

Hellinger, Alf

Das Materialismuskonzept Hans-Jochen Gamms und der Gedanke einer realhumanistischen Erziehung und Bildung

Pädagogische Korrespondenz (2018) 58, S. 100-114



Quellenangabe/ Reference:

Hellinger, Alf: Das Materialismuskonzept Hans-Jochen Gamms und der Gedanke einer realhumanistischen Erziehung und Bildung - In: Pädagogische Korrespondenz (2018) 58, S. 100-114 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-211102 - DOI: 10.25656/01:21110

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-211102>

<https://doi.org/10.25656/01:21110>

in Kooperation mit / in cooperation with:



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

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 58

HERBST 2018

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & TORONTO

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main

Redaktion:

Peter Euler (Darmstadt)
Andreas Gruschka (Frankfurt/Main)
Bernd Hackl (Graz)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antonio Zuin (Saõ Carlos)

Schriftleitung

Harald Bierbaum (Darmstadt)
Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt/Main)
Marion Pollmanns (Flensburg)

Manuskripte werden als Word-Datei an Sieglinde Jornitz (jornitz@dipf.de)
oder Marion Pollmanns (marion.pollmanns@uni-flensburg.de) erbeten und
durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,- EURO zzgl. 4,- EURO Versand.
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

Copyright:

© 2018 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht, Leverkusen

Anzeigen und Gesamtherstellung:

Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
ph +49 (0)2171 344694 • fx +49 (0)2171 344693
www.budrich-unipress.de

- 4 **ESSAY**
Andreas Gruschka
Von der Verpflichtung auf Rationalität zur Rationalisierung von
Eigeninteressen. Beobachtungen zu einem globalen Phänomen
- 15 **AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG**
Sigrid Hartong
„Wir brauchen Daten, noch mehr Daten, bessere Daten!“ Kritische
Überlegungen zur Expansionsdynamik des Bildungsmonitorings
- 31 **AUS WISSENSCHAFT UND POLITIK**
Annina Förschler
Das „Who is who?“ der deutschen Bildungs-Digitalisierungsagenda
– eine kritische Politiknetzwerk-Analyse
- 53 **REFORMRÜCKSCHLAG**
Michael Brandmayr
Chancengerechtigkeit und individualisiertes Lernen: Zur Verzerrung
zweier Begriffe und ihrer ideologischen Funktion in Österreich
- 74 **AUS WISSENSCHAFT UND PRAXIS**
Oksana Baitinger
Auf der Suche nach pädagogischen Zielen der ganztägigen Betreuung
von Grundschulkindern
- 86 **AUS WISSENSCHAFT UND LEHRE**
Nina Meister
„Wir kämpfen miteinander, dann können wir uns auch beim Vorna-
men nennen.“ — Eine Fallanalyse zu fachkulturellen Besonderheiten
im Verhältnis von Hochschullehrenden und Lehramtsstudierenden
- 100 **THEORIE UND KRITIK**
Alf Hellinger
Das Materialismuskonzept Hans-Jochen Gamms und der Gedanke
einer realhumanistischen Erziehung und Bildung
- 115 **AUS DEM GESTRÜPP DES INSTITUTIONALISMUS**
Wie mit der Korrektur von Abiturklausuren zu verfahren ist

Alf Hellinger

Das Materialismuskonzept Hans-Jochen Gamms und der Gedanke einer realhumanistischen Erziehung und Bildung¹

I Einleitung

Hans-Jochen Gamm zählt gewiss zu den herausragenden Erziehungswissenschaftlern der Nachkriegszeit. Seine frühen Schriften sind getragen von dem Bemühen um eine Aufarbeitung der „faschistogenen Neurose“², wobei sich Gamm nach eigenem Bekunden (aufgrund seiner eigenen Verstrickung in den Zweiten Weltkrieg) bereits zu Lebzeiten eine schmerzliche „*Nacherziehung*“ (Gamm 1988, S. 103) auferlegte. In den Schriften der mittleren Schaffensperiode hat Gamm u.a. die Wiederaufrüstung der Bonner Republik, den politischen Kurs der Westintegration und, nach 1990, die Wiedervereinigung der beiden deutschen Teilstaaten (BRD/DDR) mit Blick auf ihre gesellschaftliche und historische Relevanz kritisch reflektiert. Eine zentrale Thematik des Spätwerkes bildet die Frage nach der „Deutschen Identität“ (Gamm 2001) im vereinten Europa.

Der Beitrag umfasst drei Teile: Im ersten Teil wird der Lebensweg Hans-Jochen Gamms mit Blick auf die für sein pädagogisches Denken relevanten Stationen skizziert, d.h. es werden jene Lebensabschnitte, Wegmarken, Zäsuren, Eindrücke und Erlebnisse näher beleuchtet, die die Theoriebildung entscheidend geprägt haben. Damit dient der erste Teil des Beitrags der zeitgeschichtlichen Verortung des materialistischen Ansatzes, die Gamm – wie Selbstzeugnisse belegen – stets mit bedachte.

Im Fokus des zweiten Teils steht die Herausarbeitung einiger Grundbegriffe der materialistischen Pädagogik anhand der von Gamm favorisierten Methode der systematischen Aufarbeitung. Der Abschnitt verdeutlicht, inwieweit sich die materialistische Pädagogik an den Kategorien der bürgerlichen Pädagogik orientiert, aber auch, wodurch sie sich von der marxistisch-leninistischen

1 Bei dem Beitrag handelt es sich um die um ein Schlusswort erweiterte Schriftfassung eines Vortrages, der am 16.01.2018 unter gleichnamigem Titel an der TU Darmstadt anlässlich der Ringvorlesung „Bildung in globalen gesellschaftlichen Transformationsprozessen – 50 Jahre Institut für Allgemeine Pädagogik an der TU Darmstadt“ gehalten wurde. Die Videoaufzeichnung des Vortrags ist abrufbar unter: <https://openlearnware.tu-darmstadt.de/collection/bildung-in-globalen-gesellschaftlichen-transformationsprozessen-280>; 05.10.2018.

2 „Unter faschistogener Neurose soll hier verstanden werden: eine seelische Erkrankung als unmittelbare oder späte Folge psychischer Vorgänge und Belastungen aus dem nationalsozialistischen System und der Praxis seiner Menschenführung. Sie zeigt sich als allgemeine politische Gleichgewichtsstörung.“ (Gamm 1966, S. 44)

tisch geprägten Doktrin der vermeintlich ‚wissenschaftlichen Weltanschauung‘ des Sozialismus unterscheidet. In diesem Teil werden die Abgrenzungslinien zur DDR-Pädagogik kenntlich gemacht, daneben wird jedoch auch auf Verbindendes verwiesen. Ein weiterer Themenschwerpunkt bildet die Bestimmung des Verhältnisses zwischen materialistischer Pädagogik und kritischer Erziehungswissenschaft, die in Westdeutschland seit dem Ende der 1960er Jahre mit dem Anspruch einer umfassenden Demokratisierung auftrat, aber aufgrund ihres diskurstheoretischen Zuschnitts hinter ihre kritischen Ambitionen zurückfiel.

Im dritten und letzten Teil wird die Frage nach der Aktualität des Ansatzes der materialistischen Pädagogik erörtert. Aktuelle Bedeutung gewinnt der materialistische Ansatz durch die theoretische Reflexion der Kontrafaktizität des Ethischen als politisch-ästhetisches Gestaltungsmittel eines aufzubauenden Realhumanismus. Gamm lesend nachzuvollziehen kann lehren, praktisch-philosophisch zu denken und das eigene Handeln als Teil einer gesamtgesellschaftlichen Praxis zu begreifen. Die geschichtsmaterialistische Lesart von drei literarischen Erzeugnissen verdeutlicht abschließend, dass Kulturgüter erst dann ihre transzendierende Qualität und mithin bildende Wirkung zu entfalten vermögen, wenn die subjektive An- bzw. Zueignung in Distanz zur Kulturhegemonie dominanter gesellschaftlicher Gruppen angelegt ist. Bildung wird in materialistischer Perspektive als Mitwirkung des Individuums an der Selbsterzeugung der Menschheit neu gefasst. Die Befreiung von unbegründeten Herrschaftsansprüchen bzw. Fremdbestimmung jeglicher Art ist die Voraussetzung von Kultur, Bildung und Wissenschaft überhaupt.

II

Biographischer Abriss: Zeigeschichte, Lebensgeschichte und Lerngeschichte

Hans-Jochen Gamm (* 1925; † 2011) verbrachte seine ersten Lebensjahre unter ärmlichen Verhältnissen bei seinen Großeltern auf einer mecklenburgischen Tagelöhnerkate. In einem 1988 mit dem Titel „Pädagogischer Ausgangspunkt“ publizierten Beitrag legt Gamm über seinen Lebensweg Zeugnis ab und markiert dabei die für ihn maßgeblichen Stationen seines Werdegangs. Gamm beginnt seine biographische Reflexion mit der Schilderung der spätfeudalen Verhältnisse, unter denen seine Großeltern, Anna und Fritz Gamm, als Tagelöhner auf einem mecklenburgischen Landgut ihr Dasein fristeten. „Tagelöhner auf ostelbischen Gütern genossen in ihrer Umgebung das geringste soziale Ansehen. Es entsprach der herrschenden Wirklichkeit, den spätfeudalen Verhältnissen.“ (Gamm 1988, S. 81) Über den Alltag des mecklenburgischen Landproletariats berichtet Gamm aus seinen Kindheitserinnerungen: „Wer eine kräftige Konstitution besaß, von spezifischen Krankheiten nicht dahingerafft wurde und den Dreck überstand, der wuchs bei Speckstippe, Pellkartoffeln, bemessenem Schmalz und Kommißbrot“ auf (ebd. S. 87). Zwar machten sich nach der Machtübergabe an die NSDAP im Jahr 1933 auch in

der Provinz Anpassungserscheinungen an die nationalsozialistische Propaganda bemerkbar, aber die Lebensbedingungen des ostelbischen Landproletariats veränderten sich zunächst wenig: „Tagelöhnerexistenz ließ sich mit SA- oder SS-Anforderungen kaum verknüpfen, weil schwerlich freie Zeit blieb, in der Organisation Dienst zu tun.“ (Ebd., S. 100) Gamm zufolge brachte ein Eintritt in die NSDAP Tagelöhnern, anders als den Angehörigen des Kleinbürgertums, keine nennenswerten Vorteile ein. Seit dem Jahr 1936 gehörte Gamm selbst der Hitler-Jugend an. Den Zweiten Weltkrieg erlebte er als Soldat und geriet nach Kriegsende u.a. 1949 in polnische Kriegsgefangenschaft.

Erst die Reflexion über seine Erziehung, ausgelöst durch einen Besuch des Konzentrationslagers Auschwitz im Jahr 1949, den er als „einschneidende Korrektur“ (ebd., S. 103) erlebte, setzte bei Gamm einen Bildungsprozess in Gang: „Wer von meiner Generation den Zweiten Weltkrieg überlebte und studieren durfte, erhielt Möglichkeiten, das böse Zauberwerk von der militärischen Macht und Stärke als Ideologie zu entlarven, Verführung zu erkennen, die sich in Führung verbirgt.“ (Ebd., S. 101) Gamm entwickelt den Bildungsauftrag seiner Generation aus der zeitgeschichtlichen Einsicht in die Verführungskraft totalitärer Herrschaft. Bei diesem intergenerativen Projekt gegenhegemonialer Bildung handelt es sich nicht um ein überzeitliches Ideal oder eine spätbürgerliche Leerformel, wie z.B. der Modernisierungssappell zur ‚Transformation‘, sondern um den moralischen Auftrag der „Nacherziehung“ (Gamm 1988, S. 103). Nach Kriegsende nahm Gamm das Studium der Theologie auf, in das er Hebraistik und Judaistik mit einbezog. Einen wichtigen Schritt in Richtung der beabsichtigten Nacherziehung bildete die 1966 veröffentlichte Einführungsschrift „Judentumskunde“ (1966), die Gamm als „pädagogische Rückwendung auf mich selbst“ (ebd.) bezeichnete. In seiner Monographie „Der Braune Kult“ (1962) setzte sich Gamm bereits vier Jahre zuvor, also 1962, mit der nationalsozialistischen Propaganda und ihrer Wirkungsweise als „Ersatzreligion“ (ebd.) auseinander. Die im Jahr 1964 erstmals erschienene Quellensammlung „Führung und Verführung“ (1964) verdeutlichte schließlich anhand von Anschauungsmaterial, in welchem Ausmaß sich die nationalsozialistische Herrschaft auf totalitäre Erziehungspraktiken (der Menschenformung bzw. Formationserziehung) stützte.

III

Systematik: Generationenverhältnis, Nacherziehung und Bildung

Theoretische Grundlage des pädagogischen Denkens Hans-Jochen Gamms bildet der Begriff des Generationenverhältnisses, der seit Schleiermacher zu den „einheimischen Begriffen“ (pädagogischen Grundbegriffen) der bürgerlichen Pädagogik zählt und von dem die spätbürgerliche Universitätspädagogik zunehmend zugunsten normativ-empirischer Vorgaben³ abrückt. Kritikwürdig

3 Der Begriff „normative Empirie“ stammt von dem Erziehungswissenschaftler Lutz Koch und beschreibt den Aufstieg von Kontroll- und Überwachungsmechanismen zur Substanz (zum

erscheint in diesem Zusammenhang vor allem, dass im Zuge der sogenannten „Evidenzbasierung“ der erziehungswissenschaftlichen Forschung der Subjektstatus von Kindern und Jugendlichen und somit unbewusst im Generationenverhältnis angelegte, kaum quantifizierbare Langzeiteffekte pädagogischen Handelns mehr und mehr aus dem theoretischen Blick geraten. Erziehung und Bildung sind nach Schleiermacher überhaupt nur notwendig, weil sich die Erneuerung der menschlichen Gesellschaft (des Sozialverbandes) durch das Aufsteigen und Niedersinken der Generationen vollzieht. Schleiermacher bemerkt im Rahmen seiner Pädagogikvorlesungen von 1826 an zentraler Stelle:

Ein großer Teil der Tätigkeit der älteren Generation erstreckt sich auf die jüngere, und sie ist um so unvollkommener, je weniger gewußt wird was man tut, und warum man es tut. Es muß also eine Theorie geben, die von dem Verhältnis der älteren Generation zur jüngeren ausgehend sich die Frage stellt, *Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren? Wie wird die Tätigkeit dem Zweck, wie das Resultat der Tätigkeit entsprechen? Auf diese Grundlage des Verhältnisses der älteren zur jüngeren Generation, was der einen in Beziehung auf die andere obliegt, bauen wir alles was in das Gebiet dieser Theorie fällt.* (Schleiermacher 1826/1983, S. 38f.)

Nur vor dem Hintergrund dieser Ausführungen zum Generationenverhältnis ist der berühmte Einleitungssatz zu verstehen, den Schleiermacher seiner Pädagogikvorlesung aus dem Jahr 1826 voranstellte: „Was man im allgemeinen [sic!] unter Erziehung versteht, ist als bekannt vorauszusetzen.“ (Ebd., S. 36) Was ist mit dieser Aussage, die ihren Sinn scheinbar selbst aufhebt, gemeint? Der Mensch ist nach Schleiermacher primär ein soziales Wesen. Eine vom ethischen Standpunkt aus betrachtet selbst verantwortete Lebensform erhält der werdende Mensch nur dadurch, dass er sich durch Erziehung, Unterricht und Selbstbildung schrittweise einem Sozialverband angliedert. Die einschneidende Erfahrung der beiden Weltkriege im 20. Jahrhundert macht jedoch deutlich, dass die pädagogisch angeleitete Angliederung der jüngeren Generation, ihre Gefährdung durch Indoktrination, Verführung und Aufopferung durch die Angehörigen der älteren Generation einschließt. Eine zeitgemäße Erziehung und Bildung müsste dem Entscheidungsrecht zum Widerstand Rechnung tragen. Die Option, dass sich die jüngere Generation etwaigen Aufforderungen zum blinden Gehorsam verweigert, wäre seit dem 20. Jahrhundert ebenfalls als „bekannt voraussetzen“ (Schleiermacher 1826/1983, S. 36). Gamm diskutiert pädagogisches Handeln dementsprechend unter der Perspektive des Konflikts, des Standhaltens aber auch des Dialogs und der Solidarität. Bildungsprozesse setzen nach Gamm dort ein, wo ein Mensch einen konkreten Rückbezug auf die eigene Erziehung bzw. Bildungsbiographie vollzieht und sich schrittweise selbst dazu befähigt, die identitätsstiftende Bedeutung von Generationenkonflikten wie auch intergenerativen Allianzen zu erkennen und zu bewerten.

bestimmenden Moment) gesellschaftlich organisierter Bildungsprozesse im Zuge ihrer zunehmenden Vermessung und Standardisierung. Alle anderen möglichen Orientierungen, z.B. an den Bildungsinhalten, an der „Sache“ oder individuellen Interessen, werden aufgrund der Dominanz normativ empirischer Vorgaben nach Koch an den Rand gedrängt oder gelten als entbehrlich, vgl. Koch 2004.

Ausgangspunkt der materialistischen Bildungstheorie ist die Erkenntnis, dass – ich paraphrasiere ein zentrales Gamm-Zitat – die „*je subjektive Lerngeschichte*“ die „*objektive Lernfähigkeit jedes Menschen*“ (Gamm 1979b, S. 102) modifiziert. Den Gedanken eines intergenerativ vermittelten Aufbaus der Lernfähigkeit und der wechselseitigen Korrektur des Bewusstseins durch den produktiven Dialog zwischen den Generationen führt Gamm in seiner Schrift „Umgang mit sich selbst“ von 1979 näher aus: „Im lebenslangen Lernen als Umgang mit sich selbst fallen die zeitgeschichtliche und die anthropologische Komponente zusammen.“ (Gamm 1979a, S. 25) Kulturvermittlung und Kulturzueignung sind stets durch ein konkretes zeitgeschichtliches Gefüge begrenzt und an den Erfahrungshorizont der jeweiligen absteigenden Generation gebunden, die die Kulturgüter durch den Filter ihrer spezifischen Generationenerfahrung an die ihr nachfolgende, aufsteigende Generation weitergibt. Die Zueignungsform von Kultur, die Bildung des Menschen, unterliegt neben konstitutiven auch zeitgeschichtlichen Beschränkungen. Nach Gamm wird Bildung „als subjektiver Aufbau gefasst. Sie allein entfaltet sich als Kraft, die Zerrissenheit des Lebens zu ertragen, die immer neu aus mangelnder Abstimmung zwischen individueller Arbeit, dem daraus entspringenden gesellschaftlichen Reichtum und der privaten Verfügung über das Gesamtprodukt erwächst.“ (Gamm 2001, S. 89)

Die anthropologische Komponente, von der Gamm spricht, bezeichnet den Umstand, dass die Menschheit als Gattung ihre Lebensbedingungen durch Arbeit selbst produziert. Arbeit ist ein Schlüsselbegriff der materialistischen Menschenkunde und Gesellschaftslehre. Als Produzent seiner eigenen Lebensbedingungen ist der Mensch als frei handelndes Wesen zu begreifen. Von dieser materialistischen Grundannahme ging auch Herder aus, der den Menschen mit Blick auf seine physiologischen Eigenschaften, als „*erste[n] Freigelassene[n] der Schöpfung*“ (Herder, SWS XVII, S. 146)⁴ bezeichnete. Arbeit ist nach Gamm der „*humane Grundbegriff*“ (Gamm 1983, S. 140), denn der Mensch unterscheidet sich vom Tier durch die bewusste Produktion seiner eigenen Lebensbedingungen. „Als materialistischer Grundsatz kann gelten, daß die mit Bewußtsein als Daseinsfürsorge geleistete Arbeit Träger produktiver Fertigkeiten zusammenführte und damit jene Lebensmittel bereitstellte, die das Weiterleben ermöglichten.“ (Ebd.) Objektives Sein entsteht für den Menschen dadurch, dass der Mensch durch die Betätigung der Arbeitskraft in einem geschichtlichen Prozess lernt, den vorgefundenen Naturstoff (z.B. Abbau von

4 Das „pädagogische Jahrhundert“ ist gleichzeitig das „Zeitalter der Aufklärung“, wie es 1784 in der „*Berlinischen Monatsschrift*“ heißt. Von bürgerlichen Gelehrten (Berliner Aufklärung: Kant, Mendelssohn etc.) wurde die Freisetzung des Menschen in dreifacher Hinsicht thematisiert: individuell, gesellschaftlich und kulturell. „Der Mensch“, schreibt Herder, „ist der erste Freigelassene der Schöpfung; er steht aufrecht. Die Waage des Guten und Bösen, des Falschen und Wahren hängt in ihm: er kann forschen, er soll wählen.“ (Herder SWS XVII, S. 146) Der zur Freiheit organisierte Mensch ist weder Gottesknecht noch lediglich Untertan, sondern idealiter Zweck seiner selbst. Deutlich ist gegenüber der voraufklärerischen Anthropologie die Verlagerung des Wesenskerns auf die Fähigkeit des Menschen (individuell/kollektiv), planvoll zu handeln und somit seine Lebensbedingungen vernunftgemäß zu gestalten.

Rohstoffen) zielgerichtet und bewusst als Mittel seiner Reproduktion (z.B. industrielle Fertigung) zu gebrauchen. Der Arbeitsbegriff ist nach Gamm das Bindeglied zwischen der zeitgeschichtlichen Dimension (bürgerlich-idealistische Kategorie: Generationenverhältnis) und der gesellschaftsgeschichtlichen Dimension (historisch-materialistische Kategorie: Produktionsverhältnisse). Wenn also in wissenschaftlicher Absicht über Gesellschaft gesprochen werden soll, dann ist es (in geschichtsmaterialistischer Hinsicht) irreführend, Nebenerscheinungen, wie z.B. die Transformation gesellschaftlicher Sphären oder Innovationen in Teilbereichen der Produktion, als wesentliche Momente der gesellschaftlichen Veränderung bzw. geschichtlichen Bewegung auszuweisen, weil dadurch leicht der grundlegende Zusammenhang von Produktion, Reproduktion und Geschichte übersehen wird. „Die Konstitution des Bildungsbegriffs bleibt inhaltslos, sofern nicht das Wesen der *Arbeit* einbezogen wird.“ (Gamm 2001, S. 85)

Bildung und Erziehung sind nach Gamm nicht nur intergenerativ vermittelt, die intergenerative Vermittlung ist selbst das Produkt des gesellschaftlichen Erneuerungsprozesses. Materielle Produktion und gesellschaftliche Reproduktion (Erneuerung) sind ihrerseits Momente innerhalb einer übergreifenden dialektischen historischen Bewegung, in deren Verlauf der gesellschaftlich produzierte Reichtum und die private Verfügung über das Produkt der Arbeit aufgrund der ungleichen Verteilung des Eigentums an den Produktionsmitteln zunehmend in Widerspruch zueinander treten. Durch die Erfindung neuer Produktivkräfte (Arbeitsmittel) weitet der Mensch seine Herrschaft über die Natur zielgerichtet aus. Die Fähigkeit zur Naturbeherrschung ist ein Produkt gesellschaftlicher Arbeit. Zwar bleibt die individuelle Betätigung der Arbeitskraft die grundlegende Kulturtätigkeit, die anonyme arbeitsteilige Produktion schafft jedoch zugleich die Bedingungen für die Entstehung widersprüchlicher gesellschaftlicher Verhältnisse und, in deren Folge, für das Auftreten inhumaner Umstände und das Hervorbrechen sozialer Konflikte. Der Deutsche Idealismus hatte Gamm zufolge „Konzepte des Humanismus für die Menschheit vorausgedacht und damit die *Bildungsfrage*“ (ebd., S. 26) gestellt. Die zu Zweckverbänden formell vereinten Nationalstaaten des globalen Zeitalters sind nach Gamm jedoch weit davon entfernt, dem Humanitätsanspruch gerecht zu werden. Gamm weist darauf hin, dass die Globalität des Welthandels in Ermangelung einer im Gesellschaftsprozess angelegten glaubwürdigen Humanisierungsperspektive das Individuum in eine „befremdliche Daseinsweise“ versetzt: „Das unaufhebbare Risiko aber ist das Individuum selbst in den Prozessen seiner Globalisierung. Es verliert die bislang als Fliehburg genutzte Herkunft, es ist in geistig-historischem Sinne entwurzelt und überfordert, sich selbst als konstitutives Teil in die globale Maschine einzubringen.“ (Ebd., S. 28). Unter den Bedingungen eines risikobehafteten entwurzelten Daseins besteht die vordringlichste Aufgabe der Menschenbildung darin, ökonomische Prozesse erneut zu buchstabieren. Der Begriffsapparat, der für diese Alphabe-

tisierung in praktisch-philosophischer Absicht erforderlich ist, soll nachfolgend durch die Klärung der Begriffe Materialismus und Idealismus, Theorie und Praxis, Entfremdung und Emanzipation in Umrissen entwickelt werden.

Materialismus als radikal innerweltliche Erkenntnisposition

Arbeitsbegriff, Gesellschaftskritik und Realhumanismus kennzeichnen das pädagogische Denken Gamm als materialistischen Ansatz. Der Materialismus ist jedoch nicht als Gegensatz zum Idealismus zu verstehen, sondern als Gegensatz zu geschichtlich tradiertem Unvernunft, d.h. dem gesellschaftlich produzierten Unvermögen, die Quelle des Bedürfnisses nach Vernunftsurrogaten bewusst auf die eigene Existenz zu beziehen. Inwiefern ist die Verhältnisbestimmung von Materialismus und Idealismus eine Voraussetzung eines aufgeräumten Bewusstseins? Gamm betont in seiner Schrift „Materialistisches Denken und pädagogisches Handeln“ von 1983 unter Rekurs auf unterschiedliche materialistische Konzepte der europäischen Ideengeschichte: „Als Materialismus wird diejenige Erkenntnisposition verstanden, die unbeirrbar an der vollen Diesseitigkeit der Welt festhält, den Kosmos und die uns bergende galaktische Ordnung als ein über unermeßliche Zeitspannen entwickeltes System versteht, das trotz der bisherigen Dunkelheit seiner Ursprünge und möglicherweise auch fernerhin absoluten Forschungsgrenzen als Gebilde aufgefaßt wird, das ohne Schöpfungsakte übermenschlicher Wesenheiten zustande kam, sich ohne sie weiterentwickelt und schließlich vergehen wird.“ (Gamm 1983, S. 21) Ausgehend von der Erkenntnisposition, die von der „vollen Diesseitigkeit der Welt“ ausgeht, ergibt sich eine Abgrenzungslinie gegenüber der idealistisch geprägten geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Es sind aber auch spezifische Gemeinsamkeiten zu benennen. Seine Promotion legte Gamm bei dem geisteswissenschaftlichen Pädagogen Wilhelm Flitner ab, der sich – wie die meisten Vertreter seiner Zunft – nicht dazu durchzuringen vermochten, den menschlichen Geist ohne Vorbehalte als Korrelat weltimmanenter Vorgänge aufzufassen. Gamm bricht bewusst mit der Vorstellung eines „aparten Geistes“ (Marx), ohne jedoch den Wert der geistigen Arbeiten zu bestreiten. „Wenn vom ‚Geist‘ unter dieser Voraussetzung gesprochen wird, dann ist folglich das idealistische Missverständnis von einem außerhalb der materiellen Lebensbedingungen angesiedelten Geist vermieden.“ (Ebd., S. 22) Mit Wilhelm Flitner, seinem akademischen Lehrer, betont Gamm in seiner „Allgemeinen Pädagogik“ von 1979 die Bedeutung eines umfassenden Geschichtsbewusstseins für das pädagogische Denken. Anders als Flitner und andere geisteswissenschaftliche Pädagogen betrachtet Gamm jedoch die geschichtliche bzw. geistige Welt nicht als Ausdruck letztlich unergründlicher Lebensmächte. In der „Allgemeinen Pädagogik“ Hans-Jochen Gamm heißt es an zentraler Stelle: „Pädagogik ist praktische Wissenschaft im gesellschaftlichen Auftrag. Ändern sich die gesellschaftlichen Verhältnisse, so wird auch die bisherige Wertebene sich verändern. Dies wiederum hat Auswirkungen auf die untergeordnete Ebene der pädagogischen Prinzipien und den erzieherischen Handlungsbereich.“ (Gamm 1979b, S. 31) Da die gesellschaftliche Wertebene nach Gamm aufgrund ihrer

historischen Variabilität keine starren Fixpunkte für die Ontogenese bereithält, ist es die Aufgabe der pädagogischen Reflexion, den konkreten werdenden Subjekten bzw. der jeweils aufsteigenden Generation eine vorläufige Orientierung zu bieten.

Theorie-Praxis-Verhältnis

Neben der oben genannten Erkenntnisposition, die von der vollen Immanenz des Daseins ausgeht, zählt der gesellschaftskritisch begründete Praxisbezug zu den wesentlichen Annahmen der materialistischen Pädagogik. Bereits für Herbart und Schleiermacher ist der praktisch-philosophische Begründungsweg für die Theoriebildung in der Pädagogik maßgeblich. Unter dem Einfluss von Hegel beginnt die bürgerliche Philosophie insgesamt verstärkt, sich mit den Fragen der praktischen Lebensführung auseinanderzusetzen. Eine bedingte Hinwendung der Theorie zur Praxis vollziehen die maßgeblichen Repräsentanten der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die in ihren Schriften bereits das „Primat der Praxis“ anführten oder den Begriff der „Erziehungswirklichkeit“ in den Fachdiskurs einbrachten. Nach Auffassung der überwiegend kleinbürgerlich geprägten geisteswissenschaftlichen Pädagogik stand der „Zögling“ unter dem Einfluss diverser „Lebensformen“ (Familie, Staat, Kirche, Militär etc.), die relativ zeitstabile und damit objektive gesellschaftliche Werte verkörperten. Praxis bedeutete nicht gesellschaftliche Praxis im Sinne des geschichtlichen Weges der „Selbsterzeugung des Menschen“ (Marx, MEW 40, S. 574) durch Arbeit, sondern blieb auf die metaphysische Lehre einer transpersonalen Wertegemeinschaft beschränkt, was einen Rückfall hinter den spekulativen Idealismus Hegels bedeutete. Zwar finden sich in den Schriften der unter dem Einfluss der Lebensphilosophie und des Historismus stehenden geisteswissenschaftlichen Pädagogik nach Gamm vielfältige Ansätze zu einer „Reformulierung der Bildungsidee“ (Gamm 2001, S. 84). Aus Sicht der Hauptvertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik lag die theoretische Reflexion des Zusammenhangs von Politik, Gesellschaft und pädagogischem Handeln jedoch – wie Gamm bemerkt – außerhalb des Zuständigkeitsbereiches der Disziplin: „Im Blick auf die drei markanten Vertreter im Zusammenhang von Pädagogik und Philosophie, nämlich Eduard Spranger, Herman Nohl und Wilhelm Flitner ergibt sich, dass sie und ihr Umkreis kaum den Durchbruch zu einer Gesellschaftstheorie vollzogen haben, deren Aufgabe sich als radikale Kritik des Vorfindlichen stellte. Die Bereiche Kapital, Warenproduktion und Markt bleiben ausgespart.“ (Ebd., S. 84f)

Entfremdungsproblematik

Die deutliche Konturierung des Entfremdungsbegriffs markiert die wesentliche Abgrenzungslinie gegenüber der marxistisch-leninistisch orientierten DDR-Pädagogik: Die undogmatische Auffassung des Materialismus, die Gamm seiner Pädagogik zugrunde legt, ist nicht identisch mit der hermetischen Lehre des Marxismus-Leninismus. Gamm bezieht sich in seiner Anthropologie

auf die Frühschriften von Marx, welche die offizielle Doktrin der DDR, die den Materialismus zu einer konsistenten „wissenschaftlichen Weltanschauung“ ausbauen wollte, nur unter Vorbehalten gelten ließ. Die Staatsphilosophie der DDR behandelte die frühen Schriften als eher randständig. Zwar wurden die Pariser Manuskripte („Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844“) dem Kanon der vom Dietz Verlag (DDR; Ost-Berlin) herausgegebenen Marx-Engels-Werke (MEW) einverleibt; sie erschienen jedoch nur als „Ergänzungsband“ (1. Teil = MEW 40) zur 39-bändigen Gesamtausgabe. Bei der Marx-Engels-Auslegung standen vor allem die Kritik der politischen Ökonomie und Teile des Spätwerkes im Fokus. Die ihnen gebührende Anerkennung blieb den Frühschriften in der DDR versagt. Für die wissenschaftliche Betrachtung der Schriften von Marx, Engels und anderer sozialistischer Schriftsteller war für Gamm hingegen der undogmatische Zugang das zentrale Anliegen. Anders als in der herrschenden Lehre des Marxismus-Leninismus vorgesehen, maß Gamm dem geschichtlichen Prozess der Entfremdung des Menschen bzw. der Rückkehr aus der Entfremdung entscheidende Bildungsbedeutung bei (vgl. des „späten“ Gamm's Kritik am Sowjetmarxismus wie der raschen Abwicklung nach 1990 in Gamm 2001, S. 29).

Emanzipation und kollektive Mündigkeit

In Anlehnung an die Forderungen der 1968er-Studentenrevolte bzw. der Neuen Sozialen Bewegungen nach gesellschaftlicher Erneuerung trat die Kritische Erziehungswissenschaft mit dem Anspruch auf, den Einfluss autoritärer Prinzipien und normativer Vorgaben auf die Erziehungs- und Unterrichtspraxis einzuschränken und die wissenschaftliche Pädagogik als angewandte Sozialwissenschaft neu zu begründen. Die Hauptvertreter der Kritischen Erziehungswissenschaft (v.a. Klaus Mollenhauer und Wolfgang Klafki) gründeten ihren Rationalitätsanspruch primär auf dem diskurstheoretischen Zuschnitt, den die Kritische Theorie unter dem Einfluss des Frankfurter Sozialphilosophen Jürgen Habermas erfahren hatte. Den profilbestimmenden Repräsentanten der Kritischen Erziehungswissenschaft galt die Diskurstheorie für das Projekt einer ‚zweiten Aufklärung‘ als richtungsweisend. Habermas, der neben Otto Apel der zweiten Generation der Frankfurter Schule angehörte, beschäftigte sich vor allem mit der Möglichkeit, technisches und kommunikatives Handeln unter der Prämisse eines emanzipatorischen Erkenntnisinteresses miteinander zu versöhnen. Die auf die Begründung einer universalen Diskursethik (bzw. der Etablierung herrschaftsfreier Kommunikation) abstellende Habermas'sche ‚Theorie des kommunikativen Handelns‘ aus dem Jahr 1981 genoss im linksliberalen ‚Mainstream‘ zeitweise ‚Kultstatus‘ und wurde auch auf Seiten der Universitätspädagogik umfassend rezipiert. Die soziologische Umschreibung der Pädagogik zur Kritischen Erziehungswissenschaft erfolgte z.B. bei Wolfgang Klafki durch die nahezu buchstabengenaue Übernahme des kommunikativen Paradigmas. Das bislang zum selbstverständlichen Theoriebestand der Pädagogik zählende Theorem des ‚pädagogischen Bezugs‘ wurde durch

technisch-neutral anmutende Begriffe, wie z.B. Rollenübernahme, Kommunikation, Interaktion etc. ersetzt. Zwar strengte z.B. Herwig Blankertz weiterhin aufschlussreiche sozialgeschichtliche Studien an; die einseitige Festlegung auf das soziologische Theoriefundament führte jedoch dazu, dass geschichtliche Zusammenhänge zusehends in Vergessenheit gerieten, eine Fehlentwicklung, die selbst maßgebliche Vertreter der Kritischen Erziehungswissenschaft selbstkritisch reflektierten (vgl. Mollenhauer 1983).

Materialistische Pädagogik und Kritische Erziehungswissenschaft verbindet ihr Festhalten an der Subjektorientierung (Autonomie), die Kritik des Zusammenhangs von Gesellschaft, Politik und Pädagogik (Gesellschaftskritik) sowie der Anspruch auf Gesellschaftsveränderung (Emanzipation). Nach Gamm ist Gesellschaftskritik jedoch auf eine radikale Kritik der herrschenden Besitzverhältnisse hin zu orientieren, inklusive der Deschiffrierung entfremdungsbedingter Anpassungserscheinungen. Im Gegensatz zu dem durch Klaus Mollenhauer, Wolfgang Klafki, Herwig Blankertz u.a. vertretenen Ansatz, der die Möglichkeit der Versöhnung divergierender Interessen a priori (idealistisch) voraussetzt, geht der geschichtsmaterialistische Ansatz von einem gesellschaftsgeschichtlich bedingten Antagonismus von Klasseninteressen aus und damit von unterschiedlichen Strömungen tradierter Unvernunft, die es aufzuarbeiten gilt. Nach Gamm blockieren die herrschenden „*Besitzverhältnisse*“ (Gamm 1983, S. 137) strukturell herrschaftsfreie Kommunikation (Sprechakte), da die ungleiche Verfügung über den gesellschaftlich produzierten Reichtum dominante gesellschaftliche Gruppen dazu in die Lage versetzt, den Kulturbetrieb nach Maßgabe von Klassen- bzw. Gruppeninteressen zu steuern. Auch die oberflächlich moderat geführte Debatte zwischen Arbeitnehmenden und Arbeitgebenden läuft in der Praxis gemeinhin auf einen falschen Konsens hinaus, bei dessen Entstehung der Arbeiternehmendenvertretung nicht selten eine Schlüsselrolle zukommt. Unter den Bedingungen der herrschenden Besitzverhältnisse zieht die selbstlose Tat die potentielle Schwächung der eigenen Position nach sich. Das anonyme Kapitalinteresse eines sich ‚selbst wertenden Wertes‘ zwingt unternehmerisch handelnde Personen dazu, möglichst viele Konkurrenten präventiv in den Ruin zu treiben, bevor diese ihrerseits über die Mittel verfügen, ihren Wettbewerbsvorteil auszuspielen oder ein Marktmonopol zu errichten. Die eben genannten Vertreter der kritischen Erziehungswissenschaft vermieden es letztendlich, die Besitzverhältnisse als Gegenstand der wissenschaftlichen Reflexion anzuerkennen. Bei allen Differenzen verbindet die Kritische Erziehungswissenschaft und Materialistische Pädagogik jedoch der ethische Anspruch, für die Emanzipation des Subjekts in der Perspektive kollektiver Mündigkeit einzutreten. Eine Möglichkeit, das Subjekt für den Zustand der universalen Entfremdung zu sensibilisieren, besteht nach Gamm darin, ästhetische Bildung kontrafaktisch zu Mode, Meinung und Massengeschmack anzulegen.

IV

Zur Aktualität des Ansatzes der materialistischen Pädagogik

Gamm betont in seiner „Allgemeinen Pädagogik“ die Bedeutung der „transzendierende[n] Qualität“ (Gamm 1979b, S. 74) der Bildungsgehalte der bürgerlichen Epoche. Der Begriff der Menschenbildung ist ein politischer Kampfbegriff des bürgerlichen Zeitalters. In ihm artikuliert sich das aufkeimende Geschichtsbewusstsein der bürgerlichen Klasse sowie das gegen die Feudalität gerichtete Interesse nach einer vernünftigen Umgestaltung der feudalen Verhältnisse in eine aufgeklärte Gesellschaft, in der die Perspektive auf Humanisierung aufscheint. „Die großen programmatischen Entwürfe der Französischen Revolution sublimieren sich zur Bildungstheorie, indem an die Stelle des gewaltsamen sozialen Umsturzes nun die Arbeit an der geschichtlichen Durchsetzung der Vernunft und des Geistes und an der Verknüpfung von Humanismus und Humanität tritt.“ (Gamm 1979b, S. 75) Die geschichtlich nicht abgeoltene transzendierende Qualität von Bildung soll im Folgenden durch die materialistische Lesart von drei literarischen Erzeugnissen sichtbar gemacht werden.

In der zeitgemäßen Lesart ist es üblich, den ideellen Wert von Gotthold Ephraim Lessings Drama „Nathan der Weise“ (vgl. Lessing 1779/1959) an der in ihm enthaltenen Ringparabel zu bemessen. Generationen von Schülerinnen und Schülern wurden und werden im Deutschunterricht durch curriculare Vorgaben in die Richtung einer zeitgemäßen, jedoch verkürzten Interpretation gelenkt. Die Parabel betone durch das Bekenntnis zur vorurteilsfreien Liebe die Verwandtschaft der drei großen monotheistischen Religionen und sei deshalb als Aufruf zu uneingeschränkter Toleranz zu verstehen. Nach der zeitgemäßen Interpretation, die das Drama auf ein bürgerlich-liberales Lehrgedicht reduziert, genügt die oberflächliche Auseinandersetzung mit der Parabel, um ein hinreichendes Verständnis des Werkes zu entwickeln. Die transzendierende Qualität des Werkes wird jedoch verkannt, wenn die innere Dramatik übersehen wird, in der die Figur des Nathan aufgrund der äußeren Umstände verwickelt ist. Obwohl er „wenige Tage zuvor seine Frau und sieben Söhne bei einem von Christen begangenen Judenpogrom verloren“ hatte, zögerte Nathan keinen Moment, die „Tochter eines (vermeintlichen) Christen an Kindes statt anzunehmen und liebevoll aufzuziehen“ (Kubista/Lohmeier 2011). Nathan durchlebt das Gefühl tiefster Trauer, sublimiert den schmerzlichen Verlust zu charakterlicher Reife und schöpft hieraus die Kraft zum weitherzigen Handeln. Das Ideal der Herzensbildung, das Lessing in der Figur des Nathan verarbeitet, besagt, dass wahre Weherzigkeit und charakterliche Reife einen beschwerlichen Sublimationsprozess voraussetzen. Von dem Gefühl der Trauer und Rücksichtnahme als Kern der Bildung zu reifer Humanität nimmt die zeitgemäße Schulinterpretation jedoch kaum Notiz. Die Verletzlichkeit des Menschen (Vulnerabilität) in den Mittelpunkt der geistigen Tätigkeit zu stellen, fügt sich schwerlich zu den curricularen Vorgaben eines Bildungssystems, dessen „heimlicher Lehrplan“

(sinngemäß bei: Bernfeld⁵) darauf abzielt, Leistungsdruck auszuüben, den Leistungsstand anhand normativer Zielvorgaben zu bemessen und aufgrund des ‚Outcomes‘ zwischen ‚starken‘ und ‚schwachen‘ Schülerinnen und Schülern zu unterscheiden. Um welchen Preis gute Zensuren zustande kommen und welche menschlichen Qualitäten auf dem Weg zum Klassenziel auf der Strecke bleiben, spielen in der Gegenwartsschule kaum eine Rolle – von den uneingestanden seelischen Verwüstungen, die der Lernstress produziert, ganz zu schweigen.

Die geschichtlich nicht abgeholte, transzendierende Qualität von Bildungsgehalten lässt sich ebenso an dem Kammerspiel Wolfgang Borcherts „Draußen vor der Tür“ (vgl. Borchert 1947) aus den Jahren 1946/47 verdeutlichen. Dieses Stück handelt nach der zeitgemäßen Lesart von dem verzweifelten Versuch des aus der Kriegsgefangenschaft heimgekehrten Soldaten Beckmann, einen Platz in der Nachkriegsgesellschaft zu finden, was ihm aufgrund seines psychischen Zustandes letztendlich nicht gelingt. Beckmanns Integrationsversuch endet im Selbstmord. Die bislang nicht abgeholte transzendierende Qualität lässt sich anhand des Vorspiels des Dramas aufzeigen. In ihm wird der Dialog zwischen einem alten Mann und einem Beerdigungsunternehmer geschildert, die sich im Fortgang der Erzählung als Personifikationen eines hilflosen Gottes und eines übermächtigen Todes erweisen. Die transzendierende Qualität des Stückes von Borchert zeigt sich darin, dass der Tod infolge der Perfektionierung der Vernichtungspotentiale als einziger Sieger aus dem Zweiten Weltkrieg hervorging. Die Friedensordnung der Nachkriegszeit erweist sich mit Blick auf das Arsenal der nach wie vor vorhandenen Massenvernichtungswaffen, trotz aller Beteuerung diese nicht einsetzen zu wollen, als hochgradig instabil. Nach einer Statistik des Stockholmer Friedensforschungsinstituts Sipri beläuft sich die Anzahl der nuklearen Sprengköpfe im Jahr 2017 weltweit auf eine Gesamtsumme von 14.395 Einheiten, die sich im Besitz von neun Ländern befinden (vgl. Sipri 2017, S. 16). Gamm hat aus der zeitgeschichtlichen Erfahrung zweier Weltkriege die Konsequenz eines friedenspädagogischen Engagements gezogen. Angesichts der drohenden nuklearen Selbstvernichtung kann sich Bildung nicht länger auf die harmonische Selbstentfaltung des bürgerlichen Subjekts beschränken, es geht schlichtweg darum,

5 In seinem Werk „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“ von 1925 untersuchte Siegfried Bernfeld die Funktion der Didaktik innerhalb der Schule. Dabei kam er zu dem Ergebnis, dass die sozialen Verhältnisse der Klassengesellschaft die im Kern rationalistische Tendenz der Didaktik neutralisieren: „Die Institution Schule ist nicht aus dem Zweck des Unterrichts gedacht [...], sondern ist da, vor der Didaktik und gegen sie.“ (Bernfeld, 1973, S. 27) Nach Bernfeld verfolgt die Schule als Institution (hinter dem Rücken der Lehrkräfte) nicht den Zweck, Unterricht unter dem Gesichtspunkt der Didaktik zu ermöglichen. Die Didaktik ist nach Bernfeld keineswegs eine autonome Lehre der Unterrichtsgestaltung. Sie ging hervor aus dem nicht im offiziellen Lehrplan vermerkten „wirtschaftlichen – ökonomischen, finanziellen Zustand, aus politischen Tendenzen der Gesellschaft; aus den ideologischen und kulturellen Forderungen und Wertungen, die dem ökonomischen Zustand und seinen politischen Tendenzen entspringen; aus den (zweck-) irrationalen Anschauungen und Wertungen, die die psychische Beziehung alt – jung, die Bürgerschaft in einer bestimmten Gesellschaft, in einer bestimmten ihrer Klassen, unbewußt und unkorrigiert erzeugt.“ (Ebd.)

das Überleben der Gattung in einer „verkehrten Welt“ (Galeano 2004) zu ermöglichen.

Die transzendierende Qualität von Bildung ist auch auf das Schicksal von Bildungsbestrebungen selbst zu beziehen, die zunehmend zur Wohlstandsmaske degenerieren. Bereits Ende der 1950er Jahren hielt Theodor W. Adorno einen viel beachteten Vortrag, in dem er die Mechanismen der kulturindustriellen Zurichtung von Kulturgütern im Zeitalter des Massenkonsums kritisierte. Dieser Vortrag Adornos trägt in der Schriftfassung den bezeichnenden Titel „Theorie der Halbbildung“ (1959). Nach Gamm wird der Kern von Bildung verfehlt, wenn die Grundsicht von Kultur – die menschliche Arbeitskraft – unberücksichtigt bleibt und Bildungsbestrebungen in den Sog der „zentrifugalen Bewegung“ (vgl. Bernhard 2011) der spätkapitalistischen Gesellschaft geraten. Zu den weit verbreiteten Fehlformen von bürgerlicher Bildung zählt Gamm „Bildung entweder als pflegedürftige Innerlichkeit“ aufzufassen, sie als „intellektuelles Akkumulat von Kenntnissen“ zu betreiben oder sie als „Moment der Distanzierung von“ einer vermeintlich „primitiven Umwelt“ (Gamm 2001, S. 85) zu inszenieren. Ebenso wenig taugt jener Standpunkt zur Bildung, „der sich im Verruf des technologischen Zeitalters ergeht, Technik für die Kälte in zwischenmenschlichen Verhältnissen verantwortlich macht.“ (Ebd.)

In ihrem Theaterstück „Der Gott des Gemetzels“ (Originaltitel: *Le Dieu du carnage*; vgl. Reza 2011) beschäftigt sich die französische Autorin Yasmina Reza mit der Deformation bürgerlicher Bildungsansprüche. Den Ort der Handlung des Kammerstücks verlegt Reza in eine Pariser Wohnung, in der sich die Eltern der elfjährigen Jungen Ferdinand Reille und Bruno Houillé zusammenfinden, um über eine handgreifliche Auseinandersetzung zwischen ihren Söhnen zu debattieren. Beide Elternteile erheben zunächst den Anspruch, sich dadurch von ihren Kindern zu unterscheiden, dass sie die „Kunst des zivilisierten Umgangs“ beherrschen. Im Verlauf des Stücks erweisen sich die Erwachsenen jedoch selbst als oberflächlich zivilisiert und nur dem Anschein nach emotional gefestigt. Die Autorin Reza führt die Figuren jedoch nicht vor; die sich entfaltenden Dialoge und Monologe zeigen vielmehr, dass die bestehende Gesellschaft die Menschen auch in ihren ernsthaften Bildungsbestrebungen als beschädigte Ware zurücklässt, Zusammengehöriges isoliert und – um ein Wort Goethes aufzugreifen – „in der Fülle“ „verhungern“ (Goethe, HA 3, S. 345) lässt. Eine materialistische Lesart würde den Akzent der Interpretation darauf legen, dass die Handlung für alle Protagonisten darauf hinausläuft, dass der Tag, an dem sie zusammenkommen, ungewollt zum „unglücklichsten Tag“ ihres Lebens wird. Die kollektive Erfahrung der Demaskierung ihres authentischen Verhaltens versetzt die Beteiligten in einen inneren Ausnahmezustand, der es ihnen erlaubt, ihr „wahres Gesicht“ zu zeigen und sich zeitweilig des Fehlgehens ihrer Bildungsansprüche bewusst zu werden.

V Schluss

In ihrem bisherigen geschichtlichen Entwicklungsverlauf neigt die Menschheit zur Verstrickung in destruktive Lösungsversuche. Ihre einzigartige Fähigkeit, die Naturkräfte kontrollierten Bedingungen zu unterwerfen und ihre Lebensbedingungen planvoll zu gestalten, die die Menschheit gegenüber anderen Lebewesen auszeichnet, ist mit ihrem barbarischen Hang amalgamiert, destruktiv gegen sich selbst zu handeln. Für jede Metropole, die die Menschheit mit Hilfe der „großen Industrie“ (Marx, MEW 23, S. 362) hervorgebracht hat, existiert mindestens ein nuklearer Sprengkopf, der die Einkaufsmeilen, Parkhäuser, Wohnanlagen und Brücken, aber auch luxuriösen Villenviertel in den Vororten binnen weniger Sekunden dem Erdboden gleichmachen könnte. Goethe macht im zweiten Teil seiner Faust-Dichtung darauf aufmerksam, dass die Alchemie der modernen (Mehr-)Wertschöpfung von der immanenten Tendenz beherrscht ist, die Grenzen der Naturbeherrschung um jeden Preis bis in den letzten Winkel des blauen Planeten auszudehnen. Die Gewalt, die der unbeugsame Willensmensch Faust bei der Kolonisation des ungezähmten Ufers anwendet, schlägt auf ihn selbst zurück. Den damit korrespondierenden inneren Zustand des Erlöschens der „produktiven Kraft des Inneren“ (Michels 1962, S. 27) fast Goethe im Sinnbild des Erblindens. Selbst als ihm die Lemuren sein eigenes Grab schaufeln, hält der gealterte Faust unbeirrt daran fest, die vermeintliche Befehlsgewalt über sein Landnahme-Projekt auszuüben. Die Denkrichtung der praktischen Philosophie, die mit Hans-Jochen Gamm einsetzt, erkennt die uneingestandene Realität der „Sorge“ (Goethe, HA 3, S. 345) ausdrücklich an, denn für sie bildet die Sorge um das Wohlergehen der Menschheit die Triebfeder für die kritische Reflexion.⁶ Anders als in den Mythen, religiösen Erzählungen und Werken der Dichtkunst durchaus üblich, kann die praktische Philosophie indes nicht auf das Eingreifen himmlischer Mächte setzen. Der materialistische Standpunkt gründet seine Hoffnung vielmehr auf die Fähigkeit des Menschen, den Standpunkt der vollen Diesseitigkeit einzunehmen, sich aus der Erkenntnis der vollen Immanenz des Daseins heraus als Subjekt einer selbst verantworteten geschichtlichen Entwicklung zu begreifen und das Stadium seiner destruktiven Vorgeschichte zu beenden.

6 Goethe charakterisiert die Macht der ‚Sorge‘, die der hundertjährige Faust nicht anerkennen will, in der Mitternachts-Szene im 5. Akt des Faust II, wie folgt: „Wen ich mir einmal mir besitze,/Dem ist alle Welt nichts nütze;/Ewiges Düstere steigt herunter,/Bei vollkommen äußeren Sinnen/Wohnen Finsternisse drinnen,/Und er weiß von allen Schätzen/Sich nicht in Besitz zu setzen/Glück und Unglück wird zur Grille,/Er verhungert in der Fülle;/Sei es Wonne, sei es Plage,/Schiebt er’s zu dem anderen Tage,/Ist der Zukunft nur gewärtig,/Und so wird er niemals fertig.“ (Goethe, HA 3, S. 345)

Literatur

- Bernhard, Armin (2011): Allgemeine Pädagogik auf praxisphilosophischer Grundlage. Baltmannsweiler.
- Bernfeld, Siegfried (1973): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt/Main.
- Borchert, Wolfgang (1947): Draußen vor der Tür. Ein Stück, das kein Theater spielen und kein Publikum sehen will. Hamburg, Stuttgart.
- Galeano, Eduardo (2004): Die Füße nach oben. Zustand und Zukunft einer verkehrten Welt. Patas arriba. 3. Aufl. Wuppertal.
- Gamm, Hans-Jochen (1966): Pädagogische Studien zum Problem der Judenfeindschaft. Ein Beispiel zur Vorurteilsforschung. Neuwied.
- Gamm, Hans-Jochen (1979a): Umgang mit sich selbst. Grundriß einer Verhaltenslehre. Ein Beitrag zur pädagogischen Anthropologie. Reinbek/Hamburg.
- Gamm, Hans-Jochen (1979b): Allgemeine Pädagogik. Die Grundlagen von Erziehung und Bildung in der bürgerlichen Gesellschaft. Reinbek/Hamburg.
- Gamm, Hans-Jochen (1983): Materialistisches Denken und pädagogisches Handeln. Frankfurt/Main, New York.
- Gamm, Hans-Jochen (1988): Pädagogischer Ausgangspunkt. Eine mecklenburgischer Tagelöhnerkate. In: Klafki, Wolfgang (Hg.): Verführung – Distanzierung – Ernüchterung. Kindheit und Jugend im Nationalsozialismus. Autobiographisches aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. Weinheim, S. 81-107.
- Gamm, Hans-Jochen (2001): Deutsche Identität in Europa. Münster; New York [u.a.].
- Gamm, Hans-Jochen (2005): Die Deutschen und ihre faschistogene Neurose. Perspektiven der Bildung. In: Pädagogik, Heft 57, 11, S. 42-45.
- Goethe, Johann Wolfgang (1832/1976): Faust. Der Tragödie zweiter Teil. In: Goethes Werke. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden [= HA], hg. von Erich Trunz. München, Bd. 3, S. 146-364.
- Herder, Johann Gottfried (1887/1967): Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. Erster und zweiter Teil. In: Herder's Sämtliche Werke in 33 Bänden [= SWS], hg. von Bernhard Suphan. Reprografischer Nachdruck der Ausgabe Berlin 1877-1913, Bd. XIII, Hildesheim.
- Koch, Lutz (2004): Normative Empirie. In: Böhm, Winfried (Hg.): Kritik der Evaluation der Schulen und Universitäten. Würzburg, S. 39-55.
- Kubista, Karolina/Lohmeier, Anke-Marie (2011): Nathan der Weise (1779). In: Figurenlexikon zu Lessings Dramen, hg. von Anke-Marie Lohmeier. Literaturlexikon Online 2011. <http://literaturlexikon.uni-saarland.de/index.php?id=4>; 20.01.2018.
- Lessing, Gotthold Ephraim (1779/1954): Nathan der Weise. Ein dramatisches Gedicht in fünf Aufzügen. In: Gotthold Ephraim Lessings gesammelte Werke in zehn Bänden, hg. von Paul Rilla, Berlin/DDR. Bd. 2, S. 320-481.
- Marx, Karl/Engels, Friedrich (1981ff.): Karl Marx – Friedrich Engels – Werke [= MEW], Bd. 1-43, hg. vom Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED. Berlin/DDR.
- Michels, Peter (1962): Fausts Erblindung. In: Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte, H 36, 1, S. 26-35.
- Mollenhauer, Klaus (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München.
- Reza, Yazmina (2011): Der Gott des Gemetzels. Le dieu du carnage, 4. Aufl: Lengwil.
- Schleiermacher, Friedrich (1826/1983): Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: Friedrich Schleiermacher. Ausgewählte pädagogische Schriften, hg. von Ernst Lichtenstein. 3. Aufl. Paderborn, S. 36-61.
- Sipri (2017): SIPRI YEARBOOK 2017. Armaments, Disarmament and International Security. Zusammenfassung auf Deutsch. https://www.sipri.org/sites/default/files/2017-11/yb_17_summary_de.pdf; 20.01.2018.