

Armin Bernhard

Essenziale einer Pädagogik der Befreiung im Kapitalismus der „westlichen Welt“ – Neun Thesen

Die Verpflichtung der Pädagogik, an der Konzeption einer gesellschaftspädagogischen Praxis der Befreiung mitzuwirken, entspringt dem Einblick in diese Prozesse und Strukturen der tiefgreifenden *Enthumanisierung* der Gesellschaft, wie sie in Entfremdung, Verdinglichung, gewaltigen sozialen Verwerfungen, Entsolidarisierung und wachsenden autoritären Entwicklungstendenzen zum Ausdruck kommt. Insofern diese Enthumanisierung ins Innere der Menschen Eingang gefunden und sich in ihrem Denken, in ihren Gefühlen und in ihrem Handeln festgesetzt hat, müssen bereits im Vorfeld der Etablierung einer neuen Gesellschaft tiefgreifende, die Persönlichkeitsstrukturen der Menschen betreffende Prozesse initiiert werden, die Impulse und Prinzipien der Befreiung enthalten, welche das Abgleiten der Gesellschaftsveränderung in neue Herrschaft verhindern. Eine *Pädagogik der Befreiung* reflektiert die Perspektiven *praktischer Befreiung* in Prozessen der Erziehung und Bildung unter den Bedingungen des gegenwärtigen Kapitalismus in einem geographisch eingegrenzten Raum und versucht, diese Befreiungsprozesse mit den ihr eigenen Instrumenten und Mitteln zu unterstützen. Pädagogik der Befreiung beugt den regressiven Tendenzen vor, die sich in einer gesellschaftsverändernden Praxis erfahrungsgemäß festsetzen, sobald sie meint, auf elementare Bewusstseinsbildungsprozesse verzichten zu können.

[...]

In spezifischer Weise bedürfen die Gesellschaften der „westlichen Welt“ einer Pädagogik der Befreiung. Unabhängig von dem Umstand, dass der Kapitalismus in Westeuropa seinen Ausgangspunkt nahm und sich von dort weltweit verbreitete, wird der Begriff des westlichen Kapitalismus im Folgenden in eingeschränkter Weise für diejenigen Gesellschaften gebraucht, die sich gegenwärtig ihrem Selbstverständnis nach, also *politisch-kulturell*, als dem „Westen“ zugehörig, als „westliche Welt“ oder

als „westliche Wertegemeinschaft“ verstehen.¹ Der Begriff bestimmt die Begrenzung einer Pädagogik der Befreiung, insofern sie beispielsweise nicht den Anspruch erheben kann, auf Länder, die dem Globalen Süden zugeordnet werden, oder auf die Gesellschaften des postrealsozialistischen Raumes anwendbar zu sein. Pädagogik der Befreiung auf praxisphilosophischer Basis kann keine Gültigkeit für eine Erziehungs- und Bildungsarbeit beanspruchen, die in anderen Weltregionen, Erdteilen, Kulturen von anderen Gesellschaften entwickelt werden, sondern bezieht sich ausschließlich auf die Befreiungsproblematik, vor die sie in den Gesellschaften der „westlichen Welt“ gestellt ist.

Der Zuschnitt dieser Pädagogik der Befreiung ist von den besonderen Knechtschaftseigenschaften abhängig, die unter den Bedingungen des westlichen Kapitalismus in den von ihm freigesetzten Sozialisationsprozessen erworben wurden. Der Prozess der Befreiung aus Herrschafts- und Gewaltstrukturen erfordert eine *ganz spezifische* Anlage von Prozessen der Bildung, der Erziehung und des pädagogischen Handelns, die auf die jeweiligen konkreten Sozialisationsbedingungen eines Landes, einer Kultur, einer Region abgestimmt sind. Pädagogik der Befreiung im westlichen Kapitalismus kann wohl von den Ideen der *Dekolonisierung* und des *postkolonialen Befreiungskampfes* in Afrika und Lateinamerika (Fanon 1981; Freire 1973) profitieren, setzt jedoch einen völlig veränderten Zugang zu gesamtgesellschaftlichen und individuellen Befreiungsprozessen voraus, der den unterschiedlichen historisch-gesellschaftlichen Ausgangsbedingungen und den in ihrem Rahmen sozialisierten Haltungen und Mentalitäten, Denk- und Handlungsmustern geschuldet ist. Der Geburtsprozess, den die Pädagogik der Befreiung zu initiieren bzw. zu provozieren kann, ist zwar in allen Herrschafts- und Klassengesellschaften notwendig ein „schmerzvoller“ (Freire), aber die ihn begleitenden Schmerzen sind differenter Natur, die Geburtswehen äußern sich auf andere Weise, sind anders komponiert und enthalten

¹ Damit ist der Begriff des westlichen Kapitalismus nicht als gesellschaftstheoretische Bezeichnung eines Wirtschaftsmodells zu verstehen, sondern als behelfsweise, *provisorische politisch-kulturelle Kategorie*. Zur Komplexität des Begriffs „Westen“ und zu seinen historisch-gesellschaftlichen Hintergründen siehe Winkler 2007. Vgl. auch, von einem völlig anderen Standpunkt aus geschrieben, das interessante Essay von Latouche 1994.

ganz spezifische Blockierungen, die den Geburtsvorgang auf andere Weise erschweren als in den Ländern des Globalen Südens.

Der schmerzvolle Geburtsvorgang unterscheidet sich in einigen grundlegenden Dimensionen von demjenigen der lateinamerikanischen Landarbeiterinnen und Landarbeiter, mit denen gemeinsam die Studiengruppen um Freire die Alphabetisierungsprozesse organisierten. Die Situation der landarbeitenden Bevölkerung ist durch ein fundamentales Unterlegenheitsgefühl bestimmt, das vor allem durch die ökonomische Abhängigkeit und die kulturelle Unterdrückung bedingt ist. Die Menschen dieser Gesellschaftsklasse sind ihrer Kultur, ihrer Sprache, ihrer Ausdrucksweise beraubt, sie fühlen sich nicht als geschichtliche Subjekte, die in der Lage sind, ihre Lebensverhältnisse in Eigenregie zu gestalten. Sie werden in diesem Gefühl völliger Machtlosigkeit bestärkt durch Ideologien der Herrschenden, wonach ihre unterlegene Position Folge ihrer natürlichen Bestimmung in einer gottgegebenen Ordnung sei. Da diese Ideologien von der ‚naturegebenen‘ gesellschaftlichen Ungleichheit in Prozessen der Sozialisation verinnerlicht wurden, besitzen sie einen hohen Grad an Beharrungsvermögen und können erst in einem komplizierten Prozess der Befreiung überwunden werden. Schmerzvoll ist dieser durch Erziehung und Bildung einzuleitende geistig-seelische Geburtsvorgang deshalb, weil die unterdrückten Menschen die ihnen präsentierten Ideologien in ihr Selbstbild aufgenommen haben, sich daher der internalisierten Herrschaftselemente erst bewusst werden müssen, durch die sie zu Knechten gemacht wurden. Darüber hinaus bedeutet es einen erheblichen Energieaufwand, das über Jahre bzw. Jahrzehnte vergesellschaftete Arrangement mit der Unterdrückungsordnung aufzukündigen, die Unterdrücker im Inneren der Persönlichkeit abzuschütteln, sie zu verjagen. Um zu einem Menschen „im Vollzug seiner Freiheit“ zu werden (Freire 1973, S. 36), müssen die Male der Unterdrückung in einem emotional wie intellektuell gleichermaßen anstrengenden und anspruchsvollen Vorgang der Befreiung abgebaut werden, ein Befreiungsprozess, der den bürgerlichen Freiheitsbegriff aufhebt, insofern er nur als kollektiver, dialogischer, auf eine neue solidarische Gesellschaftsform gerichteter Aktions- und Reflexionsprozess denkbar ist. In der Mühsal des geistigen

Abnabelungsvorgangs muss die Last der Unterdrückung durch die *Last der Selbstverantwortung* für die eigenen Lebensverhältnisse ersetzt, muss die Anstrengung mündiger Selbstbewährung in Permanenz vorgenommen werden.

Pädagogik der Befreiung in den westlich sich etikettierenden Gesellschaften sieht den Abbau *emanzipationshemmender Knechtschaftsmechanismen* (Bernhard 2021, S. 279) als wesentlichem Bestandteil des Befreiungsprozesses vor eine völlig andersartige Herausforderung gestellt. Das Netz der Herrschaft, in dem die Menschen gefangen sind, ist um ein Vielfaches erweitert und zugleich subtiler angelegt. Die landarbeitende brasilianische Bevölkerung spürt sehr wohl die Ketten, die ihr von ihrer Herrschaft angelegt sind, sie hat die Auswirkungen des Herrschafts- und Unterdrückungssystems in ihren Lebensverhältnissen direkt vor Augen. Landarbeiterinnen und Landarbeiter wissen um ihre Unterdrückung und Ausbeutung, aber sie nehmen die hierdurch bestimmten Lebensverhältnisse aufgrund ihrer Sozialisation nicht als Folge gesellschaftsgeschichtlicher Ungleichheitsbedingungen, sondern als schicksalshafte Bestimmung wahr. In den Menschen des westlichen Kapitalismus hat Herrschaft sublimere Formen angenommen, das beste Vehikel ihrer Durchsetzung ist eine im Dekor der Freiheit und Aufgeklärtheit verbrämte Knechtschaft. Während die Gesellschaft den Menschen suggeriert, sie könnten über ihren Körper, ihren Geist und ihre Psyche selbst verfügen, sind diese längst einer internalisierten sozialen Kontrolle unterworfen, die die menschlichen Selbstbestimmungsmöglichkeiten extrem einschränkt. Die innengeleitete Fremdherrschaft hat nicht ‚nur‘ den Geist und die Psyche, sondern auch den Körper erfasst, der einerseits einen äußerst lukrativen Markt für Kapitalinteressen bildet, andererseits aber auch zum Ort der dauerhaften Beherrschung der menschlichen Sozialnatur wird.

Im Gegensatz zu manchen Dokumenten Kritischer Theorie, in denen die über den Prozess der Sozialisation in den Menschen errichteten Herrschaftsmechanismen als total erscheinen (Becker-Schmidt 1991, S. 61), geht praxisphilosophische Pädagogik von der Grundannahme aus, dass entgegen allen mächtigen Strukturen und Mechanismen der Anpassung, die in den vom globalen Kapitalismus geschaffenen

Sozialisationsbedingungen angelegt sind, gleichsam auch Momente freigesetzt werden, die für die individuelle wie kollektive Befreiung genutzt werden können.

Eines der größten Hindernisse der Loslösung von äußeren Autoritäten im westlichen Kapitalismus besteht in der sozialisierten Überzeugung von der kulturell-geistigen Überlegenheit und der geschichtlichen Vorausbildung der „westlichen“, modernen, aufgeklärten, durch die Verwirklichung von Freiheit charakterisierten Zivilisation gegenüber dem ‚Rest der Welt‘. Insbesondere über die „individualistische Mentalität“ (Latouche 1994, S. 117), die in diesen Gesellschaften vorherrscht, wird suggeriert, dass die Menschen in Freiheit ihre Geschicke bestimmen könnten. Das Gefühl der Suprematie und der Überlegenheit der bürgerlich-kapitalistischen Sozialordnung wurde in Prozessen der Sozialisation von Geburt an eingeübt und bestimmt die Weltanschauungen der Menschen in diesem Sinne selbst in Gesellschaftsklassen, die durch soziale Ungleichheitsstrukturen an das untere Ende der Gesellschaftshierarchie verbannt sind.²

Die notwendige Aufdeckung dieses betrügerischen Gefühls kommt einer massiven narzisstischen Kränkung in einem doppelten Sinne gleich. Einerseits ist jene dazu geeignet, das Vertrauen der Menschen in die Konstruktion ihrer Gesellschaft ernsthaft zu erschüttern. Denn verstörend ist die Erkenntnis, auf der falschen Seite der Geschichte zu stehen, mit dem eigenen Denken und Handeln eine destruktive Gesellschaftspraxis unterstützt zu haben. Es bedarf einer emotionalen Anstrengung, den beschämenden „Ausbeutungsblick [...] auf den Rest der Welt“ (Rehmann 2009, S. 174) wahrzunehmen und zu überwinden, der sich in Ländern, die sich dem sogenannten Westen zuzählen, verbreitet und zu einer selbstgerechten missionarischen Haltung verdichtet hat. Andererseits führt der Prozess der Bewusstwerdung dieses Gefühls notwendig zur Einsicht in die äußerst begrenzte Souveränität des eigenen Denkens und Handelns, eine Einsicht, die gegen die im Inneren wirksamen Besatzungsmächte durchgesetzt werden muss. Wer diese grundlegenden narzisstischen Kränkungen in emanzipativer Weise zu verarbeiten versucht, muss über seinen

² Allerdings dürfte dieses kollektive Selbstverständnis aufgrund der ökonomisch bedingten sozialen Verwerfungen der letzten Jahrzehnte bei vielen Menschen erhebliche Risse bekommen haben.

Schatten springen, eine Revision seiner bisherigen Grundeinstellungen anbahnen. Ein dritter Aspekt kommt hinzu, der, um in der Metaphorik Freires zu bleiben, die Wehen des Geburtsvorganges verschärft: Wer sich auf den schmerzhaften Erkenntnisprozess einlässt, kann keinen Teil der Verantwortung mehr an äußere Autoritäten abgeben.³ Dies heißt in der Konsequenz aber, dass das bisher im Vorgang der Sozialisation erworbene Welt- und Selbstbild radikal überprüft werden muss. Zugleich bedeutet die Übernahme der Verantwortung, dass die Belieferung des Bewusstseins durch die veröffentlichte Meinung durchbrochen und stattdessen das eigene Denk- und Urteilsvermögen aktiviert werden muss. Auch hier ist es erforderlich, die Psychoökonomie der *bequemen Unmündigkeit* (Kant)⁴ zu überwinden und die Last der Verantwortung für die eigenen Lebensverhältnisse nun selbst zu übernehmen. Diese Grundsachverhalte kennzeichnen die Anforderung an eine Pädagogik der Befreiung: „Ohne ein schmerzhaftes Bewusstwerden und Erwachen befreit die Menschheit sich nicht aus erzwungener Unmündigkeit und konsumversüßter Sklaverei.“ (Bauer 2021, S. 60)

Hinzu kommt ein weiterer, spezifischer Mechanismus der Absicherung von Herrschaft, der vor allem die psychosoziale Verarbeitung gesellschaftlicher Ungleichheitsbehandlung und struktureller Benachteiligung betrifft. Die globalisierten, neoliberal angelegten ökonomischen Verhältnisse führen in vielen Ländern der ‚westlichen‘ Gesellschaft zu Prozessen des Ausschlusses großer Menschengruppen aus der Teilhabe am gesamtgesellschaftlich produzierten Reichtum.⁵ Deklassierungsängste, fehlende Anerkennung, Desintegration und Exklusion begünstigen die Bereitschaft, rechtspopulistischen Bewegungen und reaktionären Weltbildern, die mit einfachen Antworten einer scheinbaren Lösung gesellschaftlicher Probleme aufwarten, aufzusitzen, während die Verursacher sozialer Verwerfungen

³ Diese Anforderung gilt, bei allen historisch-gesellschaftlichen Unterschieden, für die Menschen des Freireschen Alphabetisierungsprozesses ebenso wie für die Bildungsprozesse im westlichen Kapitalismus der Gegenwart.

⁴ „Es ist so bequem, unmündig zu sein.“ (Kant 1977/XI, S. 53) Eine politische oder pädagogische Antwort auf die grundlegende Feststellung des Philosophen ist bislang ausgeblieben.

⁵ Zum Zusammenhang von neoliberaler Gesellschaftsentwicklung und Fremdenfeindlichkeit/Rechtspopulismus vgl. etwa Groß/Hövermann 2014; Dörre 2016; Butterwege/Hentges/Lösch 2018; Seppmann 2018; Bischoff/Müller 2019.

nicht in das Zentrum der Kritik rücken. Dem Nährboden des Rechtspopulismus, diesem „Gefühl chronischer Ohnmacht gegenüber erlittener Benachteiligung“ (Bischoff/Müller 2019, S. 100 f.), kann eine Pädagogik der Befreiung, die an wirklicher Veränderung interessiert ist, nicht mit pauschal-moralisierender Anprangerung und Verurteilung begegnen. Wo Menschen anfällig sind für Ressentiments, Vorurteile, reaktionäre Weltanschauungen, ihre Mündigkeitspotenziale also erheblich herabgesetzt sind, gilt es, zu den wirklichen Motiven, Ängsten und Wunschvorstellungen dieser Menschengruppen vorzudringen, anstatt sie aufklärerisch belehren zu wollen oder sie gar mit pauschalen Rassismuskorrekturen zu diffamieren, die wiederum nur zur Verfestigung ihrer Vorurteilsbildung beitragen.

Der im Unterschied zu jeder bürgerlichen Pädagogik konzeptionell erweiterte Gegenstand und Auftrag pädagogischer Theorie ergibt sich aus einer differentiellen gesellschaftspädagogischen Diagnose. Nicht alleine die entwicklungsbedingte, ‚natürliche‘ Abhängigkeit des Kindes und die in ihr enthaltene Mündigkeitsproblematik rückt in den Reflexionshorizont einer Pädagogik der Befreiung, vielmehr muss sie diejenigen verborgenen Sozialisationsprozesse ins Bewusstsein heben, durch die Entfremdung sich in der Subjektivität der Menschen als *permanente, lebenslange* kulturelle Abhängigkeit und Unmündigkeit eingenistet hat. [...] Wenn Pädagogik tatsächlich „unter dem Anspruch des unbedingten Zweckes menschlicher Mündigkeit“, der „Freigabe der Erzogenen“ steht (Blankertz 1983, S. 307), hat sie konsequent die herrschaftsförmig vergesellschaftete Subjektkonstitution zu ihrem Grundthema zu machen, die über die kapitalistischen Warenbeziehungen, Tauschprozesse und Wettbewerbsverhältnisse reproduziert wird und sich mit der Persönlichkeitsgenese legiert. Der Geschichtsmaterialismus befähigt dazu, Pädagogik als Ermöglichungsbedingung von individueller und kollektiver Mündigkeit radikal zu Ende zu denken, indem er das Prinzip pädagogischer Parteilichkeit nachdrücklich auf die von der gesellschaftlichen Basis produzierten Phänomene der Entfremdung systematisch ausweitet.

Der Prozess der Befreiung enthält zwei grundlegende, miteinander verflochtene Dimensionen, die die Pädagogik der Befreiung grundsätzlich einzubeziehen hat:

einerseits eine *geistige Dimension*, die sich auf die intellektuell-kognitiven Momente von Weltansichten und Weltanschauungen bezieht, andererseits eine *psychische Dimension*, die das psychische Fundament von Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozessen betrifft. Befreiung heißt Loslösung von Weltansichten und Weltanschauungen, die im Rahmen einer befreienden Erziehungs- und Bildungsarbeit der kritischen rationalen Überprüfung unterzogen werden können – geistige Befreiung zum Zwecke der mündigen Selbstverfügung über die eigenen Persönlichkeitspotenziale. Befreiung schließt aber auch [...] die Überwindung von tieferliegenden sozialemotionalen Mechanismen ein, die unsere Bewusstseinsbildung blockieren – psychische Befreiung zum Zwecke der Selbstverfügung über die eigenen Persönlichkeitspotenziale. Dieser zweiten Dimension scheint in der befreiungspädagogischen Konzeption Freires, zumindest was die theoretische Begründung ihres Bildungsansatzes angeht, eine eher untergeordnete Bedeutung zuzukommen. Was in den vorangegangenen Ausführungen perspektivisch als Ziel von Erziehung und Bildung benannt wurde – mündige Selbstverfügung – enthält eine nicht ignorierbare sozialemotionale Komponente. Die weitverbreitete Denkfaulheit ist nicht auf Defizite in den kognitiven Fähigkeiten zurückzuführen, sondern auf eine im Prozess der Sozialisation beschädigte innerpsychische Verfassung. Insofern hat eine Pädagogik der Befreiung den sozialemotionalen Implikationen des Denkens und Reflektierens Rechnung zu tragen. Die psychische ist von der geistigen Befreiungsdimension nicht zu trennen.

Ziel einer Pädagogik der Befreiung kann nicht das Phantom des im Niemandsland angesiedelten autonomen Subjekts der bürgerlichen Gesellschaft sein. Denn einerseits ist Autonomie unter kapitalistischen Produktionsbedingungen von Beginn an als instrumentelle Selbstbehauptung des vereinzelt Menschen in den wettbewerbsgetriebenen Stromschnellen einer tauschwertorientierten Gesellschaft missverstanden worden. Andererseits zeichnet sich bürgerliche Autonomie in dieser instrumentell-rationalen Form durch eine gefährliche Indifferenz gegenüber den Naturbedingungen aus, eine Haltung, deren naturzerstörerische Konsequenzen nicht nur die dem Menschen ‚äußere‘, sondern auch seine ‚innere‘ Natur betreffen. Und

nicht zuletzt kann Emanzipation aus Abhängigkeitsverhältnissen jedweder Art hin zu einer lebenslang zu erhaltenden Mündigkeit nicht ohne Sozialität gedacht werden, auf deren Grundlage mündiges Handeln erst möglich wird. [...] Nur der widerstandsfähige, kämpfende, gegen seine eigene Verstrickung mit Herrschaft aufbegehrende Mensch kann in den gesellschaftlichen Auseinandersetzungen um Hegemonie Selbstbestimmung erlangen. Weder die durch Resilienzkompetenz aufgerüstete Persönlichkeit, noch das in viele Teilidentitäten zerfallende multiple Selbst dürfte in der Lage sein, den gesellschaftlichen Anpassungstendenzen zu widerstehen, geschweige denn, sich aus den gesellschaftlichen Abhängigkeitsverhältnissen herauszulösen. Während das resiliente Individuum Gefahr läuft, seine Sensitivität einzubüßen, die Stimmungen, Gefühlslagen, Empfindungen der eigenen inneren Sozialnatur abzuspalten, ist die dezentrierte Persönlichkeit aufgrund der Deregulierung ihrer Persönlichkeitsdimensionen einschließlich ihrer Vernunftpotenziale nicht mehr zu einer Widerstandsfähigkeit in einem umfassenden Sinne in der Lage: Die Dezentrierung öffnet die Menschen geradezu für die vielfältigen Anpassungs- und Manipulationsmechanismen, denen sie tagtäglich ausgesetzt sind.

Im Gegensatz zu den neuen Identitätsidealen strebt die Pädagogik der Befreiung eine Persönlichkeit an, die ihren Kern in der Selbstbeherrschung ihrer inneren Sozialnatur durch Vernunft besitzt. Aufgrund der Zivilisierungshypothek existiert in sämtlichen Gesellschaftsformen von Beginn der Menschheitsgeschichte an ein Zwang der Menschen zur inneren Naturbeherrschung (vgl. Bernhard 2021, S. 278 ff.): die Notwendigkeit, Triebe und Bedürfnisse in einer gesellschaftlich regulierten Weise zu entwickeln und auszuleben. Ohne einen gewissen Grad an Triebeinschränkung und Impulskontrolle, der freilich nach der Art der Organisation gesellschaftlicher Verbände und den ihr immanenten Zwängen stark variiert, würde die Freiheit der Menschen durch ihre eigene Natur beschnitten, insofern sie ohne diese soziale Regulierung schutzlos ihren triebgesteuerten Impulsen ausgeliefert wären.

Besondere Brisanz erhält diese anthropologische Gegebenheit unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen durch den Umstand, dass an diese manipulierbaren

Bereiche der Persönlichkeit hartnäckig appelliert, ihre permanente Modellierung vorangetrieben und damit das Reflexions- und Urteilsvermögen systematisch unterlaufen wird. Es handelt sich um einen unaufhebbaren Widerspruch des Kapitalismus, dass er der sozialen Regulierung in Subjektwerdungsprozessen der Menschen zur Aufrechterhaltung seiner gesellschaftlichen Verkehrsformen bedarf, jene zugleich aber aufgrund seiner ökonomischen Grundkonstitution untergraben muss. Pädagogik der Befreiung strebt daher eine Persönlichkeit an, die die auf Vernunft basierende Regierung der eigenen inneren Sozialnatur als Grundlage einer emanzipativen Persönlichkeitsentwicklung begreift. Die Struktur dieser Persönlichkeit zeichnet sich durch eine erhebliche Stärkung derjenigen Vernunftpotenziale aus, die die instrumentelle Rationalität der Selbstverwertungsmentalität aufzubrechen in der Lage sind. Ziel einer befreienden Erziehungs- und Bildungsarbeit ist eine Form der Beherrschung der inneren Natur des Menschen jenseits ihrer instrumentellen Selbstaussbeutung. Entgegen der in der bestehenden Gesellschaft strukturell angelegten Missachtung der menschlichen Triebe und Bedürfnisse, der Leiblichkeit der Menschen, geht es gerade um „ihre bewusste Durchdringung“, um den „konzentrierten Einsatz ihrer Kräfte“, um die „intensive Entfaltung ihrer Sensibilität“ (Schmied-Kowarzik 2018b, S. 102).

Was eine Pädagogik der Befreiung aussichtsreich macht, sind [...] die Zonen der Unverfügbarkeit der menschlichen Sozialnatur [...]. Sie befinden sich an den Nahtstellen, wo Gesellschaft und Individuum Verbindungen eingehen, also zwischen gesellschaftlichen Zwängen/Anforderungen und individuellen Entwicklungsansprüchen, Pole, die unter den Bedingungen der bestehenden Verhältnisse notwendig in ein widersprüchliches Verhältnis zueinander treten. Diese Zonen kommen im Verlauf der Sozialisation sowohl in bewussten wie in unbewussten Handlungen und Reaktionen der Menschen zum Ausdruck. Die Zonen der Unverfügbarkeit können bei gesellschaftlicher Indienstnahme und damit der Verweigerung ihrer individuellen Entwicklungsperspektiven den geistigen Widerstand der Menschen provozieren, sie zur Gegenwehr herausfordern. Eine Antwort auf die Verletzung der Unverfügbarkeitszonen kann jedoch auch darin bestehen, diese auf

Kosten der psychischen Gesundheit ins Unbewusste zu verschieben, um jene Zonen vor weiteren Zugriffen zu schützen. Selbst im opportunistischen Verhalten sind diese Zonen der Unverfügbarkeit insofern noch nicht aufgelöst, als die Menschen nur den Betrug kaschieren, den sie insgeheim ahnen.

Thesenhaft seien im Folgenden einige Grundorientierungen und Grundprinzipien umrissen, die eine Pädagogik der Befreiung im westlichen Kapitalismus zu entwickeln hätte. Die Thesen nehmen keine Rücksicht auf den gegenwärtigen Gefühls- und Bewusstseinszustand der Gesellschaft, also die Frage nach den Realisationsmöglichkeiten einer befreienden Erziehungs- und Bildungsarbeit, sondern formulieren objektiv notwendige Anforderungen an eine Pädagogik der Befreiung.

1. Zunächst lässt sich eine Pädagogik der Befreiung negativ bestimmen, nämlich als Alternative zu einer Pädagogik, die auf die kritiklose Übereinstimmung der nachwachsenden Generation mit den bestehenden Verhältnissen und den in ihnen virulenten Ideologien gerichtet ist. *Prinzipiell erfordert Befreiung die Überwindung der notorischen Konsenssoßenpädagogik, die auf eine scheindemokratische Übereinkunft der Regierten mit den Regierenden zielt.* Die Lernprozesse, die diese Konsenspädagogik befördert, ist eine Bildung der beschränkten Partizipation, des dosierten Nonkonformismus, der gelenkten Autonomie. Gefördert wird ein mündiges Handeln mit angezogener Handbremse. Im Gegensatz zu den von Freire in einer spezifischen historischen Situation in Brasilien vorgefundenen, weitgehend autoritär angelegten Lehr-Lernprozessen domestiziert die ‚westliche‘ Konsenspädagogik den Prozess der Selbstverfügung gerade dadurch, dass sie Autorität verschleiert und dadurch den Schein der Partizipation erweckt. Damit ist sie als Werkzeug von Macht perfider und zugleich wirksamer als die „gute“ alte autoritäre Pädagogik. Trotz Aufklärung und Kritik und gegen sie haben wir es immer noch mit einer Pädagogik zu tun, die die verkehrte Gesellschaft als Ausgangs- und Zielpunkt der Subjektwerdung definiert. Konsenspädagogik kultiviert die affirmative Zustimmung, das „Urvertrauen“ in unsere Institutionen und unsere politische Klasse, wo doch strukturelles Misstrauen zu provozieren wäre. Die herrschaftsförmigen Rahmenbedingungen der Gesellschaft bleiben in der Folge unangetastet. Insgeheim folgt Konsenspädagogik dem von der

OECD ausgerufenen „dynamischen Modell des lebenslangen Lernens“, in dem Partizipation offensichtlich mit der Anpassungsleistung des Subjekts kurzgeschlossen wird: Menschen, so die OECD, sollen Fähigkeiten und Kenntnisse erwerben, „die für die erfolgreiche Anpassung an veränderte Gegebenheiten erforderlich sind“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 11).

Befreiung bedarf der Unterstützung durch eine vorstrukturierende, aktivierende, herausfordernde Pädagogik, denn die subversive Kraft von Subjektwerdungs- und Bewusstseinsbildungsprozessen entfaltet sich nicht zuletzt aufgrund der invasiven Sozialisation unserer Gesellschaft nicht nur naturwüchsig, sondern muss durch Provokation und Konfrontation in Bewegung gesetzt werden.

2. Eine Pädagogik der Befreiung zielt auf die Entwicklung bzw. die Wiederherstellung der intellektuellen Kohärenzerfahrung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Diese ist durch die kulturindustrielle Sozialisation, den Konsumismus, aber auch, scheinbar paradoxerweise, gerade durch diejenigen gesellschaftlichen Einrichtungen weitgehend in Mitleidenschaft gezogen worden, die für die Anbahnung dieser geistigen Zusammenhangserfahrung doch eigentlich zuständig wären: durch die Institutionen der Bildung. Erzeugt werden dissipative Strukturen der Wahrnehmung, die die globale gesellschaftliche Welt wie die direkte gesellschaftliche Umgebung nur noch als unzusammenhängendes Mixtum von Ereignisschnipseln erscheinen lassen. Die von den Menschen erlebten Ereignisse müssen jenen als Puzzleteile eines unentwirrbaren chaotischen Labyrinths erscheinen, das nicht in einen geschichtlichen Kontext integrierbar ist. Der Begriff der intellektuellen Kohärenzerfahrung bezieht sich auf die Erschließung der objektiven Strukturen der gesellschaftlichen Welt in ihren Zusammenhängen, Verbindungen und Interdependenzen.⁶ Die Erfahrung dieser Kohärenz ist unabdingbar für die kollektive wie die individuelle Befreiung, denn sie beruht auf der Fähigkeit, sich in einer anonym und unübersichtlich erscheinenden

⁶ Nicht zu verwechseln ist dieser Begriff mit dem des *Kohärenzgefühls*, einer zentralen Kategorie in dem von dem Medizinsoziologen Aaron Antonovsky entwickelten Konzept der *Salutogenese* (vgl. Antonovsky 1997, S. 36).

Wirklichkeit mit ihren permanenten Konsumreizen und ihrer überbordenden Informationsfülle geistig orientieren zu können. Inkonsistenzerfahrungen, die das Bewusstsein und die Gefühlswelt vieler Menschen bestimmen, fördern nicht nur ihr Unverständnis gegenüber den gesellschaftlichen Strukturen und Entwicklungstendenzen, in die sie eingebunden sind, sie führen zugleich zu Ohnmachtsgefühlen im Sinne der schicksalshaften Unveränderbarkeit der sozialen Umstände. Was undurchschaubar und anonym erscheint, nicht zu einem interpretierbaren Mosaik zusammengefügt werden kann, ist auch nicht zu verändern. Die intellektuelle Kohärenzerfahrung bedarf, wie es Gramsci in einem Brief an seinen Sohn Delio einmal metaphorisch ausgedrückt hat, einer *Möblierung des Gehirns* (Gramsci 1996/2, S. 780). Denn die Ausstattung des Menschen mit den Grundelementen intellektuellen Arbeitens ist die Bedingung der Möglichkeit des Menschen, aktiv-handelnd in die gesellschaftlichen Bedingungen seiner Existenz einzugreifen. Befreiung ist nur möglich, wenn die Menschen eine geistige Ordnung in sich selbst anlegen können, eine Art intellektueller Landkarte, auf deren Basis die Strukturen und Komponenten der gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse in einer globalisierten Welt mit samt ihren Widersprüchen aufgedeckt und begriffen werden können.

3. Mit der Entwicklung der intellektuellen Kohärenzerfahrung ist das dritte Grundprinzip untrennbar verknüpft. *Eine Pädagogik der Befreiung ist perspektivisch auf die Herausbildung eines kritischen Reflexions- und Urteilsvermögens gegen die beständige Bedrohung des Bewusstseins durch gesellschaftliche Strategien der Manipulation gerichtet.* Bildung heißt zu misstrauen, anzuzweifeln, zu überprüfen, nichts als Gewissheit hinzunehmen, ansonsten verstößt sie gegen ihren Begriff. Nur ein hochentwickeltes, mit tiefgreifendem Reflexionsvermögen und differenzierter Urteilsfähigkeit ausgestattetes Bewusstsein macht den Menschen zum Widerstand gegen Verführung fähig. Die Beurteilung gesellschaftspolitischer Entwicklungstendenzen durch die Bevölkerung darf nicht an anmaßende, das öffentliche Bewusstsein bevormundende und ‚korrigierende‘ Faktenchecker delegiert werden, deren Organisationen eng mit den international agierenden Herrschaftseliten

verbandelt sind⁷ und daher selbst der Kritik unterworfen werden müssen. Diese Faktenchecker verdoppeln lediglich die veröffentlichte Meinung und schirmen sie vor Kritik ab. Gemeinsam mit Heranwachsenden wie mit Erwachsenen muss Pädagogik der Befreiung Instrumentarien und Begriffe erarbeiten und entwickeln, die es jenen ermöglicht, die gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen vorbehaltlos aus dem eigenen Reflexionsvermögen heraus zu beurteilen, sie brauchen keine Instanzen, die ihr Denken betreuen, sie selbst müssen es sein, die die Fakten ‚checken‘.

Die emanzipative Perspektive einer Pädagogik der Befreiung besteht darüber hinaus darin, die Verstrickungen des Individuums in seine vielfältigen, Herrschaft stützenden Abhängigkeitsstrukturen aufzudecken. Diese kritische Selbstreflexion zielt auf einen tiefgreifenden Prozess der Selbstermächtigung des Menschen, welcher voraussetzt, dass das Prinzip der Kritik zu einer perennierenden Subjekteigenschaft des handelnden Menschen sich entwickelt. Erst wenn sich der Mensch durch Kritik dieser unmündigen Strukturen bewusst wird, kann er ein neues Verständnis von der Gesellschaft, von seinen Beziehungen zu anderen Menschen, letztlich aber auch von sich selbst entwickeln. Angesichts der durch eine invasive Sozialisation geschaffenen, vielfach verschleierte Abhängigkeiten (Kulturindustrie, Warenästhetik, performativer Charakter sozialer Beziehungen usw.) muss die Heranbildung von Kritik als Subjekteigenschaft des Menschen auf immer komplexeren Erziehungs- und Bildungsprozessen aufbauen. Längst geht es nicht mehr nur um die Loslösung von personaler Autorität, sondern um die Emanzipation aus dem eng gestrickten Netzwerk raffinierter gesellschaftlicher Verführungstechniken, um die psychische und geistige Befreiung von den zirkulierenden Ideologien, von der Penetranz der Kulturindustrie, von den falschen Versprechungen des Konsums, von den Verführungen ästhetisch frisierter Waren.

4. *Pädagogik der Befreiung zielt in diesem Zusammenhang auf den Aufbau bzw. die Regeneration einer Subjekteigenschaft des Menschen, die Gramsci als buon senso* (2001, S. 949) bezeichnet hat, einen Begriff, der nicht, wie üblich, mit *gesundem*

⁷ Vgl. hierzu Lutz 2020. Zu nennen ist in diesem Zusammenhang insbesondere das in den USA ansässige *International Fact-Checking Network*, von dem wiederum die deutsche Organisation *Correctiv* zertifiziert wurde.

Menschenverstand, sondern mit *gutem Empfindungs- und Urteilsvermögen* übersetzt werden sollte. Der *buon senso* ist Gramsci zufolge der „gesunde Kern des Alltagsverstands“, des *senso comune* (ebd., S. 1380).⁸ Im *buon senso* sind – im Gegensatz zum *senso comune*, der sich den scheinbar wirkungsmächtigsten Ideen, Vorstellungen, Hypothesen elastisch anpasst, mit denen er im gesellschaftlichen Alltag konfrontiert wird – die Kräfte der Reflexion enthalten, die den Verhärtungen des *senso comune* opponieren. Dieses kaum erziehungs- und bildungswissenschaftlich erforschte praktische Subjektvermögen des *buon senso* ist keineswegs identisch mit einer wissenschaftlich oder philosophisch angelegten Bildung, es entwickelt sich im Zwischenfeld von Philosophie/Wissenschaften und der Routine des Alltagslebens.

Das gute Empfindungs- und Urteilsvermögen ist keine pure Intuition mehr, aber auch noch kein abstrahierender Akt des Bewusstseins, es beinhaltet *konkretes Erkennen*, ein Erkennen, das den greifbaren Betrug an der menschlichen Wahrnehmung aufdeckt, ohne schon mit Hilfe des Abstraktionsvermögens dessen Gründe identifizieren zu können. Unterhalb der wissenschaftlichen Bildung angesiedelt, ermächtigt dies Art „geistigen Geruchssinns“ (Haffner 2014, S. 104) den Menschen, ein ‚gesundes‘, bodenständig-argwöhnisches, misstrauisches Verhältnis zu den als selbstverständlich ausgewiesenen Alltagsvorstellungen, Botschaften, Meinungen, Communiqués seiner gesellschaftlichen Umwelt aufzubauen, gegenüber denen der konformistische Teil des Alltagsverstands anfällig ist.⁹ Dieser zeichnet sich durch intellektuelle Trägheit, Reflexionsarmut, Inkohärenz aus und ist geradezu süchtig nach „unumstößlichen Gewissheiten“ (Gramsci 2001, S. 877). Was der mechanisch arbeitende Alltagsverstand als Gewissheit aufnimmt und reproduziert, wird vom bodenständigen Empfindungs- und Urteilsvermögens als erklärungsbedürftiger Sachverhalt problematisiert, es ist der Abstumpfung der menschlichen Sinnes- und Urteilskräfte entgegengesetzt.

⁸ Siehe hierzu Kebir 1987, S. 87 (Anmerkung). Gramsci verwendet die beiden Begriffe durchaus nicht einheitlich, was die Rekonstruktion des Verständnisses dieser Termini erheblich erschwert (vgl. etwa Gramsci 1994/6, S. A 596). Allerdings verweist er auf die Notwendigkeit der weiteren begrifflichen Klärung (Gramsci 1991/1, S. 136 f.). [...]

⁹ Dieses Empfindungsvermögen stellt weder reine Intuition noch ein kritisches Bewusstsein dar, ist vielmehr im Zwischenfeld angesiedelt.

Keineswegs ist es daher die hochabstrakte formale Bildung, die die Menschen dazu befähigt, Gegensätze, Ungereimtheiten, unlogische Momente, Unstimmigkeiten und Verstiegenheiten in präsentierten Szenarien, Narrativen, Botschaften aufzuspüren, eher scheint sie sich, soweit sie vom konkreten Empfindungsvermögen abgekoppelt ist, als Hemmnis für einer kritische Beurteilung zu erweisen. Das im herkömmlichen Sinne ‚hochgebildete‘ Bewusstsein, Resultat einer extrem entfremdenden Arbeitsteilung, scheint immer weniger in der Lage, die in das praktische Leben implementierten Kommunikés von Herrschaft zu entlarven. Die Formulierung von der *Bildungsferne* erhält vor diesem Hintergrund eine völlig neue Bedeutung. Es ist dies eine Einsicht, aus der bildungstheoretische Konsequenzen im Hinblick auf die Reflexion von (politischer) Bildungsarbeit zu ziehen wären. Die nur abstrakte Bildung, die nicht mit der Lebenswirklichkeit und dem eigenen Selbst verbunden ist, lässt oftmals eine Rückbindung zum konkreten Empfindungsvermögen nicht mehr zu, zerstört das notwendige Wechselspiel zwischen konkreter Empfindung und Abstraktionsfähigkeit. Wird diese zwischen unmittelbarer Wahrnehmung und Bewusstsein angesiedelte Eigenschaft des guten Empfindungs- und Urteilsvermögens beeinträchtigt oder gänzlich außer Kraft gesetzt, ist der Weg zu einer Bewusstseinsvertiefung trotz intellektueller Bildung versperrt. Insbesondere die Heranbildung des Abstraktionsvermögens des Kindes von früh auf – zentraler Grundsatz der kritischen Bildungstheorie – beinhaltet die nicht zu unterschätzende Gefahr der Unterminierung des guten Empfindungs- und Urteilsvermögens, welches aber für die sensitive Wahrnehmung herrschaftsstabilisierender Kommunikés im Arbeits- und Alltagsleben unerlässlich ist. Die „außer Kraft gesetzten eignen Sinne“ (Weiss 1991, S. 153) sind mit Hilfe einer ästhetisch angelegten Erziehung und Bildung zu remobilisieren. Gerade deswegen muss eine Pädagogik der Befreiung auf die Weiterentwicklung des bodenständigen Empfindungs- und Urteilsvermögens angelegt sein. Es geht darum, eine Subjekteigenschaft zu entwickeln, die dazu ermächtigt, über die Ausformung des konkreten Erkennens nichts für bare Münze zu nehmen, sondern auf das Misstrauen und das Zweifeln unserer Sinne zu vertrauen, sobald diese Alarmbereitschaft signalisieren.

5. Eine Pädagogik der Befreiung zielt darauf, die kulturimperialistische Zurichtung der sprachlich-kulturellen Ausdrucksmittel zu bekämpfen und Wörter und Begriffe wiederzuzueignen, die in der Lage sind, die konkrete Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen begreiflich zu machen. Das Phänomen, das Paulo Freire in seinen Alphabetisierungskampagnen beobachtet, die *Culture of Silence* (Freire 1970, S. 171 ff.), ist das Resultat des Lebens der unterdrückten Gesellschaftsklassen des damaligen Brasiliens in ökonomischer, politischer und kultureller Abhängigkeit. Die Sozialisation unter diesen Lebensverhältnissen führt dazu, dass die Unterdrückten ihrer Sprache, ihrer Begriffe, ihrer Wörter beraubt werden. Dieser Vorgang kultureller Enteignung bedingt ein Unvermögen, die eigene Lebenssituation aus der eigenen Interessenlage heraus wahrzunehmen und entsprechend zu handeln, denn wer nicht mehr über das eigene Wort verfügt, kann die Welt weder erkennen noch verändern. Mittels der *kulturellen Invasion* (Freire 1973, S. 129) dringt Herrschaft in die Menschen ein und versucht auf diese Weise, deren Weltanschauungen im Sinne politischer Interessen zu formieren. Die eigenen Lebensauffassungen der Unterdrückten werden in diesem Vorgang neutralisiert. Die Invasoren „blockieren die Kreativität der Überfallenen, indem sie ihre Ausdrucksmöglichkeiten lahmlegen.“ (Ebd.) In dieser *antidialogischen Aktion* (ebd., S. 116) sollen die Unterdrückten die Sichtweise der in ihre Psyche und in ihren Geist eindringenden Herrschaft verinnerlichen.

In extremer Weise sind die Menschen des westlichen Kapitalismus einer globalen antidialogischen Aktion der Enteignung ihres Bewusstseins, ihrer Gefühlswelt, ja ihres Körpers ausgesetzt. Kulturindustrie und Warenästhetik formieren die Kultur und Lebensweise der Menschen maßgeblich, sie transportieren Wörter, Begriffe und Neologismen, die nicht mit der Praxis der Menschen und den in ihr enthaltenen Grundproblemen verknüpft sind. Eine babylonische Sprachverwirrung neuer Art bricht sich Bahn und untergräbt die sprachliche Verständigung, die doch die Grundlage einer gemeinsam zu vollziehenden, befreienden Bildung darstellt. Verdinglichte, aufgeherrschte Kunststoffwörter aus dem Arsenal des Emotional Marketings und der persuasiven Kommunikation bestimmen den gesellschaftlichen Alltag und verhindern auf diese Weise, dass die Themen und Probleme der Lebenswirklichkeit der Menschen

in ihrer konkret-praktischen Dimension ausgedrückt werden können. Auch wir sind, in den Worten Freires, „Überfallene“, denen durch die kulturimperialistische Invasion „ihr Wort gestohlen wurde.“ (Ebd., S. 113) Es bedarf einer grundlegenden Anstrengung einer befreiungspädagogischen Bildung, das Korsett der „semantischen Deformierungen der gesellschaftlichen Begriffe“ (Weiss 1991, S. 90) aufzubrechen und damit Wege zu finden, diesen Prozess der Enteignung zurückzudrängen und die ureigene Artikulationsfähigkeit der Menschen zu stärken. Schließlich geht es im Prozess der Befreiung darum, dass diese, beginnend mit der Kindheit, dazu befähigt werden, gemeinsam mit anderen Ausdrucksmöglichkeiten zu entfalten, die die Probleme ihrer eigenen Lebenswelt zur Sprache bringen, und die damit nicht mehr der verdinglichenden Diktatur kulturindustriell in Zirkulation gebrachter Sprach- und Formulierungsregelungen ausgeliefert sind.

6. *Eine Pädagogik der Befreiung ist keineswegs beschränkt auf die Heranbildung kognitiv-intellektueller Fähigkeiten, vielmehr bezieht sie die sozialpsychischen, emotionalen Prozesse in ihren Erziehungs- und Bildungskonzeptionen ein.* Befreiung ist beileibe kein Prozess, der nur über den Kopf vollzogen wird, sondern die Gesamtheit der Persönlichkeit sowie ihre Handlungsmotive und Handlungsbereitschaften maßgeblich betrifft. Wenn, als wesentliches Element einer gesellschaftsverändernden Praxis, die *intellektuelle Unabhängigkeit* der „Regierten von den Regierenden“ erreicht werden soll (Gramsci 1994/6, S. 1325), reicht die Ausstattung mit einem Reflexions- und Urteilsvermögen allein nicht hin, um eine entsprechende selbstbestimmt-solidarische Praxis zu konstituieren. Vielmehr müssen auch diejenigen Subjektfähigkeiten der Menschen aufgebaut werden, die die praktische widerständige Betätigung der intellektuellen Kräfte ermöglichen: Mut, Zivilcourage, der Zorn über die Verhältnisse und letztlich der Wille zum Dissens gegenüber der veröffentlichten Meinung, zur Verweigerung gegenüber einer als inhuman erkannten Praxis. Es gehört zu einem der größten Fehler ‚linker‘ Theoriebildung und politischer Praxis, den Zusammenhang zwischen der von Gramsci angestrebten intellektuellen Unabhängigkeit der Menschen und ihren sozialemotionalen Voraussetzungen nicht angemessen thematisiert zu haben.

Bewusstsein, so kritisch es auch sein mag: Ohne willentliche sozialemotionale Schwungkraft, ohne Risikobereitschaft, ohne Zivilcourage bleibt es dem gesellschaftlichen Status quo verhaftet. Der sozialistischen Pädagogik war dieser Zusammenhang zwischen sozialemotionaler Grundbefindlichkeit und intellektuell-geistiger Tätigkeit durchaus bewusst, und sie hat diesen Sachverhalt konzeptionell in ihren Theorien verankert. An ihre Erkenntnisse gilt es weiterführend anzuknüpfen.

Insbesondere hat eine Pädagogik der Befreiung schon in der frühen Sozialisation an der Verhinderung bzw. dem Abbau pathologischer Gehorsamsstrukturen zu arbeiten, insofern in dem in unserer Gesellschaft weit verbreiteten Mitläufertum eine der stärksten Blockaden emanzipatorischer Prozesse begründet ist. Dass die Bereitschaft zu Anpassung und Gehorsam nicht auf den Faschismus begrenzt ist, gleicht einer Binsenwahrheit. Die psychologischen Gehorsamsstudien von Milgram und Zimbardo/Haney/Banks belegen den starken Hang der Menschen, die von vermeintlichen Autoritäten formulierten Direktiven praktisch umzusetzen, selbst wenn sie andere Menschen schädigen.¹⁰ In der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland gibt es zahllose Beispiele dafür, dass der Hang der Menschen, sich politischen Autoritäten unterzuordnen, ungebrochen blieb. Auch im Rahmen der im Frühjahr 2020 von der WHO ausgerufenen Corona-Pandemie und der staatlich verordneten Corona-Maßnahmen zeigte sich, dass das Problem des Autoritären keineswegs gesellschaftlich in emanzipatorischer Weise bewältigt wurde, wie Beiträge aus der kritischen Gesellschafts- und Politikwissenschaft deutlich machen.¹¹

Diese Erkenntnis fordert die Pädagogik dazu auf, Konsequenzen aus den lange schon erforschten pathologischen Strukturen reflexionslosen Gehorsams zu ziehen (vgl. Mitscherlich 1983; Brückner 2000), und das heißt: in der Erziehung und Bildung pädagogische Verhältnisse zu schaffen, in denen rigide Gewissensformationsbildungen einschließlich der Etablierung des *Gewohnheitsgehorsams* (Mitscherlich 1983, S. 207) vermieden werden. Erziehung und Bildung müssen Bedingungen für eine

¹⁰ Siehe hierzu Milgram 2013; Zimbardo/Haney/Banks 2005.

¹¹ vgl. hierzu Hirsch 2020; Kirschner 2020; Hirsch 2021; Paech 2021. Dieser aufzuarbeitende Sachverhalt des Autoritarismus betrifft grundlegend auch die politische Linke (vgl. etwa Nowak 2020).

Persönlichkeitsbildung zur Verfügung stellen, die eine *entwicklungsfähige Gewissensbildung* (ebd., S. 221) begünstigen.¹² Denn die pathologische Gehorsamsökonomie dürfte eines der stärksten Hemmnisse im Hinblick auf den Prozess der Loslösung der Menschen aus kulturell-geistiger Abhängigkeit sein – ihre Zerstörung ist eine der wichtigsten Zielperspektiven der Pädagogik der Befreiung. Erst im *Ich-Gehorsam* (ebd., S. 243) ist das reflexionslose Moment des Denk- und Handlungszentrums des Menschen überwunden, ist sein Gewissensgehorsam in einem kritischen Urteilsvermögen aufgehoben, das auf konkreter Empathie beruht. Begründete Gehorsamsverweigerung ist damit nicht nur eine Frage der Entwicklung einer für die Entstehung des Ich-Gehorsams unerlässlichen kritischen Rationalität, sondern auch eine Frage der Entfaltung einer radikalen moralischen Sensitivität, die in einer Erziehung grundgelegt werden kann, soweit sie sich empfindsam auf die durch den Sozialisationsprozess für das Kind hervorgerufenen Ambivalenzen und Widersprüche einlässt.

7. Eine Pädagogik der Befreiung zielt auf die Zerstörung überflüssiger gesellschaftlicher Angstproduktion, die in den letzten Jahrzehnten systematisch als Mittel der Politik eingesetzt wird, um politische und ökonomische Ziele durchsetzen zu können. Neben der Gehorsamseinforderung ist Angstverbreitung sicherlich das wichtigste und wirksamste Instrument, um Menschen ihre Widerstandskraft zu rauben und gefügig zu machen. Angsterzeugung und Angstverbreitung gehören dem Psychologen Rainer Mausfeld zufolge zu den wichtigsten Herrschaftstechniken in Gesellschaften, die sich von ihrem Anspruch her als demokratisch verfasste verstehen (Mausfeld 2019, S. 23). Einerseits liegen bereits in den sozialen Verhältnissen selbst Mechanismen, die Angst erzeugen, andererseits können auch die in einer Gesellschaft virulenten Ideologien Angst erzeugen, so etwa die Ideologie von der Gerechtigkeit des schulischen Leistungsprinzips, das den Zugang zur Verwirklichung von Lebenschancen eröffnet, bei Nichterfüllung aber soziale Verachtung und Exklusion

¹² Thoreau, Mitbegründer des zivilen Ungehorsam, trifft im Grunde die Tugenden, die eine Erziehung zum begründeten Ungehorsam zu fördern hätte, wenn er schreibt: „Der Mensch ist nicht unbedingt verpflichtet, sich der Austilgung des Unrechts zu widmen [...]; aber zum mindesten ist es seine Pflicht, sich nicht mit dem Unrecht einzulassen, und wenn er schon keinen Gedanken daran verschwenden will, es doch wenigstens nicht praktisch zu unterstützen.“ (Thoreau 1973, S. 15)

nach sich zieht. Zudem kann die Politik angsterzeugende Bedrohungsszenarien entwerfen (ebd.; z. B. islamistisch-fundamentalistische Terrorgefahr; militärische Bedrohung; Gesundheitsgefährdung etc.), um der Bevölkerung Denk- und Verhaltensweisen nahezu legen, die die Durchsetzung gesellschaftlicher Partikularinteressen ermöglichen.

Die Besetzung der Persönlichkeit von Menschen mit Angst führt zu einer „massiven Verengung des Aufmerksamkeitsfeldes und des Denkens“ (ebd., S. 21). Die Ängste werden dem Bewusstsein entzogen, sie sind nicht mehr auf intellektuellem Wege bearbeitbar. Menschen werden infolge der Affizierung mit gesellschaftlich überflüssiger Angst auf ihre Affekte zurückgeworfen, die Angst wird zur vorherrschenden Gefühlsstimmung und lässt keinen Platz mehr für zweifelndes Denken. Eine Pädagogik der Befreiung darf die psychosozialen Folgewirkungen wie Angstzustände, depressive Stimmungen, Utopieverluste von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen keineswegs ausklammern. Im Gegenteil, die Vernebelung des Bewusstseins durch die massive Verwirrung der Gefühle durch überflüssige gesellschaftliche Angstproduktion gehört zu einer ihrer grundlegenden Ausgangsbedingungen. Befreiung von überflüssiger gesellschaftlicher Angst wird zu einer zentralen Aufgabe von Pädagogik. Der Zuwachs an Mündigkeit, den sie anstrebt, hat zur Bedingung, dass sämtliche Ängste, die den Alltag der Heranwachsenden unter den bestehenden Bedingungen bestimmen, zur Sprache gebracht werden können. Die politisch geschürten, unaufgearbeiteten Ängste wirken in zweierlei Hinsicht toxisch. Einerseits schmälern sie den Lebensmut und den Enthusiasmus der jungen Generation, der für ihre Selbstcouragierung im Hinblick auf gesellschaftsveränderndes emanzipatorisches Handeln aber unabdingbar ist. Andererseits wirken Ängste sowohl auf Kinder wie auf Erwachsene in extremer Weise erkenntnisverhindernd. Sie blockieren eine unvoreingenommene Reflexion und Beurteilung der gesamtgesellschaftlichen Situation und ihrer Determinanten. Erst auf der Basis der Respektierung der eingesteten Ängste können diese auf ihre Rationalität bzw. Irrationalität überprüft werden. Einmal zur Sprache gebracht, können Ängste ihrer panikerzeugenden Kraft beraubt und in der Folge rationaler bearbeitet werden – sie

bieten dann sogar ein Feld für politische Bewusstseinsbildung, indem sie die Herrschaft-Knechtschaft-Problematik anhand der Angst zu konkretisieren in der Lage sind. Pädagogik der Befreiung zielt auf die Zerstörung des Zusammenwirkens gesellschaftlich erzeugter Angst und den Gefühlszuständen der Menschen. Auf diese Weise kann es zu einem Abbau von Hysterie und einer erheblichen Eindämmung der zerstörerischen Wirkungen irrationaler Ängste, zugleich zu einer Freisetzung der psychischen Energie für Reflexionen und Erkenntnisprozesse kommen.

8. Das Prinzip der begründeten Antiautorität gehört zur grundlegenden Anlage einer Pädagogik der Befreiung, insbesondere in einem Land, das den Faschismus sowohl im Hinblick auf seine objektiven Entstehungsstrukturen wie im Hinblick auf die subjektiven Dispositionen der in ihrem Rahmen sozialisierten Menschen niemals aufgearbeitet hat. Das in den letzten Jahrzehnten in der Erziehungswissenschaft völlig vernachlässigte Problem des Autoritären steht mit im Zentrum einer befreienden Erziehungs- und Bildungsarbeit. Über die preußische Monarchie, das Deutsche Kaiserreich, die Weimarer Republik, die faschistische Diktatur bis in die neuere Geschichte der Bundesrepublik hinein blieben Momente autoritärer Charakterstrukturen erhalten, die latent im kollektivpsychischen Untergrund der deutschen Mentalität schlummerten, gelegentlich auch manifest wurden. Gleichwohl haben sich die Formen der Autorität und ihrer Durchsetzung im Verlauf der gesellschaftsgeschichtlichen Entwicklung durch die genannten Phasen hindurch verändert. Neben der personalen Autorität, die keineswegs verschwunden ist, findet sich eine Vielzahl verschleierte Formen der Autorität in der Struktur von Arbeitsbedingungen, sie lassen sich aufspüren in den Kommandos der Warenästhetik ebenso wie in den bewusstseinsüberwältigenden Soaps der Kulturindustrien, sie sind zu identifizieren in den Settings der Psychodiagnostik und Testierungsindustrie ebenso wie in den über die Köpfe von Kindern verhängten Bildungsstandards. Autorität begegnet uns tagtäglich in den Befehlsstrukturen digitaler Maschinen ebenso wie in den Outfits und Designs politischer Botschaften.

Pädagogik der Befreiung greift auf die Einsicht sozialistischer Pädagogik in die notwendige Verbindung von sozialistischer Erziehung mit dem Moment des

Herrschaftsabbau zurück. Der anarchistische Gedanke der Herrschaftsfreiheit muss angesichts des Umstandes, dass Herrschaft und Autorität sich im Innenleben der Menschen sedimentiert haben, notwendig ein pädagogisches Grundprinzip werden.¹³ Einer befreienden Erziehungs- und Bildungsarbeit fällt von ihrem Grundcharakter her die fundamentale Aufgabe zu, Herrschaftsabbau bereits in den pädagogischen Verhältnissen zu *praktizieren*. Die temporären pädagogischen Interaktions- und Kommunikationsverhältnisse müssen in ihrer Grundanlage auf das Ziel verweisen, um von Kindern und Jugendlichen als ernstgemeintes, glaubwürdiges Projekt angenommen werden zu können.

Im Unterschied zu einem Bildungsansatz, der sich an Erwachsene richtet, bleibt im Rahmen der pädagogischen Umgangsweise mit Kindern und Jugendlichen das Prinzip rational legitimierter pädagogischer Autorität unerlässlicher Bestandteil einer Pädagogik der Befreiung. Pädagogische Autorität in diesem Sinne ist eine die Entwicklung unterstützende Autorität, die den Weg zur sukzessiven Selbstbestimmung schon in den pädagogischen Verhältnissen dadurch ermöglicht, dass Kinder in ihrer reizvollen Resistenz gegen erzieherische Maßnahmen sich an pädagogischer Autorität abarbeiten und damit ihre Autonomiepotenziale aufbauen und stärken können. Dieses Prinzip begründet sich einerseits anthropologisch aus der grundlegenden Angewiesenheit von Kindern auf eine pädagogische Entwicklungshilfe, die ihre noch unentwickelten Fertigkeiten und Fähigkeiten zu einer selbstbestimmten Existenz in der Gesellschaft aufzubauen versucht. Andererseits begründet es sich aus den unzumutbaren Sozialisationsverhältnissen, denen Kinder und Jugendliche in anderer Weise als die des Globalen Südens, einem globalen Kapitalismus ausgesetzt sind, krisenhafte, psychosozial belastende Sozialisationsverhältnisse, die ihre psychische Verarbeitungskapazität bei Weitem übersteigen – die exorbitanten Zahlen der Kinder, die psychosozial betreut oder medizinisch-psychiatrisch behandelt werden müssen, sprechen eine deutliche und beängstigende Sprache.

Angesichts der Erweiterung der Formen von Autorität um ihre subtilen Varianten muss eine Pädagogik der Befreiung über den Widerstand gegen nicht rational

¹³ Vgl. hierzu insbesondere Heydorn 1995/3, S. 259; Heydorn 1998/6, S. 113 ff..

ausgewiesene personale Autorität hinausgreifen. Die systematische Sensitivierung nicht nur der Heranwachsenden für die unterschwellig wirkenden autoritären Humantechniken, die zu Bestandteilen ihrer Persönlichkeiten geworden sind, gehört mithin zur Kernaufgabe pädagogischen Handelns in der bestehenden Gesellschaft.

9. *Pädagogik der Befreiung zielt auf den (Wieder-)Aufbau eines kritischen Geschichtsbewusstseins, welches Menschen in die Lage versetzt, die globalen Entwicklungstendenzen und Probleme der Gesellschaft aus ihren gesellschaftsgeschichtlichen Voraussetzungen und Bedingungen zu begreifen.* Unter den Bedingungen des abstrakten gesellschaftlichen Tauschverhältnisses werden geschichtliches Bewusstsein und Erinnerungsvermögen immer stärker einem Erosionsprozess ausgesetzt. Denn die sich im Rahmen der kapitalistischen Produktionsweise universalisierenden Tauschakte fesseln die Menschen fast ausschließlich an gegenwärtige Anforderungen und bedürfen, wie Adorno bemerkt, immer weniger der „aufgespeicherten Erfahrung.“ (2017, S. 13) In der „Zeitlosigkeit“ der gesellschaftlichen Tauschakte geraten „Erinnerung, Zeit, Gedächtnis“ erheblich unter Druck und drohen als „irrationaler Rest“ aufgelöst zu werden (ebd.). Dieser Tendenz, die sich in den letzten Jahrzehnten noch einmal erheblich verschärft hat¹⁴, ist durch eine Pädagogik der Befreiung energisch entgegenzuwirken, da ohne die geschichtliche Selbstvergewisserung kein einziges Problem der Menschheit einer Lösung zugeführt werden kann.

Zentraler Bezugspunkt des Aufbaus kritischen Geschichtsbewusstseins ist die Erinnerung. Allerdings muss eine Pädagogik der Befreiung der Dialektik dieser psychisch-geistigen Leistung gerecht werden. Denn Erinnerung ist nicht per se eine befreiende Kraft. Erinnerungsarbeit kann sowohl als Herrschaftsinstrument missbraucht werden, als auch eine kritische Gegenöffentlichkeit ermöglichen, sobald sie in ihrer Dialektik entfaltet wird. Wo Politik gegenwärtig noch auf Geschichte rekurriert, fällt eine ideologische Nutzung der Vergangenheit vor dem Hintergrund der ökonomischen und geostrategischen Interessen der westlichen „Wertegemeinschaft“ auf. Geschichte wird in diesen Formen kultureller Hegemoniegewinnung gemäß den

¹⁴ Diese Überlegungen Adornos wurden Ende der 1950er Jahre entwickelt!

gegenwärtigen Interessen der Sicherung von Ressourcen, Absatzmärkten und Einflussphären legitimatorisch zugeschnitten. Zu denken ist beispielsweise an die Formel „Deutschland muss aufgrund seiner faschistischen Vergangenheit mehr Verantwortung in der Welt übernehmen“. Diese Aussage wurde in den letzten Jahrzehnten dazu genutzt, die nach dem Zweiten Weltkrieg sich entwickelnde Kultur der militärischen Zurückhaltung zurückzudrängen und mehr Anstrengungen für Aufrüstung, Abschreckungspolitik und Kriegseinsätze zu rechtfertigen. Entsorgt werden soll längerfristig, was an kritischer Geschichtserfahrung sich gegenüber den ökonomischen und geopolitischen Interessen als hinderlich erweist.

Eine naive Pädagogik, die auf einer positiven Aufladung von Erinnerungsarbeit beruht, aber keine dialektische Rekonstruktion der Aufgaben von Erinnerung, ihrer ambivalenten Struktur im gesellschaftlichen Gefüge durchführt, behindert nicht nur die Einsicht in den möglichen Missbrauch von Erinnerung, sie kann auch keine wirklich Befreiung initiieren. Den perennierenden Versuchen der Umdeutung und Instrumentalisierung von Geschichte setzt befreiende Bildungsarbeit eine kritische Form der Erinnerung entgegen, die ihren Ausgangspunkt in deren Dialektik findet. In ihr ist die prinzipielle Möglichkeit angelegt, die Kollektivbiographie einer Gesellschaft entgegen der Tendenz der Instrumentalisierung von Geschichte aufzuarbeiten. Eine in diesem Sinne orientierte Erziehungs- und Bildungsarbeit hat mit der Auflösung der abstrakt positiven Konnotation von Erinnerung zu beginnen, sie hat aufzuzeigen, wie mit ihrer Hilfe auf der Klaviatur des gesellschaftlich Unbewussten mit unseren Gefühlen Schlitten gefahren wird. Darüber hinaus stellt sich in diesem Zusammenhang die zentrale Aufgabe, konkrete Erinnerung zu ermöglichen, die in die Zukunft gerichtet ist, eine Erinnerungsarbeit zu organisieren, die aus der Aufarbeitung der gesellschaftsgeschichtlichen Bedingungen der uns bedrängenden globalen Herausforderungen die Perspektive auf eine zukunftsfähige Gestaltung menschlicher Zivilisation richtet: „Sie (die Erinnerung; A. B.) ist nicht dazu geboren, Anker zu sein: eher hat sie die Berufung zum Katapult. Sie will Hafen der Abfahrt sein, nicht der Ankunft. Wehmütiges Erinnern lehnt sie nicht ab, doch zieht sie die Hoffnung vor, ihre Gefahr, ihr ungeschütztes Offenes.“ (Galeano 2000, S. 225) Die in der

geschichtlichen Erfahrung potenziell enthaltene Herrschaftskritik ist durch eine Pädagogik der Befreiung zu entbinden, sie zielt darauf, „jeden Sieg, der den Herrschenden jemals zugefallen ist, in Frage (zu) stellen.“ (Benjamin 1978, S. 694)

Befreiung ist eine kollektive gesellschaftliche Anstrengung, die – negativ – die Überwindung sämtlicher Male jahrtausendealter Klassenherrschaft und exzessiver Naturzerstörung und – positiv – den Aufbau neuer gesellschaftlicher Strukturen, aber auch neuer Mentalitäten und Haltungen in den Menschen erfordert. Im Rahmen der geschichtsmaterialistischen Dialektik muss eine Pädagogik der Befreiung zugleich als Bedingung wie als Folge einer politischen Befreiungsbewegung aufgefasst werden, insofern Bildung und Erziehung treibende emanzipative Momente im gesamtgesellschaftlichen Befreiungskampf darstellen. Die pädagogisch-politische *Aktion* spricht die Menschen in gesamtheitlicher Sicht an, insofern in ihr Denken und Handeln, Emotionen und Intellekt, Wahrnehmung und Phantasie miteinander verknüpft werden. Allerdings können Erziehung und Bildung von den wertvollen Erfahrungen, die Menschen zweifelsohne in praktischen, allerdings nur punktuellen politischen Auseinandersetzungen wie Demonstrationen, Arbeitskämpfen, Streiks, Aktionen des zivilen Ungehorsams, Protestbewegungen erwerben, nicht ersetzt werden. Die Impulse, die dort freigesetzt werden, bedürfen der vorausgehenden Provozierung ebenso wie der nachgehenden, kontinuierlichen Konsolidierung, sollen sie nicht geschichtlich verpuffen. Dass Menschen beginnen, sich der ursächlichen Bedingungen von Ausbeutung, Unterdrückung und Naturzerstörung begreifend zu vergewissern und sich als Folge dieser Erkenntnis zu einem kollektiven Subjekt zusammenzuschließen, kann letztlich ohne dieses geräuschlose pädagogische Ferment nicht bewerkstelligt werden. Auch wenn es in der momentanen geschichtlichen Situation so scheint, als sei die noch in ihrer Vorgeschichte befangene Menschheit Lichtjahre von ihrer Selbstbefreiung entfernt und könnte, statt aus dieser Vorgeschichte endlich hervorzutreten, in globaler Fremdbestimmung und Barbarei versinken – gerade im Angesicht des möglichen Zerfalls der menschlichen Zivilisation sind Resignation und Kapitulation keineswegs angesagt. Es ist „diese bebende, zähe,

kühne Hoffnung“ (Weiss 1986/3, S. 266), die den menschlichen Wesen innewohnt, und aus der eine Pädagogik der Befreiung entgegen allen überwältigenden, negativen geschichtlichen Erfahrungen ihre Zuversicht schöpft.

Literatur

Adorno, Theodor W. (2017): Erziehung zur Mündigkeit. 26. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Antonovsky, Aaron (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: Deutscher Taschenbuch Verlag

Bauer, Rudolph (2021): The great Reset – Der große Rückfall. Bergkamen: pad-Verlag

Becker-Schmidt, Regina (1991): Identitätslogik und Gewalt. Zum Verhältnis von Kritischer Theorie und Feminismus. In: Müller-Warden, Joachim/Harald Welzer (1991) (Hrsg.): Fragmente kritischer Theorie. Tübingen: Edition Diskord, S. 59-77

Benjamin, Walter (1978): Gesammelte Schriften Band I. 2. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Bernhard, Armin (2021): Die inneren Besatzungsmächte. Fragmente einer Theorie der Knechtschaft. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa

Bischoff, Joachim/Bernhard Müller (2019): Berliner Republik: eine Klassengesellschaft. Soziale Spaltungen, Wut auf das Establishment und rechte Ressentiments. Hamburg: VSA

Blankertz, Herwig (1983): Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar: Büchse der Pandora

Brückner, Peter (2000): Zur Pathologie des Gehorsams. In: Flitner, Andreas/Hans Scheuerl (Hrsg.): Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. Weinheim u. Basel: Beltz, S. 87-100

Butterwegge, Christoph/Gudrun Hentges/Bettina Lösch (Hrsg.) (2018): Auf dem Weg in eine andere Republik? Neoliberalismus, Standortnationalismus und Rechtspopulismus. Weinheim und München: Beltz Juventa

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich

Dörre, Klaus (2016): Die national-soziale Gefahr. PEGIDA, Neue Rechte und der Verteilungskonflikt. In: Rehberg, Karl Siegbert/Franziska Rinz/Tino Schlinzig (Hrsg.): PEGIDA – Rechtspopulismus zwischen Fremdenangst und „Wende“-Enttäuschung? Bielefeld: Transkript, S. 259-275

Fanon, Frantz (1981): Die Verdammten dieser Erde. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Freire, Paulo (1970): Cultural Freedom in Latin America. In: Colonnese, Louis M. (Ed.): Human Rights and the Liberation of Man in the Americas. London: University of Notre Dame Press, S. 162-179.

Freire, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten, Reinbek: Rowohlt

Galeano, Eduardo (2000): Die Füße nach oben. Zustand und Zukunft einer verkehrten Welt. Wuppertal: Peter Hammer

Gramsci, Antonio (1991/1): Gefängnishefte Band 1. Berlin u. Hamburg: Argument

Gramsci, Antonio (1994/6): Gefängnishefte Band 6, Berlin u. Hamburg: Argument

Gramsci, Antonio (1996/2): Lettere dal carcere. Volume secondo. 1931–1937. Palermo: Sellerio

Gramsci, Antonio (2001): Quaderni del carcere. Turin: Einaudi

Groß, Eva/Andreas Hövermann (2014): Marktförmiger Extremismus – ein Phänomen der Mitte? In: Zick, Andreas/Anna Klein (Hrsg.): Fragile Mitte – feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland. Bonn: Dietz, S. 102-118

Haffner, Sebastian (2014): Geschichte eines Deutschen. Die Erinnerungen 1914 – 1933. München: Pantheon Verlag

Heydorn, Heinz-Joachim (1995/3): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Werke Band 3. Vaduz: Topos

Heydorn, Heinz-Joachim (1998/6): Philosophische Schriften 1939-1974. Werke Band 6. Vaduz: Topos

Hirsch, Joachim (2020): Sicherheitsstaat 4.0. In: Hofbauer, Hannes/Stefan Kraft (Hrsg.): Lockdown 2020. Wie ein Virus dazu benutzt wird, die Gesellschaft zu verändern. Wien: Promedia, S. 143-153

Hirsch, Joachim (2021): Angst und Herrschaft. Einige staatstheoretische Überlegungen. In: Hofbauer, Hannes/Stefan Kraft (Hrsg.): Herrschaft der Angst. Von der Bedrohung zum Ausnahmezustand. Wien: Promedia, S. 15-24

Kant, Immanuel (1977/XI): Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 1. Werkausgabe Band XI. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Kebir, Sabine (1987): Anmerkung zu „gesunder Menschenverstand“. In: Gramsci, Antonio: Marxismus und Kultur. Ideologie, Alltag, Literatur. 2. Auflage. Hamburg: VSA, S. 87

Kirschner, Anne (2020): Zum Verhältnis von Biopolitik und Pädagogik am Beispiel der aktuellen Corona-Pandemie. In: Pädagogische Korrespondenz. Heft 62, S. 5-26

Latouche, Serge (1994): Die Verwestlichung der Welt. Essay über die Bedeutung, den Fortgang und die Grenzen der Zivilisation. Frankfurt am Main: Dipa

Lutz, Rafael (2020): Wer die Bekämpfung von „Fake News“ finanziert. In: Telepolis. 28. 5. 2020 (<https://www.heise.de/tp/features/Wer-die-Bekaempfung-von-Fake-News-finanziert-4768361.html>); Zugriff: 23. 12. 2022)

Mausfeld, Rainer (2019): Angst und Macht, Herrschaftstechniken der Angsterzeugung in kapitalistischen Demokratien. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Westend

Milgram, Stanley (2013): Das Milgram-Experiment. Zur Gehorsamsbereitschaft gegenüber Autoritäten. 18. Auflage. Reinbek: Rowohlt

Mitscherlich, Alexander (1983): Gesammelte Schriften. Band III. Sozialpsychologie I. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Nowak, Peter (2020): Die autoritäre Staatlichkeit und der Konformismus der Linken. In: Hofbauer, Hannes/Stefan Kraft (Hrsg.): Lockdown 2020. Wie ein Virus dazu benutzt wird, die Gesellschaft zu verändern. Wien: Promedia, S. 155-164

Paech, Norman (2021): Der unendliche Ausnahmezustand. In: Hofbauer, Hannes/Stefan Kraft (Hrsg): Herrschaft der Angst. Von der Bedrohung zum Ausnahmezustand. Wien: Promedia, S. 81-96

Rehmann, Ruth (2009): Ferne Schwester. München: Carl Hanser Verlag

Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich (2018b): Das dialektische Verhältnis des Menschen zur Natur. Philosophische Studien zu Marx und zum westlichen Marxismus. Freiburg u. München: Karl Alber

Seppmann, Werner (2018): Es geht ein Gespenst um in Europa. Rechte Mobilisierung zwischen Populismus und Neofaschismus. Linke Alternativen. Kassel: Mangroven

Thoreau, Henry David (1973): Über die Pflicht zum Ungehorsam gegen den Staat und andere Essays. Zürich: Diogenes

Weiss, Peter (1986/3): Die Ästhetik des Widerstands. Dritter Band. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Weiss, Peter (1991): Rekonvaleszenz. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Winkler, Heinrich August (2007): Was heißt westliche Wertegemeinschaft. In: Internationale Politik. April 2007, S. 66-85

Zimbardo, Philip G./Craig Haney/W. Curtis Banks (2005): Das Stanford-Gefängnis-Experiment. Eine Simulationsstudie über die Sozialpsychologie der Haft. Goch: Santiago-Verlagstisch

Auszug aus: *Bernhard, Armin: Praxisphilosophische Pädagogik. Ein materialistisch-humanistisches Projekt gegen die Enthumanisierung der Gesellschaft. Weinheim u. München: Beltz Juventa, 2024*