzungen zum kritischen Bewusstsein	53
1.4.1 Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch	53
1.4.2 Instrumentalisierung, Domestizierung und Trivialisierung von Kritik	56
1.4.3 Subjektkritik und Entunterwerfung	58
1.4.4 Mündigkeit als Prozess	61

1.5	Kritisches Bewusstsein im Kontext von Bildungs- und Wirtschaftspolitik	65
1.5.1	Der Kritik- und der Bildungsbegriff im öffentlichen und bildungspolitischen Sprachgebrauch	65
1.5.2	Der Ökonomisierungsprozess im Bildungswesen	68
2.	Kritisches Bewusstsein im Kontext politischer Bildung	75
2.1	Begriffe und Grundlagen institutionalisierter politischer Bildung	76
2.1.1	Der Begriff und das Selbstverständnis politischer Bildung	76
2.1.2	Strukturelle Grundlagen politischer Bildung an den Schulen und in der Lehrerbildung	83
2.2	Die Politikdidaktik und der Begriff des politischen Bewusstseins ..	87
2.2.1	Der Bewusstseinsbegriff in der Politikdidaktik	88
2.2.2	Politisches Bewusstsein	89
2.3	Demokratiepädagogik	94
2.4	Kritische politische Bildung	99
2.4.1	Grundgedanken und Grundbegriffe kritischer politischer Bildung	99
2.4.2	Frankfurter Erklärung für eine emanzipatorisch-kritische politische Bildung	102
2.4.3	Die kritische Perspektive auf politische Bildung am Beispiel der Partizipation.	103
2.4.4	Die kritische politische Bildung in der Kritik	104
2.5	Der politische Mensch – Oskar Negt.	106
2.5.1	Kritisches Bewusstsein als Ziel politischer Bildung	106
2.5.2	Aufgaben und Wege politischer Bildung	109
2.5.3	Die Gesellschaftskritik Oskar Negts	110

3.	Forschungsstand zum kritisch-politischen Bewusstsein	114
3.1	Studien zum politischen Bewusstsein allgemein.	114
3.1.1	Adornos ‚Studien zum autoritären Charakter‘	114
3.1.2	Die ‚Civic Education Study‘	116
3.1.3	Die ‚Shell-Jugendstudien‘	118
3.1.4	Die Studie ‚Die Mitte im Umbruch‘	121
3.1.5	Studien zum ‚Bürgerbewusstsein‘	121
3.1.6	Die Studie ‚Rechtsextremismus – Was denken Schüler darüber?‘	126
3.2	Studien zum politischen Bewusstsein von Studenten/innen.	127
3.2.1	Die Studie ‚Student und Politik‘	127
3.2.2	Der ‚Studierendensurvey‘	130
3.2.3	Die Studie ‚Politische Partizipation von Studierenden‘	132
3.3	Studien zum politischen Bewusstsein von (zukünftigen) Lehrern/innen	133
3.3.1	Studien zum ‚gesellschaftlichen Bewusstsein‘ von Lehrern/innen.	133
3.3.2	Die Studien zu ‚politisch-demokratischen Orientierungen von Lehramtsstudierenden‘	134
3.3.3	Politische Bildung in der Perspektive von Lehramtsstudenten/innen	135
3.4	Weitere Studien zu schulischer und außerschulischer politischer Bildung	137
3.4.1	Die Kritikfähigkeit von Schülern/innen im Unterricht.	137
3.4.2	Die Studie ‚Jugend und Demokratie‘	138
3.4.3	Die Studie ‚Wie politische Bildung wirkt‘	140
3.5	Zusammenfassung des Forschungsstandes	141

4. Forschungsmethodologischer Rahmen	146
4.1 Bildungstheoretisch orientierte Biographieforschung	146
4.1.1 Grundannahmen bildungstheoretisch orientierter Biographieforschung	146
4.1.2 Bildungstheorie und Bildungsforschung	148
4.1.3 Das Problem der ‚Weltvergessenheit‘	151
4.1.4 Beispiele aus dem Forschungsstand der Biographieforschung	152
4.2 Methodik der Erhebung	160
4.2.1 Das problemzentrierte Interview	161
4.2.2 Zur Durchführung der Interviews	162
4.2.3 Zur Fallauswahl	164
4.3 Methodik der Auswertung	165
4.3.1 Reflexive Hermeneutik und Toposanalyse	166
4.3.2 Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse	170
4.3.3 Zur Kontextualisierung	171
4.3.4 Die Heuristik ‚kritisches Bewusstsein‘	183
4.4 Diskussion der Methodik	189
4.4.1 Forschungsethik	189
4.4.2 Güte	189
4.4.3 Reichweite und Verallgemeinerung	190
5. Ergebnisse	193
5.1 Lara: „Selbst wenn ich irgendwas einzuwenden hab, interessiert es keinen“	194
5.1.1 Darstellung des Falls	194
5.1.2 Kontextualisierungen	199
5.1.3 Toposanalyse	206
5.1.4 Kritik und kritisches Bewusstsein	219

5.2	Michael: „Ich weigere mich so n bisschen, mich in die Politikschiene rein schieben zu lassen“	224
5.2.1	Darstellung des Falls	224
5.2.2	Kontextualisierungen	231
5.2.3	Toposanalyse	237
5.2.4	Kritik und kritisches Bewusstsein	254
5.3	Paul: „Wenn man Sachen kritisch hinterfragt, kann man seinen Beitrag dazu leisten, etwas zu verändern“	258
5.3.1	Darstellung des Falls	258
5.3.2	Kontextualisierungen	262
5.3.3	Toposanalyse	266
5.3.4	Kritik und kritisches Bewusstsein	279
5.4	Fallvergleiche	282
5.4.1	Kritisches Bewusstsein als Selbstreflexion	282
5.4.2	Kritisches Bewusstsein als Gesellschaftsanalyse, Wahrnehmung oder Sachkritik	283
5.4.3	Kritisches Bewusstsein als Handlung, Praxis oder Widerstand	284
6.	Schlussfolgerungen und Ausblick	286
6.1	Zum Stand des politischen Bewusstseins der Studierenden	286
6.2	Zur gesellschaftlichen und sozialen Bedingtheit des kritischen Bewusstseins	289
6.3	Ausblick	293
	Literatur	296
	Abbildungen	322
	Anhang	322
	Danksagung	331

Geleitwort

Die Fragen, ob und inwiefern „die Jugend“ politisch ist, ob sie angepasst ist oder kritisch und rebellisch zur Gesellschaft steht, diese Fragen sind kontinuierlich ein Thema öffentlicher Diskurse und des Interesses an wissenschaftlichen Studien und Forschung zur Jugend. Einer speziellen Gruppe gilt dabei eine besondere Aufmerksamkeit, den Studierenden, da viele von ihnen später relevante Rollen im öffentlichen Leben einnehmen werden. Und unter den verschiedenen Generationen von Studierenden hat die Generation der „68er“ eine besondere Bedeutung erlangt, insofern ihr gesellschaftlicher Einfluss bis heute nachwirkt und ihr politisches Engagement für die einen als Ideal gilt und bei anderen Ablehnung und Abgrenzung hervorruft. Die vorliegenden Studien zur Jugend im Allgemeinen wie zu Studierenden im Besonderen kommen dabei zu durchaus heterogenen Befunden, und die Ergebnisse werden von differenten Standpunkten aus auch unterschiedlich gedeutet.

Im Kontext dieser vielgestaltigen sozialwissenschaftlichen, psychologischen und erziehungswissenschaftlichen Forschungslandschaft geht Frau Neuhaus einen eigenständigen wissenschaftlichen Weg. Sie untersucht das politische Bewusstsein von einer speziellen Gruppe junger Erwachsener, von Studierenden des Lehramts, und ihre Fragestellung zielt auf Formen einer kritischen politischen Bildung. Sie arbeitet qualitativ-empirisch, mit biographisch orientierten Leitfaden-Interviews und mit Fragen zu den Zukunftsvorstellungen der Studierenden sowie zu ihrer Stellung zu Schule, Universität, Gesellschaft und Politik. Ihre theoretischen Grundlagen sind traditionelle kritische Bildungstheorien, der aktuelle bildungsphilosophische Diskurs und Konzeptionen der Politikdidaktik und Demokratiepädagogik, denen sie ein Spektrum von Varianten von Kritik und Bildung entnimmt als Folie der Interpretation des Interviewmaterials und der Rekonstruktion von unterschiedlichen Ausprägungen kritischen Bewusstseins in der Gegenwartsgesellschaft. Frau Neuhaus bearbeitet also nicht nur ein thematisches Desiderat (die Analyse gegenwärtigen kritischen politischen Bewusstseins von Studierenden), sondern sie leistet mit ihrer kritischen Diskussion von bildungsphilosophischen, bildungstheoretischen und politikdidaktischen Konzepten und deren interpretatorischen Anwendung auf aktuell gewonnene empirische Daten auch einen bedeutsamen, eigenständigen Beitrag zur erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Theoriediskussion.

Sie hat ihre Untersuchung in Hinblick auf mehrere Desiderate bisheriger Forschung konzipiert. Zumeist wird mit soziologischen Modellen oder Lerntheorien gearbeitet, aber nicht mit Bildungstheorien, zumeist sind die Untersuchungen quantitativ angelegt, es gibt nur wenig qualitative, aber keine biographisch oder individuell ausgerichteten Studien, zumeist werden einzelne Aspekte erforscht, aber nicht deren Zusammenhänge oder das Gesamtbild in Hinblick auf die Persönlichkeit und deren Entwicklung und gesellschaftlichen Kontext. Ihr Interesse gilt zunächst der Rekonstruktion der jeweiligen (un)politischen Selbstverständnisse der Studierenden und ihrer (mehr oder weniger) kritischen Stellungen zur Welt, darüber hinaus aber den förderlichen und behindernden Bedingungen der je individuellen Entwicklung eines politischen und kritischen Bewusstseins in Familie, Schule und Universität. So ist ihr Versuch, die Interviews durch Reflexionen in den drei Horizonten von Situation, Institutionen (Familie, Schule, Universität) und Gesellschaft/Zeitgeschichte zu kontextualisieren, methodologisch durchaus innovativ und weiterführend. Insbesondere der Versuch, die thematisch offenen Interviews mit ihrer weiten thematischen Streuung in ihren zeitgeschichtlichen und weltpolitischen Kontext von öffentlichen Diskursen mit Hilfe einer inhaltsanalytischen Auswertung zentraler öffentlicher Medien zu verorten und zu erörtern, geht über bisherige Ansätze hinaus.

Als Ergebnis hält Frau Neuhaus fest, dass gängige Behauptungen von „Politikverdrossenheit“ oder einer „Entpolitisierung“ der Studierenden in dieser Allgemeinheit nicht angemessen sind. Sie kann vielmehr an ihren Interviews verschiedene Formen politischen und kritischen Bewusstseins in ihrer Komplexität wie auch in ihrer thematischen und argumentativen Begrenztheit nachzeichnen. Auf dieser empirisch gehaltvollen und theoretisch ausgewiesenen Grundlage kann sie dann auch für die pädagogische Praxis neu justierte Perspektiven aufzeigen.

Dortmund, im Dezember 2018

Lothar Wigger

Einleitung

Die individuelle Bereitschaft und das Vermögen zur Kritik sind wichtige Voraussetzungen für die Gestaltung einer demokratischen Gesellschaft und können, als zentraler Bestandteil eines politischen Bewusstseins, mit Blick auf den Einzelnen als ‚kritisches Bewusstsein‘ bezeichnet werden. Nach Rahel Jaeggi und Tilo Wesche ist Kritik „konstitutiver Bestandteil menschlicher Praxis“ (Jaeggi/Wesche 2009, S.7) und sie stellt, wenn sie sich „auf soziale Verhältnisse richtet“, „Praktiken, Institutionen und die mit diesen verbundenen Welt- und Selbstdeutungen ausgehend von der Annahme infrage, dass diese nicht so sein müssen, wie sie sind.“ (ebd.) Kritik setzt ihrerseits Bildung voraus; Micha Brumlik macht vor dem Hintergrund gegenwärtiger nationaler wie internationaler Entwicklungen, die auf eine ‚Auszehrung‘ der Demokratie(n) hinweisen, darauf aufmerksam, dass „nur Gesellschaften mit gebildeten Bürger*innen als Demokratie zukunftsfähig sind“ (Brumlik 2018, S.15).

Darauf, dass es um die Bereitschaft oder das Vermögen der Kritik, mit Blick auf die gegenwärtigen Studenten/innen, nicht sehr gut bestellt zu sein scheint, oder genauer: dass sie durch ein vermeintlich fehlendes gesellschaftliches Interesse und eine unkritische Anpassung an die gesellschaftlichen Verhältnisse gekennzeichnet seien, machte Christiane Florin 2014 mit dem Essay *Warum unsere Studenten so angepasst sind* aufmerksam. Die Orientierungsmuster der Studenten/innen seien, so Florin, geprägt von Pragmatismus und Effizienz; „der Gedanke, dass politisches Bewusstsein zum Erwachsenwerden“ (Florin 2014, S.20) dazugehört, spiele keine Rolle mehr. Gesellschaftspolitisches Interesse gehe zugunsten einer Leistungs- und Qualifikationsorientierung verloren.

Florins Wahrnehmung einer zunehmenden Entpolitisierung der Studenten/innen entspricht auch aktuellen Forschungsergebnissen, beispielsweise denen des letzten *Studierendensurveys*, der im Zeitraum von 2001 bis 2013 einen Abfall des allgemeinen politischen Interesses um 14% ergab; nur die Hälfte der Studenten/innen interessieren sich für Hochschulpolitik, lediglich zehn Prozent beteiligen sich an studentischer Politik. (vgl. Ramm/Multrus/Bargel u.a. 2014, S.412) Andere Studien stellen fest, dass klassische studentische Themen wie Umweltschutz oder Atompolitik an Bedeutung verlieren (vgl. Welker 2007, S.123 vgl. auch Knopke/Krüger/Siri 2017) oder dass demokratische Grundprinzipien nur von etwa der Hälfte der Studenten/innen

unbedingt anerkannt werden (vgl. Dippelhofer 2011, S.46). Dazu kommt, dass gerade viele Lehramtsstudenten/innen sich durch das Studium nicht darauf vorbereitet sehen, die Schüler/innen ihrerseits zur Kritik zu befähigen oder sie im Bereich politischer Bildung angemessen fördern zu können (vgl. Dippelhofer 2013, S.408 und Hämmerle/Sandner/Sickingner 2009, S.361); Kritik spiele im Zuge der universitären Bildung kaum eine Rolle.

Da der Gruppe der Studenten/innen traditionell ein hohes Maß an politischer Reflexion und Auseinandersetzung zugeschrieben wird, ist es besonders irritierend, dass sich diese Gruppe zunehmend zu entpolitisieren scheint. Gerade mit Blick auf die Verantwortung, die zukünftige Lehrer/innen für die Bildung und Erziehung der Kinder übernehmen werden, ist es angebracht, die Studienergebnisse und auch die Beobachtungen Florins ernst zu nehmen. Die vorliegende Untersuchung richtet sich deshalb auf das politische Bewusstsein der Studenten/innen, insbesondere auf ihr Vermögen und ihre Bereitschaft zur Kritik.

In der Erziehungswissenschaft wird der Kritikbegriff häufig ins Verhältnis zum Bildungsbegriff gesetzt (vgl. zum Bildungsbegriff exemplarisch Stojanov 2014 und die anschließenden Rezensionen, vgl. zum Kritikbegriff bspw. Jaeggi 2009, Pongratz 2013, Bünger/Kehren/Klingowski 2014, Lösch/Thimmel 2010, Heid 2003, Ruhloff 2003 u.a.). Auf das Subjekt gewendet zeigt sich Kritik als ‚kritisches Bewusstsein‘; dieser Begriff wird beispielsweise in den Bildungstheorien Theodor W. Adornos (1972), Heinz-Joachim Heydorns (1969), Wolfgang Klafkis (2007), Jörg Ruhloffs (2003) und Oskar Negts (2010), oft im Zusammenhang mit Überlegungen zu ‚Mündigkeit‘, verwendet. In der Kritischen Theorie und Erziehungswissenschaft impliziert der Kritikbegriff meist Ideologiekritik (vgl. Jaeggi 2009, Klafki 2002). Kritisches Bewusstsein meint dann beispielsweise die Fähigkeit und die Bereitschaft, eine kritische Distanz und Skepsis gegenüber der politisch-gesellschaftlichen Umwelt und auch gegenüber sich selbst einzunehmen, die es den Einzelnen ermöglicht, als problematisch erlebte gesellschaftliche Zustände und Entwicklungen in Frage stellen zu können. Kritik kann dabei als der Moment des Bewusstseins einer „Differenz von Sein und Sollen“ (Steffens 2013, S.256) verstanden werden: „Wo eine solche Differenz nicht wahrgenommen wird, gibt es keine Kritik, ja sie kommt nicht einmal als Kategorie zu Bewusstsein.“ (ebd.) Dabei ist es sinnvoll, sich das kritische Bewusstsein nicht als kontinuierliches subjektives Vermögen oder als erreichbares Bildungsergebnis vorzustellen, sondern

als stets zu antizipierende und immer wieder neu zu entwickelnde Aufgabe (vgl. Adorno 1973b, Bünger 2013, Rieger-Ladich 2002).¹

In der bildungspolitischen Verwendung treten andere Bedeutungsfacetten der Begriffe Bildung und Kritik in den Vordergrund. Insbesondere wenn unter Bildung vorrangig der Erwerb arbeitsmarktbezogener Fähigkeiten, Kompetenzen und Qualifikationen verstanden wird, wird deutlich, dass der Zusammenhang von Bildung und Kritik keineswegs selbstverständlich ist. Das betrifft mitunter auch einige erziehungswissenschaftliche Disziplinen, die für den Zweck der Messbarkeit oder der Optimierung von so verstandener ‚Bildung‘ die dafür notwendige Operationalisierung und Fragmentierung in Kauf nehmen (müssen). Dabei gehen wertvolle Elemente des Begriffes, wie beispielsweise die Entwicklung einer kritischen Haltung, verloren (zum Paradigmenwechsel im Umgang mit dem Bildungsbegriff hin zu einer Marktfähigkeit vgl. ausführlich Lahner 2011). Brumlik wirft gar die Frage auf, ob Bildung bzw. Bildungspolitik in ihrer gegenwärtigen Form selbst „Ausdruck [eines] Demokratieverlusts“ (Brumlik 2018, S.11) seien. Das Bildungssystem dürfe sich nicht nur der Frage nach der Wirtschaftlichkeit zuwenden, sondern müsse Bildung vor allem als „Persönlichkeits- und Charakterdisposition“ (ebd., S.16) verstehen. Der gegenwärtige bildungspolitische Gebrauch des Bildungsbegriffs trägt zu einer Verkürzung und inhaltlichen Entleerung des Verständnisses von Kritik bei; und auch innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses werden, zumindest teilweise, kritische Dimensionen des Begriffes an den Rand des Konsenses über Bildungsziele gedrängt.

Was den Kritikbegriff betrifft, wird gern darauf verwiesen, dass wir in einem demokratisch verfassten Staat leben, in dem Kritik ausdrücklich erlaubt und erwünscht ist; sie ist zur Selbstverständlichkeit geworden, sowohl in der Öffentlichkeit, als auch in der Wissenschaft (vgl. Sander 2013, Tenorth 2016b, zur *Trivialisierung von Kritik* auch innerhalb kritischer Erziehungswissenschaft vgl. Masschelein 2003). In Curricula und Kompetenzskalen erscheint ‚Kritik‘, meist als ‚Kritikfähigkeit‘, allenthalben als Lernziel (vgl. u.a. Europäische Union 2006, BMBF 2011, MSW 2015). Damit ist jedoch in der Regel eine punktuelle und angemessene (konstruktive) Kritik gemeint, oder aber ein

1 Auch im Kontext politischer Sozialisation ist die Rede vom ‚kritischen Bewusstsein‘ als Fähigkeit der Subjekte, sich von den Herrschaftsstrukturen zu distanzieren (vgl. Rippl 2008, S.734). So verwendet Wilhelm Heitmeyer mit Rückgriff auf Oskar Negts *Soziologische Phantasie* (1981) den Begriff des „kritischen politischen Bewusstseins“ (Heitmeyer 1995, S.85).

„sachangemessenes Denken“ (Walter/Leschinsky 2003, S.9), das als ‚*skill*‘ oder ‚Disposition‘ gefördert werden soll. Ein Modus kritischer Wahrnehmung der gesellschaftspolitischen Welt, wie er in bildungstheoretischen Überlegungen formuliert wird, wird darunter nicht verstanden.

Diese Überlegungen sind Anlass dafür, in der vorliegenden Studie nicht von Kritikfähigkeit oder Kritikkompetenz zu sprechen, sondern von kritischem Bewusstsein.

Mit Bezug auf die Kritikbereitschaft und das Kritikvermögen der Studenten/innen ist insofern weniger die Frage, ob sie unkritisch sind oder nicht; vielmehr ist es wichtig, zu untersuchen, welche Formen von Kritik sich beobachten lassen bzw. welches Verständnis von Kritik zugrunde gelegt wird. Diese Überlegungen waren Anlass, einen theoretisch gestützten Zugang zur Erforschung des kritischen Bewusstseins der Studenten/innen am Beispiel von Lehramtsstudenten/innen zu entwickeln. Das Ziel der Studie war es, anhand der Analyse von (biographisch-problemzentrierten) Interviews Formen oder Modi von Kritik zu rekonstruieren.

Neben ihrer Klage über die vermeintlich (zu) angepassten Studenten/innen geht Christiane Florin einigen Gründen für ihre Beobachtung der ‚Politikverdrossenheit‘ nach und kommt dabei zu dem Schluss, dass Zukunftsängste, empfundene ‚Alternativlosigkeit‘, Angst vor einem zu hohen Maß an Freiheit und vor allem die ausgeprägte Orientierung der Wirtschaft an ‚Humankapital‘ und der davon ausgehende Leistungsdruck ausschlaggebende Faktoren sind, die kritisches Bewusstsein behindern (vgl. Florin 2014, S.40 ff.), ebenso aber auch die Entwicklungen innerhalb der Universitäten, die durch überstrukturierte und unflexible Studienverlaufspläne eine pragmatisch-effiziente Art zu denken und sich zu verhalten vorgeben (zur Kritik an der Hochschulreform und den Ökonomisierungstendenzen im Bildungswesen vgl. Liesner 2010, Messerschmidt 2011, Höhne 2012). Diese Überlegungen geben Anlass für die Vermutung, dass ‚Politikverdrossenheit‘ oder ein Übermaß an Angepasstheit nicht nur im Rahmen einer individuellen Verantwortlichkeit zu verorten sind, sondern dass sie auf gesellschaftliche Verhältnisse und Entwicklungen verweisen, die die Orientierungen der Einzelnen bedingen. Deshalb nimmt die biographische, institutionelle und gesellschaftliche Kontextualisierung der einzelnen Biographien in der Studie eine besondere Rolle ein.

Das Ziel der Untersuchung ist ein doppeltes: Einerseits soll ein methodischer Zugang zum politischen Bewusstsein mittels qualitativer Forschung entwickelt

werden, der es nicht nur möglich macht, das komplexe Bedingungsgefüge aus individuellen Dispositionen, biographischen Erfahrungen, institutionellen und gesellschaftspolitischen Einflüssen, die sich auf die Konstitution politischen Bewusstseins auswirken, zu berücksichtigen. Damit setzt sich die Studie von standardisierten Befragungen ab, die häufig auf einzelne Fragmente politischen Bewusstseins, wie das ‚politische Interesse‘, abzielen und das politische Bewusstsein so nur begrenzt abbilden können. Zudem werden durch die breit angelegte Kontextualisierung der Einzelfälle auch solche qualitativen Verfahren weiterentwickelt, wie sie beispielsweise im Bereich der Politikdidaktik bereits vorliegen (vgl. z.B. Lange 2008).

Das zweite Ziel der Studie ist die Entwicklung eines Verfahrens, mit dem insbesondere das Kritikvermögen selbst, das ein Desiderat sowohl in der Forschung zu politischer Bildung als auch in der Bildungsforschung ist, zum Gegenstand empirischer Untersuchungen werden kann. Wichtig ist hierfür ein breiter theoretisch-begrifflicher Rahmen, der dem Anspruch der Offenheit der qualitativen Forschung gerecht wird. Pauschale Vorwürfe der Angepasstheit und der fehlenden Kritikbereitschaft können so in differenzierte Fragen transferiert werden, die eine kontextsensible Erforschung des individuellen kritischen Bewusstseins ermöglichen sollen. Hier anschließend lassen sich dann auch Überlegungen dazu anstellen, welche pädagogischen Konzepte geeignet sein könnten, um das politische Bewusstsein Einzelner auf dem Stand aufzunehmen, auf dem es sich befindet, und von dort aus weiterzuentwickeln.

Um den Begriff des kritischen Bewusstseins inhaltlich und theoretisch füllen zu können, werden in *Kapitel 1* Thematisierungsformen und Beschreibungen des Begriffes in pädagogischen Theorien herausgearbeitet. Dazu wird Bezug auf solche Theorien genommen, die entweder direkt mit diesem Begriff arbeiten oder ihrer aufklärerischen Theorietradition entsprechend den Zusammenhang von Bildung und Gesellschaftskritik bzw. die Frage nach den Bedingungen und Grenzen von Mündigkeit, Selbstreflexion oder kritischer Distanz in den Fokus nehmen.²

Gewissermaßen ein Ankerpunkt dieser Überlegungen ist die Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts, wenn ihr hier auch kein eigenes Kapitel gewidmet

2 Die Kapitel zu den theoretischen Bezügen bauen nicht systematisch aufeinander auf und sind auch nicht unbedingt als gegenseitige Ergänzungen zu verstehen. Vielmehr sollen verschiedene Perspektiven auf das kritische Bewusstsein aufgezeigt werden, um in der empirischen Studie auf ein möglichst breites Spektrum an theoretischer Sensibilisierung (vgl. Kelle/Kluge 2010) zurückgreifen zu können.

ist. Die Theorie Humboldts steht für zwei wichtige Aspekte des Bildungsbegriffes. Der erste ist der Gedanke der Wechselwirkung von ‚Mensch‘ und ‚Welt‘, die den Menschen, unter der Bedingung der Freiheit, zur „höchsten und proportionirlichsten Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt 2002a, S.64) führt. Der zweite Aspekt betrifft die „*gesellschaftliche Verwirklichung*“ (vgl. Koller 2004, S.79, Hervorh. i. O.) von Bildung zum Zwecke einer Humanisierung der Gesellschaft (vgl. Humboldt 2002b, S.235 ff., vgl. auch Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2012, S.70). In der Idee einer ‚gesellschaftlichen Verwirklichung‘ von Bildung drückt sich die Überzeugung aus, dass Bildung nicht nur die Selbstentfaltung des Menschen beschreibt, wenngleich diese für Humboldt die zentrale Aufgabe des Menschen war, der als Abbild einer veredelten Gattung „Spuren des lebendigen Wirkens“ (Humboldt 2002b, S.235) hinterlassen und der Nachkommenschaft „das Gepräge seines Werthes sichtbar aufdrück[en]“ (ebd., S.236) sollte. Doch Bildung sollte *auch* dazu führen, dass sich Menschen mit der Zukunft ihrer Gattung beschäftigen und diese „veredeln“ (Humboldt 2002b, S.235): „Bildung (...) ist kein rein individueller Vorgang, sondern ein gesellschaftlicher Prozess.“ (Koller 2004, S.79) Versuche, den Bildungsbegriff mittels Dimensionen oder Zielkategorien zu beschreiben, beinhalten häufig einen solchen Aspekt, der über die Wissensaneignung und Selbstentfaltung hinausgeht. Bildung zielt auf den vernünftigen Menschen, der nicht nur seine eigene Vervollkommenung im Sinn hat, sondern sich auch als Teil der Welt versteht, die er mitgestalten kann und muss (Jörg Zirfas hat eine entsprechende Dimension von ‚Bildung‘ als ‚utopische Bildung‘ bezeichnet, vgl. Zirfas 2011, S.14).

Die erste pädagogische Theorie, auf die nachfolgend ausführlich Bezug genommen wird, ist die Siegfried Bernfelds (vgl. u.a. Bernfeld 1990, 2012, 2013). Bernfeld, der als frühe „klassische Referenz“ (Winkler 2012) kritischer Erziehungswissenschaft gilt, übt Kritik vor allem an ideologischer Einflussnahme auf Erziehung im Sinne einer Instrumentalisierung der Pädagogik, die die politischen Verhältnisse stabilisiert: „Nicht die Pädagogik baut das Erziehungswesen, sondern die Politik. Nicht Ethik und Philosophie bestimmt das Ziel der Erziehung, sondern die herrschende Klasse nach ihren Machtzielen; die Pädagogik verschleiert bloß diesen höchst hässlichen Vorgang mit einem schönen Gespinnst an Idealen.“ (Bernfeld 2013, S.12) Über kritisches Bewusstsein zu verfügen bedeutet für Bernfeld, sich der gesellschaftlichen Kräfteverhältnisse bewusst zu sein (vgl. Bernfeld 1990 und Brumlik 2018, S.223 f.). Das Fundament einer entsprechenden Ausbildung künftiger Pädago-

gen/innen müsste dementsprechend die wissenschaftstheoretische Analyse der Gesellschaft bilden.

Klassische Vorstellungen von Bildung wie die Wilhelm von Humboldts mussten spätestens mit dem aufkommenden Nationalsozialismus und dessen zerstörerischen Folgen im Zuge des Zweiten Weltkriegs in Frage gestellt werden (vgl. Adorno/Horkheimer 1971). Theodor W. Adorno und Max Horkheimer haben mit der *Dialektik der Aufklärung* eine kritische Analyse der Gesellschaft vorgelegt, die zeigt, wie ökonomische, aber auch kollektive und individuelle psychologische Faktoren die Möglichkeit von Mündigkeit innerhalb einer „verwalteten Welt“ (Adorno 1973a, S.90) in Frage stellen. In ihren Auseinandersetzungen über die Möglichkeit der Bildung steht eine ökonomisch geprägte Gesellschaft im Zentrum der Kritik, die den Einzelnen wenig Raum für Freiheit und Selbstbestimmung lässt; Bildung habe die Tendenz, zu „Halbbildung“ (Adorno 1972, S.93 f.) zu werden, die sich durch die nahezu vollständige Verunmöglichung von Kritik und durch eine übersteigerte Anpassung kennzeichne. Kritik sei verkommen zum „trüben Hang hinter die Kulissen zu sehen“ (Adorno 1972, S.118). Konstitutives Element kritischen Bewusstseins ist bei Adorno die ‚Selbstreflexion‘, gedacht als vor allem denkend-theoretischer Widerstand gegen die Vereinnahmungen durch die Kulturindustrie (vgl. Adorno/Horkheimer 1971, S.120). Sie verschafft den Einzelnen Bewusstsein über die Widersprüchlichkeit der Gesellschaft (Adorno 1973b, S.147), welches erst die Grundlage für die Ermöglichung von Kritik ist. Als Referenz für kritisches Bewusstsein bieten sich Horkheimer und Adorno an, weil ihre Arbeiten dennoch von der Auseinandersetzung um die verbleibende Möglichkeit von Mündigkeit und Kritik geprägt sind (vgl. z.B. Horkheimer 1985, Adorno 1972, 1973a, 1973b).

Bei Wolfgang Klafki zielt Bildung auf die Entwicklung von Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit sowie Solidarität. Die Auseinandersetzung mit epochaltypischen Schlüsselproblemen, wie etwa der Friedensfrage, soll den Einzelnen eine reflexive und kritische Perspektive auf Gesellschaft ermöglichen. Die Verbindung von individueller Selbstentfaltung *und* gesellschaftlicher Verantwortung zeichnet kritisches Bewusstsein bei Klafki aus. (vgl. Klafki 2007, S.63) Um das reflexive Vermögen der künftigen Lehrer/innen zu erhöhen, müssten in der wissenschaftlichen Bildung gesellschaftsanalytische Aspekte ein höheres Gewicht bekommen (vgl. Klafki 2002, S.31).

Jörg Ruhloff, mit dem Blick der skeptisch-transzendentalkritischen Pädagogik, plädiert für ein Verständnis von Bildung im „problematisierende[n] Vernunftgebrauch“ (Ruhloff 1996, S.148), der eine zu entwickelnde Skepsis vor

der Gültigkeit gesetzter Kategorien und Deutungsmuster meint; ein „prüfendes Umherschauen“ (Ruhloff 2006, S.296), das die Befähigung zur widersprechenden „Zensur“ (Ruhloff 1996, S.154) und die Problematisierung der erkannten Grenzen des Wissens ermöglichen soll. Die von ihm formulierten Bildungsdimensionen „Emanzipation, Wissen, Kritik, Skepsis und Mut zur Veränderung“ (Ruhloff 2006, S.294 ff.) sind wichtige Ergänzungen für ein Spektrum an theoretischen Beschreibungen kritischen Bewusstseins.

Vor dem Hintergrund der subjektskeptischen Überlegungen Michel Foucaults (1992) und den Einwänden Jan Masscheleins (2003) hinsichtlich einer *Trivialisierung der Kritik*, die auch die kritische Erziehungswissenschaft zur Selbstreflexion auffordern, ist kritisches Bewusstsein, verstanden als Fähigkeit eines autonomen, souveränen Subjektes, das seine Mündigkeit entfaltet, schließlich nicht einfach herstell- oder erreichbar. Vielmehr lässt es sich als relationale oder dynamische Kategorie verstehen, die „das Zugleich von Abhängigkeit und Widerstand, von Disziplinierung und Aufbegehren, von Unterwerfung und Kritik“ (Rieger-Ladich 2002, S.176) unter der Bedingung von Herrschaft betont.

Dass die gegenwärtigen deutschen Schulen und Universitäten sich an solchen bildungstheoretischen Entwürfen wenig orientieren, soll nicht ausgeblendet werden. Aus diesem Grund schließt das erste Kapitel mit einem Hinweis auf den Prozess der Ökonomisierung im Bildungswesen, der der Vermittlung von Bildung und Kritik Schranken setzt.

Kapitel 2 wendet sich der Theorie und Praxis schulischer politischer Bildung zu, denn kritisches Bewusstsein ist nicht nur vor dem Hintergrund der bildungstheoretischen Bezüge zu verstehen, sondern kann auch als Spezifizierung des Begriffes des ‚politischen Bewusstseins‘ aufgefasst werden, wie er in der politischen Bildung Verwendung findet (vgl. Himmelfmann/Lange 2007). Politische Bildung ist ein zentrales pädagogisches Tätigkeitsfeld, in dem mit den Begriffen ‚Mündigkeit‘, ‚Aufklärung‘, ‚Emanzipation‘, ‚Teilhabe‘ und ‚Kritik‘ ganz selbstverständlich gearbeitet wird. Es liegt nahe, anzunehmen, dass die Anbahnung kritischen Bewusstseins insbesondere hier als zu realisierende Bildungsaufgabe gilt. Im Fokus steht hier insbesondere die schulische politische Bildung, da sie nahezu alle Kinder einer Generation erreicht, weshalb den Lehrern/innen fachübergreifend eine besondere Verantwortung zukommt (vgl. Dippelhofer 2011, S.45); Schule gilt als Lernort für Demokratie- und Politikbewusstsein (vgl. KMK 2009), weil sie sich als erstes Handlungs-

feld der Umsetzung gemeinschaftlich-vernunftgeleiteter Interessen versteht (vgl. Hegel 1970); sie ist ein Ort, an dem (staatliche) Legitimationsinteressen³ und (pädagogische) Emanzipationsinteressen, verstanden als Selbstbestimmungsfähigkeit und Autonomie, unmittelbar aufeinanderstoßen (vgl. Reuter 2012, S.18). Überzeugende Konzepte zur Förderung des Kritikvermögens finden sich im Feld der kritischen politischen Bildung. Vor allem Vertreter/innen dieser Ausrichtung politischer Bildung vollziehen eine Aktualisierung der pädagogischen Ansprüche der Aufklärung und Emanzipation durch Bildung (vgl. z.B. Lösch/Thimmel 2010, Hufer 2010, Eis/Lösch/Schröder u.a. 2015). Bettina Lösch und Andreas Thimmel betonen die Notwendigkeit einer politischen Bildung, die darauf abzielt, „dass Individuen die sozialen Verhältnisse, in die sie tagtäglich eingebunden sind, verstehen und die soziale Welt, die sie sich bildend erschließen, eingreifend verändern können.“ (Lösch/Thimmel 2010, S.8) Die dazugehörigen Analysen der gesellschaftlichen Verhältnisse zielen auf eine Bewusstseinsbildung der Subjekte, die dazu befähigt werden sollen, eine, wie Oskar Negt es nennt, kritische „Aufmerksamkeit“ (Negt 2010, S.20) für politische und gesellschaftliche Entwicklungen und die entsprechende Urteilskraft, die Voraussetzung für politisches Handeln ist, zu entwickeln. Auch diese ‚kritische Aufmerksamkeit‘ ist eine Beschreibung kritischen Bewusstseins.

In *Kapitel 3* wird der Forschungsstand zum politischen Bewusstsein junger Menschen allgemein, der Studenten/innen und insbesondere der Lehramtsstudenten/innen dargelegt. Entsprechend der Ausrichtung des Bildungssystems an Bildungsstandards und Kompetenzen gibt es keine aktuellen, großangelegten empirischen Studien, die sich mit Kritik oder kritischem Bewusstsein befassen. Studien zum politischen Bewusstsein sind zumeist als quantitative Befragungen angelegt, die i.d.R. einzelne, operationalisierbare Fragmente politischen Bewusstseins erheben, wie etwa die ‚politische Selbstverortung‘ oder das ‚politische Interesse‘, ohne diese in einen Zusammenhang mit gesellschaftlichen Tendenzen oder individuellen Erfahrungen zu stellen.⁴ Doch ob jemand über kri-

-
- 3 Das öffentliche Schulsystem hat u.a. die Aufgabe, „Konsens über die politisch-gesellschaftlichen Grundwerte und Verhaltensregeln [zu] vermitteln und zur Loyalität gegenüber dem Gemeinwesen [zu] erziehen (z.B. Grundrechte, Demokratie, Gewaltfreiheit).“ (Reuter 2010, S.265) Außerdem müsse die Schule „den einzelnen Individuen ihren je künftigen Platz in der politisch-sozialen Hierarchie wie in der arbeitsteiligen Ökonomie vermitteln“ (Lohmann 2010, S.232).
 - 4 Die gegenwärtigen Studien treten damit zurück hinter komplex angelegte Forschungsprojekte aus den 1960er Jahren, wie sie Habermas mit seinem Projekt „Student und Politik“ (1969) oder Adorno mit den „Studien zum autoritären Charakter“ (1973c) vorgelegt haben.

tisches Bewusstsein verfügt und in welcher Weise es sich zeigt, so die These der vorliegenden Studie, ist nicht allein eine Frage individuellen Vermögens und individueller Bereitschaft, sondern ist auch abhängig von biographischen Erfahrungen, den Möglichkeiten der Bildung und den gesellschaftlichen Verhältnissen, die das Leben der Einzelnen prägen. Weitere Desiderate werden in diesem Kapitel herausgearbeitet.

Diese Studie verfolgt das Ziel, dem kritischen Bewusstsein nicht nur theoretisch nachzugehen, sondern auch einen empirischen Zugang zu diesem Begriff zu suchen. *Kapitel 4* widmet sich den entsprechenden methodologischen Grundlagen und Vorüberlegungen.

Die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung mit einem Schwerpunkt auf der bildungstheoretisch ausgerichteten Variante, die sich der Erforschung und dem Verstehen von Selbst-Welt-Verhältnissen und deren Transformationen im Lebenslauf widmet, bietet sich aufgrund ihrer Ausrichtung an den Lebenserfahrungen der Einzelnen und ihrem Blick auf Biographien als Schnittstelle von Ich und Welt als orientierende Forschungstradition an (vgl. Marotzki 1990, Koller 1999, Wigger 2004).

Es wurden vierzehn biographisch orientierte, problemzentrierte und leitfadengestützte Interviews mit Lehramtsstudenten/innen geführt. Die Interviewpartner/innen wurden zu ihrem Verhältnis zu Gesellschaft und Politik befragt. Alle befanden sich zum Zeitpunkt der Interviews in der theoretischen Ausbildung, weshalb sie nicht nur als junge Menschen oder allgemein als Studenten/innen adressiert wurden, sondern auch als angehende Lehrer/innen.

Zur Auswertung wurden aus dem Sample der geführten Interviews drei Fälle mittels eines Kontrastierungsverfahrens (vgl. Kelle/Kluge 2010, S.48) ausgewählt und angelehnt an die Methode der reflexiven Hermeneutik nach Theodor Schulze ausgewertet (vgl. Schulze 2010b). Theodor Schulze versteht Biographien stets als „Biographien in der Gesellschaft“ (Schulze 2010a, S.45). Seine Methode ermöglicht es, insbesondere durch das Verfahren der „Toposanalyse“ (Schulze 2010b, S.423, vgl. auch Schulze 1997, S.182), die Fälle fragestellungsbezogen und problemzentriert auszuwerten sowie sie vor dem Hintergrund ihrer biographischen Entwicklung *und* ihrer gesellschaftlichen Bedingtheit zu verstehen. Auf diese Weise begegnet die vorliegende Studie auch dem u.a. von Lothar Wigger kritisierten Problem der „Weltvergessenheit“ (von Rosenberg 2010, S.71; Wigger 2004) der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung.

Im Anschluss an die Rekonstruktion der Selbst- und Weltverhältnisse und damit verknüpfter zentraler Topoi gesellschaftlichen und politischen Denkens

erfolgte eine ausführliche Kontextualisierung der Interviews. Um die Kontextualisierung, die auch bei Schulzes Methode mitgedacht ist, ausführlicher vornehmen zu können, wurde ein eigenes Verfahren entwickelt, das es ermöglichte, die Fälle vor dem Hintergrund der Interviewsituation, der institutionellen Bezüge der jeweiligen Biographie und der Verortung in der gesellschaftspolitischen Gegenwart zu fassen.

Zur konkreten Rekonstruktion kritischen Bewusstseins wurde auf der Basis der theoretischen Vorüberlegungen ein heuristisches Modell als „sensibilisierendes Konzept“ (vgl. Kelle/Kluge 2010, S.37f.) entwickelt, das vorläufige und weiterzuentwickelnde Dimensionen und Beschreibungen kritischen Bewusstseins abbildet und das so eine theoretisch gestützte Auswertung der Fälle ermöglichte.

In *Kapitel 5* werden die Ergebnisse der Fallanalysen ausführlich dargestellt, miteinander verglichen und fallübergreifend analysiert. Die Ergebnisse verweisen darauf, dass weder die Zuschreibung der ‚unkritischen‘ Studenten/innen angemessen ist, denn alle Interviewten üben in irgendeiner Weise Kritik. Gleichzeitig ist auch die Abweisung des Vorwurfes nicht gerechtfertigt, denn die aus dem Material rekonstruierten Formen und Modi von Kritik, wie etwa eine ‚dogmatische Kritik‘ oder ‚populistische Kritik‘, sind ihrerseits problematisch. Stattdessen ist eine Differenzierung dessen, was unter Kritik verstanden wird, nötig, um geeignete Zugänge für politische Bildung entwickeln zu können. Zudem verweisen die Ergebnisse darauf, dass es notwendig ist, Kritik und kritisches Bewusstsein als komplexen Zusammenhang aus familiären Sozialisationsbedingungen, institutionenbezogenen Erfahrungen, biographischen Irritationsanlässen, dem gegenwärtigen gesellschaftspolitischen Kontext und vor allem dem je individuellen Umgang damit zu verstehen. Alle diese Aspekte bedingen – als Hemmnis oder aber auch als Anlass – die Entwicklung kritischen Bewusstseins und können Aufschluss darüber geben, welche Aufgaben die universitäre Bildung hinsichtlich der politischen Bildung hat.

1. Kritisches Bewusstsein im Kontext pädagogischer Theorie und aktueller Thematisierungen von ‚Bildung‘

Das Ziel der nachfolgenden Kapitel liegt in der theoretisch-begrifflichen Bestimmung und Konturierung dessen, was man unter ‚kritischem Bewusstsein‘ verstehen kann. Anhand einiger ausgewählter pädagogischer Theorien soll ein Spektrum an Zugängen und Thematisierungsformen von Kritik im Verhältnis zu Bildung und Erziehung erarbeitet werden, an das im späteren empirischen Teil angeschlossen werden kann. Dabei wird auch „Bedingungs- und Behinderungsmuster[n]“ (Ruhloff 1996, S.154) Aufmerksamkeit geschenkt, „die den Mut und die Befähigung zu problematisierend-vernünftigen Zäsuren begünstigen bzw. unter denen sie unwahrscheinlich werden“ (ebd.). Viele dieser Theoriebezüge enthalten gesellschaftsanalytische und -kritische Elemente, die auch dem anschließenden Forschungsprojekt zugrundeliegen; eine solche Perspektive ermöglicht es, „Widersprüche in der Gesellschaft überhaupt erst zu entdecken, die ohne eine solche ‚Brille‘ unsichtbar bleiben würden.“ (Miethe 2016, S.54)

1.1 Kritisches Bewusstsein in der Theorie und Praxis Siegfried Bernfelds

Siegfried Bernfeld, in der Erziehungswissenschaft als pädagogischer Klassiker gleichzeitig anerkannt und umstritten (vgl. Niemeyer/Naumann 2011 und Lohmann 2001), ist zwar von Michael Winkler in einem Lexikonartikel über ‚Kritische Erziehungswissenschaft‘ in die Liste der Vordenker derselben aufgenommen worden (vgl. Winkler 2012, S.249), doch sein kritisches Potential ist in der Rezeption bei weitem nicht ausgeschöpft (vgl. Barth 2010, vgl. auch Neuhaus 2018). Im Folgenden werden Auszüge aus Bernfelds Wirken und Schaffen zwischen Politik, Pädagogik und Psychoanalyse⁵ hinsichtlich der Frage nach Charakterisierungen kritischen Bewusstseins untersucht. Bei seinen Überlegungen zeigt sich kritisches Bewusstsein als Theorie und Praxis. Im Kontext des sozialdemokratisch regierten Wiens der 1920er Jahre, in denen einige Reformen die Lebensbedingungen der Arbeiter/innen deutlich verbesserten, ging sein Denken und Handeln aus der Hoffnung hervor, dass bald, ausgelöst durch eine Revolu-

5 Die Psychoanalyse dient Bernfeld in seinen Texten vorrangig als Wissenschaft und Anthropologie. Als Laienpsychoanalytiker hat er die Psychoanalyse auch als Methode angewendet.

tion, eine durch Gleichheit und Freiheit gekennzeichnete sozialistische Gesellschaftsordnung entstehen würde. Von dieser Hoffnung gehen spätere kritische Wissenschaftler/innen, wie beispielsweise Theodor W. Adorno, angesichts der Entwicklungen in sozialistischen Systemen wie der Sowjetunion, nicht mehr aus.

Als sozialistischer Theoretiker und Praktiker hat Bernfeld kaum explizite Aussagen zu einem *kritischen* Bewusstsein Einzelner getätigt. Er spricht meist auch nicht über Bildung, sondern über Erziehung. Diese Erziehung ist eine zum Klassenbewusstsein und kann deshalb auch als Bewusstseinsbildung oder als Bildung⁶ gedacht werden, weil die Entstehung von Klassenbewusstsein die Auseinandersetzungen mit dem politischen und wirtschaftlichen System Einzelner voraussetzt. Einschübe einiger persönlicher Reflexionen Bernfelds sollen beispielhaft verdeutlichen, welche Bedeutung kritisches Bewusstsein für seine individuelle Biographie hatte.

6 Im Kontext der sozialdemokratischen Reformen im Roten Wien der 1920er Jahre bekam die Bildung der Arbeiter einen großen Stellenwert. Die politische Bildung des Austromarxismus sei dabei nicht nur „Theorie einer politischen Massenbewegung, (...) sondern integraler Bestandteil der politischen Bewegung“ (Filla 2013, S.90) gewesen und habe den Weg in die politische Praxis gefunden, mit den Zielen der Bewusstseinsbildung und Solidarität (vgl. ebd., S.88). Filla betont die Hoffnung auf eine nachhaltige gesellschaftliche Veränderung, die die Wiener Politik der 1920er Jahre geprägt habe und die über den Wahlerfolg hinaus das Ziel verfolgte, die Gesellschaft unter demokratischen und sozialistischen Prinzipien zu erneuern. „Im Austromarxismus ging es nicht ‚nur‘ um seine Verbindung mit Demokratie, sondern um gesellschaftliche Demokratisierung, insbesondere um Demokratisierung der Wirtschaft. Die bestehenden kapitalistischen Eigentums-, Macht- und Verfügungsstrukturen wurden in Frage gestellt und es wurde versucht, sie konkret zu verändern.“ (ebd., S.159) Bildung wurde zur Voraussetzung für die Beteiligung an der Demokratie: „Wer in der (...) austromarxistischen Sozialdemokratie mitwirken und reüssieren wollte, musste sich (...) politische und gesellschaftliche Grundkenntnisse aneignen“ (ebd., S.142), die Eröffnung politischer Teilhabe sei eine „zentrale Bildungsmotivation“ (ebd.) gewesen. Die Sozialdemokratie in Wien ermöglichte eine große Mobilisierung der Menschen, weil sie einen Wandel zu besseren Lebensverhältnissen nicht nur versprach, sondern weil er auch schnell spürbar wurde. Die Kombination von politischer Motivation, einer verbesserten Grundsicherung der Bevölkerung (Gesundheits- und Fürsorgepolitik) und „bildungsaffinem Milieu“ (ebd.) bewirkte, dass „das Kulturniveau der Wiener Arbeiterschaft (...) nirgends in der Welt auf ein gleich hohes Niveau gebracht wurde.“ (ebd.) Entscheidend für den Erfolg der Bewegung waren der Alltagsbezug und der unmittelbare Anwendungscharakter; die Bildungsangebote waren an die Interessen der Arbeiter und deren Motivation für das Lernen selbst geknüpft (vgl. ebd., S.145).

1.1.1 Die Schule in der Kritik

Bernfeld verfasst 1911, am Ende seiner Schulzeit, die *Geschichte [s]eines Gymnasialstudiums*⁷, eine Analyse der Wirkungen der Schule auf seine Person, die eine massive Schulkritik enthält. Bernfeld setzt zunächst bei seiner subjektiven Erfahrung und Wahrnehmung an. Er beschreibt sich vor dem Wechsel auf das humanistische Gymnasium als ein Kind von „keckem Selbstvertrauen und Stolz durchdrungen“ (Bernfeld 2011b, S.25), das sich „viel zutraute“ (ebd.), jedoch blieb davon schon nach einem Jahr am Gymnasium nicht viel übrig. Er wurde scheu, ängstlich, und verlor sein Selbstvertrauen (vgl. ebd.). Auch die Leistungen entsprachen nicht mehr den Erwartungen seiner Eltern (vgl. ebd., S.24). Seine schlechten Erfahrungen mit dem humanistischen Gymnasium stürzen ihn zunächst in Selbstzweifel und Unsicherheit. Er beschreibt die persönlichen psychischen Folgen als Depressionen, die „wohl von tiefem Einfluß für mich [waren], und es wird vielleicht noch viele Jahre dauern, bis ihre Wirkungen aus meiner Seele gewischt sein werden.“ (Bernfeld 2011b, S.25)

Das geäußerte Leiden des jungen Bernfeld in der Schule (er ist hier erst 17 Jahre alt) ist geprägt von einer erstaunlichen Distanz und Reflexion gegenüber dem Geschehenen. Wiewohl er sich gedemütigt und gestraft fühlt, sieht er doch die Schuld für sein vermeintliches Schulversagen nicht vorrangig bei sich, sondern in der Institution (ohne dabei seine eigene Verantwortung für sein ‚Versagen‘ gänzlich abzulehnen). Die psychischen, motivationalen und leistungsspezifischen Folgen der Fehlleistungen des humanistischen Gymnasiums mit seiner elitären Prägung sind Bernfelds Einschätzung zufolge massiv. Die Schule sei nicht in der Lage, die Schüler/innen für die Inhalte zu begeistern (vgl. Bernfeld 2011b, S.26). Im Classenbuch verweist er zusätzlich auf die Manipulierbarkeit der Lehrer/innen und Schulräte und zweifelt an der durch Hierarchie legitimierten Autorität der Lehrpersonen (vgl. Bernfeld 2011a, S.19).

Die Schule verursache also, so Bernfeld, seelische Verletzungen, sie sei nicht dazu in der Lage, Wissensvermittlung und Lernen angemessen zu ermöglichen, bewirke es nicht, „ethische und soziale Gefühle zu wecken“ (Bernfeld 2011a, S.30), und verhindere so die Bildung, zu der sie anregen soll; die Lehrer/innen sind innerhalb dieses Schulsystems, unabhängig von der Qualität ihrer pädagogischen Qualifikation, in ihren Handlungsspielräumen massiv eingeschränkt. Kritisches Bewusstsein zeigt sich in dieser Schrift in der kritischen Wahr-

7 1910 verfasste Bernfeld außerdem Gedanken zur Schule und Jugendbewegung im Text *Aus dem Classenbuch*, auch hierin wird seine Schulkritik deutlich (vgl. Bernfeld 2011a).

nehmung der humanistischen Gymnasialschule als Institution im Kontext des Wiener Schulsystems. Bernfeld ist, in jungen Jahren und noch ohne wesentliche Distanz zu seiner Schulzeit, dazu in der Lage, seine eigene Situation in Reflexion auf das Konzept des ‚humanistischen Gymnasiums‘ oder das ‚Schulsystem‘ zu kontextualisieren und diese als Verursacher der eigenen Probleme zu deuten. Hieraus wird deutlich, dass kritisches Bewusstsein bei Bernfeld als eine zur Reflexion der gesellschaftlichen und institutionellen Wirkungen auf seine Person befähigende Metaebene der eigenen Verstrickung in gesellschaftliche Zusammenhänge gedeutet werden kann.

1.1.2 Jugendbewegung als Kritik

Bernfeld geht vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen einen alternativen Weg, um sich zu bilden. Neben der autodidaktischen Aneignung von Naturwissenschaft und Psychoanalyse (vgl. Dudek 2012, S. 47 f.) übersetzt Bernfeld sein „Interesse für alles, was [in der freien Natur] vorgeht“ (Bernfeld 2011b, S. 22) in pädagogisch-politisches Engagement. So wird er Mitglied der sozialistischen Jugend⁸- und der Jugendkulturbewegung, er wird ihr intellektueller „Repräsentant und wissenschaftlicher Dokumentant“ (Dudek 2012, S. 51). Die Politisierung der Jugend wird sein pädagogisches Ziel: „Jugend ist revolutionär, weil sie von Natur aus kritisch gegen alle Autorität und alles Gegebene eingestellt ist (...)“ (Bernfeld 2011e, S. 272).⁹ Während die bürgerliche Pädagogik befürchte, das kritische Potential der Jugend könne ihr gefährlich werden, und ihr deshalb keine Mitbestimmung zusprechen wolle, müsse die sozialistische Pädagogik gerade dieses Potential nutzen (vgl. ebd.). Aus seiner Sicht sei es selbstverständlich, sich früh zu politisieren: „frühe Wachheit schadet nicht“ (Bernfeld 2011c, S. 55), sie hindere auch nicht das ‚spätere Denken‘. „Wir glauben, es ist ein Recht, selbst die Pflicht der Jugend, über Religion, Staat, Schule, Eltern und Jugend zu denken.“ (ebd.)

Theoretisch sucht Bernfeld hier die Auseinandersetzung mit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik (vgl. Bernfeld 1990). Er wendet sich gegen eine idealisierende Pädagogik im harmonisierten pädagogischen Bezug (vgl. bspw.

8 Auch hier zeigt sich der Bezug zur Psychoanalyse, aber auch der auf die *Kritik der politischen Ökonomie* von Karl Marx (vgl. Marx 1962 ff.).

9 Bernfeld sah einige Jahre später selbst ein, dass diese politische Eigenschaften den Lebensphasen zuordnende Sicht auf die Jugend unrealistisch war: Die Wiener Schulbewegung zeigte, dass die Schüler/innen von einer Schulgemeinde „nichts wissen wollten“ und dass sie erst „gewonnen“, „geweckt, aufgerüttelt“ (Bernfeld 2016, S. 91) werden mussten.

Nohl 1935), er lehnt ein Moratorium, ein Fernhalten der Jugend von der konflikt-haften Realität ab. Die Übertragung von Verantwortung an die Jugend, ihre Aktivierung zu Engagement, sei ein Weg zur politischen Selbstermächtigung.

Biographisch und inhaltlich zeigt dieses Engagement für die Jugendbewegung einen weiteren Aspekt kritischen Bewusstseins. Bernfelds Engagement ist eines gegen autoritäre Erziehung durch die bürgerliche Pädagogik. Die Jugend solle vielmehr eine eigene gesellschaftliche Institution werden, solle sich politisch ermächtigen und ihre Belange aus ihrer eigenen Kraft und aus ihren eigenen Interessen heraus klären. (vgl. Bernfeld 2011c) Zu dieser Kritik gehört gleichzeitig, neben dem Zutrauen in die Fähigkeiten der Jugend, eine Abschwächung der Macht der älteren Generation, die Bernfeld nicht scheut. Durch die direkte Anrede der Jugend wird Bernfelds emanzipatorisches Anliegen deutlich, die Jugend aufklären zu wollen und sie so zu befähigen, Verantwortung zu übernehmen (vgl. ebd.).

1.1.3 Pädagogik als Kritik

1918 gründete Bernfeld das *Kinderheim Baumgarten*¹⁰ für jüdische Kriegswaisen des Ersten Weltkriegs. Er entwickelte aus seinen Erfahrungen mit der Jugendbewegung und orientiert an Gustav Wynecken und Berthold Otto eigene Vorstellungen über ‚richtige‘ Erziehung, die kollektiv ausgerichtet war.

Die in Baumgarten praktizierte, neue Erziehung¹¹ basiert auf einem rationalen Verständnis des Aufwachsens, das Bernfelds späterem Erziehungsbegriff¹² in vielfacher Hinsicht schon entsprach (vgl. Bernfeld 1990, S.51). ‚Neue Erziehung‘ fußt für ihn auf den Erkenntnissen der Psychoanalyse. Die Seele des Kindes müsse zunächst verstanden werden. Die Erziehung in Baumgarten ist davon geprägt, dass der Erzieher wenig in die Interaktionen der Kinder eingreift und stattdessen eher beobachtet und behutsam gegenwirkt. Der Erzieher zeichne sich durch Ehrlichkeit und Authentizität gegenüber den Kindern aus, er halte Wort und achte die Kinder mit ihren Wünschen und Fragen. Gleichzeitig müsse er sein Machtbedürfnis, das in ihm angelegt sei, drosseln

10 Bernfeld hatte für seinen Versuch nur einige Monate Zeit, weil er mit der Leitung des Heimes aneinandergeriet, die seine Erziehungsmethoden nicht mittragen wollte. Seine Erfahrungen hat er im ausführlichen Bericht über diese Zeit festgehalten (vgl. Bernfeld 2012). Daniel Barth hat das Kinderheim Baumgarten zuletzt ausführlich interpretiert (vgl. Barth 2010).

11 Zum Verhältnis von Normal- und Reformpädagogik vgl. Benner/Kemper (2003).

12 Erziehung sei „die Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungsatsache“ (Bernfeld 1990, S.51). Zur Rationalität der Pädagogik vgl. Wigger (2010b, S.199 ff.).

lernen (vgl. Bernfeld 2012, S.50). Bernfeld beschreibt das Verhalten eines so agierenden Erziehers als „abweichendes Verhalten“ (ebd., S.43), was wiederum Kritik am „normalen“ (ebd.), das heißt am autoritären oder bürgerlichen Erziehungshandeln impliziert (vgl. ebd.). Diese Form von Erziehung ist als Kritik zu verstehen, denn sie wendet sich gegen die autoritäre Pädagogik, die, so Bernfeld, Kinder psychisch schädige. Zum anderen gilt diese Erziehung als Abgrenzung zur idealisierenden bürgerlichen Pädagogik, die vorrangig für bürgerliche Kinder konzipiert sei und deshalb Klassenunterschiede stabilisiere.

Entsprechend den Überlegungen zur Selbstverwaltung der Jugend ist auch in Baumgarten die Selbstverantwortung, inklusive eines durch Kinder verwalteten Gerichtes¹³, ein fundamentaler Erziehungsanspruch. Indem Kinder selbst Verantwortung für das Gemeinschaftsleben im Heim übernehmen dürfen und auch müssen, entsteht ein emanzipatorisch-aufklärerischer Anspruch, der über eine bloße Anerkennung der Selbsttätigkeit der Kinder im Erziehungsprozess hinausgeht; Kinder werden selbst als Akteure wahrgenommen, die Interessen und Bedürfnisse in den Erziehungsprozess aktiv einbringen und durchsetzen lernen. Sie sind durch die Übernahme von Verantwortung für ihre eigenen Belange gefordert, die Folgen ihres Handelns abzusehen; sie führen keine Anweisungen oder Befehle aus, sondern müssen eigenverantwortlich denken und handeln. Die Abgabe von Macht und Kontrolle seitens der Erzieher wird so zur Grundlage für Mündigkeit. Kritisches Bewusstsein bedeutet in diesem Zusammenhang, dass Kinder und Jugendliche ein Verständnis davon entwickeln können, dass Gesellschaft von ihnen selbst gestaltet werden kann.

1.1.4 Kritik der Pädagogik

1925 hat Bernfeld sein Buch *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*¹⁴ veröffentlicht, mit dem er die Intention verfolgte, auf der Basis psychoanalytischer und marxistischer Erkenntnisse Aufgaben einer noch im Entstehen begriffenen Erziehungswissenschaft zu entwickeln, die (nach der von ihm angenommenen baldigen sozialistischen Revolution) imstande sein würde, die Heranwachsenden durch Erziehung dazu zu befähigen, die Gesellschaft in einer sozialistischen Perspektive und zugunsten der Arbeiterklasse zu verändern.

¹³ Zu den Phasen der Schulgemeinde in Baumgarten vom passiven Interesse der Kinder bis zum aktiven Betreiben des Gerichtes vgl. Bernfeld (2012, S.74–82).

¹⁴ Die Grenzen liegen in der Erziehbarkeit des Kindes, in den psychologischen Voraussetzungen, die der Erzieher in den Erziehungsprozess einbringt, sowie (vor allem) in der sozialen und wirtschaftspolitischen Bedingtheit der Erziehung (vgl. Bernfeld 1990).