

- Reinhard, Wolfgang (Hg.): Humanismus im Bildungswesen des 15. und 16. Jahrhunderts. Weinheim 1984.
- Ringleben, Joachim: Bildung und Rechtfertigung. I: Subjektiver Geist. Reflexion und Erfahrung im Glauben. Festschrift z. 65. Geburtstag v. T. Koch, hrsg. v. K.-M. Kodalle u. A. M. Steinmeier. Würzburg 2002, S. 97-102.
- Rupp, Horst F.: Religion – Bildung – Schule. Studien zur Geschichte und Theorie einer komplexen Beziehung. In: Forum zur Pädagogik und Didaktik der Religion; 7. 2. Aufl. Weinheim 1996.
- Pädagogik, Bildung und Schulreform der Reformation: Philipp Melanchthon (16. Februar 1497 bis 19. April 1560). In: Der Evangelische Erzieher 1/1997, S. 55-73.
- Art. „Schule/Schulwesen“. In: Theologische Realenzyklopädie 30 1999, S. 591-627.
- Schavan, Annette: Protokoll. Kleiner Parteitag der CDU Deutschlands. Bildungsvorsprung. 20. November 2000 Stuttgart, hrsg. von: Christlich Demokratische Union Deutschlands, Rheinbach 2000, S. 44-55.
- Scheible, Heinz: Die Reform von Schule und Universität in der Reformationszeit. In: Junghans, H. (Hg.): Glaube und Bildung – Faith and Culture. Referate und Berichte des Neunten Internationalen Kongresses für Lutherforschung Heidelberg, 17.-23. August 1997. In: Lutherjahrbuch 66 1999, S. 237-262.
- Schilling, Hans: Bildung als Gottesbildlichkeit. Eine motivgeschichtliche Studie zum Bildungsbegriff. In: Grundfragen der Pädagogik; 15. Freiburg/Br. 1961.
- Konfessionskonflikt und Staatsbildung. Eine Fallstudie über das Verhältnis von religiösem und sozialem Wandel in der Frühneuzeit am Beispiel der Grafschaft Lippe. Gütersloh 1981.
- Schilling, Hans (Hg.): Kirchengucht und Sozialdisziplinierung im frühneuzeitlichen Europa. Berlin 1994.
- Schulze, Winfried: Gerhard Oestreichs Begriff Sozialdisziplinierung in der frühen Neuzeit. In: Zeitschrift für historische Forschung 14 1987, S. 265-302.
- Seebaß, Gottfried: Luther und die Folgen: Öffentliche Podiumsdiskussion. In: Luther und die politische Welt. Wissenschaftliches Symposium in Worms vom 27. bis 29. Oktober 1983. Hrsg. v. E. Iserloh und G. Müller. In: Historische Forschungen im Auftrag der historischen Kommission der Akademie der Wissenschaften und der Literatur; 9. Stuttgart 1984.
- Reformation der Kirche und Bildungsreform. In: Korrespondenzblatt evangelischer Schulen und Heime 33 1992, S. 87-97.
- Evangelium und soziale Ordnung. Luthers Evangeliumsverständnis nach den Bauernschriften. In: Die Reformation und ihre Außenseiter. Gesammelte Aufsätze und Vorträge. Zum 60. Geburtstag des Autors hrsg. v. I. Dingel unter Mitarb. v. C. Kress. Göttingen 1997b, S. 44-57.
- Smolinsky, Heribert: Kirchenreform als Bildungsreform im Spätmittelalter und in der frühen Neuzeit. In: Dickerhof, H. (Hg.): Bildungs- und schulgeschichtliche Studien zu Spätmittelalter, Reformation und konfessionellem Zeitalter. Wiesbaden 1994, S. 35-51.
- Vogel, Johann Peter: Luthers Appelle zum Schulehalten – und ihre aktuellen Folgen. In: Erziehungskunst 60 1996, S. 1321-1328.
- Vormbaum, Reinhold (Hg.): Evangelische Schulordnungen. Bd. 1: Die evangelischen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts. Gütersloh 1860.
- Willoweit, Dietmar: Die Entwicklung und Verwaltung der spätmittelalterlichen Landesherrschaft. In: Jeserich, K.G.A./Pohl, H./Unruh, G.-C. von (Hg.): Deutsche Verwaltungsgeschichte. Bd. 1: Vom Spätmittelalter bis zum Ende des Reiches. Stuttgart 1983, S. 66-143.

CARSTEN BÜNGER

VON ERSCHÖPFTEN KÜNSTLERN UND PREKÄREN DILETTANTEN

GEGENWÄRTIGE SUBJEKTIVITÄT UND KRITISCH-POLITISCHE BILDUNG

„Nur gegen die verhärtete Gesellschaft,
nicht absolut, repräsentiert das verhärtete
Individuum das Bessere“

(Horkheimer/Adorno)

Soll das Verhältnis von Bildung und Gerechtigkeit bestimmt werden, können zwei unterscheidbare Perspektiven eingenommen werden: Zum einen kann Gerechtigkeit unter dem Aspekt der Bildung analysiert werden, indem z.B. gefragt wird, ob und wie das Engagement für gerechte Verhältnisse von Bildungsprozessen allgemein oder der Ausbildung bestimmter Fähigkeiten abhängt. Zum anderen kann umgekehrt Bildung unter dem Aspekt der Gerechtigkeit untersucht und daraufhin befragt werden, inwiefern Bildungsprozesse und -institutionen in die Reproduktion ungerechter Verhältnisse verstrickt sind. Impliziert die Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Gerechtigkeit somit die nach dem Politischen, so soll im Folgenden den gegenwärtigen Bedingungen und Möglichkeiten explizit politischer Bildung nachgegangen werden. Einleitend wird dafür eine verbreitete Begründungsperspektive politischer Bildung skizziert, die Anlass zur Suche nach Alternativen gibt. Im Hauptteil des Beitrags werden von vier Referenzpunkten aus einige der gesellschaftlichen Koordinaten umrissen, die die gegenwärtige Konstitution von Subjektivität bedingen und die von daher als Einsatzpunkt für politische Bildung relevant werden können. Abschließend werden die Ergebnisse für die Möglichkeit einer kritischen Neubegründung politischer Bildung aufgearbeitet, die sich an der immanenten Politizität empirischer Subjektivität orientiert.

Einleitung: Zur Begründungsperspektive politischer Bildung

Das Ziel politischer Bildung wird in ihren gängigen Theorien zumeist als eine spezifische Qualifikation begriffen, die am Staatsbürgerideal normativer De-

mokratiethorien orientiert ist. Der Politikwissenschaftler Peter Massing, der an der Formulierung von ‚Bildungsstandards‘ für die politische Bildung maßgeblich beteiligt war (GPJE 2004), formuliert: „[W]eil wir uns nicht darauf verlassen können, dass sich die erforderlichen Einstellungen und Kompetenzen einfach als Folge von Demokratisierungsprozessen einstellen“, übernimmt diese Aufgabe „politische Bildung im Sinne der Kultivierung staatsbürgerlicher Tugenden“ (Massing 1999, S. 37). Politische Bildung wird also begründet „über ihren Beitrag zur Verbesserung der subjektiven Voraussetzungen politischer Entscheidungsprozesse“ (ebd., S. 44), was als „Staatsbürgerqualifikation“ bezeichnet wird. Mit dieser sollen die „Defizite bei den notwendigen Kompetenzen der Bürger“ (ebd., S. 40) ausgeglichen werden. Die Qualifikation soll daher umfassen „1. Kognitive Kompetenzen bezüglich des Inhalts politischer Entscheidungen, 2. prozedurale Kompetenzen bezüglich des Verfahrens politischer Entscheidungsfindung und 3. gemeinsinnorientierte und affektiv verankerte habituelle Dispositionen“ (Buchstein zit. n. Massing 1999, S. 42). Allerdings können und sollen diese Kompetenzebenen weder in jeder Institution politischer Bildung gleich angesprochen noch bei jedem Menschen gleich ausgeprägt werden. Aus den drei Kompetenzebenen lassen sich vielmehr drei „Bürgermodelle“ ableiten, an denen sich die Konzepte und Institutionen politischer Bildung orientieren sollen (vgl. ebd., S. 44): 1. der Bürger als „reflektierter Zuschauer“, der im wesentlichen über kognitive Kompetenzen zur Reflexion politischer Entwicklungen verfügt; 2. der „Interventionsbürger“, der sowohl kognitive als auch prozedurale Kompetenzen zur Teilhabe aufweist; 3. der „Aktivbürger“, der kognitive, prozedurale und habituelle Kompetenzen vereint und so selbsttätig Motivation zu politischem Engagement entwickelt.¹ Diese Bürgermodelle dienen dazu, den Institutionen eine unterschiedliche Ausrichtung zu geben, um von der „Produktion“ des „reflektierten Zuschauers“ in der Schule bis zum „Training“ (sic! ebd., S. 56) des „Aktivbürgers“ in der Erwachsenenbildung aufeinander aufbauen zu können. Zusammengefasst: Politische Bildung orientiert sich aus dieser Perspektive an der „Frage, wie sich [...] politische Aktivbürger in ausreichender Anzahl und in ausreichender Qualität ‚herstellen‘ lassen.“ (Ebd., S. 52)²

Dieser kurze Spot auf die Argumentationsrichtung aktueller Theorien politischer Bildung soll genügen, um die Absicht des eigenen Vorhabens deutlich

¹ Die Orientierung an der Kompetenzentwicklung zur Wahrnehmung der „Bürgerrolle“ geht zurück auf den 1995 veröffentlichten „Darmstädter Appell“ (vgl. Detjen 2000). Etwas verändert, aber der Beschreibung nach nahezu identisch, heißen die drei Kompetenzbereiche im Rahmen der Bildungsstandards: 1. Politische Urteilsfähigkeit, 2. Politische Handlungsfähigkeit, 3. Methodische Fähigkeiten (vgl. GPJE 2004, S. 13ff); die dazugehörigen „Bürgermodelle“ erscheinen hier als drei „Anforderungsbereiche“ an die Lernenden (vgl. ebd., S. 30; Himmelman 2004).

² Dazu Reichenbach kritisch: „Die Frage scheint weniger zu sein, wie viele Menschen aktiv partizipieren, als vielmehr, ob eine politische Kultur vorhanden ist, die diesen Namen verdient“ (ders. 2000, S. 121).

zu machen: Die Schwachstellen einer solchen Begründung von politischer Bildung sind m.E. nicht ausreichend benannt, wenn einzelne Bürgerkonzeptionen im Sinne einer „realistische[n] Demokratiethorie“ nur deswegen kritisiert und zurückgewiesen werden, weil sie den Bürger überfordern. Ebenso wenig reicht es aus zu zeigen, dass der Beitrag des lediglich „reflektierten Zuschauers“ für die Funktionstüchtigkeit der Demokratie unterschätzt wird. Vielmehr scheint mir die Orientierung an deduzierten³ Bürgerbildern als solche problematisch und mit einer demokratischen Perspektive geradezu unvereinbar. Die Wortwahl, die nicht davor halt macht, die Institutionen politischer Bildung als „Trainingslager“⁴ zu bezeichnen, ist keineswegs akzidentuell, sondern transportiert unreflektiert gesellschaftlich verbreitete Herstellungsphantasien (vgl. Reichenbach 2000, S. 126). Gegen diese Reduktion von politischer Bildung auf staatsbürgerliche Qualifikation wäre in einer demokratie- und bildungstheoretisch begründeten Weise Einspruch zu erheben, die den hier vorhandenen Rahmen sprengen würde. Mit diesem Beitrag soll aber ein erster Schritt dahin versucht werden, den Ansatzpunkt politischer Bildung anders zu bestimmen, indem der normative Gehalt als legitime Parteilichkeit politischer Bildung nicht abstrakt über postulierte Sollvorstellungen, sondern gleichsam *von unten* und zwar angesichts der spezifischen Politizität konkreter Subjektivität entwickelt wird. Soll politische Bildung nicht funktionalistisch auf die (formale) Befähigung zur Teilhabe an bestehenden Strukturen reduziert werden, sondern auch zur begründeten Kritik an diesen befähigen, so muss sie den spezifischen Konstitutionsbedingungen gegenwärtiger Subjektivität in einer Weise Rechnung tragen, die in bloßer Teilnehmerorientierung bei weitem nicht aufgeht und über Defizitkompensation durch Kompetenzerwerb hinausweist. Denn wenn sich gesellschaftliche Funktionsweisen und historisch differierende Machtkonstellationen erfahrbar auf die Subjektivität auswirken, diese vielleicht mehr denn je produzieren, dann kann Allgemeines im Besonderen, Gesellschaft im Individuum und Politik im Subjekt gefunden und in politischen Bildungsprozessen – zwar nicht umfassend eingeholt aber – zumindest aufgestört werden.

Die damit angestrebte Perspektive auf die gesellschaftliche Vermitteltheit des Subjekts und deren Aufarbeitungsmöglichkeiten in politischer Bildung ist prinzipiell nicht neu. Sie schließt an die vielfältigen Überlegungen zu einem „Sozial-“ oder „Gesellschaftscharakter“ an, den schon die Kritische Theorie

³ „Die unterschiedlichen Bürgerbilder, die sich aus dem demokratiethoretischen Diskurs *ableiten* lassen, geben Auskunft darüber, welche bürgerschaftlichen Kompetenzen und Einstellungen erforderlich sind, um Demokratien langfristig lebensfähig zu erhalten, und welchen Beitrag politische Bildung konkret dazu leisten kann.“ (Massing 2002, S. 39f, Hervorh. C.B.)

⁴ „Spätestens jetzt stellt sich die Frage mit unabweisbarer Dringlichkeit nach den Wegen, die vorgeschlagen werden, um diese Bürgerqualifikationen einzustudieren, zu animieren oder zu reproduzieren. ‚Die in der Literatur genannten Trainingslager decken eine umfassende Palette ab‘“ (Massing 1999, S. 43, darin zit. Buchstein)

bei ihren frühen Untersuchungen zur autoritären Persönlichkeit im Sinn hatte und die von Klaus Horn und anderen als Kritische Theorie des Subjekts fortgeführt wurden.⁵ Das Potential einer solchen Theorie ist jedoch m.E. bei weitem nicht ausgeschöpft, verdeutlicht man sich die gesellschaftlichen Verhältnisse, in denen, mit den Worten Foucaults, die Macht das Innere des Subjekts zum Ziel hat, so dass noch dessen Selbstführung angeregt und geführt wird. Subjektivität⁶ ist aus dieser Perspektive eine Kategorie im Wandel, welche mit diesem in Wechselwirkung steht, ihn weder beherrscht noch schlicht erleidet. Wird demnach Subjektivität als gesellschaftlich bedingte, d.h. ermöglichte und beschränkte Erfahrung von spezifischen Selbst- und Weltverhältnissen begriffen, so hätte eine zeitgemäße kritische Theorie des Subjekts „die Aufgabe, zu untersuchen, welches die Spielräume und Widerstandspotentiale sind, die dem Subjekt unter den heutigen Bedingungen zur Verfügung stehen“ (Busch 2001). In diesem Sinne soll hier der Frage nachgegangen werden, wie sich die Konstitutionsbedingungen und Erfahrungen des Subjekts politischer Bildung verändern und wo in der auffindbaren Politizität dieses Wandels ein Anknüpfungspunkt für die Theorieperspektive politischer Bildung auszumachen ist.

1. Zeitdiagnosen und gesellschaftliche Koordinaten politischer Subjektivität

Im Folgenden soll eine Arbeit von Erich Fromm (a.) aus zwei Gründen als Schlüsseltext für die hier anstehenden Überlegungen dienen: Zum einen wird bei ihm ein Zugang zu Subjektivität (als Gegenstand) im Schnittpunkt von kritischer Gesellschaftstheorie und politischer Psychologie entwickelt, der für die weiteren Überlegungen einen bedeutenden Hinweis gibt: Für Fromm stand fest, dass Regression, der erneute Rückfall in die Barbarei, nur in der Kenntnis der sozioökonomischen Bedingungen und der mit diesen vermittelten psychischen Konstitutionen verhindert werden kann und indem die *Verdrängungen der gesellschaftlich konstituierten Subjektivität aufgearbeitet* werden – für ihn der Grund, eine „analytische Sozialpsychologie des Gesellschaftscharakters“ zu entwickeln.

Zum anderen erweisen sich auch seine Ergebnisse und Schlussfolgerungen nicht trotz, sondern aufgrund zahlreicher gesellschaftlicher Transformationen

⁵ Vgl. zur Geschichte einer kritischen politischen Psychologie und der Kritischen Theorie des Subjekts Horn 1999.

⁶ Im Folgenden wird eher von Subjektivität als vom Subjekt gesprochen, um die empirisch-reale Dimension von Subjekten als spezifisch Subjektivierte in den Blick zu nehmen.

als erstaunlich gehaltvoll, wie die Anschließbarkeit von drei aktuellen ähnlich motivierten Zeitdiagnosen politisch zu begreifender Subjektivität zeigt (b-d).

a. „Furcht vor der Freiheit“

Bereits 1941 – als die gesamten Folgen der nationalsozialistischen Herrschaft und das ganze Ausmaß des deutschen Vernichtungskrieges noch nicht für alle absehbar waren – veröffentlichte der emigrierte Psychoanalytiker Erich Fromm eine Analyse der sozialpsychologischen Koordinaten, in denen Menschen zu Anhängern nationalsozialistischer Ideologie werden konnten; der Titel: „Escape from freedom“ – in der erstmals 1945 erschienen deutschen Übersetzung „Die Furcht vor der Freiheit“. Fromms Interesse gilt darin nicht nur dem bereits erfolgten Umschlag einer demokratischen Verfassung in einen autoritaristischen Führerstaat, sondern auch den Bedrohungen, denen die Demokratien seiner Zeit schlechthin ausgesetzt sind. Seine dafür entwickelte Methode, die Analyse des ‚Gesellschaftscharakters‘, fragt nach den verbreiteten und vorherrschenden psychischen Strukturen und den dazu gehörigen politisch bedeutsamen Reaktionsbildungen, die typischerweise von den konkreten sozioökonomischen Bedingungen einer Gesellschaft hervorgebracht werden. Fromm lässt mit anderen Worten die politischen Entwicklungen nicht einfach in psychologischen Mechanismen aufgehen, sondern bezieht deren Konstitution wiederum auf die historischen Bedingungen der konkreten Gesellschaft. Im Kern seiner Ausführungen steht die These, dass die „zunehmende Freiheit“ des „modernen Menschen“ einen „dialektischen Charakter“ (Fromm 2000, S. 80) entwickelt: Sein „Ziel ist, zu zeigen, dass die Struktur der modernen Gesellschaft den Menschen gleichzeitig auf zweierlei Weise beeinflusst: Er wird unabhängiger, er verlässt sich mehr auf sich selbst und wird kritischer; er wird aber andererseits auch isolierter, einsamer und stärker von Angst erfüllt.“ (Ebd.) Die errungene Freiheit selbst ist es laut Fromm, die den modernen Menschen, den Individuen, zu schaffen macht, die nicht nur als widersprüchlich erlebt wird, sondern auch als Verunsicherung, da traditionelle Orientierungsmuster an Gültigkeit verlieren, und als Überforderung. Die empfundene eigene Ohnmacht und Bedeutungslosigkeit erzeugt einen solchen Leidensdruck, dass ‚Fluchtmechanismen‘ einsetzen: ins ‚Autoritäre‘, ins ‚Destruktive‘ oder ins ‚Konformistische‘. Auf dieser Basis, der aus gesellschaftlichen Gründen psychisch notwendig erscheinenden Flucht aus der Freiheit, wird der politische Umschlag für Fromm nachvollziehbar.

Allerdings analysiert Fromm eine Differenz in der Freiheit, durch die es möglich wird, eine Alternative zum Zerfall freiheitlich-demokratischer Gesellschaftsformen zu bestimmen und somit nicht resignativ von einem Automatismus oder Kreislauf auszugehen. Im Unterschied zur erreichten ‚negativen Freiheit‘ von traditionellen Autoritätsformen ermöglicht die kapitalistische Demokratie nicht im gleichen Maße die ‚positive Freiheit‘ zu selbstbestimm-

tem und „spontanem Tätigsein der gesamten integrierten Persönlichkeit“ (ebd., S. 187), sondern erzeugt neue „innere Zwänge und Ängste“ (ebd., S. 81). Als Bedingung für die Überwindung dieser gesellschaftlich vermittelten inneren Blockaden der ‚positiven Freiheit‘ gibt Fromm konsequenterweise die Transformation polit-ökonomischer Bedingungen an und plädiert – bei aller Bewusstheit um deren Probleme und daher sehr differenziert – für die Einführung einer planwirtschaftlichen Organisation der Produktion im Zuge eines demokratischen Sozialismus. Interessanter aber für die hier verhandelte Politizität historisch bedingter Subjektivität ist, wie Fromm die ‚positive Freiheit‘ qualifiziert, da dies Aufschluss über die normative Stoßrichtung seiner frühen psychoanalytisch argumentierenden, postnazistischen Gesellschaftskritik gibt: Diese ‚positive Freiheit‘ „kann der Mensch dadurch erlangen, dass er sein Selbst verwirklicht, dass er er selbst ist“ (ebd., S. 186) und Spontaneität „als freie Aktivität des Selbst“ (ebd., S. 187) entfaltet. Von dieser „Verwirklichung des Individualismus [hängt] die Zukunft der Demokratie [...] ab“ (ebd., S. 195). Die Forderung nach Freiheit zur Selbstverwirklichung bezieht sich jedoch nach Fromm nicht bloß auf abstrakte Gegenentwürfe zur bestehenden Gesellschaft seiner Zeit, sondern kann an Erfahrungen mit Mitmenschen anknüpfen, die bereits über diese Möglichkeit zur Selbstverwirklichung verfügen: „Bei solchen Menschen handelt es sich meistens um Künstler. Tatsächlich kann man den Künstler geradezu als einen Menschen definieren, der sich spontan auszudrücken weiß.“⁷ (Ebd.)

Ein erstes Fazit bietet sich an: Nach Fromm kommt es darauf an, die Freiheit von traditionellen Zwängen mit einer Freiheit zu selbst gesetzten Inhalten des eigenen Lebens zu verbinden, damit regressive Abwehrmechanismen mit antidemokratischer Konsequenz unnötig und unwahrscheinlich werden. Das Bild des Künstlers dient Fromm zur Ausrichtung seiner politisch motivierten Intervention und hat damit auf den ersten Blick formal eine ähnlich orientierende Funktion wie das Staatsbürgerideal für heutige politische Bildung. Doch Fromm versteht sein Positivum nicht als eine Defizit ausgleichende Qualifikation, sondern sieht in der konkreten Figur des Künstlers eine Alternative und ein Korrektiv in der bestehenden sozioökonomischen Konstellation seiner Zeit. Gleichwohl erscheint eine Orientierung politischer Bildung am Künstler 60 Jahre später mehr als befremdlich. Zu Recht – schließlich ist eine solche Übersetzung psychoanalytischer Reflexion in die Konzeption politischer Bildung kurzgeschlossen und angesichts des „Elends der Welt“ (Bourdieu) naiv und kraftlos. Befremdlich ist diese Orientierung am Bild des Künstlers aber vielleicht auch deswegen, weil Fromms Charakteristik des Künstlers mehr mit

⁷ Norbert Meuter (2002) verweist mit Rekurs auf Luhmann auf die historische Vorreiterrolle der Kunst für das moderne Verständnis von Individualität (ebd., S. 194f). Auch Charles Taylor macht auf diesen Zusammenhang aufmerksam: „Der Künstler wird in gewisser Weise zum paradigmatischen Exemplar des Menschen, der als Handelnder eine originelle Definition seiner selbst anstrebt“ (Taylor zit. n. Meuter 2002, S. 195).

den gesellschaftlich bedingten Problemen gegenwärtiger Subjektivität zu tun hat als mit deren Lösung. In diesem Sinne – so meine These – kann Fromms Vorschlag der Orientierung am Künstler eben doch einer gegenwärtigen Theorie politischer Bildung dienlich sein: nicht als präskriptiver Entwurf, sondern als historischer Text und als Vergrößerungsglas der Politizität gegenwärtiger Subjektivität. So soll im Folgenden versucht werden, eine Verbindung von der alternativen und nach Fromm wünschenswerten Lebensform „Künstler“ mit den subjektkonstitutiven Bedingungen der Gegenwart herzustellen. Ein erstes Indiz für die Möglichkeit einer solchen Verbindung und die Kehrseite der Künstlerorientierung liefert bereits Fromms Hinweis auf dessen prekären Status: „Die Lage des Künstlers ist jedoch prekär, denn man pflegt nur die Individualität oder die Spontaneität des *erfolgreichen* Künstlers zu respektieren; gelingt es ihm nicht, seine Kunstwerke zu verkaufen, so bleibt er für seine Zeitgenossen ein ‚Spinner‘ oder ein ‚Neurotiker‘“ (ebd., S. 188; Hervorh. C.B.). Heute hat diese „Prekarität“ nach einem Wort Bourdieus Allgegenwärtigkeit erlangt und „das romantisierende Ideal des mittellosen, ebenfalls projektgebunden arbeitenden Künstlers“ dient vielmehr umgekehrt dazu, „dem Status der Prekarität noch einigende erhebende Aspekte abzugewinnen“ (Lederer 2006, S. 418).

b. Prekarität

„Prekarität“ ist in der französischen Soziologie ein seit den 1980er Jahren verwendeter Begriff, um den unsicheren Beschäftigungsbereich zwischen Normalarbeitsverhältnissen und Arbeitslosigkeit zu bezeichnen. Insbesondere Bourdieu hat den Begriff bekannt gemacht und zugleich inhaltlich ausgeweitet: „Prekarität“ beschreibt nach Bourdieu weniger die Arbeitsverhältnisse eines eigenständig identifizierbaren Sektors, sondern betont die Allgemeinheit und den Zusammenhang von ökonomischen mit kulturellen und politischen Dimensionen gegenwärtiger Verunsicherung (Entrechtung, Demoralisierung und Vereinzelung). Prekarität verweist damit auf eine „neuartige Herrschaftsform“ (Bourdieu 2004, S. 111), welche eine Art „kollektive Mentalität“⁸ produziert. „Die objektive Unsicherheit bewirkt eine allgemeine subjektive Unsi-

⁸ „Diese Art ‚kollektive Mentalität‘ (ich gebrauche diesen Begriff hier zum besseren Verständnis, obwohl ich ihn eigentlich nicht gern verwende), die der gesamten Epoche gemein ist, bildet die Ursache für die Demoralisierung und Demobilisierung.“ (Ebd., S. 108f, Hervorh. C.B.) Trotz des Unbehagens, das Bourdieu bei der Verwendung des Begriffs empfindet, lässt sich das Phänomen der Prekarität daher schon systematisch in eine Chronologie gesellschaftlicher Subjektivität bringen, da es einem „Gesellschaftscharakter“ im Sinne Fromms sehr nahe kommt. Natürlich lassen sich objektive und subjektive Unterschiede in der Belastung durch die Verunsicherung der eigenen Reproduktion ausmachen, doch Bourdieu geht es um das Gemeinsame, das sich angesichts einer allgemeinen Entwicklung, der Prekarisierung, fassen lässt.

cherheit, welche heutzutage mitten in einer hoch entwickelten Volkswirtschaft sämtliche Arbeitnehmer, einschließlich derjenigen unter ihnen in Mitleidenschaft zieht, die gar nicht oder noch nicht direkt von ihr betroffen sind“ (ebd., S. 108), so dass die Ausbreitung unsicherer Beschäftigungsverhältnisse zunehmend auch geschützte Stammebelegschaften diszipliniert. „Man wird den Verdacht nicht los, dass Prekarität [...] das Produkt eines *politischen Willens*“ (ebd., S. 110) ist, der von ökonomischen Interessen nicht zu trennen ist. „Das ‚flexible‘ Unternehmen beutet gewissermaßen ganz bewusst eine von Unsicherheit geprägte Situation aus, die von ihm noch verschärft wird.“ (Ebd.)

„Prekarität hat bei dem, der sie erleidet, tief greifende Auswirkungen. Indem sie die Zukunft überhaupt im Ungewissen lässt, verwehrt sie den Betroffenen gleichzeitig jede rationale Vorwegnahme der Zukunft und vor allen Dingen jenes Mindestmaß an Hoffnung und Glauben an die Zukunft, das für eine vor allem kollektive Auflehnung gegen eine noch so unerträgliche Gegenwart notwendig ist.“ (Ebd., S. 108) Prekarität „ist zu jedem Zeitpunkt in allen Köpfen präsent [...]. Weder dem Bewusstsein, noch dem Unterbewusstsein lässt sie jemals Ruhe.“ (Ebd.)

Die durch solche Verunsicherung demobilisierte politische Subjektivität wirft Fragen auf, denen sich politische Bildung zu stellen hätte, interessierte sie sich ernsthaft für die Bedingungen politischen Engagements. Was ist seit Fromms Überlegungen zur positiven Freiheit passiert? Hat sich die Prekarität vom Künstler gelöst, indem sie zur verbreiteten Erfahrung geworden ist? Oder ist vielmehr umgekehrt der Künstler zur allgemeinverbindlichen normativen Figur geworden? Letzteres vertreten die französischen Soziologen Luc Boltanski und Eve Chiapello, deren Beitrag für die Analyse der normativen und ökonomischen Koordinaten gegenwärtiger Subjektivität im Folgenden skizziert sein soll.

c. Künstlerische Kritik

Luc Boltanski und Eve Chiapello arbeiten nach eigenen Angaben an einer reflexiven Wendung der kritischen Soziologie, die sie als „Soziologie der Kritik“ bezeichnen. Diese hat nicht zum Ziel, der Kritik an sich den ‚Prozess‘ zu machen, sondern reflektiert die Wirkung der normativen Prinzipien und Ideale, welche in der Geschichte der Kritik in Anspruch genommen wurden, um die Möglichkeiten gegenwärtiger Kritik auszuloten (vgl. Boltanski/Chiapello 2001, S. 460). In diesem Sinne untersuchen sie in ihrer 1999 in Frankreich veröffentlichten Studie „Der neue Geist des Kapitalismus“ (dt. 2003) die eigenartige Verstrickung der kapitalismuskritischen Bewegung der 1960er und 70er Jahre in die Modernisierung kapitalistischer Produktionsweise und pointieren diese als Integration der „künstlerischen Kritik“ in das kapitalistische Prinzip.

Ihre Ausgangsthese setzt am Verhältnis von normativen Prinzipien und kapitalistischer Produktionsweise an: Sie gehen davon aus, dass die Einbindung der Individuen in den kapitalistischen Prozess als Käufer und Verkäufer von Arbeitskraft unter verunsichernden Konkurrenzbedingungen aus sich heraus nicht gerechtfertigt ist und weder Gewaltandrohung noch Entlohnung die Art von Engagement und Identifikation erzeugt, die moderne Wirtschaftssysteme von ihren Protagonisten fordern (vgl. ebd., S. 462). Die Integration in das System ist von daher – mit den Worten Max Webers – auf einen das System übersteigenden „Geist“ angewiesen, der „den Kapitalismus rechtfertigt und sogar als wünschenswert erscheinen lässt“ (ebd.). Damit einher geht die Legitimation von Eliten und sozialen Hierarchien, die über veränderliche „Ordnungen von Größe“ („Cités“, vgl. ebd., S. 465) gerechtfertigt werden. Diese „Regime der Rechtfertigung“ (ebd.) – die Einflussnahmen darauf, was gemeinhin als gerecht und legitim gilt – sind demnach nicht von Machtbeziehungen zu trennen. Verschiebungen der Macht haben Auswirkungen auf das Gerechtfertigte und umgekehrt. „Kritik, die dem Kapitalismus entgegengebracht wird, und die ihn dazu zwingt, sich zu rechtfertigen und sich als wünschbar darzustellen“ (ebd., S. 463) wirkt dabei als dynamisierendes Moment auf den „Geist“ des Kapitalismus und dessen Produktionsweisen. Eben diese Dynamik ist Gegenstand ihrer historisch vergleichenden Studie. Rückblickend verzeichnen die Autoren drei unterschiedliche historische Formen des Kapitalismus mit je spezifischen „Rechtfertigungsregimen“: Auf die *bürgerlichen Familienbetriebe* des 19. Jahrhunderts folgen im 20. Jahrhundert *industrielle Großunternehmen*, die seit den 1980er Jahren angesichts der Normen eines *flexiblen Netzwerkkapitalismus* zunehmend unter Druck geraten. Außerdem unterscheiden sie zwischen zwei Typen der Kapitalismuskritik, die den Kapitalismus von Beginn an begleiten: 1. Die in erster Linie von der Arbeiterbewegung formulierte „Sozialkritik“, die sich gegen Ungleichheit, Armut und Ausbeutung richtet. 2. Die in kleinen Künstler- und Intellektuellenkreisen entwickelte „künstlerische Kritik“, die an anderen Aspekten des Kapitalismus ansetzt: „Sie kritisiert die Unterdrückung in einer kapitalistischen Welt, die Uniformierung in einer Massengesellschaft und die Transformation aller Gegenstände in Waren. Demgegenüber pflegt sie ein Ideal individueller Autonomie und Freiheit, ihre Wertschätzung gilt der Einzigartigkeit und Authentizität.“ (Ebd., S. 468) Für Boltanski und Chiapello steht fest, dass die Veränderungen des Kapitalismus seit den emanzipatorischen Bewegungen um 1968 auf der „besonderen Aneignung der künstlerischen Kritik“ (ebd.) beruhen, der zum Teil nachgegeben wurde und die in neue Unternehmensstrategien integriert wurde:

„So war es möglich, die Arbeiter erneut in den produktiven Prozess einzubinden und die Kosten der Kontrolle zu verringern, indem diese durch Prozesse der Selbstkontrolle ersetzt und Autonomie und Verantwortungsbewusstsein direkt an die Nachfrage des Kunden gebunden wurde. Als sich abzeichnete, dass ein wachsender Anteil der Profite durch die Ausbeutung innovativer und imaginativer Ressourcen zustande kam [...] fand die Frage nach mehr Kreativität ein

Ausmaß an Anerkennung, das dreißig Jahre zuvor undenkbar gewesen wäre.“ (Ebd., S. 469)

Mit der Analyse dieser Entwicklung zielen die Autoren auf die Überwindung der Krise der Kapitalismuskritik, die sie darin begründet sehen, dass beide Formen der Kritik gleichzeitig entkräftet wurden: die künstlerische Kritik durch Aneignung und Integration, die Sozialkritik „durch die Verwandlung des kapitalistischen Kosmos in eine Welt, die mit den herkömmlichen Mitteln [...] aus den 100 Jahren Arbeiterkampf nicht mehr interpretierbar war“ (ebd., S. 470). Die Legitimation des Kapitalismus hatte sich verändert, ein „neuer Geist“ war entstanden. Die „Form der Gerechtigkeit, die einer vernetzten Welt entspricht“ zeichnet „Mobilität, die Verfügbarkeit und die Vielzahl an Kontakten“ aus (ebd., S. 466); persönliche ‚Größe‘ kulminiert heute im „Projektleiter“. Mit der Beschreibung dieses „neuen Geists des Kapitalismus“⁹ hoffen die Autoren „auch den Weg zu einer spezifischeren Kritik der neuen [...] [Rechtfertigungsform, C.B.] und der Formulierung von Forderungen nach und Vorschlägen für mehr Gerechtigkeit“ (ebd., S. 476) zu öffnen. Denn nur, wenn die Mechanismen der Legitimation bekannt sind, können diese gegen ihr Legitimiertes verschoben werden.

Der damit angedeutete Zugang zu immanenter Kritik liegt nahe an der hier für die Theorie politischer Bildung angestrebten Normativität *von unten*, die herrschaftskritisch nicht nur auf das spezifisch Unterdrückte verweist, sondern generell die problematischen Kehrseiten vorherrschender Normen zum Anlass ihrer Parteilichkeit nimmt. Wenn mit Boltanski und Chiapello die Bedeutung der künstlerischen Lebensform und der in kritischer Absicht aus ihr gewonnenen Normen für die Form des Kapitalismus der Gegenwart gezeigt werden konnte, so sollen im Folgenden die Kehrseiten der gesellschaftlichen Forderung und Förderung von künstlerisch-authentisch-autonomen Selbst- und Weltverhältnissen skizziert werden, welche sich nach Alain Ehrenberg symptomatisch in der „Volkskrankheit“ Depression bündeln.¹⁰ Anhand der Arbeit von Ehrenberg kann zugleich gezeigt werden, welche politische Bedeutung der mit den Veränderungen im „Geist“ des Kapitalismus einhergehende Wandel der Konstitution von Subjektivität hat.

d. „Depression und Gesellschaft“

Alain Ehrenberg zeichnet in seiner 1998 ebenfalls zunächst in Frankreich erschienenen Untersuchung: „Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart“ (dt. 2004) die Entwicklung der Depression vor dem

⁹ Vgl. Richard Sennett (2005), der von einer „neuen Kultur des Kapitalismus“ spricht.

¹⁰ Vgl. auch Baumann (2005), der Depression als Reaktion auf Erfahrungen von Überflüssigkeit deutet und mit den Ausgrenzungen der Moderne in Verbindung bringt.

Hintergrund des Wandels psychiatrischer Theoriebildung im Zusammenhang mit normativen Transformationen subjektiver Selbstverständnisse nach und befragt diese auf Konsequenzen für das demokratische Zusammenleben. Sein Ziel: Einige gesellschaftlich bedingte und politisch bedeutsame „Veränderungen der Subjektivität über die Veränderungen ihrer Erkrankungen nachzuzeichnen.“ (Ehrenberg 2004, S. 12) Ehrenbergs facettenreiche Darstellung dieser Entwicklung kann in diesem Rahmen nicht angemessen referiert werden;¹¹ doch zwei Aspekte seiner Überlegungen sind hier von Interesse: Der erste betrifft den Wandel von Subjektivität und Gesellschaft, der zweite das gegenwärtige Verhältnis von Subjektivität und Demokratie.

1) Ähnlich wie Boltanski und Chiapello spricht auch Ehrenberg von einem „Geist“ unserer Gesellschaft“, der „unsere Lebensweise“ prägt (ebd., S. 9). Doch Ehrenberg geht es um die Selbstverhältnisse, die Erfahrungen der Person, die dieser „Geist“ produziert, um „die Institutionen des Selbst“ (ebd., Hervorh. i.O.; vgl. S. 269ff). Ergänzend zu den drei historisch zu unterscheidenden Formen des „Geists“ des Kapitalismus, verweisen nach Ehrenberg drei nacheinander vorherrschende Krankheitsbilder auf den Wandel der Subjektivität: Um 1800 ist es der Wahnsinn, welcher für das Verständnis der Person eine entscheidende Rolle spielt, um 1900 die Neurose und im Jahr 2000 die Depression.

„Der Wahnsinn ist die Kehrseite des vernünftigen Subjekts, die Freud'sche Neurose die des Subjekts im Konflikt, die Depression die eines Individuums, das nur es selbst sein will und diesem Anspruch nie gerecht wird, [...] nie genügend mit Identität angefüllt ist, nie genug in Aktion ist“ (ebd., S. 265).

Hatte Fromm in der künstlerischen Selbstverwirklichung der Individuen die Möglichkeit gesehen, die Begrenzungen der ‚negativen Freiheit‘ zu überwinden, so wird für Ehrenberg heute die Kehrseite der ‚positiven Freiheit‘ deutlich: die depressive Erschöpfung angesichts der Erfahrung von individualisierter Unzulänglichkeit. „Die Karriere der Depression beginnt in dem Augenblick, in dem das disziplinarische Modell der Verhaltenssteuerung [...] zugunsten einer Norm aufgegeben wird, die jeden zu persönlicher Initiative auffordert: ihn dazu verpflichtet, er selbst zu werden“ (ebd., S. 4). Dieser Normenwandel der Selbstverhältnisse ist auch für Ehrenberg nicht ohne die Emanzipationsbewegungen der 1960er Jahre zu begreifen: Während die „Neurose die Krankheit des Individuums“ war, „das durch die Spaltung zwischen dem Erlaubten und dem Verbotenen zerrissen wurde“ und das sich beim Versuch, es selbst zu werden, schuldig machte, ist die „Depression die Krankheit des Individuums, das sich scheinbar von den Verboten emanzipiert hat, das aber durch die Spannung zwischen dem Möglichen und dem Unmöglichen zerrissen

¹¹ So kann z.B. auf die große Bedeutung, die der Sucht und Abhängigkeit als Parallele zur und als Konsequenz der Depression in der Untersuchung Ehrenbergs zukommt, nicht eingegangen werden.

wird“ (ebd., S. 12). Damit ist die Depression nach Ehrenberg „die Krankheit einer Gesellschaft, deren Verhaltensnorm nicht mehr auf Schuld und Disziplin gründet, sondern auf Verantwortung und Initiative“ (ebd., S. 9) und derart die Individuen mit ihrer eigenen Leere und Handlungsunfähigkeit konfrontiert.

Die Veränderung des „idealen Individuums“ (ebd.) zeigt sich laut Ehrenberg auch in der gesellschaftlichen Reaktion auf den Normenverstoß: Wenn Ungehorsam mit Strafe belegt war und ist, so reagiert auf depressive Erschöpfung weniger die Justiz als die Sozial- und Bildungspolitik mit dem Ziel, die Individuen (wieder) handlungsfähig zu machen,¹² denn die „Depression kann nicht in Begriffen des Rechts gedacht werden, sondern nur in denen der *Fähigkeit*.“ (Ebd., S. 262) Die neue Sozialpolitik des so genannten ‚aktivierenden Staates‘ zielt entsprechend darauf, „den Individuen die Übernahme der Verantwortung für ihr Leben zu ermöglichen, auch in prekären Situationen.“ (Ebd., S. 270) Ehrenberg zufolge ist die Konsequenz, dass der Versuch, auf die Probleme der Person einzugehen, die Form einer lebenslangen Betreuung der Individuen annimmt. „Sie ist eine Art Wartung, die aus verschiedenen professionellen Perspektiven durchgeführt wird: pharmakologisch, psychotherapeutisch oder sozialpolitisch“ (ebd., S. 271); ‚pädagogisch‘ wäre hier freilich zu ergänzen.

2) Damit ist das Verhältnis von Subjektivität und Politik angesprochen und eben hier liegt Ehrenberg zufolge die gegenwärtige Herausforderung für politische Bildung: nicht der utilitaristischen Falle zu erliegen, sich – äußerst funktional für den Affekt ausbeutenden Kapitalismus des 21. Jahrhunderts – auf die Steigerung des Wohlergehens zu beschränken und so eine spezifisch demokratische Beziehung von Politischem und Psychischem zu gefährden. Denn laut Ehrenberg besteht eine wichtige Affinität zwischen Subjektivität und Demokratie: Ist die Demokratie als Institutionalisierung sozialer Konflikte begreifbar, welche deren produktive Zählung impliziert und die mehrfache Spaltung des Sozialen in die Einheit einer konfligierenden Gesellschaft integriert, so erfüllt der Konflikt auf der Ebene des Subjekts die gleiche Funktion: Das durch einander widerstrebende Wünsche gespaltene Selbst wird als Selbst erst durch die Beziehung konstituiert, die der Konflikt zwischen den Wünschen stiftet (vgl. ebd., S. 11; S. 257f). Dieser Zusammenhang von Subjektivität und Demokratie ist aus psychoanalytischer Sicht nicht nur als Struktur analogie zu begreifen, sondern auch als Bedingungsgefüge: Denn Demokratie lebt vom Konflikt, der ohne dessen subjektiver Erfahrung und Verarbeitung nicht situierbar ist, wie die Stabilität subjektiver Selbstverhältnisse von gesellschaftlichen Verhältnissen abhängen, welche die symbolischen und materiellen Mittel zur Beschreibung und „Durcharbeitung“ von Konflikten bereit stellen. Die Betroffenheit der Individuen durch deren Verstricktheit in gesellschaftliche

¹² Die häufig vermerkte „Umstrukturierung der Beziehungen zwischen dem Privaten und dem Öffentlichen“ (Ehrenberg 2004, S. 198) drückt sich hierin aus (vgl. z.B. Sennett 1983).

Konflikte sind jedoch nur schwer als solche thematisierbar, wenn selbst die politische Sphäre und die Theorie politischer Bildung kaum eine andere Sprache bereithalten als die individualisierende Deutung eines Defizits, das durch die gesamte Bandbreite der Interventionsmöglichkeiten von Medikamenten bis Kompetenztrainings ausgeglichen werden kann und muss. Mit anderen Worten: Die vorherrschende Perspektive „besteht heute weniger darin, Konflikte zwischen Gegnern zu lösen, als darin, kollektiv das individuelle Handeln zu erleichtern. Darin liegt ein neuer politischer Zwang“ (ebd., S. 268), zu dem politische Bildung Stellung beziehen muss.

2. Vom Bürgerbild politischer Bildung zur Politizität von Subjektivität

In Kritik am formalisierten Ideal des ‚kompetenten Staatsbürgers‘, an dem sich die vorherrschende Theorie standardisierter politischer Bildung orientiert, wurde die Perspektive auf die tatsächlichen gesellschaftlichen Verhältnisse verschoben, um vor dem Hintergrund von Veränderungen der ökonomischen, normativen und symbolischen Bedingungen einige Konstitutionsmomente gegenwärtiger Subjektivität benennen zu können. Abstrahiert man von den einzelnen Ergebnissen der soziologischen Untersuchungen und der Fülle politisch relevanter Inhalte, so hat diese Verschiebung gezeigt, dass Subjekte nicht erst zu politischen gemacht werden müssen – was auch nicht ginge –, sondern dass dem konkreten Konstitutionsprozess von Subjektivität eine je spezifische Politizität bereits inhärent ist, da sich die Selbstverhältnisse der Subjekte ebenso vorangegangenen politischen Kämpfen verdanken wie sie deren Widersprüche und Verstrickung in gegenwärtige gesellschaftliche Krisenlagen verinnerlicht haben und zum Ausdruck bringen¹³ (auch wenn sich die z.B. prekarierten und erschöpften Subjekte selbst als unpolitisch betrachten).

Im Folgenden sollen einige Notizen zu den Möglichkeiten der Begründung einer *kritischen* Theorie politischer Bildung¹⁴ formuliert werden, die sich nicht von abstrakten Idealen, sondern von einer aus der kritischen Analyse dominanter Subjektivierungserfahrungen gewonnenen Parteilichkeit leiten lässt, so dass ihrer Normativität, dem Allgemeinen, aus dem sie ihre Kriterien gewinnt, das besonders Normierte vorausgeht. Gesucht ist mit anderen Worten die Verbindlichkeit einer Theorie ohne System, wie Adorno das Ziel seiner „Negati-

¹³ Vgl. Reckwitz 2006, S. 15.

¹⁴ Vgl. zu diesem Vorhaben auch Claußen 1997; Lösche 2006.

ven Dialektik“ formulierte.¹⁵ Diese antitotalitäre Verbindlichkeit kann politische Bildung nur entwickeln, wenn sie sich als Medium bestimmter Negation versteht und sich die öffnende Praxis gegenhegemonialer Aufwertung von herrschaftlich Abgewertetem zu eigen macht. Was bedeutet das?

Für Fromm war der *Künstler* eine strategische Figur, die in Abgleich mit den sozioökonomischen Bedingungen dominanter Subjektivitätsformen seiner Zeit als Inbegriff der Parteilichkeit für den Gebrauch der eigenen Freiheit stand. Heute, wo Kreativität und Originalität in den Anforderungskatalog aufgenommen sind und die Subjekte den Herstellungsdruck von verwertbaren Affekten zu spüren bekommen, gilt es nach anderen, *zeitgemäßen* Gegenbildern Ausschau zu halten.¹⁶ Politische Bildung hätte z.B. in einer Leistungsgesellschaft, deren Hierarchie und Elite sich über Kompetenzskalen rechtfertigt¹⁷ und den Ausschluss über die Zuschreibung von Defizit bis Inkompetenz organisiert, den überhöhten Machbarkeitsanspruch ins Visier zu nehmen. Zu dessen Kehrseite zählt die depressive Erschöpfung, die vom Leistungsdruck unter Prekarisierungsbedingungen und der allgegenwärtigen Aufforderung zur Selbstverwirklichung (in kreativer Produktion oder authentischer Konsumtion) nicht zu trennen ist. Eine strategische Figur, die sich unter solchen Bedingungen als Gegenbild anbietet und an verbreitete Erfahrungen anschließen lässt, ist m.E. der von Roland Reichenbach in den Diskurs politischer Bildung eingeführte „Dilettant“. Der Bezug auf den „prinzipiellen Dilettantismus des Menschen“ (Reichenbach 2000, S. 122) hat in der Argumentation Reichenbachs, soweit ich sehe, eine doppelte Funktion:

1. Die Teilnahme am Politischen, als die „situative Freiheit des Kollektivs, das Notwendende zu erfinden“ (ebd., S. 127), impliziert die Konfrontation mit, und Veränderung von sozioökonomischen bzw. kulturell-symbolischen Bedingungen, in die die Subjekte konstitutiv verstrickt sind. Aufgrund der eigenen Verstrickung in die Konstitutionsbedingungen kann diesen prinzipiell „nur“ dilettantisch, also ohne souveräne Verfügung begegnet werden. Daraus folgt nun nach Reichenbach jedoch gerade keine Verunmöglichung politischer Praxis, sondern der Dilettantismus des Menschen kann umgekehrt als grund-

sätzliche Ermöglichungsbedingung der „Inanspruchnahme kollektiver Freiheit“ (ebd., S. 123) verstanden werden, wenn dieser als Ausdruck der menschlichen Freiheit „zu versuchen“ (ders. 2001, S. 363) begriffen wird. Dem entsprechend versteht Reichenbach die „Anerkennung des menschlichen Dilettantismus“ (ebd., S. 122) ebenso als „personale Tugend“ wie als „demokratische Kompetenz“ (ebd.).

2. In der Tat könnte mit der Aufwertung der Inkompetenz des Dilettanten eine zentrale Voraussetzung dafür benannt sein, dass die Subjekte der Gegenwart individualisierte Leiderfahrungen als politische Konflikte situieren, in denen sie sich befinden: Werden Fehlbarkeit und Dilettantismus als Ausdruck von Freiheit gewürdigt, kann *verlernt* werden, dass ein ungelöster oder unlösbarer Konflikt persönliches Defizit und Versagen bedeutet bzw. das Defizite etwas sind, was durch z.B. Kompetenztrainings ausgeglichen werden kann und auch ausgeglichen werden muss. Daher kann die betonte Wertschätzung des Dilettanten zugleich als gegenhegemoniale Strategie gelesen werden, die sich bei Reichenbach zum Teil auch explizit gegen den vorherrschenden Kompetenzdiskurs politischer Bildung richtet und sich für die Freiheit zur Ineffizienz und Inkompetenz ausspricht (vgl. ders. 2000, S. 126, 128f). Es wäre zu überlegen, ob in diesem Sinne aus den Einsichten in die Notwendigkeit dilettantischer Selbst- und Weltverhältnisse politische Forderungen folgen können.

Allerdings darf nicht vergessen werden, dass die Figur des Dilettanten in ihrer strategischen Relevanz selbst zum spezifisch „Notwendenden“ einer bestimmten Situation des politischen Subjekts gezählt werden muss und von daher nicht ihrerseits als überhistorisches Fundament oder als Anthropologie politischer Bildung gefasst werden kann. So wäre z.B. zu klären, ob die Affirmation des ironisch-fröhlich vorgestellten Dilettanten (vgl. Reichenbach 2000) nicht die vielfältigen Bedingungen und Formen des *Leidens* an der Inkompetenz verfehlt. Ebenso wie Fromms *Künstler* enthält also auch die strategische Figur des Dilettanten nur unter *bestimmten* Bedingungen gegenhegemoniales, sprich: widerständiges Potential, nicht bereits an-sich. Die Betonung „menschliche[r] Beschränktheit“ (ebd., S. 128) mag zwar von der Überforderung befreien, welche gegenwärtige Omnipotenzphantasmen produzieren, doch vermag der Hinweis auf prinzipielle Inkompetenz nicht die spezifischen gesellschaftlichen Verhältnisse in den Blick zu nehmen, die gegenwärtige Subjektivität konstituieren und damit das Verhältnis von Kompetenzlogik und Dilettantismus für politische Bildung überhaupt erst bedeutsam werden lassen.¹⁸

¹⁵ „Die Forderung nach Verbindlichkeit ohne System ist die nach Denkmodellen. [...] Das Modell trifft das Spezifische und mehr als das Spezifische, ohne es in seinen allgemeineren Oberbegriff zu verflüchtigen. Philosophisch denken ist soviel wie in Modellen denken; negative Dialektik ein Ensemble von Modellanalysen.“ (Adorno 1998, S. 38)

¹⁶ Natürlich hat auch die Kunst Formen des Widerstands gegen ihre Vereinnahmung wie gegen das Einzigartigkeitsdogma entwickelt und z.B. die Kopie inszeniert (vgl. Meuter 2002, S. 200ff). „Hier zeigt sich, wenn man so will, eine Selbstbehauptung von Individualität durch reflektierte Verweigerung von Individualität“ (ebd., S. 202).

¹⁷ „Max Weber hat gesagt, dass es die Herrschenden immer nach einer ‚Theodizee ihrer Privilegien‘ verlange, oder besser, nach einer Soziodizee, einer gedanklichen Rechtfertigung ihrer gesellschaftlichen Sonderrechte. Kompetenz bildet heute das Herzstück dieser Soziodizee, die nicht nur, und ganz nahe liegend, von den Herrschenden anerkannt wird, sondern auch von allen anderen.“ (Bourdieu 2004, S. 62f)

¹⁸ Es bedarf also eines „reflexiven Dilettantismus“ im doppelten Sinne, der sowohl auf die Kontextbedingungen einer politischen Auslegung dilettantischer Subjekterfahrungen bzw. subjektiver Dilettantismuserfahrungen reflektiert, wie auch Reflexion letztlich nicht anders als dilettantische Praxis verstanden werden kann, da über die Gegenstände der Reflexion nicht souverän verfügt werden kann.

Für eine kritische Theorie politischer Bildung ist es daher entscheidend, über den Fokus auf „Selbstsorge“, „personale Tugenden“ und „demokratische Kompetenzen“ hinaus den Macht durchdrungenen *Kontext* der vorherrschenden Selbstverhältnisse explizit zum Inhalt zu machen. Es gilt einerseits herauszufinden, inwiefern sich gesellschaftliche Zwänge im Inneren spiegeln bzw. in die Subjektivierung verlagern, auch und gerade wenn jene Zwänge der Subjektivität heute weniger repressiv, im Sinne einer Hemmung, als vielmehr aktivierend wirken, und andererseits wie diese Subjektivitätsformen umgekehrt als Disposition für politische Entwicklungen einzuschätzen sind. Anders gesagt: In politischen Bildungsprozessen könnten die leidvollen Dogmen der Selbstverhältnisse auf ihre Korrespondenz mit gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen untersucht und so möglicherweise einige Quellen aufgefunden werden, gegen die es sich zu wehren lohnt.¹⁹ Die Einsicht in die Verstrickung der Subjekte in ihre Bedingungen legt so neben der Anerkennung von prinzipieller Unverfügbarkeit die Möglichkeit nahe, Subjekt-Kritik als Gesellschaftskritik und umgekehrt Gesellschaftskritik als Subjekt-Kritik zu verstehen.²⁰

Da sich diese Koordinaten des Politischen unbestimmt verändern, hat sich politische Bildung – so mein abschließendes Plädoyer – permanent über ihre Verstrickung in gesellschaftliche Herrschaftsformen, in Ausschluss und Ausbeutung, Unterwerfung und Überforderung ebenso wie in deren Rechtfertigungsmechanismen, aufzuklären und sich zu ihnen aufklärend zu verhalten. Daraus folgt keine Qualifikation, auf deren Produktion politische Bildung festzulegen wäre. Ihre verbindliche Orientierung hingegen gewinnt sie an der stets neu zu fassenden Selbstkritik der Emanzipation, die sich als Normativität von unten begreifen lässt. Um die Eingangsüberlegung wieder aufzunehmen: Erst wenn die Perspektive, Gerechtigkeit unter dem Aspekt der Bildung zu verstehen mit ihrer Kehrseite verbunden wird, nämlich Bildung zugleich in ih-

¹⁹ Da politische Sozialisation überwiegend im Alltag stattfindet, kann politische Bildung „sinnvoller Weise nur dieses informelle Lernen begleiten und in kritisch-systematischer Absicht unterstützen, nicht aber letztlich apolitische „Kompetenzentwicklung“ bewirken.“ (Meueler 2005, S. 25) Es ist daher m.E. geraten, in der Praxis politischer Bildung die Biografien der TeilnehmerInnen zum Gegenstand zu machen und diese im Kontext gesellschaftlicher Problemlagen zu reflektieren, so dass sich „die Personen als ein Teil der Sache wahrnehmen (können), um die es geht, und diese Sache selbst erweist sich als modifikationsfähiges Gebilde“ (Claußen 1997, S. 67; vgl. Gagel 1994, S. 289ff; Hoppe 1996). Es geht mit anderen Worten um „die Struktur eines Lernprozesses, der in der Konfrontation der Jugendlichen mit ihrer eigenen Situation die ihr zugrunde liegenden (gesellschaftlichen/politischen) Verhältnisse mit zu begreifen erlaubt“ (Ziehe 1975, I).

²⁰ Es geht nicht um die Behauptung, dass das eine das andere erspart, sondern darum, dass die eine Perspektive ohne die andere nicht treffend genug ist. In diesem Sinne hat Peter Euler gefordert, dass die Perspektiven von „klassischer Sozialkritik“ und der „Kritik am Subjekt- und Identitätszwang“ in ein produktives Verhältnis gebracht werden müssen (Euler 2004, S. 23; vgl. auch Meyer-Drawe 1990).

rem Anteil an gesellschaftlicher Ungerechtigkeit zu analysieren, ist eine wesentliche Voraussetzung für eine *kritische* Theorie politischer Bildung erfüllt.

Literatur

- Adorno, Theodor W.: Negative Dialektik. In: Rolf Tiedemann (Hg.): Gesammelte Schriften, Bd. 6. Frankfurt a.M. 1998.
- Baumann, Zygmunt: Verworfenen Leben. Die Ausgegrenzten der Moderne. Bonn 2005.
- Boltanski, Luc/Chiapello, Eve: „Die Rolle der Kritik in der Dynamik des Kapitalismus und der normative Wandel“. In: Berliner Journal für Soziologie Jg. 11, H. 4, 2001, S. 459-477.
- Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz 2003.
- Bourdieu, Pierre: Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz 2004.
- Gegenfeuer. Konstanz 2004.
- Busch, Hans-Joachim: Subjektivität in der spätmodernen Gesellschaft. Weilerswist 2001.
- Claußen, Bernhard: Politische Bildung. Lernen für die ökologische Demokratie. Darmstadt 1997.
- Darmstädter Appell: Aufruf zur Reform der „Politischen Bildung“ in der Schule. In: Politische Bildung Jg. 28, H. 4, 1995, S. 139-143.
- Detjen, Joachim: Die Demokratiekompetenz der Bürger. Herausforderung für die politische Bildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 25/2000.
- Ehrenberg, Alain: Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart. Frankfurt a.M. 2004.
- Euler, Peter: Kritik in der Pädagogik. Zum Wandel eines konstitutiven Verhältnisses in der Pädagogik. In: Pongratz/Nieke/Masschelein (Hg.): Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik. Opladen 2004.
- Fromm, Erich: Die Furcht vor der Freiheit. München 2000.
- Gagel, Walter: Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989. Opladen 1994.
- GPJE: Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung: Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Schwalbach 2004.
- Himmelmann, Gerhard: Debatte um die Standards in der politischen Bildung: „Die neue politische Bildung“. In: Breit/Schiele (Hg.): Demokratie braucht politische Bildung. Bonn 2004, S. 213-225.
- Hoppe, Heidrun: Subjektorientierte politische Bildung. Begründung einer biographie-zentrierten Didaktik der Gesellschaftswissenschaften. Opladen 1996.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W.: Dialektik der Aufklärung, Frankfurt a.M. 2000.
- Horn, Klaus: Zum Entstehen politischer Psychologie. Historische Hinweise aus der Perspektive der Kritischen Theorie des Subjekts. In: psychosozial Jg. 22, H. 1, 1999, S. 9-23.

- Kahl, Stefan: Michel Foucaults politische Analytik. Studien zum Verhältnis von Wissen und Macht. Hamburg 2000.
- Lederer, Bernd: „Prekariat“. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 3/2006, S. 417-418.
- Lösch, Bettina: Worauf es ankommt: Die Wiedergewinnung einer kritischen Theorie politischer Bildung. In: Praxis Politische Bildung Jg. 10, H. 1, 2006, S. 31-36.
- Massing, Peter: Theoretische und normative Grundlagen politischer Bildung. In: Beer, Cremer u. Massing (Hg.): Handbuch politische Erwachsenenbildung, Schwalbach 1999.
- Demokratietheoretische Grundlagen der politischen Bildung im Zeitalter der Globalisierung. In: Butterwege u. Hentges (Hg.): Politische Bildung und Globalisierung. Opladen 2002, S. 25-42.
- Meueler, Erhard: Kompetenz – oder: Das allseits vermessene funktionale Subjekt. In: POLIS, Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung 4/2005, S. 23-25.
- Meuter, Norbert: Müssen Individuen individuell sein? In: Straub u. Renn (Hg.): Transitorische Identität. Der Prozesscharakter des modernen Selbst. Frankfurt a.M. 2002, S. 187-210.
- Meyer-Drawe, Käte: Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München 1990.
- Reckwitz, Andreas: Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Weilerswist 2006.
- Reichenbach, Roland: Ironie der politischen Bildung – Ironie als Ziel der politischen Bildung. In: ders., Fritz Oser (Hg.): Zwischen Pathos und Ernüchterung. Zur Lage der politischen Bildung in der Schweiz. Freiburg 2000, S. 118-130.
- Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Münster 2001.
- Die Erziehung zum Gemeinsinn und die Kultur der Ineffizienz. In: Bucher, Lauer mann u. Walcher (Hg.): Leistung – Lust und Last. Erziehen in einer Wettbewerbsgesellschaft. Wien 2005.
- Sennett, Richard: Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität. Frankfurt a.M. 1983.
- Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin 2005.
- Ziehe, Thomas: Pubertät und Narzissmus. Sind Jugendliche entpolitisiert? Frankfurt a.M. 1975.