

Bernhard, Armin

**Materialistische Pädagogik. Hans-Jochen Gamms
erziehungswissenschaftlicher Ansatz eines kritisch-humanistischen
Materialismus**

Zeitschrift für Pädagogik 60 (2014) 5, S. 764-781



Quellenangabe/ Reference:

Bernhard, Armin: Materialistische Pädagogik. Hans-Jochen Gamms erziehungswissenschaftlicher Ansatz eines kritisch-humanistischen Materialismus - In: Zeitschrift für Pädagogik 60 (2014) 5, S. 764-781 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-146827 - DOI: 10.25656/01:14682

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-146827>

<https://doi.org/10.25656/01:14682>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 5

September/Oktober 2014

■ *Thementeil*

**Internationalisierung, Diversität,
Hochschule**

■ *Allgemeiner Teil*

Deutschland als Bildungsexportland

Materialistische Pädagogik – Hans-Jochen Gamms
erziehungswissenschaftlicher Ansatz eines kritisch-
humanistischen Materialismus

Kita und Kindertagespflege für unter Dreijährige aus Sicht
der Eltern – gleichrangig, aber nicht austauschbar?

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Internationalisierung, Diversität, Hochschule

Cristina Allemann-Ghionda

Internationalisierung, Diversität, Hochschule.

Einführung in den Thementeil 665

Cristina Allemann-Ghionda

Internationalisierung und Diversität in der Hochschule:

Zum Wandel von Diskurs und Praxis 668

Marek Kwiek

The Internationalization of the Polish Academic Profession.

A comparative European approach 681

Jussi Välimaa/Leasa Weimer

The Trends of Internationalization in Finnish Higher Education 696

Agnete Vabø/Jannecke Wiers-Jenssen

Internationalization, Diversification and Quality in Higher Education 710

Phillip D. Th. Knobloch

Internationalisierung als Herausforderung für die Pädagogik –

Entwurf eines meta-theoretischen Vermittlungsansatzes

zwischen Vergleichender Erziehungswissenschaft

und Allgemeiner Pädagogik 724

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Internationalisierung, Diversität, Hochschule“ 736

Allgemeiner Teil

Christel Adick

Deutschland als Bildungsexportland 744

Armin Bernhard

Materialistische Pädagogik – Hans-Jochen Gamms
erziehungswissenschaftlicher Ansatz
eines kritisch-humanistischen Materialismus 764

Christian Alt/Martina Heitkötter/Birgit Riedel

Kita und Kindertagespflege für unter Dreijährige aus Sicht der Eltern –
gleichrangig, aber nicht austauschbar? Nutzerprofile,
Betreuungspräferenzen und Zufriedenheit der Eltern
auf Basis des DJI-Survey (AID:A) 782

Besprechungen

Kai S. Cortina

Diane Ravitch: Reign of Error – The Hoax of the Privatization
Movement and the Danger to America’s Public Schools 802

Heinz-Elmar Tenorth

Christian Niemeyer: Die dunklen Seiten der Jugendbewegung.
Vom Wandervogel zur Hitlerjugend 805

Christian Brüggemann

Damian Miller/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Reformpädagogik
nach der Odenwaldschule – Wie weiter? 808

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 811

Impressum U3

Table of Contents

Topic: Internationalization, Diversity, Higher Education

Cristina Allemann-Ghionda

Internationalization, Diversity, Higher Education. An introduction 665

Cristina Allemann-Ghionda

Internationalization and Diversity in Higher Education:
On the change of discourse and practice 668

Marek Kwiek

The Internationalization of the Polish Academic Profession.
A comparative European approach 681

Jussi Välimaa/Leasa Weimer

The Trends of Internationalization in Finnish Higher Education 696

Agnete Vabø/Jannecke Wiers-Jenssen

Internationalization, Diversification and Quality in Higher Education 710

Phillip D. Th. Knobloch

Internationalization as a Challenge in Pedagogics –
Draft of a meta-theoretical approach to mediation
between comparative educational science and general pedagogy 724

Deutscher Bildungsserver

Tips of links relating to the topic of “Internationalization,
Diversity, Higher Education” 736

Contributions

Christel Adick

Germany as an Education Exporting Country 744

Armin Bernhard

Materialist Pedagogics – Hans-Jochen Gamm’s pedagogical approach
to critical-humanist materialism 764

<i>Christian Alt/Martina Heitkötter/Birgit Riedel</i> Daycare Centers (Kita) and Child Daycare for under 3-Year-Olds from the Perspective of the Parents – of Equal Rank, but not Interchangeable? User profiles, preferences regarding care and satisfaction of the parents on the basis of the survey carried out by the German Youth Institute (AID:A)	782
Book Reviews	802
New Books	811
Impressum	U3

Armin Bernhard

Materialistische Pädagogik

*Hans-Jochen Gamms erziehungswissenschaftlicher Ansatz
eines kritisch-humanistischen Materialismus*

Zusammenfassung: Der Beitrag beschäftigt sich mit dem Ansatz des 2011 verstorbenen Erziehungswissenschaftlers Hans-Jochen Gamm. Kern dieses Ansatzes ist die materialistische Lesart der Gesellschaft und der in ihren Grundbedingungen aufgeworfenen Erziehungs- und Bildungsfragen. Rekonstruiert werden neben der spezifischen Materialismus-Interpretation Gamms auch die Anlage einer Erziehungs- und Bildungstheorie, die sich als Folge der Anwendung des materialistischen Erkenntnisverfahrens im pädagogischen Handlungsfeld konstituiert. Aus dieser Skizze ergeben sich Hinweise auf Anschlussmöglichkeiten, Theorieprobleme und Desiderata einer materialistischen Pädagogik.

Schlagnote: Historischer Materialismus, ‚Dritter Humanismus‘, gesellschaftliche Regeneration, intergeneratives Verhältnis, Pädagogik des Widerspruchs

Zu Beginn der 1980er-Jahre proklamierten nicht nur Konservative den Tod des Marxismus, Verkündigungen, die mit dem Zusammenbruch des real existierenden Sozialismus ein Jahrzehnt später scheinbar Bestätigung erfuhren. Die letzten ökonomischen und politischen Hemmschwellen der globalen und destruktiven Entwicklungsdynamik des Kapitalismus wurden beseitigt, die Marxsche Theorie schien durch den realhistorischen Verlauf der globalen gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen widerlegt. Der Triumphalismus neoliberaler Ideologie gipfelte in der Behauptung von der Alternativlosigkeit des Kapitalismus, und das heißt: einer auf Profitmaximierung, Ausbeutung und Naturzerstörung beruhenden gesellschaftlichen Organisation der Arbeits- und Lebensverhältnisse. Gegenwärtig können wir durchaus eine Renaissance der Marxschen Theorie feststellen, und die Hintergründe dieser Renaissance liegen auf der Hand. Die nicht mehr zu übersehende destruktive Entwicklungsdynamik des Kapitalismus, die fortschreitende Konzentration des Kapitals in den Händen Weniger, die Weltwirtschaftskrise, die Verschärfung der gesellschaftlichen Widersprüche, die explosiven Gegensätze zwischen arm und reich, die gigantische Vernutzung der natürlichen Lebensgrundlagen – dies alles sind Tendenzen, die die aktuelle Erklärungskraft des Historischen Materialismus und der in seinem Rahmen ausformulierten Kritik der Politischen Ökonomie herausstellen. Insofern unter neoliberalen Verhältnissen Erziehung und Bildung – die Subjektwerdung in ihrer Gesamtheit – stärker denn je in die Prozesse der Kapitalakkumulation eingesaugt werden, ist die materialistische Analyse zudem von unmittelbarer erziehungswissenschaftlicher und pädagogischer Relevanz.

1. Zum materialistischen Ansatz in der Erziehungswissenschaft: Die Umkehrung der konventionellen Lesart von Erziehung und Bildung

Materialistische Pädagogik, stellt Hans-Jochen Gamm in einem Vortrag im Rahmen eines deutsch-deutschen Friedensprojektes 1990 fest, „bestand vor dem Geschichtsexperiment, das 1917 in St. Petersburg begann und sie besteht nach dem Sturz der Berliner Mauer im November 1989“ (Gamm, 2012, S. 186). Diese Aussage zielt auf die historisch übergreifende Erklärungskraft geschichtsmaterialistischer Theorie, die keineswegs mit der Idee eines „wissenschaftlichen Sozialismus“ identisch ist, der der Sozialist Gamm skeptisch gegenübersteht. Der Historische Materialismus, der seit Ende der 1960er-Jahre das erziehungswissenschaftliche Denken Hans-Joachim Gamms einnimmt, ist zunächst eine die konventionelle Verbrämung der sozialen Verhältnisse „umkehrende (...) Lesart“ (Gamm, 1983, S. 10). Wie aber liest man die sozialen Verhältnisse in Umkehrung der konventionellen Lesart? Wie liest man sie historisch-materialistisch? Im Rahmen eines materialistischen Erkenntnisverfahrens geht es um die Entdeckung der Tiefendimension von Gesellschaft, sein Ziel ist es, hinter ihren Erscheinungen und Fassaden ihr Wesen zu erkennen. Die basale Entzifferung einer klandestinen, einer geheim gehaltenen Lesart von Gesellschaft ist die primäre Aufgabe des Historischen Materialismus, Gesellschaft soll von ihrer Genese, von ihrem Wesen, von ihren Grundprämissen, von ihren Leitbildern her erforscht und begriffen werden können (Gamm, 2012, S. 150; Gamm, 1994).¹ Im Rahmen einer die soziale Tiefendimension von Sozialformationen erforschenden Erkenntnisweise steht die Intention im Zentrum, die von der Gesellschaft verdrängten Antriebskräfte ihrer eigenen Entwicklung und die von ihnen verursachten sozialen ‚Kollateralschäden‘ in den Blick zu nehmen. Interpretiert werden die sozialen Verhältnisse gegen die vorherrschende, am Schein dieser Verhältnisse orientierte Ideologie, die der Aufrechterhaltung des Kapitalverhältnisses und der ihm immanenten Herrschaftsverhältnisse dient. Die gegenwärtige, künstliche Auflösung von Herrschaftsverhältnissen in quasi subjektlosen Märkten, denen paradoxerweise subjektiv-menschliche Qualitäten zugeschrieben werden – mal sind sie ganz scheu, verhuscht und nervös, mal euphorisch, mal verhalten sie sich abwartend, mal sind sie aggressiv und greifen an –, ist ein Bestandteil dieser ideologischen Rechtfertigung bestehender Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Die vorherrschende, hegemoniale Lesart der gesellschaftlich-politischen Verhältnisse trägt den Charakter der Selbsttäuschung, deren Entlarvung das Ziel materialistischer Erkenntnis ist. Die Selbsttäuschung der Gesellschaft über ihr wahres Leben ist grundlegender Bestandteil ihres Funktionierens, sie ist in den kapitalistischen Konkurrenz- und Wettbewerbsbeziehungen implementiert. Ihr liegt die mehr oder weniger bewusste Weigerung der Gesellschaft zugrunde, ihre

1 „„Willst du den Zeiger verstehn, – mußt du ins Uhrwerk sehn““ – so lässt der Schriftsteller Franz Werfel metaphorisch die Zugangsweise des Historischen Materialismus durch seine Romanfigur Renzo charakterisieren, der bei dem ersten italienischen Marxisten, Antonio Labriola, in Rom studiert (Werfel, 1924/2011, S. 43).

verborgenen Wirkkräfte, ihre Grundprämissen und ihre Leitbilder zu thematisieren, geschweige denn zu bezweifeln.

Der Geschichtsmaterialismus erscheint in diesen Verhältnissen der Selbsttäuschung und des permanenten Selbstbetrugs als eine anstößige Methode, er gerät zum missgünstigen Spielverderber, der das Wesen der Gesellschaft enthüllt, der es gegen den schönen Schein in Stellung bringt, der ihre Hässlichkeit verkleidet. Als Überbringer schlechter Nachrichten wird der Geschichtsmaterialismus verfeimt. Das Sanktionsspektrum dieses modernen Autofafés ist vielfältig, es reicht vom Ausschluss aus dem „Zitatenkarussell“ (Gamm)² über die Anwendung des Zitationsindexes bis hin zur selektiven Vergabe wissenschaftlicher Sachmittel zur Durchführung von Forschungsprojekten und zur Verweigerung wissenschaftlicher Reputation.³ Diese Reaktionen des Etablissemments sind mehr als verständlich, denn wer freundet sich schon freiwillig mit den schweren geistigen Verdauungsstörungen an, die die radikale materialistische Analyse einer katastrophisch organisierten Realität provoziert? Die Anstößigkeit der materialistischen Erkenntnis-methode resultiert dabei keineswegs aus der Lust an der Provokation von Herrschaft, sie geht vielmehr notwendig aus dem Prinzip „unbedingte[r] Wahrheitsuche“ (Gamm, 2012, S. 133) hervor. Die Gesellschaft, die sich vor den Resultaten dieser Kritik fürchtet, reagiert mit einem kollektiven Prozess der Verdrängung auf die Wahrheit ihr wahres Wesen betreffend, die altbekannten Mechanismen der Abspaltung und Projektion werden gegen das Erfordernis schmerzhafter gesellschaftlicher Selbstaufklärung in Stellung gebracht.

Hans-Jochen Gamms erziehungswissenschaftlicher Ansatz⁴ baut auf dem Historischen Materialismus als der entwickeltsten Materialismuskonzeption der europäischen Geistesgeschichte auf – unter Einbeziehung vorangegangener materialistischer Konzepte.⁵ Es ist der direkte Rekurs auf die Marxsche Theorie, der diesen erziehungswissenschaftlichen Ansatz aus dem Spektrum Kritischer Pädagogik der 1960er- und 1970er-Jahre heraushebt, ihm seinen unverwechselbaren Charakter verleiht. Die Kriti-

2 Diese Formulierung stammt aus einer Mitschrift des Verfassers.

3 Der Kreis der aus datenschutzrechtlichen Gründen namentlich nicht nennbaren Personen, die ihre Forschungsprojekte vor dem Hintergrund des Historischen Materialismus und/oder der Kritischen Theorie entwickeln, und denen aufgrund dieser Verortung Sachmittel und Lehrstühle verweigert wurden und werden, ist kein kleiner. Die einseitige Verschiebung erziehungswissenschaftlicher Theorie- und Forschungsarbeit auf die sogenannte empirische Bildungsforschung schließt zudem Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die sich entweder auf Theoriearbeit und/oder auf die Anwendung materialistischer und/oder ideologiekritischer Verfahren konzentrieren, sozusagen automatisch aus der Praxis der Vergabe von Lehrstühlen aus.

4 Zu weiteren Varianten einer materialistischen Pädagogik in den 1980er-Jahren siehe: Braun, 1980, 1982; Schmied-Kowarzik, 1983).

5 Eine Rekonstruktion der verschiedenen Stadien der Entwicklung materialistischen Denkens vom antiken Materialismus über den sensualistischen Materialismus der bürgerlichen Aufklärung und den anthropologischen Materialismus Feuerbachs bis hin zum Historischen Materialismus von Marx und Engels führt Gamm in seinem Buch „Materialistisches Denken und pädagogisches Handeln“ durch (Gamm, 1983, S. 9–55).

sche Theorie findet zwar vielfach Eingang in das materialistische Konzept Hans-Jochen Gamm, ihr kommt jedoch keineswegs eine konstitutive Bedeutung in der Grundanlage materialistischer Pädagogik zu.⁶ Es ist der Historische Materialismus, der der Pädagogik das „Alphabet der Kritik“, ihr damit ein „stabiles Fundament“ (Gamm, 2009, S. 9) zur Verfügung stellt. Die Notwendigkeit der Entwicklung eines materialistischen Ansatzes in der Erziehungswissenschaft ist in der Naivität dieser Wissenschaftsdisziplin begründet, die beileibe nicht nur geisteswissenschaftlicher Pädagogik eigen ist. Auch die neueren Ansätze der empirischen Bildungsforschung unterliegen einem „naiven politischen Systembezug“ (Gamm, 1983, S. 88–100), denn entweder sie weigern sich, die Machtfrage zu stellen, oder sie kollaborieren offen mit Herrschaft. Das sozialpsychologische Gesetz der Selbsttäuschung äußert sich in Form der erziehungswissenschaftlichen Verschleierung des gesamtgesellschaftlichen Kontextes, in den Erziehung und Bildung stets eingelagert sind. In der Folge dieser Verschleierung werden Herrschaftsförmigkeit und hegemoniale Besetzung von Erziehung und Bildung verkannt bzw. – treffender formuliert – verleugnet. Bestand der naive politische Systembezug der geisteswissenschaftlichen Pädagogik vor allem in der Vorstellung, Pädagogik neutral, jenseits gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse betreiben zu können – die Idealisierung des Prinzips der „relativen Autonomie“ der Erziehungswissenschaft charakterisiert diese Illusion –, so besteht der naive politische Systembezug der gegenwärtigen, empiristisch verengten Erziehungswissenschaft hingegen in der Weigerung, die Ansprüche von Herrschaft an Wissenschaft und Forschung überhaupt noch anzuzweifeln. Eine derartig affirmative Konzeption verstößt systematisch gegen das „Ethos der Wissenschaft“, weil sie das Ziel unbedingter Wahrheitssuche längst aufgegeben hat, indem sie gesellschaftliche Partikularinteressen bedient und darüber hinaus im gleichen Zug ihr begriffliches Tafelsilber verhökert, das doch ihr Selbstverständnis allererst begründete. Wo wendig-opportunistisch auf die jeweilig realitätsmächtigste Tendenz und die in ihr begründeten Vorteile spekuliert wird, kann Wahrheitssuche kein Kriterium von Wissenschaft mehr sein.⁷ Es ist die Angst vor den möglichen Resultaten der Kritik, die die Erziehungswissenschaft von dem Ziel unbedingter Wahrheitssuche wegtreibt. Eine „Pädagogik des Widerspruchs“ (Gamm, 2012, S. 131, Hervorh. nicht überr.) hat die Unfähigkeit und die fehlende Zivilcourage dieser Disziplin zu skandalisieren, nicht etwa, um sie lächerlich zu machen, sondern um ihre Würde herzustellen und damit in einem emanzipatorischen Sinne gesellschaftspolitisch handlungsfäh

6 Zu den Hintergründen: vgl. die Ausführungen von Gamm in einem Streitgespräch (Winkel, 1994, S. 81–91; Gamm, 2012, S. 71). Dieses Spezifikum begründet u. a. auch die Differenzen zu anderen Ansätzen Kritischer Pädagogik, wie sie beispielsweise von Lempert, Blankertz, Klafki und Mollenhauer entwickelt werden.

7 Jüngstes Beispiel ist die erst nach der Kritik anderer Fachorganisationen ausgegebene Empfehlung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zum Ausstieg aus dem Ranking des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE), einer Tochterorganisation der Bertelsmann-Stiftung (DGfE, 2012, S. 11–12). Mit keinem Wort wird hier der eigentliche Skandal thematisiert, dass mit dem CHE-Ranking privatkapitalistische Organisationen den Zugriff auf die Lenkung von Wissenschaft und Forschung erhalten.

hig zu werden. Die strukturelle Insuffizienz der Erziehungswissenschaft besteht aber nicht nur in der fehlenden gedanklichen Einbeziehung der „erzieherischen Vorgänge in das Regelwerk des Machttaggregats“ (Gamm, 2012, S. 57), das auf den gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionsvorgängen aufbaut. Denn auch der Geschichtsmaterialismus wäre fruchtlos, würde er sich allein auf Deskription und Analyse der gesellschaftlichen Umstände beschränken. Der Erziehungswissenschaft fehlt zudem der militante Impuls, die historisch-gesellschaftliche Entwicklung auf kollektive Selbstbefreiung hin auszulegen (Gamm, 2012, S. 103). Der Geschichtsmaterialismus enthält konkrete Utopie, die Antizipation des Zustandes einer befriedeten Menschheit, die in einer nicht-zerstörerischen Beziehung zur Natur steht. Die Stilisierung dieser Utopie zu einem ideellen Wolkenkuckucksheim dient lediglich der Legitimation von Herrschaftsinteressen, denen an einer in realen gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen im Sinne einer objektiven Möglichkeit angelegten Alternative nicht gelegen sein kann. Die Einholung des realutopischen Moments in den pädagogischen Denkhorizont bestätigt die Verpflichtung materialistischer Pädagogik auf das Prinzip „voller Immanenz“ (Gamm, 2012, S. 148) insofern, als die bestehende Gesellschaft mit ihren nicht realisierten geschichtlichen Möglichkeiten konfrontiert wird, deren Ideale sie beständig proklamieren muss, ohne sie realisieren zu dürfen. Die in den realen Verhältnissen objektiv angelegte Möglichkeit der Verwirklichung einer humanen, emanzipierten und solidarischen Gesellschaft ist jedoch ein realer Bestandteil der Wirklichkeit.

Das materialistische Konzept in der Erziehungswissenschaft konstituiert sich keineswegs primär über die Kritik der Politischen Ökonomie, sondern in erster Linie über die geschichtsphilosophischen und gesellschaftstheoretischen Grundlagen der Marxschen Theorie. Der konsequente Rückbezug gesellschaftlicher Einzelphänomene auf den konkreten gesellschaftlichen Totalitätszusammenhang, in dem sie angelegt sind, bildet ihren Kern. Materialistische Pädagogik geht daher über Versuche der Begründung einer „materialistischen Bildungsökonomie“ weit hinaus. Jede Form von Ökonomismus ist Gamms Ansatz fremd. Die Marxschen Kategorien: Produktivkräfte, Produktionsverhältnisse, ökonomische Basis, ideologischer Überbau, Sein und Bewusstsein, Materie und Geist, sind nicht als abstrakte Kategorien zu verstehen, sondern als Prothesen zur Interpretation und zur Einordnung gesellschaftlicher Phänomene, sie müssen demzufolge immer wieder aufs Neue mit konkretem Leben gefüllt werden. Kultur entsteht auf der Basis der Reproduktion des materiellen Seins, im mühseligen Ringen um menschenwürdige Lebensbedingungen. Doch ist Kultur nicht aus den ökonomischen Verhältnissen ableitbar, weil sie eigensinnige Bewusstseinsformen provoziert, die weder durch ökonomische Gesetze determiniert sind, noch durch politische Machtausübung vollständig kontrolliert werden können. Die Theorie der Widerspiegelung, die das Bewusstsein nur als Ausfluss letztlich ökonomischer Prozesse auffasst, ist eine unzulässige Reduktion der komplexen Wechselwirkungen zwischen Ökonomie, Gesellschaft und Kultur.⁸ Der Geist ist nicht „mechanisch-reflektorische[n]“ Charakters, er ist „poten-

8 Die Theorie der Widerspiegelung kommt einer Verdinglichung des gesellschaftlichen Lebens auf der wissenschaftlich-theoretischen Ebene gleich, weil sie die Möglichkeit einer wider-

ziertes Bewusstsein geschichtlicher Existenz“ (Gamm, 2012, S. 105). Als potenziertes Bewusstsein geschichtlicher Existenz ist Geist zwar untrennbar mit konkreten gesellschaftlich-historischen Verhältnissen verknüpft – es gibt keinen gesellschaftsunabhängigen Geist, keinen Geist als völlig autonome Kraft. Und doch kann dieser Geist, einmal freigesetzt, über die Grenzen vorgegebener Verhältnisse antizipierend hinausdenken, sie transzendieren. Die kritischen Impulse der aus der Lebensweise sich entwickelnden Kultur können damit genutzt werden, um die Gesellschaft über den bestehenden Status quo hinauszutreiben und damit Gesellschaftsveränderungen zu provozieren.

Im kritisch-humanistischen Ansatz Hans-Jochen Gamms verkörpert der Geschichtsmaterialismus demzufolge also keine Grundorientierung, die dem Idealismus entgegengesetzt ist. Wären Materialismus und Idealismus miteinander unvereinbare Orientierungen, würden alle antizipatorischen und utopischen Elemente keinen systematischen Ort im Ansatz einer materialistischen Pädagogik haben, sie würde in sinnentleertem Strukturalismus erstarren. In dreifacher Hinsicht ist der Idealismus in diesem kritisch-humanistischen Materialismus aufgehoben. Nach seiner prinzipiellen Seite wird von einer Korrespondenz⁹ zwischen materiellen und geistigen Kräften ausgegangen, in der der Geist nicht zum alleinigen Resultat ökonomischer Verhältnisse erklärt wird. Selbstverständlich werden das Bewusstsein, der Geist, die Vorstellungen, die Menschen von ihrer Welt entwickeln, von den materiellen Voraussetzungen der gesellschaftlichen Lebensverhältnisse bestimmt. Doch sind jene immer schon Teil eben dieser Voraussetzungen, sie sind immer schon in die gesellschaftlichen Auseinandersetzungen involviert, damit also real wirkende und wirksame Kräfte. Zum Zweiten muss im Hinblick auf die Antriebskräfte des wissenschaftlichen Denkens das scheinbare Paradoxon vom historischen Materialisten als dem eigentlichen Idealisten formuliert werden. Denn nur im Rahmen des Geschichtsmaterialismus ist das Ideal von einer befreiten und befriedeten Menschheit noch antizipierbar (Gamm, 2012, S. 232), während der Großteil der scientific community einem nihilistischen Wachstums- und Produktivitätsfetischismus verhaftet bleibt. Der Idealismus des Historischen Materialismus ist jedoch nur als militanter Idealismus vorstellbar, der in die Lage versetzt, die gewaltigen historischen Enttäuschungen, die mit dem menschheitlichen Selbstbefreiungsprozess verbunden sind, zu verkraften und zu verarbeiten. In einem dritten Sinne ist der Idealismus im Geschichtsmaterialismus aufgehoben. Der materialistische Erziehungs- und Bildungsbegriff bindet Erziehung und Bildung zwar an die Erfordernisse gesellschaftlicher Produktions- und Reproduktionsprozesse und damit an den Zwang, das eigene Subjektvermögen als verwertbares Arbeitsvermögen aufbauen zu müssen, doch setzt sie zugleich dialektisch an den Widersprüchen dieses gesellschaftlich immer wieder von Neuem erzeugten Re-

sprüchlichen und zugleich kreativen intellektuellen Verarbeitung gesellschaftlicher Erfahrungen negiert. Die Theorie der Widerspiegelung verstößt gegen den Marxschen Geschichtsmaterialismus, in dem dem Bewusstsein eine transzendierende und damit vorwärtstreibende Bedeutung zukommt.

9 Korrespondenz ist nicht als „Übereinstimmung“ zu verstehen, sondern als ein Verhältnis wechselseitiger Erwidern, als ein Verhältnis wechselseitigen Antwortens.

produktionszwangs an, in der die Freisetzung kritischen Bewusstseins enthalten ist, weil der Zugriff von Herrschaft auf die Subjektpotenziale der Heranwachsenden Friktionen hervorruft (Gamm, 1997, S. 17–30), die unter bestimmten Bedingungen emanzipativ gewendet werden können. Die „vulgäre Kontradiktion“ materialistisch vs. idealistisch wird in diesem kritischen Humanismus gegenstandslos (Gamm, 2012, S. 232).

Das Ansetzen an der Dialektik des kulturellen Erbes bürgerlicher Pädagogik kennzeichnet ein weiteres grundlegendes Element dieses Ansatzes. Weil die bürgerliche Pädagogik – so Gamms These – mit der Zerstörung der Weimarer Republik an ihr Ende kam, kann es im Rahmen der kapitalistischen Gesellschaft nur um die materialistische Reformulierung ihrer Ideen gehen. Eine kulturevolutionäre Einstellung materialistischer Pädagogik wäre kontraproduktiv, kommt doch dem kulturellen Erbe der Menschheit im Hinblick auf die Schaffung einer zukünftigen freien und solidarischen Gesellschaft eine Schlüsselbedeutung zu, sofern es aus seiner ideologischen Sterilität befreit und auf die Bewältigung gesellschaftlicher Gegenwartsprobleme kritisch ausgelegt wird. Die bisherigen menschheitlichen Erkenntnisse, das hohe Reflexionsniveau überlieferter Erziehungs- und Bildungsmodelle, die akkumulierten pädagogischen Erfahrungsbestände – sie sind in den Horizont pädagogischer Theorie und Praxis einzuholen und können mit den gesellschaftlichen Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen in ein zündendes Verhältnis gebracht werden. Materialistische Pädagogik ist insofern keine sozialistische Pädagogik, weil sie nicht unter sozialistischen Gesellschaftsverhältnissen konzipiert wurde und deren Implikationen für Erziehung und Bildung nicht zu antizipieren in der Lage ist. Als eine Variante bürgerlicher Pädagogik, in der die aufklärerische, humanistische und klassische Pädagogik und Bildungstheorie kritisch aufgehoben sind, kann dieser erziehungswissenschaftliche Ansatz lediglich die Bedingungen und Perspektiven einer Subjektwerdung bestimmen und reflektieren, die die heranwachsende Generation zu einer grundsatzkritischen Haltung gegenüber jeder Form von Herrschaft und Fremdverfügung ermächtigt.

Hans-Jochen Gamm hat den Begriff des „Dritten Humanismus“¹⁰ bemüht, um seinen Ansatz zu charakterisieren (Gamm, 1991). Dieser holt zwar Positionen des historischen Humanismus ein, gründet sich jedoch auf die volle Immanenz des Historischen Materialismus. Der Dritte Humanismus bezieht sich auf die Realisierung des Menschen als eines allseitigen Wesens. Doch ist dieses Projekt nur gestaltbar über eine Aufhebung der durch die gesellschaftlichen Reproduktions- und Produktionsprozesse generierten Entfremdung, des „innere[n] Pauperismus“, wie Hans-Jochen Gamm deren Phänomene in einer spätkapitalistischen Gesellschaft nennt (Gamm, 2012, S. 48). Eine radikal-humanistische Grundorientierung überschreitet die postulative Ebene, indem sie den realen Antihumanismus einbezieht, der den gesellschaftlichen Verhältnissen einge-

10 Der Begriff des „Dritten Humanismus“ wird unterschiedlich verwendet (u. a. Rüdiger, 1970). Vermutet werden darf, dass Gamm seine Zählung mit dem Renaissance-Humanismus beginnen lässt, gefolgt von dem Mitte des 18. Jahrhunderts anhebenden Neuhumanismus. Gelegentlich werden auch die antike Kunst, Philosophie und Literatur bereits als „Erster Humanismus“ bezeichnet.

geschrieben ist. Sie setzt an der inneren Verarmung der menschlichen Natur an, die von den gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen generiert wird. Die gigantische Blockierung der allseitigen Wesenskräfte des Menschen durch entfremdete Lebensverhältnisse, wie sie Marx in den Pariser Manuskripten grundlegend herausgearbeitet hat, bedingt die universelle Verarmung der menschlichen Sozialnatur. Die gegenwärtige Vermarktung der Subjektwerdung ist nur eine Sonderform der „strukturellen Misshandlung des Humanen im Kapitalismus“ (Sève, 2012, S. 77), die diesen inneren Pauperismus impliziert. Humanistische Perspektiven werden nicht nur postuliert, sondern von den historischen Restriktionen der menschlichen Subjektgenese her entworfen, von den realen Konstitutionsbedingungen gesellschaftlicher Erfahrungen, von der Sozialisationsbasis, an der Bewusstsein durch die mehr oder weniger reflektierte Verarbeitung gesellschaftlicher Erfahrungen geschaffen wird. Die Aufgabe einer Theorie der Bildung ergibt sich aus dieser Anlage eines radikal zu denkenden Humanismus, sie muss zur Selbstverständigung über die Voraussetzungen, Bedingungen und Perspektiven von Subjektwerdung und Menschenbildung in einer deregulierten, zentrifugal wirkenden Gesellschaft beitragen. Bildungstheorie bleibt daher auf einen materialistischen Kulturbegriff angewiesen, will sie in der Lebensweise einer Gesellschaft Fuß fassen.

2. Der Ansatz einer materialistischen Erziehungs- und Bildungstheorie: Die Dialektik gesellschaftlicher Regeneration

Die Anwendung des Geschichtsmaterialismus im erziehungswissenschaftlichen Feld dient der radikalen Entmythologisierung pädagogischen Denkens und Handelns und damit einer realitätsgerechten Analyse von Erziehungs- und Bildungsprozessen, die diese überhaupt erst in eine kollektive Befreiungsperspektive zu setzen vermag. Pädagogik ist in diesem dialektischen Verständnis nicht die Verkörperung guter sittlicher Werte gegenüber einer verkommenen, herrschaftsförmigen Realität. Sie ist keine philanthropische Insel in einer nekrophilen, weil dem Diktat der Profitmaximierung unterworfenen Welt, keine idealistische Fassadenpädagogik, die die strukturelle Unheilbarkeit einer antagonistischen Gesellschaftsverfassung ignoriert. Pädagogik ist selbst ein Instrument von Herrschaft, sie ist selbst im Kapitalverhältnis eingeschlossen, sie steht unter der Regie von Herrschaft, unterliegt den Zwängen gesellschaftlicher Reproduktion. Nur eine Pädagogik, die um diesen ihren Zwangscharakter weiß, kann Erziehung und Bildung als Prozesse zunehmender Selbstverfügung und Selbstermächtigung denken und aufbereiten.

Nicht die Frage: Was kann man von Karl Marx über Erziehung und Bildung lernen? ist das treibende Motiv der Entwicklung einer materialistischen Pädagogik, sondern die Frage: Kann der geschichtsmaterialistische Ansatz Grundlegendes zum Begreifen der Erziehungsprozesse und zur Bestimmung von Bildungsperspektiven beitragen? Wird diese Frage bejaht, ist der Bruch mit jeder traditionellen idealistischen Pädagogik unvermeidbar. Eine „pädagogische Gesamtanalyse“ (Gamm, 2012, S. 71) ist erst über die vom Historischen Materialismus gelieferte Basis der Reflexion von gesell-

schaftlichen Produktions- und Reproduktionsverhältnissen möglich. Pädagogik kann nur mit Bezug auf die gesellschaftliche Totalität in ihren affirmativen Tendenzen und in ihren emanzipatorischen Möglichkeiten erschlossen und reflektiert werden. Gamm findet den geschichtsmaterialistischen Schlüssel zum realistischen Verständnis von Erziehung und Bildung in einem philosophischen Kernsatz der Kritik der Politischen Ökonomie, in einem Satz, in dem Marx die grundsätzliche Bedeutung von Arbeit im Prozess der Menschwerdung herausstellt und in dem einmal mehr die Einheit von philosophischen, anthropologischen, politisch-ökonomischen und emanzipatorischen Zugängen im Marxschen Werk deutlich wird:

Die Arbeit ist zunächst ein Prozeß zwischen Mensch und Natur, ein Prozeß, worin der Mensch seinen *Stoffwechsel mit der Natur* durch seine eigne Tat vermittelt, regelt und kontrolliert. Er tritt dem Naturstoff selbst als eine Naturmacht gegenüber. Die seiner Leiblichkeit angehörenden Naturkräfte, Arme und Beine, Kopf und Hand, setzt er in Bewegung, um sich den Naturstoff in einer für sein eignes Leben brauchbaren Form anzueignen. Indem er durch diese Bewegung [seiner Naturkräfte, Anm. d. Verf.] auf die Natur außer ihm wirkt und sie verändert, verändert er zugleich seine eigne Natur. (Marx, MEW 23, S. 192)

Es ist der Stoffwechsel des Menschen mit der Natur, der der Anthropogenese und damit der Erziehung voraus liegt und sie antreibt. Um den Stoffwechsel mit der Natur als organisch-biologische Überlebensvoraussetzung sicherzustellen, müssen die Menschen Werkzeuge entwickeln, sie müssen soziale Organisationen schaffen, die sie gegen eine feindliche und übermächtige Umwelt zu schützen in der Lage sind. Sie müssen kommunikative Beziehungen eingehen, um ihre individuellen Naturkräfte gemeinschaftlich zu bündeln. Auf welchem ökonomischen, technologischen und kulturellen Niveau sich Gesellschaftsformationen auch immer befinden – die Regelung des Stoffwechsels mit der Natur ist die *conditio sine qua non*, die existenzielle Bedingung menschlicher Lebensverhältnisse, damit der menschlichen Kultur. Erst die regelmäßige Wiederholung der Produktionsvorgänge – Reproduktion also – schafft Kultur als Ausdruck der gesellschaftlichen Lebensweise der Menschen (Luxemburg, 1990, S. 9–12). Im „Kapital“ charakterisiert Marx diese Regelung des Stoffwechsels des Menschen mit der Natur als „ewige Naturbedingung des menschlichen Lebens“ (Marx, MEW 23, S. 198), eine Naturbedingung allerdings, die gesellschaftlich gestaltet werden muss. Erziehung und Bildung sind unabdingbare Elemente dieser gesellschaftlichen Gestaltung der Naturbedingung menschlichen Lebens, ist die Gesellschaft doch darauf verwiesen, über einen Prozess kultureller Vererbung – die *regenerative Enkulturation*¹¹ – ihre Fähigkeiten und Erfahrungen an nachwachsende Generationen weiterzuvermitteln. Ohne intergeneratives Verhältnis ist gesellschaftliche Reproduktion nicht möglich. Reproduktion setzt Regeneration immer schon voraus, wie diese zugleich deren Resultat ist, beide Vorgänge stehen in einer dialektisch zu erschließenden gesellschaftlichen Konstellation. Kultur

11 Die kursiv gesetzten Formulierungen außerhalb von Zitaten stammen vom Verfasser.

entsteht aus diesen menschlichen Versuchen, den Stoffwechselprozess mit der Natur zu regeln. Ewige Naturbedingung des menschlichen Lebens ist damit auch die *konstitutionelle*, also *grundständige Erziehung* (Bernhard, 2012, S. 138). Sie bildet den Kern einer elementaren, basalen Kulturarbeit, ohne die gesellschaftliche Reproduktion nicht möglich wäre. Aufgrund dieser elementaren Verwobenheit des pädagogischen Generationenverhältnisses mit Vorgängen gesellschaftlicher Produktion und Reproduktion bildet der Arbeitsbegriff im Ansatz Gammms eine grundlegende Kategorie zur Ausleuchtung individueller und kollektiver Prozesse des Aufbaus und der Bewährung von Mündigkeit.

Von diesem Grunddatum her, den materiellen Lebensverhältnissen also, müssen die Erziehungs- und Bildungsverhältnisse gelesen werden. Auch hier gilt es, die geheim gehaltene Lesart der Gesellschaft zu dechiffrieren, d. h. die Grundprämissen der Gesellschaft im Hinblick auf die nachwachsende Generation und ihre Bildung und Erziehung aufzudecken. Erziehung und Bildung sind durch ihre Funktion gesellschaftlicher Reproduktion bestimmt, sie unterliegen daher den Direktiven von Herrschaft und Macht und sind demzufolge nur über diese Funktion in ihrem spezifischen Zuschnitt zu begreifen. Die intergenerativen „Verkehrsformen“, in die Erziehung und Bildung in der Regel eingebettet sind, tragen gesellschaftlichen Charakter, sie sind davon abhängig, wie die Gesellschaft auf einer bestimmten Entwicklungsstufe ihre Lebensverhältnisse organisiert. Die historisch-materialistische Lesart von Erziehung und Bildung schließt die Dialektik dieser Regenerationsprozesse ein. Werden Erziehung und Bildung vor dem Hintergrund ihrer geschichtlichen Reproduktionsfunktion auch von Herrschaft in Regie genommen, so sind sie in dieser Funktion doch nicht auflösbar. Denn sie enthalten eine „Rate an Emanzipation“ (Gamm, 2012, S. 203), die über pädagogisch unterstützte Bildungsprozesse zu erhöhen ist. Sie bringen, gerade aufgrund der ihnen zugewiesenen Aufgabe der Wiedererneuerung gesellschaftlicher Erfahrungen (Gröll, 1975, S. 22), Potenziale in die Gesellschaft ein, die nicht vollends herrschaftlicher Kontrolle unterworfen werden können: die Erziehung, indem sie die eigensinnige Persönlichkeit des Kindes mit initiiert und aufbaut, die Bildung, indem sie das Bewusstsein des Kindes in der Auseinandersetzung mit dem kulturellen Erbe entzündet. Das Unverfügbare wird zur Möglichkeit des Neubeginns inmitten des Zwangs gesellschaftlicher Reproduktion. Die Dialektik von Bildung und Erziehung liegt in der Eigendynamik ihrer Vollzugsformen, die nicht gesellschaftlich determiniert ist. Die notorisch-penetrante Eigensinnigkeit von Kindern und Jugendlichen, die unberechenbaren kommunikativen Vorgänge im pädagogischen Verhältnis, die Reibungen zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und eigenwilligen Existenz- und Entwicklungsbedürfnissen, nicht zuletzt die durch Bildung provozierbaren Irritationen in der Wahrnehmung von Welt – alle diese Faktoren bilden die Eigendynamik der Erziehungs- und Bildungsräume, die für eine Erhöhung der Emanzipationsrate und damit für eine Herausarbeitung des Individuums aus ungerechtfertigten Abhängigkeitsverhältnissen genutzt werden können. Es ist diese Dialektik gesellschaftlicher Regeneration, in der die Möglichkeit individueller und kollektiver Mündigkeit begründet liegt. In den nicht determinierten Momenten von Erziehung und Bildung liegt also eine eigenständige Qualität innerhalb des gesellschaftlichen Totalitätszusammenhangs begründet, die befreiungspädagogisch zu nutzen ist.

3. Pragmatische Sozialwissenschaft – Hans-Jochen Gamm's Ansatz: eine Pädagogik der realistischen Transposition

Materialistische Pädagogik ist trotz oder wegen der Krise des Kapitalismus in einer defensiven Position, da wissenschaftliches Dissidententum angesichts von Exzellenzinitiativen und Monopolbildung in erziehungswissenschaftlicher Forschung („empirische Bildungsforschung“) kaum noch toleriert wird. Ein Gravitationszentrum dieses Modells liegt zweifelsohne in der pädagogischen Gesamtanalyse, die sich als Arbeit der Kritik versteht, als Kritik an der Vermarktung menschlicher Subjektivität und der Kolonisierung der Subjektwerdung. Soll der kritische Materialismus jedoch nicht nur Insolvenzverwalter eines maroden Gesellschaftssystems sein, muss er über dieses hinausweisen. Wir hatten eingangs gesagt, dass Pädagogik neben der Insistenz auf einer kritischen pädagogischen Gesamtanalyse den militanten Impuls enthalten muss, die historisch-gesellschaftliche Entwicklung auf kollektive Selbstbefreiung hin auszulegen. Um diesbezüglich nicht auf der Postulatsebene stehen zu bleiben, müssen Indizien für die Handlungsperspektiven im Gegebenen aufgespürt werden. Ein zweites Gravitationszentrum materialistischer Pädagogik liegt somit in der Aufgabe, aus der Dialektik gesellschaftlicher Entwicklungstendenzen befreiungspädagogische Perspektiven zu elaborieren.

Materialistische Pädagogik ist eine Sozialwissenschaft, die sich allerdings von herkömmlichen Konzeptionen und Auffassungen von Sozialwissenschaft einerseits durch ihre philosophische Orientierung unterscheidet, durch eine grundsätzliche Verbindung mit Sozialphilosophie, die sie vor einem Abgleiten in eine szientistische Gesellschaftswissenschaft schützt. Andererseits ist es die interventionistische Anlage, die Pädagogik als eine kritische Sozialwissenschaft von anderen Konzeptionen von Sozialwissenschaft unterscheidet. Eine „pragmatisch orientierte“ Sozialwissenschaft begreift sich als eine auf Praxis und die Bewältigung der Probleme dieser Praxis bezogene Wissenschaft, womit die Existenzberechtigung einer materialistischen Erziehungswissenschaft auch an ihre „(kultur)politische Brauchbarkeit“ geknüpft ist (Gamm, 2012, S. 70). Materialistische Erziehungswissenschaft steht nicht der Gesellschaft einfach gegenüber, sondern begreift sich als im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang begründete und aus ihm heraus handelnde Wissenschaft. Es gilt das Prinzip der vollen Immanenz auch für den Theorie-Praxis-Bezug. Materialistische Pädagogik kann als ein eingreifender, ein intervenierender Theorietypus gekennzeichnet werden. Das Ethos der Erziehungswissenschaft – unbedingte Wahrheitssuche – impliziert die Beteiligung von Pädagogik am globalen Kampf um die Herstellung menschenwürdiger Verhältnisse auf dem Blauen Planeten, am Projekt einer radikalen Humanisierung der gesamtgesellschaftlichen Grundverhältnisse. Die indifferente Beobachtung der menschheitlichen Tragödie ist nicht Sache materialistischer Pädagogik, sie wäre Verrat an ihrem militanten Ethos. Eine elitäre Theoriebildung, die sich hermetisch gegenüber gesellschaftlicher Praxis abschottet, widerspricht der Konzeption von Erziehungswissenschaft als einer pragmatischen Sozialwissenschaft, weil sie sich der Bewährung in der Praxis entzieht. Gegenüber der Versuchung, im Vorgang der wissenschaftlichen Abstraktion die Beziehung zum eigentlichen Gegenstand – der pädagogischen Praxis – zu verlieren, muss

materialistische Pädagogik sich widerständig verhalten. Als pragmatische Sozialwissenschaft ist Pädagogik auf den Sachverhalt der Verschränkung von kritischer Reflexion und praktischem Handeln grundlegend verwiesen (Gamm, 2012, S. 79). Sie ist eine Pädagogik des Widerspruchs in praktischer Absicht, ein Reflexionsmodell praktischer Pädagogik. Die Einlösung dieser Aufgabe setzt die Anschlussfähigkeit materialistischer Pädagogik an die real existierenden Gesellschaftsverhältnisse voraus: an ihr „semantisches Feld“ (Lefebvre, 1977, Bd. 3, S. 141), an ihren gesellschaftlichen Text und die soziale Grammatik, die ihm zugrunde liegt. Die humanistische Orientierung bleibt an das Prinzip der vollen Immanenz gebunden, die radikale Humanisierung kann nur aus den realen Verhältnissen selbst entwickelt werden. Materialistische Pädagogik ist daher eine *Pädagogik der realistischen Transposition*, der Überführung von Prozessen der regenerativen Enkulturation in solche der Selbstverfügung und Selbstbestimmung.

Die Frage nach der kulturpolitischen Relevanz und Brauchbarkeit trifft jedoch eine konzeptionelle Unzulänglichkeit dieses erziehungswissenschaftlichen Ansatzes, seine sozialisationstheoretische Leerstelle. Die Notwendigkeit der Reflexion und des Vorentwurfs pädagogischer Handlungsbedingungen, eingreifender pädagogischer Praxis, konfrontiert materialistische Pädagogik in der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation mit der Frage nach ihren Ansatzmöglichkeiten unter den Bedingungen einer *kompakten Sozialisation*: einer Sozialisation, die herrschafts- und marktförmig organisiert ist, einer Sozialisation, die einer Kolonisierung der Subjektwerdung in Permanenz gleichkommt, einer Kolonisierung, die sich allerdings selbst negiert, weil ihre Form die Grundlagen der Subjektwerdung untergräbt. Wie können angesichts der massiven Vergesellschaftungsdichte in unserer Sozialformation Impulse und Provokationen für Emanzipation, Autonomie, Widerständigkeit und Solidarität freigesetzt werden? Auf welche Weise können die von der heiligen Dreifaltigkeit – Kulturindustrie, Warenästhetik, Bildungsindustrie – ausgehenden Konditionierungen der menschlichen Sozialnatur aufgebrochen werden, die sich zu habituellen Subjekteigenschaften verdinglicht haben? Pädagogische Antworten auf diese Frage müssen im System der kompakten Sozialisation selbst gesucht werden, in den Widersprüchen und Friktionen, die diese massiven Versuche der Kolonisierung der Subjektwerdung produzieren. Die Emanzipationsrate einer kompakten Sozialisation ist von deren Zusammensetzung her erst kritisch zu bestimmen.

Nicht zufällig betonte Hans-Jochen Gamm in den letzten Jahren die Notwendigkeit der Aufwertung von Erziehungsbegriff und Erziehungstheorie. Diese Fokussierung auf basale Pädagogik ist u. a. in den gegenwärtigen Formen der Sozialisation und Bildung begründet. Der Bildungsbegriff ist zwar elementarer Bestandteil materialistischer Pädagogik, er ist unersetzliches „gedankliches Instrument“, durch das die Perspektive auf Befreiung überhaupt erst festgehalten werden kann (Gamm, 1983, S. 160). Aber eine Bildung ohne kultivierende Erziehung bleibt eine Bildung mit beschränkter Hoffnung. Pädagogik muss in dem Maß sich auf elementare Kulturarbeit konzentrieren, in dem grundlegende Fähigkeiten von Kindern beschädigt oder zerstört werden, die in einem langen Menschwerdungsprozess aufgebaut wurden und die Bildungsprozessen immer schon vorausliegen (müssten). Zu den prekären Voraussetzungen gegenwärtiger Prozesse der Subjektwerdung gehören u. a. die Auflösung der solidarischen Bindungsfä-

higkeit durch einen beispiellosen zentrifugalen Vereinzelungsdruck, die systematische Zerstörung der Aufmerksamkeit durch ein neues elektronisches „Aufmerksamkeitsregime“ (Türcke, 2012, S. 35), die Erosion von Kulturtechniken und kultureller Alphabetisierung infolge einer Deregulierung von Wissensvermittlung und Bildungsarbeit, die fehlende Kultivierung der menschlichen Antriebskräfte und Bedürfnisse. In diesen Entwicklungstendenzen sind Hans-Jochen Gamm's Kritik einer hypertrophen Bildungsphilosophie und seine Hinwendung zum Erziehungsbegriff u. a. begründet. Erziehungstheorie ist kein antiquarisches Relikt. Sie gewinnt vor dem Hintergrund fundamentaler Veränderungen der Menschwerdung nachhaltige Aktualität. Sie muss neue Antworten auf die Tatsache der „ontogenetischen postnatalen Entwicklung“ (Bernfeld, 1981, S. 49) finden, grundsätzliche und differenzierte Antworten, die sich nicht in ritualhaften Plädoyers für mehr Kinderkrippen und Ganztagsbeschulung erschöpfen. Denn die über Erziehung „intergenerativ vermittelte“ Zivilisation ist äußerst fragil und anfällig und muss beständig neu initiiert und stabilisiert werden, soll die Menschheit über die Anfänge der Humanisierung endlich hinausgelangen (Gamm, 1995, S. 66). Die Gesellschaft benötigt die kulturelle Basisarbeit der Erziehung in der Subjektwerdung, denn ohne die intergenerativ vermittelte Zivilisation ist gesellschaftliche Reproduktion ebenso wenig möglich wie individuelle und kollektive Selbstbefreiung. Materialistische Erziehungstheorie fasst diese widersprüchliche Anforderung an die Erziehung als ein Grunddilemma pädagogischen Handelns, das das mögliche Scheitern des pädagogischen Auftrags strukturell in sich trägt.

4. Materialistische Didaktik – ein erziehungswissenschaftliches Desiderat

Eine Pädagogik des Widerspruchs bedarf neuer didaktischer Thematisierungsformen, um die Phänomene des inneren Pauperismus in einem sozialkritischen Sinne bewusstmächtig zu machen. Es geht um die Befähigung, aber zugleich immer auch um die Couragierung von Kindern und Jugendlichen, die Verhältnisse, unter denen sie zu leben gezwungen sind, zu entziffern. Abgesehen von der „Dialektischen Didaktik“ Lothar Klingbergs (1989) ist eine materialistische Didaktik bis auf den heutigen Tag erziehungswissenschaftliches Desiderat geblieben. Die Dialektische Didaktik ist zudem für sozialistische Gesellschaftsverhältnisse entwickelt worden, sodass ihre Validität im Rahmen einer materialistischen Pädagogik unter den gegenwärtigen neoliberalen Gesellschaftsbedingungen überhaupt erst zu überprüfen wäre. Die kargen Bildungsansätze Kritischer Theorie, aber auch Bildungstheorien kritischer Provenienz kapitulieren vor dieser Aufgabe, einerseits weil sie nicht konstruktiv werden wollen, um vor herrschaftlicher Inkorporierung geschützt zu sein, andererseits aus der Angst heraus, durch Elementarisierung ihrer Erkenntnisse einer Popularisierung Vorschub zu leisten, die ihren Intentionen zuwider läuft. Dieser esoterische wissenschaftliche Habitus (Gramsci) erzeugt einen Selektionsmechanismus eigener Art. Er schließt durch seine Sprache, durch seine Begrifflichkeit, durch seinen Duktus Mitglieder benachteiligter Gesellschafts-

gruppen aus dem Diskurs aus. Er negiert die Notwendigkeit didaktischer Grundlegung, die Lernprozesse an die Schwelle einer zündenden Bildung führt.

Die von Hans-Jochen Gamm immer wieder eingeforderte Entwicklung einer materialistischen Didaktik stellt ein wichtiges erziehungswissenschaftliches Desiderat dar, das an dieser Stelle nicht bearbeitet werden kann. Materialistische Didaktik ist die Sonderform einer Pädagogik der realistischen Transposition von Vorgängen der Enkulturation in solche der Selbstverfügung. Als provisorische Entwicklungshilfe ist diese Didaktik eine auf Selbstauflösung angelegte Basis von Bildung, insofern sie mit ihrer Grundlegung die Möglichkeitsbedingung für Bildungsprozesse zur Verfügung stellt. Weil Sinne und Bewusstsein im Verlauf der Sozialisation in massiver Weise kulturindustriell besetzt werden, können spontane Bildungsprozesse, so wichtig sie auch für befreiungspädagogische Interventionen sind, eine materialistische Didaktik nicht ersetzen. Von ihrer Anlage her kann sie in Regionen vorstoßen, die von einer reinen Bildungsphilosophie nicht erreicht werden, etwa zu dem Klassencharakter der Gesellschaft, der sich bis in unsere Leiblichkeit hinein organisiert, zu den sozialisatorischen Effekten, die Warenform, Tauschakt und Konsum auf unsere Subjektivität ausüben und damit die Einstellungen zur Welt präfigurieren, zu den verdrängten Bildungsinhalten, die aus den Curricula selektiert wurden oder aber in technisch-neutralisierter Form dort aufbewahrt sind, zu den dramatischen Aufmerksamkeitsverlusten, die die elektronische Aufmerksamkeitskultur in einer deregulierten Gesellschaft erzeugt. Die konkrete Umsetzung dieser Anlage jedoch bleibt die Aufgabe einer Didaktik, die Bildung von der realen Basis gesellschaftlicher Reproduktion wie von der realen Verfasstheit der lernenden Subjekte her ermöglichen will.

Eine materialistische Didaktik muss die Werkzeuge zur Dechiffrierung der gesellschaftlichen Phänomene als Ausdruck der jeweiligen materiellen Daseinsbedingungen zur Verfügung stellen. Ihre übergreifende Aufgabe besteht in der unverkürzten Verdolmetschung gesellschaftlicher Wirklichkeit, in der Offenlegung ihrer Strukturen, vor allem aber in der Rückführung gesellschaftlicher Phänomene von der Erscheinungsebene auf ihren gesellschaftlichen Grundgehalt. Didaktik im Rahmen eines Ansatzes der realistischen Transposition wäre allerdings zum Scheitern verurteilt, würde sie sich allein auf eine strukturelle Analyse der gesellschaftlichen Verhältnisse oder nur auf Inhalte aus dem kulturellen Erbe beschränken, dessen Zueignung allerdings gerade für den Prozess individueller und kollektiver Emanzipation unerlässlich ist. Das objektive Uhrwerk bleibt jedoch ohne Kontextualisierung mit der Subjektwerdung ein abstraktes unbeeinflussbares Gebilde. Mehr denn je wird Didaktik das Subjekt selbst in seinem Bildungsgehalt zu ihrem Bezugspunkt machen müssen. Die Themen und Probleme menschlicher Individuation im Zusammenhang einer kompakten Sozialisation bilden den Fokus dieser Didaktik. Da Kinder und Jugendliche Teile dieser wirklichen Verhältnisse sind, ihre Individuation vom Warencharakter der Gesellschaft bestimmt ist, sind die Themen und Probleme dieser Individuation zum Fokus einer Pädagogik des Widerspruchs zu machen. Im Rahmen einer pädagogisch aufgewerteten Didaktik geht es um die Problematisierung der symbiotischen Beziehung des Menschen zum Warenfetisch und zur Bildmaschine – stärkste Mittel des Machtaggregats zur Kontrolle menschlicher Subjektivität.

Der innere Pauperismus enthält einen immensen Bildungsstoff zur pädagogischen Bearbeitung, der Bildungsgehalt dieses Syndroms ist erheblich, bislang aber unausgeschöpft. Elementare Erschließung von Welt heißt nicht nur, das objektive Uhrwerk zu verstehen, sondern selbstreflexiv seine Auswirkungen auf die Individuation transparent werden zu lassen, auf diese Aufgabe wäre eine materialistische Didaktik einzustellen.

5. Anschlusspunkte und Aspekte der Weiterentwicklung

Ist materialistische Pädagogik ein Ansatz, der in seiner Entstehungsgeschichte aus einer spezifischen historisch-gesellschaftlichen Situation heraus begriffen werden muss, so weist sein Entwicklungspotenzial doch über die konkreten zeitgeschichtlichen Umstände weit hinaus. Es kann an dieser Stelle nur angedeutet werden.¹² Das Spektrum inhaltlicher Anschlussmöglichkeiten an Gamms Pädagogik ist gut dokumentiert (Zubke, 1990; Keim & Steffens, 2006). Die Verbindung dieses Ansatzes mit der kritischen Bildungstheorie Heydorns und Koneffkes ließ einen produktiven Theorierahmen entstehen, der gerade aufgrund unterschiedlicher Zugangsweisen und Akzentuierungen eine produktive Basis für die Weiterentwicklung bietet. Dieser Theorierahmen ist gerade aufgrund seiner unterschiedlichen Zugriffsweisen auf Fragen der Bildung und Erziehung noch lange nicht ausgeschöpft. Direkte Anschlüsse und Weiterentwicklungen des Ansatzes materialistischer Pädagogik finden sich etwa in Versuchen der Neubestimmung der Mündigkeitskategorie als erziehungswissenschaftlichem Zentralbegriff (Gamm & Koneffke, 1997), in Arbeiten zur theoretischen Reflexion spezifischer Praxisfelder und Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft (Dick, 1995; Rießland, 2003) oder zur praxisphilosophischen Neuorientierung Allgemeiner Pädagogik (Bernhard, 2012). Mit den im Rahmen des Gammschen Ansatzes entwickelten Begriffen wird darüber hinaus ein Instrumentarium für eine systematische Kritik der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung übermittelt. „Herrschaftsfigur“, „Machtaggregate“, „politische Pädagogik“, „Gesellschaftspädagogik“, „intergeneratives Verhältnis“, „politischer Systembezug“ sind Kategorien, die Hans-Jochen Gamm zum Zwecke der Analyse von Bildungs- und Erziehungsverhältnissen entwickelt. Sie stellen wichtige theoretische Instrumente zur Analyse und Kritik gegenwärtiger neoliberaler Bildungsplanungen zur Verfügung (Bernhard, 2010) und können mit ihrem Zugriff die über Bourdieu und Foucault generierte Kritik an sozialer Bildungsungleichheit und neoliberalen Bildungsverhältnissen (Vester, 2007; Pongratz, 2009) erweitern bzw. ergänzen.

Während der Bezug auf die philosophisch-pädagogische Tradition ein unverkennbares Merkmal der Gammschen Pädagogik ist, bleibt die interdisziplinäre Kooperation

¹² Nicht berücksichtigt werden können viele Felder etwa der Pädagogischen Anthropologie, der Pädagogischen Ethik, der Pädagogischen Ästhetik, der historischen Pädagogik, der antifaschistischen Pädagogik, der Friedenspädagogik, in denen Beiträge von Hans-Jochen Gamm von kritischen Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern weiterentwickelt wurden.

mit Soziologie und Psychologie ein Desiderat. Ihr sozialisationstheoretisches Defizit aufzuheben, gehört zu einer der dringlichsten wissenschaftlichen Entwicklungsaufgaben, von deren Bewältigung die Zukunftsfähigkeit des Modells nicht wenig abhängen dürfte. Insofern eine materialistische Subjekt- und Sozialisationstheorie (Lorenzer, 1972; Schüle in et al., 1981; Dahmer, 1982; Horn, 1989) wesentliche Beiträge zur Konstitution des Subjekts in gesellschaftlichen Kontexten und zur Erforschung der Barrieren einer emanzipativen Subjektwerdung leistet, ist sie für eine materialistische Pädagogik unverzichtbar. Insbesondere wird sie sich verstärkt auf diejenigen Ansätze beziehen müssen, die die Subjektgenese unter den Bedingungen neoliberaler Gesellschaftsverhältnisse untersuchen (Freitag, 2008; Demirović, Kaindl & Krovoza, 2010). Erst von dieser sozialisationstheoretisch erweiterten Sichtweise auf die Subjektwerdung können Erziehungs- und Bildungsprozesse realistisch mit der Perspektive auf Mündigkeit reflektiert und entworfen werden.

Literatur

- Bernfeld, S. (1981). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* (4. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bernhard, A. (2010). *Biopiraterie in der Bildung. Einsprüche gegen die vorherrschende Bildungspolitik*. Hannover: Offizin.
- Bernhard, A. (2012). *Allgemeine Pädagogik auf praxisphilosophischer Grundlage*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Braun, K.-H. (Hrsg.) (1980). *Materialistische Pädagogik. Beiträge zu ihren Grundlagen und Gegenstandsbereichen*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Braun, K.-H. (1982). *Genese der Subjektivität. Zur Bedeutung der Kritischen Psychologie für die materialistische Pädagogik*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Dahmer, H. (1982). *Libido und Gesellschaft. Studien über Freud und die Freudsche Linke* (2. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Demirović, A., Kaindl, Ch., & Krovoza, A. (Hrsg.) (2010). *Das Subjekt – zwischen Krise und Emanzipation*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- DGfE (2012) = Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2012). Keine Beteiligung am CHE-Ranking. *Erziehungswissenschaft*, 23(45), 11–12.
- Dick, Th. (1995). *Das Alltagsbewußtsein als Erziehungs- und Bildungsproblem. Zur Begründung von Selbsterziehung in der Erwachsenenbildung*. Frankfurt a. M.: Dipa.
- Freitag, T. (2008). *Der unternommene Mensch. Eindimensionalisierungsprozesse in der gegenwärtigen Gesellschaft*. Weilerswist: Velbrück.
- Gamm, H.-J. (1983). *Materialistisches Denken und pädagogisches Handeln*. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Gamm, H.-J. (1991). Zehn Thesen zum Materialismus in pädagogischer Absicht. *Berliner Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung*, 5, 141–149.
- Gamm, H.-J. (1994). Die materialistische Pädagogik. In H. Gudjons (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Theorien* (S. 41–54). Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Gamm, H.-J. (1995). Allgemeine Bildung in einer Schule der Vielfalt in der Gemeinsamkeit. *Pädagogik*, 7/8, 64–69.
- Gamm, H.-J. (1997). Zehn Thesen zum Materialismus in pädagogischer Absicht. In H.-J. Gamm & G. Koneffke (Red.), *Mündigkeit. Zur Neufassung materialistischer Pädagogik. Jahrbuch für Pädagogik 1997* (S. 17–30). Frankfurt a. M.: Lang.

- Gamm, H.-J. (2009). *Bildung im Zwischenfeld der Generationen. Pädagogische Nachsuche* (unveröffentl. u. unvollend. Manuskript). Darmstadt.
- Gamm, H.-J. (2012). *Pädagogik als humanes Erkenntnisssystem. Das Materialismuskonzept in der Erziehungswissenschaft*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Gamm, H.-J., & Koneffke, G. (Red.) (1997). *Mündigkeit. Zur Neufassung materialistischer Pädagogik. Jahrbuch für Pädagogik 1997*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Gröll, J. (1975). *Erziehung im gesellschaftlichen Reproduktionsprozeß. Vorüberlegungen zur Erziehungstheorie in praktischer Absicht*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Horn, K. (1989). *Politische Psychologie. Schriften zur kritischen Theorie des Subjekts* (4 Bde.). Frankfurt a. M.: Psychosozial.
- Keim, W., & Steffens, G. (Hrsg.) (2006). *Bildung und gesellschaftlicher Widerspruch. Hans-Jochen Gamm und die deutsche Pädagogik seit dem Zweiten Weltkrieg*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Klingberg, L. (1989). *Einführung in die Allgemeine Didaktik*. Berlin/DDR: Volk und Wissen.
- Lefebvre, H. (1977). *Kritik des Alltagslebens* (3 Bde.). Kronberg: Athenäum.
- Lorenzer, A. (1972). *Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luxemburg, R. (1990). *Die Akkumulation des Kapitals. Ein Beitrag zur ökonomischen Erklärung des Imperialismus* (Werke Bd. 5, 4. Aufl.). Berlin.
- Marx, K. (1983). *Das Kapital Band 1* (MEW 23). Berlin/DDR: Dietz.
- Pongratz, L. (2009). *Bildung im Bermuda-Dreieck: Bologna – Lissabon – Berlin. Eine Kritik der Bildungsreform*. Paderborn: Schöningh.
- Rießland, M. (2003). *Nacherziehung und Subjektbildung in „besonderen Bildungsgängen“. Pädagogisch-theoretische Überlegungen zu einer Bildungspraxis mit benachteiligten jungen Menschen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Rüdiger, H. (1970). Der Dritte Humanismus. In H. Oppermann (Hrsg.), *Humanismus* (S. 206–223). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schmied-Korwarzik, W. (1983). *Materialistische Pädagogik. Vier Kurseinheiten*. Hagen: Fernuniversität.
- Schüle, J. A., Rammstedt, O., Horn, K., Leithäuser, Th., Wacker, A., & Bosse, H. (1981). *Politische Psychologie. Entwürfe zu einer historisch-materialistischen Theorie des Subjekts*. Frankfurt a. M.: Syndikat.
- Sève, L. (2012). Die Vermarktung des Menschlichen. In Edition Le Monde diplomatique, *Die Krisenmacher. Bürger, Banken und Banditen* (S. 75–77). Berlin: taz.
- Türcke, Ch. (2012). *Hyperaktiv! Kritik der Aufmerksamkeitsdefizitkultur*. München: C. H. Beck.
- Vester, M. (2007). Die „kanalisierte Bildungsexpansion“. In H. Sünker & I. Miethe (Hrsg.), *Bildungspolitik und Bildungsforschung: Herausforderungen und Perspektiven für Gesellschaften und Gewerkschaften in Deutschland* (S. 45–65). Frankfurt a. M.: Lang.
- Werfel, F. (1924/2011). *Verdi. Roman der Oper* (9. Aufl.). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Winkel, R. (1994). Abschluss-Diskussion. Was leisten pädagogische Theorien? Oder: Wer hat recht im Theoriestreit? In H. Gudjons (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Theorien* (S. 81–91). Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Zubke, F. (Hrsg.) (1990). *Politische Pädagogik. Beiträge zur Humanisierung der Gesellschaft*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Abstract: The paper discusses the approach developed by the educational scientist Hans-Jochen Gamm, who died in 2011. The core of this approach is the materialist reading of society and of the educational issues explored with regard to their basic conditions. In addition to Gamm's specific interpretation of materialism, the author reconstructs the outline of a theory of education which results from the application of a materialist method of cognition to the pedagogical field of action. Based on this outline, the author formulates possibilities of drawing on this approach as well as theoretical problems and desiderata of a materialist pedagogy.

Keywords: Historical Materialism, 'Third Humanism', Social Regeneration, Generational Relationship, Pedagogy of Contradiction

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Armin Bernhard, Universität Duisburg-Essen, Standort Essen,
Fakultät Bildungswissenschaften, Institut für Pädagogik,
Arbeitsgruppe Allgemeine Pädagogik, 45117 Essen, Deutschland
E-Mail: armin.bernhard@uni-due.de