

Literatur

- Demirović, Alex: Der nonkonformistische Intellektuelle. Die Entwicklung der Kritischen Theorie zur Frankfurter Schule. Frankfurt/M. 1999
- Türcke, Christoph: Das Altern der Kritik. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 22. Sommer 1998, S. 5-13
- Zubke, Friedhelm (Hrsg.): Politische Pädagogik. Beiträge zur Humanisierung der Gesellschaft. Weinheim 1990

Gernot Koneffke

Einige Bemerkungen zur Begründung materialistischer Pädagogik

Hans-Jochen Gamm schließt sein Buch: „Materialistisches Denken und pädagogisches Handeln“ (1983, S. 196) mit einer betonten Beziehung von Pädagogik und Utopie: „Materialistische Pädagogik ist freilich der konkreten Utopie zu zeihen, da sie den Sinn der Geschichte in der Freiheit für alle erkennt“. Er gibt damit einen Hinweis auf die materialistische Lösung des Normenproblems der Pädagogik. In welcher Weise wird Zukunft ins Auge gefasst, wenn Erziehende und Lehrende in die jahrelange Arbeit mit Heranwachsenden und Lernenden eintreten? Es ist dies in der Tat das Grundproblem der Pädagogik als Disziplin im Kreis der Wissenschaften. Es sei das „Prinzip der Erziehungskunst“, sagt Kant in seiner Pädagogikvorlesung, „Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich bessern Zustände des menschlichen Geschlechts ... erzogen werden“ (Kant 1968, S. 704). Das weist das theoretische Regelwerk pädagogischen Handelns auf ein Wissen über zukünftige Zustände an, über das die Gegenwart schlechterdings nicht verfügen kann, Zustände überdies, die gegenüber dem Gegebenen als verbesserte sich sollen ausweisen können. Muss also einerseits die Pädagogik ihre Arbeit orientieren am zukünftigen Leben Heranwachsender und den Verhältnissen, die sie erst sollen gestalten und anders gestalten können und kann sie andererseits unmöglich Kenntnis von diesem Leben und diesen Verhältnissen haben, so hat sie das Problem der Erklärung ihres „Judiziös“werdens, das ihr Kant aufgibt (a.a.O.). Das Problem treibt die Pädagogik spätestens seit Rousseau um. Und dessen Rekurs auf Natur stand jedenfalls einer materialistischen Auflösung näher als das meiste von dem, das der nachklassische deutsche Diskurs dann im 19. und 20. Jahr-

hundert aufhäufte. In welcher Weise steht der Pädagogik die Zukunft offen, ohne ihre Zuständigkeit als Disziplin zu überfordern? Wie kann sie vermeiden, Ziele auf wie immer philosophisch vermitteltes Wunschenken zu gründen und statt dessen Zielsetzungen aus ihrer gewussten Sache selbst schöpfen? Ich denke, dass die Lösung des Problems in engem Zusammenhang steht mit einer materialistischen Begründung der Pädagogik.

Erziehung und Arbeit der Pädagogik gehen nicht auf Zufälle zurück; ihnen liegen vielmehr wirkliche gesellschaftliche Bedürfnisse zugrunde, Bedürfnisse, die sich zum Auftrag zu grundlegender Reflexion des Erziehungshandelns und dessen rationaler Organisation verdichten. Die reale historische Schlüsselbedeutung des Bedürfnisses verbietet objektiv die Revozierbarkeit des Auftrags. Dieses Bedürfnis resultierte schon in der antiken Polis in der Schaffung einer Bildungsinstitution und pädagogischen Theoriebildungen. Aber während in der griechischen Sklavenhaltergesellschaft der Auftrag der Pädagogik für die Herrschaftsklasse der freien Bürger reserviert blieb, ist der Anbruch der Neuzeit im 16., 17. Jahrhundert bestimmt durch ein Freiheitsbegehren, das sich auf jeden einzelnen Menschen, daher auf die Menschheit bezieht. Das Recht auf Selbständigkeit in der Lebensführung wird mit der Vernunft begründet, die seit alters das Wesen des Menschen aussage, nun aber nach gründlich verändernder Praxis rufe. Die Universalität der unbedingten Wendung zur Freiheit war, anders als in der sog. Moderne, noch nicht gebrochen und verstellt. „Im Ausgang war bestimmend, dass das Individuum nur mit allen oder überhaupt nicht mündig werden kann“ (Heydorn 1995, S. 65). Und die Vernunft, als ausschließlich menschliche, hatte noch nicht zu erkennen gegeben, dass sie, ohne weniger Vernunft zu sein, in komplette Irrationalität umschlagen kann. Nach wie vor gilt: „Freiheit und Vernunft sind Nonsens ohne einander. Nur soweit das Wirkliche transparent auf die Idee der Freiheit, also die reale Selbstbestimmung der Menschheit ist, kann es für vernünftig gelten“ (Adorno 1971, S. 288). Diese Tiefe

und Einfachheit spiegelt das frühneuzeitliche Nachdenken über Erziehung, namentlich die pädagogischen Konzepte zur Schaffung einer universellen, einheitlichen Schulorganisation, über die ausnahmslos alle Heranwachsenden eine *cultura animi*, eine Bildung ihrer Vernunft vermittelt erhalten sollten. Die Konzepte gaben einen Vorschein auf eine klassenlose, menschenwürdige Gesellschaft, in der Vernunft real Freiheit, Gleichheit und Solidarität begründete. Sogar die Gleichheit in der Geschlechterdifferenz war hier gedacht, eine Implikation der Selbstbestimmung freilich, um die die ganze Geschichte bürgerlicher Durchsetzung konsequent betrog. Diese Konzepte waren ein Politikum, versagten der „höheren“ Weisheit der Herrschenden den Respekt, hatten aber auch dadurch keine reale Chance, dass die ökonomischen Voraussetzungen weithin fehlten. Doch hatten sie die Logik des Aufbruchs für sich, behaupteten ihr Leben zäh im Untergrund, unter günstigen Bedingungen wieder ans Licht tretend, mit fortgeltender Wirkung als Maßgabe der Bildungsinstitution in bürgerlicher Gesellschaft. Ihre Realisierung erfolgte erst im Laufe des 19. Jahrhunderts, weil das die Bedürfnisse der Industrialisierung zwingend forderten. Realisiert wurde das ursprüngliche Konzept als eines solidarischer Gemeinschaft in der Entfaltung der Vernunft, doch in vielfach entstellter, gebrochener Form: gegen die Gleichheit sicherte die Selektivität, gegen Freiheit und Vernunft eine gesellschaftliche Kontrolle, die entweder jede Freiheitsanmaßung im Vakuum militärähnlichen Drills erstickte oder nach dem Kriterium vermeintlicher Lebensnähe das Nötige und Zulässige gegen den inhärenten Widerspruch zu sichern versuchte, gegen Solidarität der „stumme Zwang der Verhältnisse“ (Marx) zu tendenziell allseitiger Konkurrenz.

In der Pädagogik bleibt gültig, ungebrochen durch den Wechsel der historischen Bedingungen, der Auftrag, die Heranwachsenden zur Mündigkeit zu führen. Es ist diese Bestimmtheit von der Institution der universellen allgemeinbildenden Schule nicht zu trennen. Der Akt der Selbstbefreiung, der unbedingte indivi-

duelle Schritt vom Ich zum Selbst, mit dem die Neuzeit beginnt, setzt zunächst schrankenlose Willkür gegen die Unerträglichkeit herrschender Ordnung. Blicke er so, dann auch zufällig, blitzte auf wie ein Meteorit und verlöschte. Dauer gewinnt die Setzung der Selbständigkeit allein dadurch, dass sie in die Rationalität des Bedürfnisses einer allgemeinen Verwirklichung einmündet. Um wirklich zu werden, muss sich die Freiheit der materiellen Bedingung unterwerfen; das „Gesetz der Befreiung“ (Bulthaupt 1998) kennt keinen Dispens. Keine Durchsetzung der Befreiung ohne Herrschaft, ohne Institutionen, die Produktion der Lebensmittel. Aber diese sind nicht das Gesetz der Befreiung; sie setzen der Befreiung Bedingungen nur, so weit sie selbst sich dem Gesetz der Befreiung fügen. Ihre Rationalität muss Herrschaft rechtfertigen, und die Vernunft ist das Prinzip der Kritik an Herrschaft, weil die Unbedingtheit der Selbstbestimmung ungebrochen und unbrechbar wirksam bleibt.

Insofern die Vernunft zuerst ausschließlich den Individuen zukommt und durch sie wirkt, wird als Wurzel einer wirklichen allgemeinen Befreiung zwingend erforderlich die Institution, welche in den einzelnen Menschen das Gesetz der Befreiung zum Gesetz der Lebensführung macht. Der Begriff der Mündigkeit drückt diesen Zweck aus. Die heranwachsenden Generationen sollen in einem vieljährigen, bis ins einzelne vernunftmäßig geordneten Prozess zu einem Punkt geführt werden, an dem sie die Institution hinter sich lassen, weil sie in die individuelle Selbständigkeit eintreten und in ihr das Gesetz der Befreiung wirken lassen – sich zum Subjekt setzen. Auch und gerade hier in der universellen, allgemeinbildenden Institution ist die Verwirklichung der Befreiung prinzipiell aporetisch angelegt: der Weg zur Mündigkeit führt über die Unterwerfung. Dies geht in die Konstitution der Pädagogik ein: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ benennt Kant das perennierende und unausweichliche Problem (Kant 1968, S. 711). Freilich ist nicht jeder Zwang dem andern gleich, nicht jede Fremdbestimmung von gleicher Fremd-

heit, nämlich der Fremdheit der auf Verewigung angelegten Heteronomie der Herrschaft. Hier ist es die Fremdheit des noch ungewohnten, doch eigenen Hauses, die Differenz von naturwüchsiger Willkür zum Geltungsraum des Gesetzes der Befreiung, die dem Pädagogen die Unterscheidung abnötigt zwischen der ihm aufgegebenen Zumutung der Vernunft und der Heteronomie des Herrschaftsanspruchs, der in aller realen Schule zwar die Ermöglichung der Befreiung sichert, doch nur zum Zwecke der Dienste, die sie der Herrschaft leisten soll. Es ist eine doppelte Aporie, die die Pädagogik durch eine historische Verkehrung in der Wirklichkeit soll bewältigen können: die strenge Führung, aber ins Eigene, als unterschieden von der zu selbständiger Anpassung an den sterilen Widerspruch herrschaftlicher Funktionalisierung. Die Mündigkeit der Menschen, zu der die Bildungsinstitution den Grund legt und die Voraussetzungen vermittelt, ist in den pädagogischen Konzepten eben nicht gemeint als die flexible, umtriebige Einpassung in die wechselnden Routinen und Rituale des gesellschaftlichen, des Erwachsenenlebens, sondern *in diesem Anschluss* ans Leben, wie es gerade ist, die kritische Wendung gegen die Rigidität des status quo, die Resistenz gegen die unvermeidlichen Zwänge zur Einvernahme durchs Bestehende, die Offenheit der erkennbar bereitliegenden Möglichkeiten, die Bereitschaft zur Freisetzung von Neuem, in der Befreiung ein Stück weiter geriete, zu einer Wachheit, mit der die Not der allemal Unterdrückten und Leidenden als unnötige, weil vom Widerspruch erzeugte, wenigstens begriffen würde. In der Distanz zur Welt wie sie ist kann man die Mündigkeit begreifen als die einzige Zukunft, welche die Pädagogik leitet, weil sie als das der Gegenwart und der Herrschaft Unverfügbare beiden immer schon voraus ist.

Wir wissen also, dass in der und über die Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft die Befreiung nur gebrochen gelang; die Geschichte der Befreiung hinterließ, wie Heydorn sagt, eine Blutspur. Zwar kann die Glorious Revolution in England nach jahre-

langem Krieg die absolutistische Feudalmacht an die bürgerliche Kette legen, doch werden die von den Levellern und Diggern, den Stimmen der Unterklassen erhobenen Forderungen nach Verwirklichung der Gleichheit in der Freiheit blutig erstickt. Der zu Beginn der Revolution abgebrochene comenianische Ansatz der universellen Bildungsinstitution aber wird von John Winstanley aufgenommen; er bleibt im Bewusstsein und erfährt später bei John Bellers, vor allem Robert Owen unvergleichliche Anstöße. So auch die Französische Revolution. Zwar wird die Feudalmacht kurzerhand überrollt, doch dann werden es auch die Jakobiner; die Herrschaftspositionen nicht endgültig demokratisiert, sondern bloß neu besetzt. Aber wo jedenfalls das Untere zuoberst gekehrt wird, wird der alte Gedanke der universellen Bildungsinstitution erneut als zwingendes Bedürfnis erinnert und dem Stand der Entwicklung gemäß konzeptualisiert, etwa bei Condorcet und Lepeletier. Die neue Herrschaft aber geht darüber hinweg. Doch brachten die Revolutionen das Gesetz der Befreiung partiell in der Begründung des Rechtsstaates zur Geltung, so prekär dessen Status auch immer blieb, und gaben damit wenigstens dem Erfordernis politischer Mündigkeit ein *fundamentum in re*. Es besteht darin, nicht geschenkt, sondern der Herrschaft entrissen worden zu sein. Das gilt nicht für Deutschland. Dass hier die Befreiung von den Bauernkriegen bis zur Münchener Räterepublik Mal für Mal stranguliert, schließlich 1945 als Diktat von Siegermächten durchgesetzt wurde, ist auch im Habitus der deutschen Pädagogik deren unbewältigtes Problem. Das Eigene gewirkter Befreiung ist hier noch immer das Fremde, Aufgesetzte. Dennoch gilt auch hier: mit der Erklärung der Menschenrechte wurde die Mündigkeit ratifiziert, haben qua Institution alle einander die Gleichheit in der Verfügung über unveräußerliche Rechte zugesagt. Das gleiche Recht zur Partizipation an der Gestaltung der Verhältnisse impliziert die Aufforderung zur politischen Teilnahme. Zugleich ist diese kollektive Mündigkeit (in der sich Mündigkeit erst vollendet) auch Schein. Ihre universelle Geltung ist unhintergehbare

Frucht der Befreiung und Täuschung zugleich. Hinter ihr verbirgt sich die unablässige Depotenzierung der Vollmacht, die Mündigkeit bedeutet. Sie täuscht darüber hinweg, dass ihr die Geltung für den weiten Bereich der Produktion und Reproduktion des gesellschaftlichen Güterreichtums systematisch vorenthalten wird. Aufs Ganze gesehen depotenziert diese Täuschung die real geltende Mündigkeit bis in die Poren ihrer Geltungsansprüche. Die allgemeinbildende Schule, die die neuen Generationen auf die Mündigkeit der Staatsbürger vorbereiten soll, sieht ihre Arbeit ganz und gar durchsetzt vom Widerspruch, dass die Kraft der Mündigkeit zu mobilisieren verlangt, doch blind gemacht wird gegenüber dem bloß eingeredeteten Naturgesetz, dass es eine mündige Teilnahme an den Resultaten der gesellschaftlichen, von den Mehrheiten erbrachten Reichtumsproduktion gar nicht geben könne. Aber die Manipulation ist auch bloße Oberfläche. Erst wo das Bewusstsein paralysiert wird, wird der Bruch in der Mündigkeit als Affirmation praktisch. Wer sich in Hessen an den Kampf um die Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre im Zusammenhang der Curriculumreform erinnert, kann sich auf ein anschauliches Beispiel beziehen. Die Zukunft, die Mündigkeit ihrem Wesen nach öffnet, soll und darf nur die immer gleiche der Geschäfte von *vested interests* sein.

In der Mündigkeit selbst ist der Bruch erfolgt. Die Mündigkeit tragende Vernunft ist, als legitimierender Träger, in vollendete Irrationalität umgeschlagen, ihr unverkürzter Anspruch erzwungen festgehalten, zugleich dessen Einlösung konsequent sabotiert. Wie alle Institutionen, Regelungen, Dynamiken bürgerlicher Gesellschaft ist auch die Pädagogik in Theorie und Praxis diesem Widerspruch ausgeliefert. Er dementiert die Mündigkeit, aber in ihr selbst. Das Menschenrecht auf Eigentum, das materialiter den Unterschied ums Ganze gegen die allseitige Abhängigkeit der Individuen in der Feudalordnung ausmacht – selbständig ist erst, wer über die Mittel zur Produktion des eigenen Lebens selbst verfügt – folgt der Logik der Selbstsetzung, erweist sich

zugleich als die Falltür ins Bodenlose der bürgerlichen Gesellschaft. Dieses Recht ist auch das handfeste Motiv im Mündigkeitsanspruch der ursprünglichen Konzepte allgemeinbildender Schulen: erst wenn jeder und jede über die intellektuellen und mentalen Voraussetzungen zur selbständigen Produktion des eigenen Lebens verfügte, ließ sich eine gegen die Feudalordnung disjunkte Ordnung der allgemeinen Reproduktion und Produktion des eigenen Lebens vorstellen. In den Schulen sollten alle Individuen ungeachtet ihrer äußerlichen Unterschiede diese Voraussetzungen vermittelt erhalten; der Gedanke der Allgemeinbildung rückte die Mündigkeit unter das Postulat der Gleichheit in der Realisierung der Freiheit, in der das Prinzip der Solidarität festgeschrieben ist. Im gedankenlosen Bestehen auf dem Eigentumsrecht verursachte eine vollständige Verkehrung den Bruch in der Mündigkeit und eine Kontinuität in der Entwicklung der Formensprache dieses Bruchs. Das Eigentum der Selbständigen entwickelte sich über den geldvermittelten Tauschverkehr der Märkte. Doch sprang hier das legitime Bedürfnis nach Teilnahme an der Fülle der gesellschaftlichen Produktion um: subjektiv in die Identifikation von Freiheit und Reichtum, objektiv in das Bedürfnis nach Akkumulation von Reichtum. Dieser wurde zum Maß der Freiheit, zugleich unter der Hand als Kapital zum energischen Prinzip neuer Abhängigkeit. Damit war der Gleichheitsanspruch materialiter gebrochen. Die Verkehrung mündete in notorische Privation: in der „sog. ursprünglichen Akkumulation von Kapital“ (Marx) wurde die Befreiung der Menschen vom Joch der Feudalität politisch als individuelle Freisetzung und zugleich als massenhafte Enteignung von ihren Produktionsmitteln erzwungen. Danach ist Gewalt wie das Stigma der Geschichte bürgerlicher Gesellschaft überhaupt auch das Kainsmal des Mündigkeitsbegriffs. In ihm, der seinem Wesen nach resistent gegen jede verfestigte Herrschaft ist, verbirgt sich die verfestigte Herrschaft des Wertgesetzes, um über Mündigkeit funktionell verfügen zu können.

Die bürgerliche Herrschaft, die über die Geltung des Wertgesetzes als politische Ökonomie wirkt, hat die Gesellschaft der Freien zur Klassengesellschaft gemacht. In dieser ist eine unüberbrückbare Kluft gerissen zwischen den Privateigentümern an Produktionsmitteln und der großen Mehrheit an Privateigentümern, die über nichts als ihre Arbeitskraft verfügen. Dies ist nicht eine soziologische Reminiszenz ans 19. Jahrhundert – es sollte gerade der „Arbeitnehmer“ der Gegenwart sich fragen, was aus seinem Haus und Besitz an Volksaktien wird, sobald er unter Hartz IV fällt. Im gewaltförmig organisierten Lohnarbeitssystem werden diese Privateigentümer dazu gebraucht, gesellschaftlich die Reichtümer zu erzeugen, die jene Privateigentümer sich aneignen. Das hat seinen Niederschlag im Mündigkeitsbegriff. Unabhängig davon, dass ohne Art und Kraft der Mündigkeit auch der Bruch in ihr, die verkehrte Entwicklung nicht begreifbar wäre, ist jedenfalls die pädagogische Sicherung und Aktualisierung der Mündigkeit kontaminiert. Wenn es auch durch die Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft eine unverkennbare, doch teils verborgene Kontinuität in der Tendenz zur Realisierung einer universellen allgemeinbildenden Institution gibt, wirkt in dieser Realisierung die neue Herrschaft als Selektionsprinzip und -zwang. Die Herrschaft kann nicht anders, als die Mündigkeit der Menschen mit gestuften Komplexen von Voraussetzungen – Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten – zu rubrizieren, um Funktionsspielräume der Mündigkeit zu definieren und zu sichern. Das volle Set an Voraussetzungen ist reserviert für die Eliten, die zur Fortsetzung und Sicherung der Herrschaft gebraucht werden, wobei die Selbstrekrutierung der Herrschaftsklasse zusätzlich durch den Einsatz des nur ihr verfügbaren Reichtums gesichert wird. Für die Lohnarbeitskraft, für die von den Produktionsmittelbesitzern abhängigen Klassen sind die entsprechend verminderten Lehrpläne vorgesehen; an der unvergleichlich rückständigen Schulstruktur in den deutschen Ländern lässt sich das am leichtesten beobachten. Diese Trennungen im Substrat kontaminieren selbstverständ-

lich auch die Einheit der Pädagogik. Im praktischen Belang lässt sich der Begriff Allgemeiner Pädagogik sinnvoll nur auf die Pädagogik der Grundschule beziehen, während sich die Ausdrücke „Hauptschul“-, „Realschul“- und „Gymnasialpädagogik“, die jedenfalls bei den jüngsten Fortschritten nach hinten der hessischen Schulpolitik objektiv revitalisiert werden dürften, auf sachliche Bastarde beziehen, die suggerieren, die herrschaftlichen Selektionsmechanismen seien von Natur, nicht Spielarten gewaltförmigen Eingriffs in Menschenrechte. Doch auch in dieser vielfach gebrochenen Form ist die universelle allgemeinbildende Schule realisiert. Auch im Rahmen einer derart privativen Organisation hat die Pädagogik den Auftrag, das Bedürfnis nach allgemeiner Mündigkeit zu befriedigen. Die Dynamik der Verwertung des Kapitals bedarf der realen Freiheit aller Gesellschaftsmitglieder, ja ist abhängig von ihr. Friktionsarm läuft die Verwertung nur aufgrund der idealiter ausnahms- und rückhaltlosen Selbstunterwerfung unter das Wertgesetz. Darin ist universell die Vollmacht der Mündigkeit gefordert: der Selbstverzicht auf Autonomie, der – als *Selbstverzicht* – ja real Autonomie, Selbstbestimmung voraussetzt, muss täglich, lebenslang unzählige Male vollzogen werden. Die Unterschiede in der Befriedigung dieses Mündigkeitsanspruchs haben nichts mit dieser realen Vollmacht der Einzelnen zu tun. Differenzen bestehen – was das Interesse der Pädagogik anbetrifft – in Art und Grad des Selbstbewusstseins der Mündigkeit. Dass eine Bewusstseinsdifferenz anzusetzen ist zwischen denen, deren Selbstunterwerfung erfolgreiche Selbstverwertung und denen, für die die gleiche Unterwerfung die Selbstdemontage zur bloß verfügbaren Arbeitskraft bedeutet, liegt auf der Hand. Besonders in dieser zweiten Gruppe wäre ein Bewusstsein davon, dass jeder Akt der Selbstunterwerfung zugleich eine Selbstentwürdigung vollziehen kann (besonders da, wo bewusst werden könnte, dass die Selbstentwürdigung sich zur Instrumentalisierung der eigenen Würde steigert), ein steter Störfaktor; Einsicht in den Widerspruch, dem man nicht nur unter-

liegt, sondern der man ist, soll nicht sein; Mündigkeit ist für die Geltung des Wertgesetzes riskant. Der Galimathias Arbeitskraft-Unternehmer („Ich-AG“), mit dem neuerdings der Mündigkeitsbegriff zu dessen übler Karikatur entstellt ist, gibt zugleich Aufschluss über die Wirksamkeit der Verstellung: den Zustand eines Bewusstseins, das angesichts der Zumutung nicht umstandslos rebelliert.

Zum Problem der Pädagogik werden diese Differenzen, wo mit den Selektionsresultaten Herrschaftsinteressen an bestimmten Bewusstseinsinhalten, -verstellungen und -paralysen erkennbar sind. Die Teilungen in Hauptschule, Realschule, Gymnasium drücken in dieser Hinsicht Differenzerwartungen an Pädagogik aus, zu deren Kontrolle es auch einer selbstgenügsamen, theoriefernen empirischen Erziehungswissenschaft bedarf. Erwartungen wie Kontrolle hängen auch vom Bewusstsein der Lehrerschaft ab, sodass die Lehrerbildung von diesen Herrschaftsinteressen zentral betroffen ist.

Eine Pädagogik, die sich materialistisch begreift, findet hier ihre Ansatzpunkte und ihren Arbeitsbereich vor. Nicht so sehr die Lehrpläne stellen die Probleme; ihr Kern wird unverändert hergeleitet von den Resultaten der Wissenschaften. Doch in der Arbeit des Lehrers, auf den Wegen der Vermittlung bildet sich das Bewusstsein, um das es über den evaluierbaren Kenntnisgewinn hinaus eigentlich geht. Der heimliche Lehrplan ist auf ein Bewusstsein aus, das die Wirklichkeit widerspruchlos als „zweite Natur“ akzeptiert. Er ist – summa summarum – auf die konzentrierte Aufmerksamkeit des konkurrierenden Einzelkämpfers gerichtet; dessen Mündigkeit soll wirksam sein, doch so blind bleiben wie der Überlebenstrieb des Dschungeltieres. Diese Blindheit ist die Form verselbständigter Abhängigkeit und steht im ausschließenden Widerspruch zur Vollmacht der Mündigkeit, als gleichsam deren heteronome Regieanweisung in ihr selbst. Eine Öffnung des Bewusstseins für den Betrug an der Selbstverfügung, den die unentwegt angepasste Selbstunterwerfung unter

heteronome Zwecke bedeutet, für die Möglichkeiten, die in der eigenen Mündigkeit bereitliegen, eine bedachtsame Umkehrung der Paralyse in eine Reizung des Sensoriums gegen sie, das umschreibt Zuständigkeiten materialistischer Pädagogik. Sie differenzieren in dieser Sache nicht zwischen den im Bildungssystem sortierten Menschen – zum Selbstbetrug um ihre Würde werden sie alle verhalten, und an der Restitution einer bewusst gewordenen Mündigkeit hat kein Einzelner mehr Recht als alle anderen. Die Teilungen herrschen der Pädagogik jedoch besondere Zuwendung auf, wo sie, wie in der Hauptschule, Menschen zusammenfassen, deren Lebensperspektive durch die ständige Gefährdung der Selbstunterwerfung gegen Niedriglohn stigmatisiert ist, neuerdings vor allem jene, denen mit Verweigerung einer verantwortlichen Teilnahme am gesellschaftlichen Leben durch Ausbildungs- oder Arbeitsvorenthaltung überhaupt die relativ vollendete Gleichgültigkeit ihrer Existenz bescheinigt wird. Die Rettung ihrer Würde hängt mit einem sich bildenden Bewusstsein von dem zusammen, was ihnen hier und heute eigentlich geschieht und von der freien, demokratischen Gesellschaft, die das systematisch betreibt.

Mit dieser besonderen Sorge um die virtuell Ausgestoßenen haftet die materialistische Pädagogik nicht an abgestandenen Konzepten des 19. Jahrhunderts, sondern folgt dem Humanitätsanspruch, den die Mündigkeit insgesamt erhebt. Um hier Missverständnisse auszuschließen: jene Konzepte des 19. Jahrhunderts sind nicht abgestanden darin, dass sie die bürgerliche als Klassengesellschaft begreifen. Überholt ist die Wirklichkeit, welche die politische Dimension der Gesellschaftstheorie bestimmte. Überholt sind die kruden, unverhohlenen Gewaltformen, mit denen Mündigkeit in den Massen statt ermöglicht, erzwungen wurde. Dies ist seit dem Ende des 19. Jahrhunderts zwar nicht ausgeschlossen, doch gründlich darin verändert, dass die Schulpflicht für alle durch Institutionalisierung umgesetzt wurde. Was hier und durch das 20. Jahrhundert hindurch sich prinzipiell ändert, ist

die Sublimierung der Gewalt, für die auch das Bildungswesen steht. In den vorwiegenden Tendenz nach sich formierenden Einheitsschulsystemen ist die Veränderung noch viel greifbarer: die Herrschaft, statt auf dem Subjekt zu lasten, wandert ins Subjekt ein, der Widerspruch von Bildung und Herrschaft findet seinen Ort im Subjekt. Dies ist mit weitreichenden Konsequenzen verbunden. Die Herrschaftsklasse, die es nach wie vor gibt, ist nicht mehr eindeutig der militante, seine Dominanz rücksichtslos sichernde Block dirigierender Interessenten. Sie lässt sich auch nicht als eine informelle Gruppe klandestiner Verschwörer fassen. Die Einebnung der Mündigkeit als Wirkung des universellen allgemeinbildenden Schulwesens lässt die klassengesellschaftliche Differenz zur Seite der Rolle treiben, d.h. von der Selbstunterwerfung, zu der ausnahmslos alle vom System gehalten sind, hin zur bereitwillig gehaltenen differentiell-funktionellen Zustimmung des Handelns im System. Die Klassengesellschaft wiederholt die Scheidung nun in der funktionellen Weise der Erhaltung des Systems. Das heißt schließlich, pädagogisch, dass die Herrschaft sich in der Mündigkeit eingenistet hat. Unvergleichlich der Beitrag, den Foucault zur Erhellung und Genese dieser Vorgänge geleistet hat. Die Mündigkeit findet für die Herrschaft keinen Steckbrief mehr; diese wirkt nun vielmehr durch uns alle, unterschieden bloß in der funktionellen Differenz. Aber sie wirkt nicht ungebrochen, sondern im Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Wir alle beherrschen uns habitualisiert, und das ist fatal. Das Problem der Mündigkeit ist, die Differenz der Selbstbeherrschung in der Differenz der Vernunft zu dem auszumachen, wozu sie als verselbständigte Unvernunft verkommen ist. Mündigkeit wird nun zur Fähigkeit der Unterscheidung der Macht, die in uns selbst zur Verewigung des Herrschaftssystems motiviert und derjenigen, die genau jene als Streckenführung in die Sackgasse und damit als Raub weiß. Überall und immer, wo diese Unterscheidung getroffen und die Vollmacht der Mündigkeit beansprucht wird, ist das System – und sei es nur hier und in

diesem Augenblick – stillgestellt, real negiert.

Aber: kein Begriff dieser Gesellschaft ohne Kenntnis der „Kritik der politischen Ökonomie“. Und ohne Marx' entscheidende Wendung zum Historischen Materialismus bliebe einer materialistischen Pädagogik die Theoriebildung wahrscheinlich durch materialistische Monismen blockiert. Ein Grundlagentext ist Marx' „Kapital“ für pädagogische Theoriebildung freilich nicht. Und antikapitalistische Affekte begründen überhaupt keine Theoriebildung, schon gar nicht die einer materialistischen Pädagogik. Es gibt hier Missverständnisse. Nicht der Kapitalismus begründet, negativ, als radikale Kritik an ihm, die materialistische Pädagogik. Deren Begründung erfolgt einzig durch die Selbstbefreiung der Menschen im und als Übergang zur Neuzeit, durch einen Akt der Mündigkeit. Die theoretische Schwierigkeit der Pädagogik überhaupt zu zeigen, wie sie für etwas Besseres entstehen könnte, wenn sich doch mit Aussagen über die Wirklichkeit ethische Forderungen nicht begründen lassen, verkennt Sachlage und Problem. Die bürgerliche Gesellschaft *ist* schon die Gesellschaft der Mündigen, aber – wie Bloch sagen würde – sie hat sich noch nicht. Ihre Wirklichkeit ist nicht einfach, sondern Widerspruch in ihr selbst. Es dreht sich darum, inmitten ihrer schlechten Gegenwart diese transparent zu machen für das in ihr wirksame Bessere – Kant nennt es (mitnichten idealistisch) „Idee der Menschheit“ – das Handeln an dem Versprechen zu orientieren, das bürgerliche Gesellschaft faktisch ist und zugleich systematisch sabotiert. – Als die Menschen, die sich als mündig gesetzt hatten, begriffen, dass die Vernunft, mit der sie ihre Selbstbefreiung legitimierten, nicht weniger als eine allgemeine Befreiung, also gesellschaftliche Verwirklichung forderte, wird die Konzeptualisierung institutioneller Allgemeinbildung eine unabwendbare Konsequenz. Auf diesen Zusammenhang beruft sich materialistische Pädagogik. Derselbe Zusammenhang begründet auch den Kapitalismus: als Fehltritt, Versagen vor dem eigenen Anspruch, keine Herrschaft zu dulden, die sich vor der Vernunft

nicht legitimiert. Vielleicht hatte das Subjekt beim ersten Schritt in die Kapitalakkumulation die Logik der Mündigsetzung noch auf seiner Seite. Als es versäumte, den Verwertungsprozess hinter sich zu lassen, als es noch Zeit war (dass das Bewusstsein gegeben war, lässt sich an Humboldt, Schiller, Süvern, selbst Goethe nachweisen), war es jedenfalls nicht bei Verstand: es hatte sich dem „automatischen Subjekt“ (Marx) bereits unterworfen. Die Pädagogik also geht dem Kapitalismus als legitimes Bedürfnis des Subjekts voraus, und dass mit dem Kapitalismus statt der Vernunft das Wertgesetz als Prinzip der zur vollendeten Unvernunft verkehrten Vernunft die bürgerliche Gesellschaft beherrscht, sieht die materialistische Pädagogik auch als ein Versagen der Pädagogik. Ihr war das politische Bewusstsein, das ihren Anfang bis ins 19. Jahrhundert trug, längst ausgeronnen. In Deutschland jedenfalls war in den Resultaten ihrer Arbeit nicht annähernd das Maß an Resistenz wirksam, das Mündigkeit nicht erst gegen den Holocaust hätte aufbringen müssen. Diesem Defizit gegenüber hat materialistische Pädagogik zu insistieren: nicht das Kapital hat das Subjekt konstituiert, sondern dieses das Kapital. Das heißt: nicht das Subjekt braucht das Kapital, sondern dieses das Subjekt; ohne die unablässige Selbstunterwerfung käme der Verwertungsprozess an sein Ende. Hier hat materialistische Pädagogik ihren historischen Ort. Mit ihr und jeder kritisch werdenden Wissenschaft

„ist die Vernunft gehalten, gleichsam in der größten ihr möglichen Bewegung die katastrophalen Umstände einzuholen, eine Theorie des verknechteten Menschen und der gleichermaßen verstoßenen und beleidigten Natur auszuarbeiten. Das wird die Aufgabe einer materialistischen Bildungstheorie der nächsten Jahrzehnte sein müssen ...“ (Gamm 1983, S. 185).

Solche Arbeit der Bildungstheorie heute ist schon die Praxis, in die sie zugleich einmündet. „Bewußtsein ist alles“ (Heydorn 1995, S. 304).

Literatur

- Adorno, Theodor W.: Gesammelte Schriften, Bd. 5. Frankfurt/M. 1971
Bulthaup, Peter: Das Gesetz der Befreiung. Lüneburg 1998
Gamm, Hans-Jochen: Materialistisches Denken und pädagogisches Handeln. Frankfurt/M., New York 1983
Heydorn, Heinz-Joachim: Werke, Bd. 4. Vaduz 1995
Kant, Immanuel: Werke (hrsg. v. W. Weischedel), Bd. 10. Darmstadt 1968

23-3-59

Wolfgang Keim
Gerd Steffens
(Hrsg.)

Bildung und gesellschaftlicher Widerspruch

Hans-Jochen Gamm
und die deutsche Pädagogik
seit dem Zweiten Weltkrieg



PETER LANG
Europäischer Verlag der Wissenschaften

Inhaltsverzeichnis

<i>Wolfgang Keim/Gerd Steffens</i> Vorbemerkung der Herausgeber	11
Eine kritische Theorie der Pädagogik	
<i>Peter Euler</i> Das „Institut“ als Infrastruktur Kritischer Pädagogik.	21
<i>Gernot Koneffke</i> Einige Bemerkungen zur Begründung materialistischer Pädagogik	29
<i>Gerhard Gamm</i> Standhalten. Motive einer kritischen Pädagogik	45
Eine „schmerzliche Nacherziehung“: Faschistogene Neurose und Pädagogik	
<i>Wolfgang Keim</i> Faschismusbearbeitung als Grundlage Kritischer Pädagogik. Die singuläre Position Hans-Jochen Gamms in der bundes- deutschen Erziehungswissenschaft	63
<i>Edgar Weiß</i> Faschismusanalyse mit totalitarismustheoretischen Implikati- onen? Zur Interpretation eines Schlüsselbereichs der Pädago- gik Hans-Jochen Gamms	93
<i>Sibylle Hübner-Funk</i> Deutsche Generationen im Zeichen des Mars: Historische und biographische Zeitrechnungen	129