

Zeitschrift für

kritische Theorie

Mit Beiträgen von

Sebastian Bandelin

Karlheinz Gradl

Andreas Greiert

Thomas Jung

Axel Pichler

Hanno Plass

Hans-Ernst Schiller

Gunzelin Schmid Noerr

Hermann Schweppenhäuser

Marc Nicolas Sommer

Hendrik Wallat

21. Jahrgang
zu Klampen

40/41 2015

Zeitschrift für kritische Theorie

Heft 40 – 41 / 2015

herausgegeben von
Sven Kramer und
Gerhard Schweppenhäuser

zu Klampen

Zeitschrift für kritische Theorie, 21. Jahrgang (2015), Heft 40 – 41

Herausgeber: Sven Kramer und Gerhard Schweppenhäuser

Geschäftsführender Herausgeber: Sven Kramer, Leuphana Universität Lüneburg,
Institut für Geschichtswissenschaft und Literarische Kulturen

Redaktion: Roger Behrens (Hamburg), Wolfgang Bock (Rio de Janeiro),
Thomas Friedrich (Mannheim), Sven Kramer (Lüneburg),
Gerhard Schweppenhäuser (Würzburg)

Korrespondierende Mitarbeiter: Rodrigo Duarte (Belo Horizonte),
Jörg Gleiter (Berlin), Christoph Görg (Kassel), Frank Hermenau (Kassel),
Fredric Jameson (Durham, NC), Per Jepsen (Kopenhagen),
Douglas Kellner (Los Angeles, CA), Claudia Rademacher (Bielefeld),
Gunzelin Schmid Noerr (Mönchengladbach), Jeremy Shapiro (New York, NY)

Redaktionsbüro: Alle Zusendungen redaktioneller Art bitte an das Redaktionsbüro:

Zeitschrift für kritische Theorie
Leuphana Universität Lüneburg
z. Hd. Prof. Dr. Sven Kramer
Scharnhorststraße 1, Geb. 5
D-21335 Lüneburg
E-Mail: zkt@uni-lueneburg.de
www.zkt.zuklampen.de

Erscheinungsweise: Die Zeitschrift für kritische Theorie erscheint einmal jährlich
als Doppelheft. Preis des Doppelheftes: 32,- Euro [D]; Jahresabo Inland: 28,- Euro [D];
Bezugspreis Ausland bitte erfragen. Berechnung jährlich bei Auslieferung des Heftes.
Das Abonnement verlängert sich automatisch, wenn die Kündigung nicht bis zum 15.11.
des jeweiligen Jahres erfolgt. Fragen zum Abonnement bitte an folgende Adresse:

Germinal GmbH, Verlags- und Medienhandlung,
Siemensstraße 16,
D-35463 Fernwald,
Tel.: 0641/41700
Fax: 0641/943251
E-Mail: bestellservice@germinal.de

Redaktionsassistent: Philipp Hammermeister, Julia Menzel

Umschlagentwurf: Johannes Nawrath

Layout und Satz: Simon Gogolin; Fakultät Gestaltung,
Hochschule für angewandte Wissenschaften, Würzburg-Schweinfurt

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

Aufnahme nach 1995, H. 1; ISSN 0945-7313; ISBN: 978-3-86674-644-2

Inhalt

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

ABHANDLUNGEN

Hans-Ernst Schiller

Politische Pädagogik und die Utopie der Bildung Adorno und Martha Nussbaum im Vergleich	9
--	---

Thomas Jung

»... über den Begriff durch den Begriff hinauszugelangen« Konstellationsbildung durch Begriffstranzendenz? Sprach- philosophische Überlegungen zu einem Motiv Theodor W. Adornos	26
---	----

Karlheinz Gradl

Erblickte Versöhnung Adornos dialektischer Naturbegriff im Hinblick auf Simmel und Lukács	56
---	----

Sebastian Bandelin

Anerkennung und die Kritik der politischen Ökonomie Überlegungen zu Hegels Jenaer Realphilosophie	65
--	----

Hendrik Wallat

Politik als Domestikation Über die moralphysiologische Substanz von Platons politischer Philosophie	96
---	----

Axel Pichler

Es ist ein Traktat! Ist es ein Traktat? Überlegungen zu den Darstellungsverfahren von Benjamins »Über den Begriff der Geschichte« und ihren philosophischen Konsequenzen	117
--	-----

Andreas Greiert	
Scheinhafte Einsichten	
Walter Benjamins Kritik am Historismus	140
Marc Nicolas Sommer	
Was ist kritische Theorie?	
Prolegomena zu einer negativen Dialektik	164

EINLASSUNGEN

Gunzelin Schmid Noerr	
Arbeit am kulturellen Gedächtnis	
Der Nachlass Max Horkheimers in der Universitätsbibliothek	
Frankfurt am Main	186
Hermann Schweppenhäuser	
Das negative Recht der Transzendenz	
Dem Andenken Herbert Marcuses	196
Christoph Türcke	
Trauerrede bei der Beisetzung von Hermann Schweppenhäuser	202

BESPRECHUNGEN

Hanno Plass	
Kapitalismus und Demokratie	
Ein Literaturbericht	209
Kritische Theorie – Neue Bücher des Jahres 2014 in Auswahl	222
Inhaltsverzeichnis der Hefte 1-41	225
Autoren	239

Vorbemerkung der Redaktion

Im letzten Doppelheft fragten wir danach, auf welche Art das Private und das Öffentliche einander heute durchdringen und überkreuzen. Nun wurde die Redaktion mit einer sie besonders betreffenden, konkreten Form dieser Überschneidung konfrontiert: *Hermann Schweppenhäuser*, der Frankfurter Schüler Horkheimers und Adornos, ist im April 2015 verstorben. Er war für die Redaktion der Zeitschrift für kritische Theorie über die Jahre hinweg eine zentrale Bezugsperson, und zwar als Mensch und Mentor ebenso wie als Intellektueller. Ohne ihn, der durch seine Hochschullehre die Kritische Theorie in Lüneburg nachhaltig etablierte, hätte es die ZkT vermutlich ebensowenig gegeben wie den zu Klampen Verlag, in dem diese Zeitschrift erscheint. Dass der Philosoph, der vielen als Herausgeber der Schriften Walter Benjamins bekannt ist, auch ein maßgebliches eigenes Werk hinterlassen hat, bezeugen unter anderem die in dieser Zeitschrift erschienenen Aufsätze.¹ In ihnen wirken der für ihn charakteristische, außergewöhnlich breit aufgespannte geistesgeschichtliche und theoretische Horizont, seine sprachliche und denkerische Präzision sowie nicht zuletzt die Unbeirrbarkeit seines an die Wurzel gehenden Denkens. Da für die Redaktion mit seinem Tod persönliche und eine breitere Öffentlichkeit betreffende Faktoren auf singuläre Art ineinandergreifen, haben wir uns entschlossen, neben einer unpublizierten Einlassung Hermann Schweppenhäusers zu Herbert Marcuses 100. Geburtstag auch die Trauerrede Christoph Türckes auf den Verstorbenen zu dokumentieren.

Eine weitere Todesnachricht betrifft *Burkhardt Lindner*, den Literatur- und Medienwissenschaftler sowie Professor an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main, der neben vielem anderen ein exzellenter

1 Vgl. Hermann Schweppenhäuser: »Zur Dialektik der Subjektivität bei Adorno«, Heft 4 (1997), S. 5-27; »Unreglementierte Erfahrung oder Konsenszwang? Ein Gespräch [mit Giorgos Sagriotis]«, Heft 6 (1998), S. 101-114; »Bilder der Natur in der kritischen Theorie«, Heft 13 (2001), S. 7-24; »Dialektischer Bildbegriff und ›dialektisches Bild‹ in der Kritischen Theorie«, Heft 16 (2003), S. 7-46; »Bemerkungen zur Bedeutung ausdrucksstheoretischer und kulturphysiognomischer Studien für eine interdisziplinäre Kulturwissenschaft. Eine Skizze«, Heft 24-25 (2007), S. 7-21; »Schein, Bild, Ausdruck. Aspekte der Adorno'schen Theorie der Kunst und des Kunstwerks«, Heft 34-35 (2012), S. 10-29; »Zum Begriff der Demokratie«, Heft 36-37 (2013), S. 177-186.

Kenner der Werke von Benjamin und Peter Weiss war. Er starb im Januar 2015. Im Heft 5 (1997) der ZkT erschien sein grundlegender Aufsatz: »Derrida. Benjamin. Holocaust. Zur politischen Problematik der ›Kritik der Gewalt‹«.

Der vorliegende Band enthält die folgenden Beiträge: Die Abhandlungen setzen mit einem Text von *Hans-Ernst Schiller* ein, der die Grundzüge des bürgerlichen Bildungsbegriffs sowie dessen dialektische Kritik durch Adorno vergegenwärtigt. Mit Blick auf den Bildungs- und Erziehungsbegriff Martha Nussbaums erkennt er – etwa in der Bedeutung der Empathie mit den Leidenden – Parallelen zu Adorno. Schiller formuliert aber auch die Unterschiede zwischen beiden Konzepten: Nussbaums Position greife vor allem deshalb zu kurz, weil ihr ein Begriff sowohl der sozialen Herrschaft als auch der politischen Ökonomie fehle. – *Thomas Jung* zeigt, dass für Adornos erkenntnistheoretisches Vorgehen die sprachliche Verfasstheit der Begriffe konstitutiv ist. Das vergegenwärtigt er am Begriff der Konstellation, den er im Lichte einer sprach- und begriffskritischen Argumentation reinterpretiert. Adornos These, man müsse mit dem Begriff über den Begriff hinausgehen, liest Jung so, dass dort, wo sich die Begriffe dem Nichtidentischen zuwenden, in die philosophische Darstellung ein Ausdrucksmoment eintrete und die Philosophie sich inmitten ihres begrifflichen Vorgehens auch künstlerischer Momente wie der Metaphorizität bediene. – *Karlheinz Gradl* rekonstruiert Adornos dialektischen Naturbegriff vom Abitursaufsatz bis zur *Ästhetischen Theorie*. Adorno greife zunächst auf Ideen von Simmel und Lukács zurück, überschreite diese aber sukzessive. Mit Blick auf die Wandlungen des transzendenten Gehalts, der in der Betrachtung des Naturphänomens der Landschaft aufscheine, zeigt Gradl, dass noch in der letzten Gestalt von Adornos Naturphilosophie – im Kontext seines Denkens der vollendeten Negativität – mit dem Gedanken des dialektischen Umschlags eine Erlösungsperspektive mitgesetzt sei. – *Sebastian Bandelin* liefert eine detaillierte und textgenaue Relektüre von Hegels Anerkennungstheorie in dessen Jenaer Realphilosophie, um die Unterschiede zwischen Hegel einerseits und andererseits Axel Honneths sowie Seyla Benhabibs Fortschreibungen dieser Theorie kritisch zu akzentuieren. – *Hendrik Wallat* legt eine Platonlesart vor, die zwei zentrale Probleme der *Dialektik der Aufklärung* aufnimmt: die Herrschaft über die Natur – hier: über die Tiere – und die Frage nach dem Eingedenken der Natur im Subjekt. Zunächst rekonstruiert Wallat das Verhältnis von

Mensch und Tier bei Platon, indem er dessen Metaphorik – Herde, Hirt und Wächter – ebenso thematisiert wie die Herrschaftslegitimierung im Zeichen der Unterdrückung der Natur durch Domestikation. Sodann knüpft er mit der These, Domestikation sei missglückte Versöhnung, dialektisch an Platon an. Dies verlange nach der Aufhebung der politischen Zoologie sowie nach einem unverstellten Begriff der Versöhnung, in der Tiere und Natur nicht mehr unterdrückt werden dürften. – *Axel Pichler* greift die Frage nach der Gattungszuordnung von Benjamins *Über den Begriff der Geschichte* auf, um in einer detaillierten philologischen Betrachtung die Schnittstelle von Benjamins textuellem Vorgehen zwischen philosophischer Thesenbildung und künstlerischem Verfahren zu lokalisieren. Er zeigt, dass Benjamin die Thesen noch auf der Wort- und Bildebene in harter Fügung gearbeitet hat. Sein Fazit lautet daher, dass einzelne Passagen nicht isoliert werden dürften, sondern dass *Über den Begriff der Geschichte* immer als Ganzes erfasst und bedacht werden müsse. – *Andreas Greiert* widerspricht Teilen der Geschichtswissenschaft und der Benjaminforschung, die behaupten, dass Benjamin den Historismus nicht nur kritisiere, sondern auch an ihm partizipiere. Der Autor geht zunächst auf die Entwicklung des Historismusbegriffs von Ranke bis Meinecke zurück und legt dann Benjamins Geschichtsbegriff in Abgrenzung zu den referierten Positionen dar. Er resümiert, dass Benjamin seine Kritik am Historismus ebenso radikal wie konsequent durchgeführt habe. – *Marc Nicolas Sommer* setzt die Serie grundlegender Positionsbestimmungen kritischer Theorie fort, die in vorangegangenen Heften von Hans-Ernst Schiller (Heft 34/35) sowie Christoph Türcke und Axel Honneth (Heft 32/33) vorgenommen wurden. Sommer perspektiviert die Frage: Was ist kritische Theorie?, indem er den systematischen, wesenhaften Kern des Kritischen darin zu bestimmen sucht. Dazu weist er zunächst verschiedene Zugänge – wie den verbreiteten deskriptiven – ab, um eine kriterielle Bestimmung vorzuschlagen. Mit Adorno, Heidegger, Merleau-Ponty und Deleuze entfaltet er die These, dass nur jene Theorie als kritisch gelten könne, die die Kritik ihres eigenen Vollzugs umfasse und dabei insbesondere ein reflektiertes Verhältnis zum Irrtum finde.

Die Einlassungen beginnt *Gunzelin Schmid Noerr* mit einer Stellungnahme zur Freischaltung des Nachlasses von Max Horkheimer auf dem Online-Portal der Universitätsbibliothek Frankfurt. Darüber hinaus thematisiert er an diesem Beispiel grundsätzlich die Funktionen

von Gelehrtenarchiven. Dabei hebt er die Archive insbesondere hinsichtlich ihres potenziellen Beitrags für die Arbeit am kulturellen Gedächtnis hervor. – Es folgen die bereits angekündigten Beiträge von *Hermann Schweppenhäuser* und *Christoph Türcke*.

In den Besprechungen stellt *Hanno Plass* Neuerscheinungen zum Thema Kapitalismus und Demokratie von Colin Crouch, Tony Judt, Frank Deppe sowie eine Sonderpublikation der *Blätter für deutsche und internationale Politik* – mit Beiträgen von Wolfgang Streeck, Elmar Altvater, Claus Offe, Jürgen Habermas und Stephan Schulmeister – vor und ordnet sie kritisch ein.

Mit der Nummer 40 aktualisieren wir außerdem das Gesamtinhaltsverzeichnis der Zeitschrift für kritische Theorie. – Hingewiesen sei an dieser Stelle auch auf die neu gestaltete Internetseite der ZkT.²

2 <http://www2.leuphana.de/zkt/index.php/gesamtverzeichnis-der-hefte-1-bis-41/>

Hans-Ernst Schiller

Politische Pädagogik und die Utopie der Bildung

Adorno und Martha Nussbaum im Vergleich*

Als Thomas Morus in der zweiten Dekade des 16. Jahrhunderts seine *Utopia* verfasste, war Bildung ein wesentliches Element seiner Schilderung. Die Gesellschaft, die der fiktive Erzähler Raphael Hydlotheus auf der weit entfernten Insel Utopia kennengelernt hat, zeichnet sich aus durch die Abwesenheit von Geld, Privateigentum und Klassenschranken. Weil jeder arbeiten muss und keiner auf Kosten der anderen müßig sein kann, ist es möglich, die Arbeitszeit auf sechs Stunden am Tag zu reduzieren. Was machen die Leute mit ihrer Freizeit? Sie bilden sich. Am Morgen gibt es verschiedene öffentliche Vorlesungen, zu denen Männer und Frauen strömen, je nach Interesse und Anlagen. Der Besuch ist freiwillig für alle, außer für die in wissenschaftlichen Berufen Tätigen. Abends, nachdem die Arbeit getan ist, widmen sich die Utopier gemeinsamen Beschäftigungen wie Sport und Spiel, Musik und Gesprächen. Auch in Utopia gibt es eine Arbeitsteilung und verschiedene Berufe, welche freilich durch keine festen Schranken getrennt sind. Nicht nur bleibt genügend Zeit und Gelegenheit, sich mit geistigen Dingen zu beschäftigen, sondern es ist auch möglich, von einer handwerklichen zu einer gelehrten Tätigkeit zu wechseln.

In seinem Hauptwerk *Das Kapital* hat Marx das erste, zeitkritische Buch der *Utopia* (im Zusammenhang mit der sogenannten ›ursprünglichen Akkumulation‹) rühmend erwähnt. In unserer Perspektive wichtiger aber ist die Tatsache, dass Marx auch in den spärlichen Splittern seiner Utopie auf der Linie des alten Humanisten liegt. Viele Einzelheiten Utopias wie die Arbeitsteilung der Geschlechter oder die Religion interessierten Marx nicht, und er hat sie sicher auch abgelehnt. Dass aber der Zweck einer klassenlosen Gesellschaft, wie bei Morus, darin liegt, den Menschen Bildung und individuelle Entfaltung zu ermöglichen, gehört ins Zentrum seiner Gedanken. Auf einer Basis notwendig zu verrichtender Arbeit, die

* Dem vorliegenden Aufsatz liegt ein Vortrag zugrunde, den der Autor am 7. November 2014 am Institut für pädagogische Philosophie der Universität Aarhus, Campus Kopenhagen, auf Englisch hielt.

sich »mit dem geringsten Kraftaufwand« und unter den der »menschlichen Natur würdigsten und adäquatesten Bedingungen vollzieh« wird, soll sich ein »Reich der Freiheit«¹ erheben, in dem die Entwicklung der menschlichen Kräfte Selbstzweck ist. Beide Aspekte wurden zunächst mit dem Ausdruck einer »Aneignung der Produktivkräfte durch die vereinigten Individuen«² bezeichnet. Die Entwicklung der menschlichen Kräfte erhält unter den Bedingungen des Privateigentums die Form der Kapitalakkumulation, welche dem als Warenbesitzer vereinzelt Einzelnen jene Kräfte als etwas Fremdes, ihn Beherrschendes gegenüberstellt. In Wahrheit sei der menschliche Reichtum jedoch nichts als die im universellen Austausch erzeugte Universalität der Bedürfnisse und Fähigkeiten. Der Ton wird geradezu hymnisch: der wirkliche Reichtum sei das »absolute Herausarbeiten« der schöpferischen Anlagen«, »die völlige Herausarbeitung des menschlichen Innern«³. Auch Marx stellt sich die Utopie nicht als Schlaraffenland vor; reale Freiheit sei vielmehr *travail attractif*, »Selbstverwirklichung des Individuums«, nicht amusement, sondern »intensivste Anstrengung«⁴.

Es kann kaum ein Zweifel bestehen, dass die Marx'sche Utopie auch den Versuch darstellt, der humanistischen Bildungsutopie der allseitigen Entwicklung unter den Bedingungen der Industrialisierung Geltung zu verschaffen. Auch sein spezifischer Begriff der Entfremdung, der weit über das bei Humboldt und Hegel geläufige Konzept einer Entäußerung ans Objekt hinausgeht, ist ohne die Kontrastfolie der Bildungsutopie kaum denkbar. Umgekehrt hat der neuhumanistische Bildungsbegriff sozialphilosophische Implikationen, die auf die Marx'sche Kritik der modernen Produktionsverhältnisse vorausweisen. Bei niemandem wird das deutlicher als bei Wilhelm von Humboldt. Der wahre Zweck des Menschen ist nach Humboldt die verhältnismäßige Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Dazu bedarf es der Freiheit und der Mannigfaltigkeit der Situationen, ein Erfordernis, das bei John Stuart Mill, der sich auf Humboldt beruft, umgedeutet wird in die Notwendigkeit der Existenz verschiedener

1 Karl Marx: *Das Kapital*, Bd. 3, in: ders. u. Friedrich Engels: *Werke* (im Folgenden: MEW), Bd. 25, Berlin 1969, S. 828.

2 Karl Marx u. Friedrich Engels: *Die deutsche Ideologie*, MEW, Bd. 3, Berlin 1969, S. 68.

3 Karl Marx: *Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie*, MEW, Bd. 42, Berlin 1983, S. 396.

4 Ebd., S. 512.

Klassen.⁵ Tatsächlich will Humboldt mit dieser Forderung verhindern, dass der Mensch in »einförmige Lagen« versetzt wird. Die bürgerliche Freiheit wird sinnlos, wenn man an eintönige Tätigkeiten gekettet ist. Humboldt weiß natürlich, dass ein Individuum nicht »alles können« kann und dass man sich auf die Tätigkeit, die man ausführt, konzentrieren muss, um eine bestimmte Fähigkeit auszubilden. Ein Mittel, dieser notwendigen Einseitigkeit zu begegnen, liegt nach Humboldt in der Verbindung der Menschen, in der sich einer den Reichtum des anderen aneignen kann. Notwendig sei eine »Vereinigung freier Menschen«⁶. Außerdem kann der Einzelne im Laufe der Zeit verschiedene Schwerpunkte setzen. Dazu bedarf es aber einer formalen Ausbildung, für die der Staat Sorge tragen muss. Bildung, so würden wir heute nach der UN-Erklärung vom Oktober 1948 sagen, ist ein Menschenrecht. Sie muss allen zugänglich sein, »denn der gemeinste Tagelöhner und der am feinsten Ausgebildete muss in seinem Gemüth ursprünglich gleich gestimmt werden, wenn jener nicht unter die Menschenwürde roh, und dieser nicht unter der Menschenkraft sentimental, chimärisch und verschroben werden soll.«⁷ Also meint Humboldt: »Auch Griechisch gelernt zu haben könnte auf diese Weise dem Tischler ebenso wenig unnütz sein, wie Tische zu machen dem Gelehrten.«⁸

Obwohl Humboldt hohe Ämter im preußischen Staatsapparat bekleidet hat, ist sein Bildungsideal niemals unverkürzt verwirklicht geworden. Wirksam wurden seine Vorstellungen durch die Gründung der Universität in Berlin (1809/1810) und durch jene Elemente des Bildungsbegriffs, die im Sinne sozialer Distinktion funktionieren konnten, nicht zuletzt in Form der Betonung einer inneren Geistigkeit.⁹ Es ist dieser traditionell

5 Vgl. John Stuart Mill: *Über die Freiheit*, Stuttgart 1988, S. 101. Vgl., auch für die folgenden Zitate, Wilhelm von Humboldt: »Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen«, in: ders.: *Werke in fünf Bänden*, hg. v. Andreas Flitner u. Klaus Giel (im Folgenden: HW), Bd. 1: *Schriften zur Anthropologie und Geschichte*, Darmstadt 1960 (S. 56-233), S. 64 f.

6 Ebd., S. 142.

7 Wilhelm von Humboldt: »Der Königsberger und der Litauische Schulplan«, in: HW, Bd. 4: *Schriften zur Politik und zum Bildungswesen*, Darmstadt 1982 (S. 168-195), S. 189.

8 Ebd.

9 Vgl. Wilhelm von Humboldt: »Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts« [Einleitung zum Kawi-Werk], in: HW, Bd. 3: *Schriften zur Sprachphilosophie*, 5. Aufl.,

gewordene Bildungsbegriff, dem Adorno in der *Theorie der Halbbildung* die Leichenrede hält. Bildung war gedacht als subjektive Aneignung der geistigen Kultur, in Abgrenzung gegen jene Elemente der Kultur, welche die Bewältigung der äußeren Natur und die Gestaltung der äußeren menschlichen Beziehungen betreffen, jene Elemente also, die man unter dem Begriff der Zivilisation fasste und in Deutschland bald auch aus dem Bereich der eigentlichen Kultur ausgeschlossen hat.¹⁰ In dieser Verselbständigung und Verhärtung gegen das äußere Leben geriet der Geist in Widerspruch zu sich selbst; er behauptet sich als das Reich der Versöhnung, das er bestenfalls bedeuten kann, indem er sich seiner Abhängigkeit von den gesellschaftlichen Strukturen bewusst bleibt.

Wenn also der bürgerliche Bildungsbegriff im Laufe des 20. Jahrhunderts zu einer substanzlosen Hülle wurde, so wird an ihm ein Urteil vollstreckt, das er längst herausgefordert hatte. In der *Dialektik der Aufklärung* heißt es:

»Mit dem bürgerlichen Eigentum hatte auch die Bildung sich ausgebreitet. [...] Da aber die reale Emanzipation der Menschen nicht zugleich mit der Aufklärung des Geistes folgte, erkrankte die Bildung selber. Je weniger das gebildete Bewußtsein von der gesellschaftlichen Wirklichkeit eingeholt wurde, desto mehr unterlag es selbst einem Prozeß der Verdinglichung. Kultur wurde vollends zur Ware, informatorisch verbreitet, ohne die noch zu durchdringen, die davon lernten. Das Denken wird kurzatmig, beschränkt sich auf die Elemente des Faktischen. Gedankliche Zusammenhänge werden als unbequeme und unnütze Anstrengung fortgewiesen.«¹¹

Darmstadt 1979 (S. 368-756), S. 401: »Die Zivilisation ist die Vermenschlichung der Völker in ihren äusseren Einrichtungen und Gebräuchen und der darauf Bezug habenden innren Gesinnung. Die Cultur fügt dieser Veredlung des gesellschaftlichen Zustandes Wissenschaft und Kunst hinzu. Wenn wir aber in unsrer Sprache *Bildung* sagen, so meinen wir damit etwas zugleich Höheres und mehr Innerliches«. Gemeint ist, neben der Aneignung der Erkenntnis, das »Streben nach allgemeinerer sittlicher Form« (ebd., S. 409), die anderen Völkern ebenso wenig abgesprochen werden kann wie Zivilisation und Kultur.

10 Vgl. Theodor W. Adorno: »Theorie der Halbbildung«, in: *Gesammelte Schriften*, Bd. 8, hg. v. Rolf Tiedemann (im Folgenden: GS), Frankfurt am Main 1982 (S. 93-121), S. 94.

11 Theodor W. Adorno u. Max Horkheimer: *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*, Frankfurt am Main 1969, S. 207.

In diesem Zitat ist die Theorie der Halbbildung in nuce enthalten. Halbbildung ist ein äußerliches Verhältnis zu den tradierten Bildungsgütern, ein Bescheidwissen, das den lebendigen Nachvollzug, die eigentliche Erfahrung, ersetzt. Im Gegensatz zur bloßen Unbildung hypostasiert sie das beschränkte Wissen, überzieht die Welt mit einem Netz von Projektionen. Sie tendiert zu wahnhaften Systemgebilden, zusammengesetzt aus Stücken wirklicher oder vermeintlicher Wissenschaft. Die Triebökonomie des Wahns, die Adorno mit Freud zu entschlüsseln sucht,¹² ist die des unterdrückten eigenen Verlangens. Wer wahnhaft sich verfolgt fühlt, will verfolgen, und wen er verfolgt, der repräsentiert seine Wünsche, die er weder zu realisieren noch sich einzugestehen vermag.¹³ Projektive Mechanismen gehören zur menschlichen Erkenntnis – reflektiert etwa im Kant'schen Schematismus der Verstandesbegriffe – und sind tief in der Gattungsgeschichte verankert. Pathisch aber wird die Projektion durch den Ausfall der Reflexionsfähigkeit. Da der Wahn nur in der Abwesenheit von der Reflexion auf die eigenen projektiven Anteile gedeiht, sind ihm auch die gesellschaftlichen Verhältnisse des Kapitalismus günstig. Man meint sich dem finsternen Mittelalter, den Vorstellungen der Wilden und den Spekulationen der Philosophen entronnen und überlegen, aber jene Verhältnisse unterminieren ein Denken, das nach Objektivität strebt, indem sie die Bildung selbst, die nur in der Muße gedeiht, zum ökonomischen Mittel erniedrigen. Der objektive Zusammenhang der Gesellschaft wiederum tritt dem Einzelnen als eine fremde Macht gegenüber, die das Verständnis an der Oberfläche abweist.¹⁴ Deshalb gedeihen »die fatalen Konventikel und Panazeen«¹⁵: Theosophie, Numerologie, Astrologie etc. und im heutigen akademischen Betrieb unter dem Namen »Konstruktivismus« eine Erkenntnistheorie, die allen bestätigt, dass man gar nicht anders könne, als die Welt willkürlich mit Sinn zu belegen. Denkt man an

- 12 Vgl. Sigmund Freud: *Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse*, in: ders.: *Studienausgabe*, hg. v. Alexander Mitscherlich u. a. (im Folgenden: StA), Bd. 1, Frankfurt am Main 1969, 16. Kapitel, sowie ders.: »Psychoanalytische Bemerkungen über einen autobiographisch beschriebenen Fall von Paranoia« [Schreber], in: StA, Bd. 7: *Zwang, Paranoia und Perversion*, Frankfurt am Main 1973 (S. 133-203), bes. S. 172, 189 f.
- 13 Vgl. Adorno u. Horkheimer, *Dialektik der Aufklärung*, S. 208 f.
- 14 Vgl. Theodor W. Adorno: »Meinung, Wahn, Gesellschaft«, in: GS, Bd. 10: *Kulturkritik und Gesellschaft*, Frankfurt am Main 1977 (S. 573-594), S. 579.
- 15 Vgl. Adorno u. Horkheimer, *Dialektik der Aufklärung*, S. 205 f.

Humboldts Bestimmung, Bildung sei Durchdringung von Empfänglichkeit und Selbsttätigkeit, eine Einheit von Rezeptivität und Einbildungskraft, wird einem der Abstand schmerzlich bewusst.

Ökonomisierung der Bildung bedeutet für Adorno zunächst, dass die Kulturprodukte die Form von Waren annehmen und im Hinblick auf ihre Warenfunktion produziert werden. Kulturindustrie ist der korrespondierende Begriff zur Halbbildung, der sich keiner zu entziehen vermag. In den Bildungsinstitutionen selbst war das ökonomische Prinzip seit langem vertreten durch das Ziel der Ausbildung. Was man in der Ausbildung lernt, soll nützlich sein für einen späteren Beruf, für die Erwerbsarbeit. Seit Ende der 1960er Jahre hat sich in jenen Institutionen – ich spreche über deutsche Verhältnisse – eine Wandlung vollzogen, die für Adorno noch am Horizont gelegen hat. Ausbildung hat sich auf Kosten von Bildung ausgedehnt. Geisteswissenschaftliche Fächer verschwinden aus den Universitäten, wie Martha Nussbaum in ihrem Buch *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities* am Beispiel der USA gezeigt hat.¹⁶ Ausbildung produziert eine Ware: die Arbeitskraft der Abgänger. Aufgabe der Schulen und Hochschulen ist es, die Produktion des Ausstoßes nach wirtschaftlichen Zielen zu regeln. Die Ausbildung selbst wird zu einem wirtschaftlichen Produktionsprozess, auf den eine rationale Betriebsführung anzuwenden ist: Kosten und Nutzen müssen im richtigen Verhältnis stehen. Dem dienen Regelstudienzeiten und Studiengebühren. Mehr noch: Der Unterricht selbst ist ökonomischen Kategorien unterworfen worden, ohne zu fragen, ob eine solche Subsumtion noch dem Prozess der Aneignung wissenschaftlicher Erkenntnisse gerecht werden kann. Seit ihrer Einführung um 1800 war die Notengebung ein Instrument, um die Konkurrenz unter den Lernenden im Hinblick auf ihre späteren Berufsaussichten zu fördern. Die Einführung von ECTS-Graden soll die letzten Schlupflöcher stopfen und verschärft die administrative Sortierung des Menschenmaterials. Der Lernprozess wird der abstrakten Zeit unterworfen, als handle es sich um eine Tätigkeit nach dem Muster der Fabrik- oder Büroarbeit. Vieles von den neuen Errungenschaften ist blanke Ideologie, die der Wirklichkeit nach wie vor nicht entspricht, und gleicht, wie der fürchterliche workload, den Dörfern des Fürsten Potemkin.

16 Vgl. Martha C. Nussbaum: *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton 2010.

Dennoch hat auch die Ideologie ihre Wirkung und der indirekte Lehrplan ist keineswegs geheim. Alle Beteiligten sollen lernen, ihre Aktivitäten ökonomisch zu betrachten: nach den Kategorien von Nützlichkeit und instrumenteller Rationalität, von Tauschwert und Konkurrenz. Diese Entwicklungen müssen als eine Verschärfung der Probleme gesehen werden, die Adorno untersucht hatte. Mit Bildung im überkommenen Sinn hat all dies nichts zu tun.

Nach Adorno besitzt der tradierte Bildungsbegriff trotz seiner unwiderruflichen Aushöhlung eine heuristische Funktion. Die Erinnerung an das falsche, weil an Privileg und machtgestützte Innerlichkeit gekettete, Vergangene macht es möglich, die falsche Gegenwart schärfer ins Auge zu fassen. Die Verwirklichung der Bildungsutopie im Sinne von Morus, Humboldt und Marx ist für Adorno kein praktisches Ziel mehr. Das bedeutet freilich nicht, dass er dem Bereich der Bildung keine praktische Bedeutung zumisst oder dass er mit seinen bildungstheoretischen Überlegungen keine praktischen Ziele verfolgen würde – im Gegenteil. Als Ende der 1950er Jahre in der Bundesrepublik vermehrt Hakenkreuzschmierereien zum Beispiel auf jüdischen Friedhöfen auftauchten und durch den Auschwitzprozess von 1963–1965 die Haltung zur nazistischen Vergangenheit ein öffentliches Thema wurde, hat sich Adorno mit einer Reihe von Beiträgen zu Wort gemeldet.¹⁷ Sie wurden in einem Band mit dem Titel *Erziehung zur Mündigkeit* gesammelt, der das am meisten verbreitete Buch Adornos sein dürfte. An die Stelle der Bildungsutopie tritt eine politische Präventionspädagogik, die sich der Forderung unterstellt, dass Auschwitz sich nicht wiederholen dürfe. Hauptziel dieser Pädagogik ist die Fähigkeit zur Selbstbesinnung. Im Begriff der Mündigkeit steckt der alte bürgerliche Anspruch auf Autonomie durch Aufklärung, aber die Hoffnung hat sich zurückgezogen darauf, dass Menschen nicht mehr bereit sind, »ohne Reflexion auf sich nach außen zu schlagen.«¹⁸

Adornos bildungspolitische Vorschläge folgen seiner bereits auf die 1940er Jahre zurückgehenden Analyse der Persönlichkeitstypen, bei denen

17 Vgl. Klaus Ahlheim u. Matthias Heyl (Hg.): *Adorno revisited. Erziehung nach Auschwitz und Erziehung zur Mündigkeit heute*, Hannover 2010. Vgl. ebenso Thomas von Freyberg: *Tantalos und Sisyphos in der Schule. Zur strukturellen Verantwortung der Pädagogik*, Frankfurt am Main 2009.

18 Theodor W. Adorno: »Erziehung nach Auschwitz«, in: GS, Bd. 10: *Kulturkritik und Gesellschaft*, Frankfurt am Main 1977 (S. 674–701), S. 676.

sich die Bereitschaft zu einer feindseligen Einstellung gegen ethnisch oder sozial designierte Gruppen findet. Während seine konkreten Handlungsvorschläge zeitgebunden sind, bleiben die allgemeinen Zielsetzungen verbindlich. Adorno hält für das »Allerwichtigste [...], der blinden Vormacht aller Kollektive entgegenzuarbeiten.«¹⁹ Zu fördern sei »die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen.«²⁰ Das gilt zunächst auf der ideologischen Ebene, auf der die Wirksamkeit des Nationalismus besondere Beachtung verdient. Das gilt aber auch auf der Ebene der Alltagspraxis, in der schmerzvolle Initiationsriten eine Rolle spielen: man denke an das Militär, Sportvereine, Schulklassen. Der Sinn solcher Riten besteht darin, dem Individuum die Macht des Kollektivs spürbar zu machen. Sie verstärken die fatale Mischung aus Masochismus und Sadismus, die sich im »Ideal [...] der Härte« ausspricht: »Das gepriesene Hart-Sein [...] bedeutet Gleichgültigkeit gegen den Schmerz schlechthin«, zumal den der Anderen. »Wer hart ist gegen sich, der erkaufte sich das Recht, hart auch gegen andere zu sein, und rächt sich für den Schmerz, dessen Regungen er nicht zeigen durfte, die er verdrängen mußte. Dieser Mechanismus ist ebenso bewußt zu machen wie eine Erziehung zu fördern, die nicht, wie früher, auch noch Prämien auf den Schmerz setzt«²¹.

Die Unfähigkeit zur Identifikation, zum Mitleid, ist für Adorno die wichtigste psychologische Bedingung für das Mitläufertum in der Nazizeit gewesen.²² Wie wir sehen werden, hat Martha Nussbaum der Förderung von Empathie viel Aufmerksamkeit geschenkt, mehr als Adorno, der über eine allgemeine Empfehlung, sich den Bedürfnissen des Kindes gegenüber aufgeschlossen zu verhalten und Versagung abzubauen, nicht hinausgekommen ist.²³ Aber seine Erklärung der Unfähigkeit zum Mitleid ist tiefer angelegt als die Nussbaums und bezieht sich auf die gesellschaftlichen Verhältnisse, in denen Privateigentum und Konkurrenz eine maßgebliche Rolle spielen. Was man Mitläufertum nenne, sei primär Geschäftsinteresse gewesen: nicht auffallen, seinen Vorteil wahren.²⁴ Die eigentümliche Verbindung von ökonomischem Individualismus – Adorno spricht von

19 Ebd., S. 681.

20 Ebd., S. 679.

21 Ebd., S. 682 f.

22 Vgl. ebd., S. 687.

23 Vgl. ebd., S. 688.

24 Vgl. ebd., S. 687.

isolierten »Monade[n]«²⁵ – und politisch-ideologischem Kollektivismus ist charakteristisch für die moderne Welt, deren kapitalistische Produktion im Rahmen eines Nationalstaats (oder einer Gemeinschaft von Nationalstaaten) stattfindet. Man muss sich zum Beispiel fragen, ob nicht Nationalstaaten notwendig auf exkludierende Kollektivideologien nach außen wie nach innen angewiesen sind. Sie brauchen einen Feind und eine innere Schicht der Nichtdazugehörigen, weil sie die ihr Subsumierten anders nicht vereinigen können. Was man als Verfassungspatriotismus bezeichnet – auch Nussbaum hängt ihm an – könnte sich schnell als eine sympathische Illusion erweisen, eine unmögliche Distinktion. Adorno ist dieser Fragestellung nicht nachgegangen, obwohl er die Unterscheidung von »gesundem« Nationalgefühl und überwertigem Nationalismus entschieden abgelehnt hat.²⁶

Adorno erwähnt eine besondere Form des autoritären Charakters, die er schon in den Studien zum Autoritarismus als »manipulativen Charakter« bezeichnet hatte.²⁷ Dieser Typus ist bereit, andere als amorphe Masse zu behandeln, die es zu manipulieren gilt. Seine Kennzeichen sind Aktivismus, Emotionslosigkeit und ein überwertiger Realismus: Er wünscht sich die Welt keinen Augenblick anders als sie ist, vergöttert die Natur als Reich des Kampfes ums Überleben. Menschen mit manipulativem Charakter sind immer bereit, etwas zu organisieren, »besessen vom Willen of doing things.«²⁸ Ihr Gott ist die Effizienz, ihr Bewusstsein ist verdinglicht. Der Begriff der Verdinglichung geht auf Marx zurück, der damit den Sachverhalt meint, dass Verhältnisse von Individuen die sachliche Gestalt eines gesellschaftlichen Verhältnisses von Dingen, nämlich von Waren annehmen. Da sich, folgt man Marx, in einem Verhältnis nur die Eigenschaften der Relata betätigen können, wird auch in der einzelnen Ware das gesellschaftliche Verhältnis verdinglicht. Der Begriff, der dies zum Ausdruck bringt, heißt Fetischismus. Er meint, dass der einzelnen Ware, sodann dem Geld und dem Kapital, gesellschaftliche Funktionen wie Wert, universale Tauschbarkeit und Wertvermehrung als natürliche Eigenschaften zugeschrieben werden. Im Gefolge von Georg Lukács, der den Begriff der

25 Ebd.

26 Vgl. Adorno, *Meinung, Wahn, Gesellschaft*, S. 589.

27 Vgl. Theodor W. Adorno: *Studien zum autoritären Charakter*, Frankfurt am Main 1973, S. 334 ff.

28 Adorno, *Erziehung nach Auschwitz*, S. 683.

Verdinglichung bekannt gemacht hat, ist er auf alle Denk- und Verhaltensweisen ausgedehnt worden, in denen der gesellschaftliche Ursprung eines Gegenstands verdeckt wird. Darüber hinaus kann man nun auch, in Anlehnung an die Psychologie, bei jeder emotionalen Besetzung von Dingen von Fetischismus sprechen. Gesellschaftlich relevant ist die Fetischisierung der Technik, die ein autistisches Element aufweist. Kalt gegen die Menschen, wird die Liebe von Maschinen und Apparaturen absorbiert: Autos, Hochgeschwindigkeitszüge, Computer, Flugmaschinen etc. »Die Mittel – und Technik ist ein Inbegriff von Mitteln zur Selbsterhaltung der Gattung Mensch – werden fetischisiert, weil die Zwecke – ein menschenwürdiges Leben – verdeckt und vom Bewußtsein abgeschnitten sind.«²⁹

Vorausgesetzt, dass die menschliche Würde ein Name für die Utopie ist, können wir erkennen, dass ein utopischer Begriff als Kontrastfolie zur Erkenntnis wesentlicher Elemente der Gegenwart dient. Tatsächlich sind Kritik und Utopie auch bei Adorno eng miteinander verbunden und können sich gegenseitig schärfen. Wenn wir versuchen, Begriffe wie Würde oder Freiheit, Gleichheit oder Mündigkeit zu verwirklichen, werden wir bestimmte soziale Grenzen erreichen. Wir könnten die menschliche Natur beschuldigen, wir könnten aber auch jene Ideen in utopische Konzepte verwandeln, die eine Veränderung der Eigentumsverhältnisse und deshalb eine Veränderung der Gesellschaft als ganzer erfordern. In dem Gespräch mit Ernst Bloch über die Widersprüche der utopischen Sehnsucht betont Adorno drei Punkte: Erstens kann keine einzige Idee die Utopie isoliert bedeuten, nötig sei eine Verbindung von Ideen. Zweitens: es ist nicht erlaubt, einen utopischen Zustand auszupinseln, und drittens: Die »Abschaffung des Todes« ist ein essentielles Element der Utopie.³⁰

Es ist freilich fraglich, ob Adornos Praxis als öffentlicher Intellektueller dem Utopiebegriff entspricht, den er etwa unter Beziehung auf den religiösen Begriff der Erlösung am Ende der *Minima Moralia* oder in dem Gespräch mit Ernst Bloch aus dem Jahr 1964 vertritt. Bezüglich der zweiten These befindet sich Adorno in guter Übereinstimmung mit Marx, der ein Vertrauen in die Arbeiterbewegung forderte, das uns freilich längst

29 Ebd., S. 686.

30 Vgl.: »Etwas fehlt... Über die Widersprüche der utopischen Sehnsucht«, in: Rainer Traub u. Harald Wieser (Hg.): *Gespräche mit Ernst Bloch*, Frankfurt am Main 1975, S. 58-77.

abhanden gekommen ist. Nach Marx verleugnet jede Ausmalung der Utopie, dass ihre Realisierung nur das Werk von Frauen und Männern sein kann, die sich für eine Konkretisierung jener Ziele einsetzen. Wenn es kein Vertrauen mehr in eine wirkliche Bewegung gibt, werden andere Argumente nötig, um das Verbot des Konstruierens utopischer Zustände zu begründen. Deshalb bezieht sich Adorno auf das alte jüdische Verbot, sich ein Bild von Gott zu machen.³¹ Denselben Versuch, die soziale Utopie in einen religiösen Kontext zu bringen, sehen wir in der dritten These über die »Abschaffung des Todes«. Sicher ist der Tod ein entscheidendes Problem der menschlichen Existenz und das Bewusstsein des Todes oder seine Unterdrückung ist ebenso ein Thema der Sozialphilosophie. Ferner kann das Sterben in vieler Hinsicht eine politische Frage sein, man denke etwa an die Diskussionen über Sterbehilfe oder assistierten Freitod. Jedoch ist die »Abschaffung des Todes« kein praktisches Ziel; wenn sie auch ein wesentliches Element der Sozialutopie ist, bleibt deren Verwirklichung definitiv unmöglich.³²

Wenn wir uns erneut den Zielen der Erziehung zuwenden, entdecken wir bei Martha Nussbaum, einer der produktivsten Philosophen der Gegenwart, ähnliche Überlegungen wie bei Adorno. Auch für Nussbaum hat Erziehung eine politische Funktion, indem sie der Bereitschaft zum Freund-Feind-Denken, der Dehumanisierung und Verdinglichung anderer entgegenwirkt. Auch Nussbaum bedient sich psychologischer Einsichten, insbesondere der Psychologie der frühen Kindheit. Ihre Ziele – vornehmlich die Fähigkeiten zur Selbstprüfung und zur Empathie – decken sich weitgehend mit denen Adornos. Die Ähnlichkeiten sollten uns nicht allzu sehr wundern, denn obgleich die konkrete Situation heute sich von der der 1940er bis 1960er Jahre in wichtigen Punkten, nicht zuletzt im Grade der globalen wirtschaftlichen Durchdringung, unterscheidet, sind doch die Mechanismen, mit denen psychologisch zu rechnen ist, im Kern dieselben. Auch die Gruppen, auf die sich die Feindseligkeit bezieht, sind teilweise dieselben geblieben, wenngleich in europäischen Ländern die massenhafte Zuwanderung aus weniger entwickelten Ländern relativ neu ist. Die Struktur ethnozentrischer Phänomene, ob sie Juden oder Schwarze,

31 Vgl. Theodor W. Adorno: *Negative Dialektik*, in: GS, Bd. 6, Frankfurt am Main 1973, S. 207.

32 Vgl. meinen Beitrag »Tod und Utopie: Ernst Bloch, Georg Lukács« in: Richard Klein, Johann Kreuzer u. Stefan Müller-Doohm (Hg.), *Adorno-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*, Stuttgart 2011 (S. 25–35), insbesondere S. 28.

Roma oder Araber betreffen, ist gleich, wie Adorno mehrfach betont.³³ Die brutale Ablehnung Hilfsbedürftiger gehört in denselben Zusammenhang.

Gemeinsamkeiten von Adorno und Nussbaum finden wir zunächst in der Zielsetzung. Auch bei Nussbaum finden wir das Ziel der Selbstprüfung und das Bedürfnis, die Fähigkeit zur Empathie und zum Mitleid zu stärken. Gewiss ist der Begriff der Selbstreflexion bei Adorno psychoanalytisch geprägt, während Nussbaums »self-scrutiny« eine »socratic self examination« meint, die auf die Begründung und argumentative Verteidigung der eigenen Haltungen und Absichten im Hinblick auf das »common good« zielt.³⁴ Aber es kann kein Zweifel bestehen, dass die ›Selbstreflexion‹ Adornos auch eine argumentative Selbstprüfung impliziert: den Weg von der Rationalisierung zur Rationalität. Umgekehrt ist die sokratische Überprüfung dessen, was wir für selbstverständlich halten, auch auf die kritische Betrachtung unserer eigenen Motive angewiesen. »Although logic will not get us to love one another, it may get us to stop pretending that we have rational arguments for our refusals of sympathy.«³⁵ Auch wenn Adorno der Hochschätzung der formalen Logik durch Nussbaum und ihrer Ansicht, logisches Denken sei zentral für die Demokratie, gewiss so skeptisch gegenüber gestanden hätte wie einst Sokrates den Gewissheiten der athenischen Bürger und ihrer Führer³⁶ – zwischen seinem Zentralbegriff der ›Selbstreflexion‹ und der sokratischen Pädagogik, für die Nussbaum plädiert, besteht nicht nur ein Ergänzungsverhältnis, sondern ein notwendiger Zusammenhang. Wenn der sokratischen Selbstprüfung im Sinne Martha Nussbaums die Aufgabe zugewiesen wird, gewohnte Denkweisen in Frage zu stellen und nach Alternativen zum Herkömmlichen zu suchen,³⁷ so muss auch die Kritik der Denkformen des Marktes, die Adorno praktiziert, Teil einer solchen Infragestellung sein. Schließlich ist die Fähigkeit, in der öffentlichen Diskussion Fehlschlüsse zu erkennen

33 Vgl. z. B. Theodor W. Adorno: »Zur Bekämpfung des Antisemitismus heute«, in: GS, Bd. 20: *Vermischte Schriften*, Frankfurt am Main 1986, (S. 360–383), S. 373.

34 Martha C. Nussbaum: *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Cambridge, MA u. a. 1997, S. 25.

35 Ebd., S. 36.

36 Vgl. den Aphorismus »Für Nach-Sokratiker« in: Theodor W. Adorno: *Minima Moralia*, in: GS 4, Frankfurt am Main 1980, S. 79. Vgl. Nussbaum, *Cultivating Humanity*, S. 36: »Logic analysis is at the heart of democratic political culture.«

37 Ebd., S. 22.

und gegenüber dem öffentlichen Mainstream die Haltung kritischer Distanz zu wahren, nicht nur ein Ziel der sokratischen Pädagogik, für die Nussbaum plädiert, sondern auch ein wesentliches Merkmal dessen, was Adorno unter Mündigkeit versteht.

Wie die sokratische Pädagogik, muss auch die Förderung der Mitleidsfähigkeit sehr tief einsetzen, nämlich in der frühen Kindheit und der Interaktion zwischen Kind und ›caregiver‹. Dennoch sind auch in der späteren Erziehung Möglichkeiten zur Förderung jener Fähigkeit gegeben. Nussbaums Ausgangspunkt ist die Feststellung Rousseaus im *Emile*, dass es neben einem natürlichen Impuls des Widerwillens, andere leiden zu sehen, auch der Phantasie bedarf, um mitleidsfähig zu sein. Was aber könnte die Einbildungskraft besser fördern als die Literatur, sowohl in dramatischer als auch in epischer Form? »[C]olleges and universities [...] must give a central role in the curriculum to the humanities and the arts, cultivating a participatory type of education that activates and refines the capacity to see the world through another person's eyes.«³⁸

Nussbaum knüpft an die Bestimmungen der Aristotelischen Poetik an und führt uns die großen Tragödien wie die *Troerinnen* des Euripides oder den *Philoktet* von Sophokles neben vielen Beispielen aus der Gegenwart und jüngeren Vergangenheit vor Augen. Es ist kein Zufall, dass die Tragödie, die nach Aristoteles Furcht und Mitleid erregt, gerade in Athen gedieh, wo man stolz war auf die eigene Demokratie und ihr Gleichheitsgebot. Wie auch Rousseau erkannte, steckt im Mitleid ein Element der Egalität. Nussbaum schreibt: »In a compassionate response to the suffering of another, one comprehends that being prosperous or powerful does not remove one from the ranks of needy humanity. Such reminders [...] are likely to lead to a more beneficent treatment of the weak.«³⁹

Nun sind Sokratische Selbstprüfung und kritisches Argumentieren sowie das Sich-Hineinversetzen in andere, die wir bei der Produktion und Rezeption von literarischen Werken praktizieren, keine Erfindungen von vorgestern. Die Frage ist unvermeidlich, warum diese Fähigkeiten es durch die Geschichte von zweieinhalb Jahrtausenden nicht dazu gebracht haben, demokratische Verhältnisse zu fördern und den Rückfall in barbarische Verhaltensweisen, der sich bis in die jüngste Vergangenheit immer

38 Nussbaum, *Not for Profit*, S. 96.

39 Nussbaum, *Cultivating Humanity*, S. 91.

wieder ereignet hat, zu verhindern. Nach Nussbaum haben wir anthropologische Faktoren in Rechnung zu stellen: »The sources of irrationality in human life are many and profound.«⁴⁰ Obwohl sie die Wirksamkeit politischer und rechtlicher Institutionen erwähnt,⁴¹ bleiben ihre Überlegungen an dieser Stelle reichlich allgemein. Natürlich dürfen wir nicht vergessen, dass auch Adorno, im Angesicht der faschistischen Gräueltaten, seine Konzeption des gesellschaftlichen Unheils sehr tief angelegt hat, nämlich in den Wurzeln von Kultur und Zivilisation überhaupt. Aber seine Konzeption, wie sie in der mit Horkheimer erarbeiteten *Dialektik der Aufklärung* begründet ist, bleibt eine sozialphilosophische und vor allem eine historisch reflektierte Konzeption, die um das Zentrum der Produktion des menschlichen Reichtums, d. h. um die sozialen Formen der Selbsterhaltung, gebildet ist. Während wir bei Nussbaum keinen Begriff von politischer Ökonomie und sozialer Herrschaft finden, hat Adorno entschieden auf die Grenzen der Erziehung hingewiesen. Diese Grenzen liegen vor allem in den ökonomischen Strukturen, in der Autorität der Verhältnisse, die den Gehorsam gegen ihre Repräsentanten einüben. Als vernünftig gilt »die möglichst vollständige Anpassung des Subjekts an die verdinglichte Autorität der Ökonomie«⁴². Folglich darf das Problem des Autoritarismus nicht beschränkt werden auf jene gewaltbereiten und hasserfüllten Charaktere, die das Produkt eines autoritären Erziehungsstils sind und die das Fußvolk der Verfolgung liefern.

Die Hauptursache des gesellschaftlichen Unheils liegt für Nussbaum in der psychologischen Situation des Kleinkinds, die eine anthropologische Konstante darstellt, bzw. in einer bestimmten Gestaltung dieser Situation. Nussbaum bezieht sich auf die Säuglingsforschung, auf Autoren wie Fairbairn, Winnicott und Daniel Stern, die Adorno nicht oder nur schwer kennen konnte. Feindseligkeit gegen bestimmte Gruppen (Fremde, Homosexuelle, Minderheiten, Behinderte oder sozial Deklassierte) verdankt sich, so die Analyse, einem Zusammenspiel von Narzissmus, Scham und Ekel. Die menschliche Situation ist zu Beginn charakterisiert durch eine einmalige Mischung von Hilflosigkeit, kognitiver Kompetenz und

40 Ebd., S. 27.

41 Vgl. Martha C. Nussbaum: *Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions*, New York 2008, S. 226.

42 Max Horkheimer: »Autorität und Familie«, in: ders.: *Gesammelte Schriften*, Bd. 3, hg. v. Alfred Schmidt und Gunzelin Schmid Noerr, Frankfurt am Main 1988, (S. 336-417), S. 372 f.

glückseliger Befriedigung. Das Kleinkind reagiert mit dem Wunsch, die Eltern in Sklaven seiner Bedürfnisse zu verwandeln. Der im Hinblick auf eine Erziehung für die Demokratie so gefährliche Ausgang dieses existentiellen, in der *conditio humana* gelegenen Konflikts ist Folge einer Beschämung, die das Eingeständnis eigener Schwäche verbietet. Damit sind wir beim ›Ideal der Härte‹, von dem Adorno gesprochen hat. Es geht eine Verbindung mit dem Gefühl des Ekels ein, welches nicht vor dem dritten Lebensjahr aufzutreten scheint, während der von Freud so bezeichneten analen Phase: »In disgust [...] we reject as contaminating those things – feces, other bodily waste products, and the corpse – that are the evidence of our own animality and mortality, and thus for our helplessness in important matters.«⁴³ Dieser Ekel lässt sich dann auf andere projizieren »as contaminating or defiling, turning them into an underclass.«⁴⁴ Die pathische Projektion findet also auch bei Nussbaum die ihr gebührende Aufmerksamkeit, ohne dass sie freilich deren weltanschaulichen Charakter und seine aggressive Verfolgungssucht berücksichtigt.

Leider sind die Äußerungen Nussbaums zur Sozialpsychologie nicht ganz konsistent. Es erheben sich drei Einwände. Erstens fürchte ich, dass der Nachdruck, den Nussbaum auf die Beschämung legt, wichtige Aspekte der frühkindlichen Erziehung außer Acht lässt. Wo ist die Feindseligkeit, die das elterliche Verhalten hervorrufen kann oder muss, und die es womöglich selbst schon an den Tag legt? Der Mechanismus der Projektion negativer Eigenschaften auf out-groups muss ein Rätsel bleiben, wenn man nicht auf die Verdrängung von Feindseligkeit Bezug nehmen kann.

Der zweite Einwand lautet: Wenn Nussbaum sich mit der Psychologie der frühen Kindheit beschäftigt, rechnet sie durchaus mit dauerhaften Persönlichkeitsstrukturen.⁴⁵ Aber im Hinblick auf die bekannten Experimente von Milgram und Zimbardo gelangt sie zu dem Ergebnis, dass »bad behavior is not just the result of a diseased individual upbringing or a diseased society. It is a possibility for apparently decent people, under certain circumstances.«⁴⁶ Diese, wahrscheinlich auf Erich Fromm und die Autoritarismus-Studie von Adorno u. a. anspielende These wirft die Frage auf: Wie lässt sich der bemerkenswerte Anteil derer erklären, die sich in

43 Nussbaum, *Not for Profit*, S. 32.

44 Ebd., S. 32.

45 Vgl. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, S. 175-237.

46 Nussbaum, *Not for Profit*, S. 42.