

Gamm, Hans-Jochen

Anmerkungen zum "pädagogischen Grundgedankengang" im Horizont der Entfremdung

Peukert, Helmut [Hrsg.]; Scheuerl, Hans [Hrsg.]: Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 187-196. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 26)



Quellenangabe/ Reference:

Gamm, Hans-Jochen: Anmerkungen zum "pädagogischen Grundgedankengang" im Horizont der Entfremdung - In: Peukert, Helmut [Hrsg.]; Scheuerl, Hans [Hrsg.]: Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 187-196 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-219855 - DOI: 10.25656/01:21985

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-219855>

<https://doi.org/10.25656/01:21985>

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

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

26. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

26. Beiheft

Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert

Herausgegeben von
Helmut Peukert und Hans Scheuerl

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1991

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert
/ hrsg. von Helmut Peukert und Hans Scheuerl. – Weinheim ; Basel : Beltz, 1991

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 26)

ISBN 3-407-41126-X

NE: Peukert, Helmut [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1991 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Satz (DTP): Satz- und Reprotechnik GmbH, 6944 Hemsbach
Druck: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41126-X

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
I. Dimensionen eines pädagogischen Lebenswerks	
HELMUT PEUKERT Reflexion am Ort der Verantwortung. Herausforderungen durch Wilhelm Flitners pädagogisches Denken	15
II. Wilhelm Flitners Konzeption einer systematischen und allgemeinen Erziehungswissenschaft	
ULRICH HERRMANN „Es gibt einen pädagogischen Grundgedankengang“. Das Systematische und die Systematik in Wilhelm Flitners Entwurf und Begründung der Erziehungswissenschaft	31
OTTO FRIEDRICH BOLLNOW Die Stellung Wilhelm Flitners in der Entwicklung der neueren deutschen Pädagogik	47
RAINER KOKEMOHR Ein sprachtheoretisches Implikat des „pädagogischen Verhältnisses“ in der „Allgemeinen Pädagogik“ Wilhelm Flitners	59
WINFRIED MAROTZKI Zur Aktualität der Bildungstheorie Wilhelm Flitners	71
III. Wilhelm Flitners Verständnis der Pädagogik als „hermeneutisch- pragmatischer Wissenschaft“	
HEINZ-ELMAR TENORTH „Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart“ Wilhelm Flitners Bestimmungen des methodischen Charakters der „theoretischen Pädagogik“	85

HANS-HERMANN GROOTHOFF Zu Wilhelm Flitners Vorlesungen und Übungen zur Pädagogik 1945–47	109
BERNHARD KORING Pädagogische Bildung als Aufgabe der Erziehungswissenschaft. Zur Bildungstheorie und zum Wissenschaftsverständnis Wilhelm Flitners	113
ALFRED SCHÄFER Engagierte Reflexion und imaginierte Wirklichkeit	131
HELMUT RICHTER Der pädagogische Diskurs. Versuch über den pädagogischen Grund- gedankengang	141
 IV. Veränderte gesellschaftlich-geschichtliche Voraussetzungen und die gegenwärtige Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft	
WOLFDIETRICH SCHMIED-KOWARZIK Der „ethische Grundgedanke“ und das Problem unserer bedrohten Zukunft	157
DIETRICH BENNER Allgemeine Pädagogik als Kritik und Orientierung pädagogischen Denkens und Handelns. Zur Frage nach der gegenwärtig möglichen Formulierung eines „pädagogischen Grundgedankengangs“	171
HANS-JOCHEN GAMM Anmerkungen zum „pädagogischen Grundgedankengang“ im Horizont der Entfremdung	187
JAN MASSCHELEIN Die Frage nach einem pädagogischen Grundgedankengang. Bemerkungen über Handeln und Pluralität	197
JÖRG RUHLOFF Eine Allgemeine Pädagogik?	211
Die Autoren dieses Bandes	217

Anmerkungen zum „pädagogischen Grundgedankengang“ im Horizont der Entfremdung

WILHELM FLITNER hatte Mitte der siebziger Jahre eine „Krise“ in der Entwicklung der pädagogischen Wissenschaft gekennzeichnet und zur Verständigung aufgerufen, um nicht die einzelnen Disziplinen der Pädagogik in mehr oder minder zusammenhanglose Forschungsansätze zerfallen und lassen, die dann wohl eher renommierten Nachbarwissenschaften zuzurechnen seien. Die „Eigenständigkeit“ der Pädagogik, die auch in der Schülerschaft HERMAN NOHLS nachhaltig diskutiert wurde, stünde FLITNERS Auffassung zufolge sonst in Frage. Das von ihm empfohlene Einigungsprinzip wird als Rückwendung auf einen „ethischen Mittelpunkt“ verstanden, der von ihm auch als „pädagogischer Grundgedankengang“ gefaßt ist. Dieses Konzept soll wiederum sowohl in „einfacher Laienform darstellbar und einleuchtend“, als auch auf dem „gelehrten Niveau der Universitätswissenschaften“ behauptungsfähig sein. FLITNER greift mithin ein halbes Jahrhundert nach seiner Erstveröffentlichung über „Laienbildung“ eine gesellschaftspädagogische Zuschreibung wieder auf. Studierte wie unstudierte Menschen sollten konsensfähig bleiben. „Laienbildung“ und „Ämter- oder Expertenbildung“ konvergieren demnach, sobald sie unter öffentliche Legitimationsanforderungen geraten. Die Kommunikationsfähigkeit beider im Bildungsniveau unterschiedenen Gruppen wird vorausgesetzt; die Modalitäten des kommunikativen Ernstfalls sollen freilich dem Problemgefüge jeweiliger Situationen anheimgestellt bleiben.

Ohne Zweifel verweist FLITNER damit auf das entscheidende Problem für die Konstitution nicht nur der Pädagogik, sondern jeder Wissenschaft, denn nur in korporativer Gestalt kann sie sich begründen und vertreten. Das hängt mit der historischen Entwicklung der europäischen Wissenschaft zusammen, die als gemeinsame Forschung und in Rückbindung an eine Weltanschauung zustande kam. Es war die *universitas magistrorum et scholarium*, die sich in Paris, Bologna, Salerno, Padua, Wien und Prag als Lebensform in der lateinischen Einheitssprache des späten Mittelalters begründete. Es war der *ordo* einer christlichen Welt. Der Fortgang der Wissenschaft blieb weithin mit der Universität verbunden; die später eingerichteten Akademien haben diesen Primat nicht verändert, obwohl WILHELM V. HUMBOLDT als Chef der Sektion für Kultus und den öffentlichen Unterricht in Preußen zeitweise nicht überzeugt war, daß der Name „Universität“ für die von ihm geplanten „höheren Lehranstalten“ beibehalten werden sollte, wenn er an die Roheiten der akademischen Bürger des 17. und 18. Jahrhunderts dachte und sich zudem vergewärtigte, daß die Professoren kein grundständiges Forschungsmandat hatten, sondern vor allem als gesichert geltendes Wissen aus Kompendien verlasen, Wissenschaft also als „Vorlesung“ im elementaren Sinne darboten. Indessen verblieben

die Vorüberlegungen HUMBOLDTS letztlich doch in der angestammten Terminologie, und so wurde im Wintersemester 1810 – bereits nach HUMBOLDTS Entlassung – die Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin eröffnet. Dekan der Philosophischen Fakultät (1811 erster gewählter Rektor) war FICHTE.

Gewiß ließe sich mit guten Gründen darauf verweisen, daß inzwischen ein großer Teil von Wissenschaft aus den Universitäten in extramurale Forschungseinrichtungen verlagert worden sei und daß der Trend der Industrie ohnehin in Richtung Privatisierung der Wissenschaft gehe, weil damit das beunruhigende politische Moment, welches der Universität ständig und weltweit innewohnt, stillgelegt sei. Doch wird die Praxis der wissenschaftlichen Forschung immer der Absicherung durch Austausch bedürfen. So ginge das alte korporative Moment lediglich in moderne Verkehrsformen über. Der einzelne Wissenschaftler freilich wird in diesem Prozeß zum austauschbaren Rädchen von undurchschaute Zusammenhängen, deren Manager sich mit Recht auf dem Terminus „Strategie“ berufen dürfen. Das wissenschaftliche Ethos indessen, das mit der Transparenz des Ganzen verknüpft bleibt, wird dabei obsolet.

Daran läßt sich die Frage aufwerfen, wie das pädagogische Denken mit solchen Verhältnissen befaßt ist, auf sie vorbereitet und deren potentielle Veränderbarkeit vermittelt. Denn wenn Pädagogik ihre Legitimation offenzulegen gehalten ist, dann wird sie bezüglich ihrer Axiomatik darauf verweisen, daß Kinder und Jugendliche ihre Anlagen entfalten, Soziabilität aufbauen, in kulturelle Sachgehalte sich einarbeiten und Ich-Identität sich zuschreiben sollen. Diese vierfache Erwartung an den lernenden Menschen (vgl. dazu auch „die vier Sichtweisen des Menschen und der Erziehung“ bei W. FLITNER 1950/1983, S. 140 ff.) spezifiziert sich in einem mehrdimensionalen erzieherischen Angebot in kognitiver, sozialer und symbolischer Hinsicht, in dem die jeweilige Erzieherchaft die Repräsentanz dieser Mehrheit von Aufgaben im Spektrum der eigenen Persönlichkeit nicht absichtlich verstellt, wiewohl der pädagogische Prozeß sich essentiell durch Sachbezogenheit kennzeichnet. Je mehr an Persönlichkeit im Fortgang der Arbeit bei den Adressaten der Erziehung sich auszuprägen beginnt, desto stärkeres Interesse meldet sich bei den Nachwachsenden an, die beruflichen Masken ihrer Lehrerschaft zu durchschauen, den unverwechselbaren Menschen in der Rollenverkleidung wahrzunehmen, die mühsam erstrebte Identität als gesichert und durch Altersvorsprung vermeintlich gefestigte Größe bei den Lehrenden wahrzunehmen. Unübersehbar sind die biographischen Zeugnisse, in denen die Intelligenz der Schülerschaft sich um Dossiers ihrer jeweiligen Lehrerschaft bemühte und mit der Klärung mancher abstruser Vermutungen den ersten selbstgestalteten Lehrgang in praktischer Psychologie anlegte.

Wie immer Sache und Person einander erzieherisch vermitteln oder ausschließen, läßt sich bei einem didaktischen Konzept im voraus nicht festlegen. Das situative Moment selbst, dessen atmosphärische Einfassung, gibt Bedingungen vor, die die Regelhaftigkeit einer pädagogischen Bemühung nur in einem sehr abstrakten Sinne zu kennzeichnen vermögen. Der latente Praxishorizont aller erzieherischer Anstrengungen öffnet sich erst für das vollzogene Engagement, kennzeichnet auch jene restringierte Wirklichkeit, von der zuvor gesprochen wurde.

Pädagogische Argumentation schließt zweifellos einen „Grundgedankengang“ ein.

Dem prüfenden Nachdenken eröffnet sich indessen die Kenntnis, daß entsprechende Basissätze sowohl ideell als auch reell angelegt sein können. Und selbst der „ethische Mittelpunkt“, von dem eingangs die Rede war, erlaubt Ansprüche in beiderlei Hinsicht. Denn daß „Verantwortung“ unabdingbar für pädagogische Reflexionen wie für deren Handlungszusammenhänge sei, ist ein unbestreitbares Datum. Wer es leugnete, würde sich dem notwendigen korporativen Konsens entziehen, der die charakterisierten geistigen Berufsgenossenschaften seit dem Mittelalter verband; eine isolierte Existenz – so hieß es – sei selbst heute unmöglich.

Nun ist jedoch am Begriff der Verantwortung spezifisch aufzuweisen, wie das besagte moralische Zentrum sich abstrakt vereinbaren und besetzen läßt und die unterschiedlichen Positionen sich darin unterbringen. Hat es dabei sein Bewenden, so droht kein Dissens, das Einvernehmen erhält sich. Es bleibt eine folgenlose Einsicht, da in ihr die Kontroverse nicht auftaucht. Erschütterbar aber ist der Konsens, sobald die zeitgeschichtliche, die politische und gesellschaftliche Situation als Regulative in die pädagogischen Entwürfe eingeht. Mithin stiftet pädagogisches Denken, sofern es sich analytisch und ideologiekritisch anläßt, auch die erforderlichen Polemiken, denen der bisherige Fortschritt der Wissenschaften geschuldet ist. Die Anerkennung von Streit als des bewegenden Faktors in der Wissenschaft begründet die Toleranz der Wissenschaftler; die Variabilität der Grenzen bleibt unterstellt.

Pädagogik verlangt die Bestimmung des „ethischen Mittelpunkts“ aus dem Kontext gesellschaftlicher Arbeit, weil ohne ihn Reflexionen über Ethik ihr fundamentum in re verlören. Zweifellos hat KANTS Grundfrage damit zu tun: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (KANT 1975; S. 711) Indem der gesellschaftliche Anpassungsvorgang sich in seine widersprüchlichen Komponenten von Zwang und Freiheit aufgliedert, wird ein Grundthema von Pädagogik benannt, jedenfalls als bestimmend für die menschheitliche Entwicklung vorausgesetzt. Denn in ihr sollte es nicht mehr um Unterwerfung oder Versklavung des Subjekts gehen, sondern um einen letztlich freiwilligen Ein- und auch Anpassungsvorgang. Eine solche Aussage indessen gewinnt Sinn erst, sofern und sobald die Entwicklung der Produktivkräfte arbeitsame Individuen voraussetzt, die anders als anonyme Sklavenpulks beim Bau der ägyptischen Pyramiden den Arbeitsprozeß durch ihre individuellen Kräfte ausgestalten sollen. Das ist bereits in Feudalstaaten ansatzweise der Fall, wird mit der Entwicklung der bürgerlichen Produktion unerläßlich, wiewohl die Verelendung des Proletariats in seinem frühen Stadium dagegen zu sprechen scheint. Die weiteren technologischen Entwicklungsschübe der industriellen Produktion belegen, daß nur formierte Arbeitskraft, d.h. Facharbeiter, nützlich sind. Vielseitige Kenntnisse über die Produktionswege müssen sich mit ihrer Bereitschaft verknüpfen, solches Expertentum in die Herstellung der Waren eingehen zu lassen. Der von KANT benannte Zwang zur Anpassung hebt sich im Horizont späterer Selbstverfügung des Individuums auf; seine Freiheit ist dann wirksam geworden.

Was hier für den individuellen Fall nachgezeichnet wurde, empfängt ein anderes Gesicht, sobald die Strukturen des Arbeitsprozesses mit der pädagogischen Absicht, die Autonomie des Individuums herstellen zu helfen, in Zusammenhang gebracht, die regulierenden Tendenzen der Wirtschaft überprüft werden. Bei dieser

Konjunktion erweist sich alsbald, daß der alles bewegende Impuls das private Profitinteresse ist und die damit verkoppelte Kapitalmacht die Entwicklungsetappen vorausbestimmt. Darin nun soll das pädagogisch bearbeitete Subjekt seine Lebenszeit sinnvoll einbringen, sich unter der Signatur der freien Marktwirtschaft bestmöglich entfalten. Sofern es darin erfolgreich ist, bleibt ihm eine jeweils höhere Teilhabe am Konsum verheißen. Wie jedoch das schaffende und sich selbst wiederherstellende Individuum sich dabei befindet, ist allenfalls ein psychologisches Thema. In Fällen offenkundiger Störung seines Sozialverhältnisses bleibt ihm Therapie zugänglich.

Die geläufige pädagogische Argumentation bescheidet sich mit diesen Umständen; das „eherne Lohngesetz“ aus den Anfängen des ökonomischen Nachdenkens bietet sozusagen das unbefragte Fundament schlichter Verständigung. Nun dürfte freilich niemand leugnen, daß Arbeit, Abhängigkeit und Lohn die regulierende Dreieheit bilden, unter denen sich das Wirtschaftsleben für die darin tätigen Subjekte vollzieht, und daß jede subjektive Aufkündigung dieser Organisationsverhältnisse zum alsbald spürbaren Nachteil des einzelnen ausschlägt. Für Pädagogik als Wissenschaft jedoch, die sich nicht nur gesellschaftlich-funktionalistisch versteht, ist dies ein zu wenig anspruchsvoller Gedankengang. Wenn nämlich die Klassiker der Pädagogik bereits um 1800 den politischen Horizont ihres Zeitalters mitsprechen ließen, wenn insbesondere SCHLEIERMACHER die sittliche Weiterentwicklung der Gesellschaft von dem Potential als abhängig betrachtete, das die Erziehung für die nachfolgende Generation an Erkenntniskraft im Sinne „des Guten“ bewirkt hatte, so urteilte er mit den philosophischen Mitteln seiner Zeit bereits sehr kühn, denn seine Kritik richtete sich bekanntlich auch auf diejenigen politischen Repräsentanten und Systemträger, die einen bereits objektiv möglichen besseren Zustand der Gesellschaft aus eigensüchtigen Interessen verhinderten. Im Zeitkolorit der Französischen Revolution und der deutschen Reaktion war dies eine unerhört herausfordernde Kundgabe, und es spricht nicht für die Pädagogik der Gegenwart, daß gesellschaftliche Radikalkritik mittels pädagogischer Kategorien zu den Ausnahmen zählt. Wo sich der pädagogische Grundgedankengang auf die Gesellschaft ansatzweise kritisch einstellt, bleibt es bei der klassischen Denkfigur über die wesensmäßigen Spannungen zwischen Individuum und Gesellschaft, die entweder als aporetische gefaßt werden oder mit pädagogischen Gesprächshilfen abgefedert werden sollen, nicht aber aufhebbar sind.

Pädagogik muß ihr Kategoriengefüge erweitern, wenn sie über individuelle Befindlichkeiten hinaus gelangen will und sich als kritische gesellschaftliche Kraft einzurichten gedenkt. Mit einem solchen Entschluß erst würde sie sich auch als Sozialwissenschaft kenntlich machen, mit der die politische Klasse zu rechnen gelernt hat. Analysen etwa, die von der Soziologie vorgenommen und an die Öffentlichkeit gebracht werden, lösen unter den staatlichen Mandatsträgern heilsam zu nennende Unruhen aus, wenn die Konsequenz solcher Expertisen lautet, bestimmte Verhältnisse seien undemokratisch, mit den Verfassungsvorgaben unvereinbar und dergleichen mehr. Die Konnotationen können sich auch darauf beziehen, daß bestimmte Teile der Jugendlichen oder der Wählerschaft mit gewissen Entwicklungen prinzipiell unzufrieden sind. Da beständig Wahlen ins Haus stehen, werden die Regierenden geschwind opportunistisch handeln und die vorgetragenen sozialwissenschaft-

lichen Erkenntnisse auf eine pragmatische Ebene zu transferieren versuchen. Abgesehen von der Nützlichkeit für Parteizwecke, spricht sich darin auch eine gesellschaftsverändernde, zumindest gesellschaftsbeeinflussende Kraft aus, von der die Pädagogik weit entfernt ist. Zwar hat der „Deutsche Bildungsrat“ während seiner Amtszeit zwischen 1965 und 1975 einige bemerkenswerte Empfehlungen und Gutachten verabschiedet, die zum Teil in der Kultusministerkonferenz weiter verhandelt worden sind, aber von einer grundlegenden Expertise der Pädagogik als Wissenschaft, die bundesdeutsche Öffentlichkeit nachhaltig bewegt hätte, war bisher nichts zu vernehmen.

Nun soll dies nicht der im kooperativen Verband stehenden Pädagogik allein zur Last gelegt werden, da sie nur über eine schwache Stimme verfügt, sofern man sie mit dem Volumen alteingessener Disziplinen in den Philosophischen Fakultäten vergleicht. Es hängt mit dem naheliegenden Desinteresse an Bildungsfragen in der spätbürgerlichen Gesellschaft ebenfalls zusammen. Lediglich wenn es um scharf definierte Qualifikationen geht, wird die kulturpolitische Szene wach. Der gemeinsame Markt in Europa im Jahre 1992 wirft seine Schatten voraus. So heißt es, unsere Ingenieure dürften nicht älter sein als ihre britischen, französischen oder italienischen Kollegen, wenn sie ins Arbeitsleben gelangten. Sollen sie wettbewerbsfähig bleiben, müssen die erforderlichen Qualifikationen rascher vermittelt werden, ihre vergleichsweise überlangen Studienzeiten an bundesdeutschen Hochschulen wären zu verkürzen, die Curricula zu entschlacken und ständig zu modernisieren. Die zu erwartende schärfere Konkurrenz drängt auf Revision der Ausbildungswege.

Gegenüber solchen an reiner Nützlichkeit orientierten Erwägungen haben die pädagogischen Theoretiker vor zwei Jahrhunderten einen höheren Standard der Reflexion durchgehalten, obwohl sie den Nutzen durchaus nicht leugneten. Philanthropen und Neuhumanisten, so widersetzlich sie in Prinzipienfragen waren, haben nie in Abrede gestellt, daß junge Menschen tüchtig gemacht werden müßten, in die Arbeitsanforderungen ihres Zeitalters einzutreten. Darüber hinaus aber hatten beide Gruppierungen noch einen Begriff von allgemeiner Menschenbildung, der ihnen durch das Raisonement ROUSSEAUS unverlierbar eingepflanzt worden war. ROUSSEAU stand ja immer noch wie ein Komet über dem geistigen Leben Europas, und seine unbeirrte These, daß der Mensch vor dem Bürger, das Allgemeine vor dem Besonderen rangiere, hat bekanntlich auch Anthropologie und Ethik bei KANT nachhaltig beeinflußt. Gewiß wäre es vermessen, in wenigen Sätzen zu umreißen, warum dieses Hochbild vom Menschen und seiner ihm seit COMENIUS gestellten Aufgabe, die bedachtsame Einrichtung und weise Verbesserung der Welt zu bewirken, in der Moderne fast gänzlich verloren ging. Eröffnen wir deshalb hier nur eine Dimension, die mit der bestimmenden wirtschaftlichen Größe benannt ist; ihre vermeintlichen Sachzwänge, ihre unumkehrbaren Produktionserfordernisse. Die zweite, dritte oder gar vierte technologische Revolution, vor allem Aufbau und Sicherung von Anteilen auf dem Weltmarkt, scheinen keine Alternativen zu bieten.

Wurde auf die Benennung weiterer Ursachen für den Hoffnungsverlust bezüglich der Bildungsgeschichte verzichtet, so war der angeführte Grund nicht ein zufälliger, sondern nach Maßgabe historisch-materialistischer Analyse zwingend. Denn

wo es um Erhalt der Subsistenzmittel geht, herrscht allemal Priorität. Zweifellos gibt es noch andere Motivketten, doch rechnen wir sie zu den nachgeordneten Anstößen. Die Frage richtet sich an das pädagogische Denken, ob und wie es das über die Individualität hinausreichende factum brutum zu respektieren unternimmt.

Wer sich als Pädagoge hinlänglich mit der Kritischen Theorie auseinandersetzt, weiß, daß aus ihr keine Handlungsanweisung, keine Positivität abzuleiten ist und daß folglich der Versuch von ANDREAS GRUSCHKA mit seiner negativen Pädagogik (1988) eine derzeit mögliche Reflexionsebene kennzeichnet. In dem hier unternommenen Versuch läuft die Argumentation in der thematischen Vorgabe anders. Es soll gezeigt werden, wie der „pädagogische Grundgedankengang“, wenn denn ein solcher für unsere Wissenschaft beansprucht wird, justierungsbedürftig ist, um für die gesellschaftliche Wirklichkeit am Ende des 20. Jahrhunderts Relevanz auszuweisen. Ist diese Überlegung richtig, so würde die angemessene kategoriale Erweiterung eine noch zu erläuternde Doppelfunktion für die Pädagogik erfüllen.

Als diese Kategorie bestimme ich hier die Entfremdung. ROSSEAU, SCHILLER, HEGEL, FEUERBACH und MARX haben zu ihrem Verständnis bekanntlich je spezifische Akzente beigetragen. In der neueren Soziologie ist der Begriff bei E. DURKHEIM, G. FRIEDMAN, D. RIESMAN, H. MARCUSE, E. FROMM u.a. akzentuiert worden; die französischen Strukturalisten haben ihn aufgenommen, und schließlich ist zu bemerken, daß er durch die Studentenbewegung breite Argumentation gewann. Darin haben viele Auffassungen einander überkreuzt. Auch wurde die Frage erörtert, ob und wie sich die Entfremdung durch direkte politische Aktion, durch Widerstand, durch freigesetzte Gewalt gegen Strukturen, Sachen oder Menschen aufheben und damit ein gesellschaftlicher Zustand mit organischen Sozialbeziehungen herstellen ließe.

Im MARXschen Begriff der Entfremdung sind hinlängliche Elemente angelegt, die für eine pädagogische Reflexion im hier vorgestellten Zusammenhang dienlich sind. Zunächst wären die vier wesentlichen Ebenen zu rekapitulieren, wie Marx sie in den „Ökonomisch-philosophischen Manuskripten“ skizziert und folgende Akzente für die Entfremdung des Arbeiters unterschieden hat:

- Entfremdung vom Produkt der Tätigkeit, das zur unabhängigen und blinden Kraft wird;
- Entfremdung von dieser Tätigkeit selbst, die zum Zwang und zum bloßen äußeren Vollzug verfällt. Damit verliert die Produktivität als Grundvermögen des Menschen ihr entscheidendes Merkmal;
- Entfremdung vom menschlichen Wesen, das sich in bewußter, freier und produktiver Tätigkeit bekundet;
- Entfremdung von Mitmenschen, denn dessen Bedürfnisbefriedigung, seine Ergänzung, erlischt in der Motivation der Tätigkeit.

In seinem Hauptwerk „Das Kapital“ hat MARX die hier nur als Stichworte verzeichneten Dimensionen eingehend entfaltet und damit die ökonomischen Begriffe zu einem philosophisch-anthropologischen Gedankengang erweitert. Entscheidend für die vier Dimensionen ist ihre dialektische Qualität: Sie erfassen und analysieren gegenständliche Arbeit, und sie zeigen, daß jeder äußerlich anmutende Arbeits-

prozeß zugleich das menschliche Wesen beeinflusst, daß jede äußere Verunstaltung einer Verrichtung, insbesondere, wenn sie unter Zwang geschieht, zur Deformation des Individuums auch in mentaler Hinsicht gereicht und die Verelendung vervollständigt.

Wenn Entfremdung von der Arbeit ihren lediglich äußerlichen Vollzug zur Folge hat, Abwicklung oder Routine übrigbleibt, Engagement nirgends unterzubringen ist, so schwindet ein auch pädagogisch äußerst wichtiges Element: die Vereinbarung des produzierenden Subjekts mit seinem Gegenstand. Die ästhetische Komponente bleibt unbeansprucht. Da aber der Mensch das einzige Wesen ist, das Schönheit wahrnimmt, kommt deren Ausfall im Prozeß der Vergegenständlichung einer Deprivation der Ursprünglichkeit gleich. Facetten von Wirklichkeit bleiben solange unbeansprucht, bis das ästhetische Vermögen geschrumpft und schließlich gänzlich abhanden kommt, ohne daß es vermißt werden könnte, weil das Subjekt keinen Begriff von seinen Mängeln gewinnt, für seine Entbehrung blind bleibt. Eine Theorie der ästhetischen Erziehung unter gesellschaftlichem Anspruch rechnet deshalb zu den größten Desideraten im Bildungsbereich.

Der „pädagogische Grundgedankengang“ eröffnet sich gemäß dem hier vertretenen Ansatz einer historisch-materialistischen Analyse durch die Hereinnahme des Entfremdungsbegriffs als konstituierende Größe. Sofern diese These Zustimmung findet, ist die zuvor erwähnte Doppelfunktion zu erläutern, denn sie leitet sich aus der Anerkennung des Entfremdungsbegriffs ab. Entfremdung kennzeichnet zum einen den unleugbaren Hintergrund für die Befindlichkeit des Menschen in den industriell bestimmten Produktionsvorgängen seiner Zeit, nämlich die Produktion des Lebens schlechthin. Sie durchdringt sämtliche Bereiche seines Daseins, und auch die entlegene Nische bleibt davon bestimmt, wie viele Illusionen immer darüber hingebreitet werden mögen. ADORNOS Wort „Es gibt kein richtiges Leben im falschen“ (ADORNO 1980, S. 42) birgt zwar das Mißverständnis des Schlagworts, doch kann von der „Dialektik der Aufklärung“ über „Minima Moralia“ und die „Theorie der Halbbildung“ bis zur „Negativen Dialektik“ die Einsicht erhärtet werden, daß auch vermeintliche emanzipatorische Gehalte unter das Wertgesetz fallen, dem Markt anheimgegeben sind, von der Kulturindustrie profitabel arrangiert werden.

Sofern diese Einsicht nachvollziehbar ist, bleibt zwar der Bereich der großen geistigen Objektivierungen für sich unangefochten, aber nur, sofern er durch Theorie abgestützt ist. Sobald die kulturpolitischen Selektionsprozesse beginnen, was aus den kulturellen Ablagerungen zu vermitteln sei, ist bereits das „Bildungsgut“ fixiert, das alsbald auch der kulturindustriellen Verfügung anheimfällt, und damit laufen die Maschinen für Zeitschriften- und Buchdruck, für Film, Funkprogramme und Medien schlechthin. Die Lenkwaffen im Hintergrund stehen als Werbung zur Verfügung. Von ihr wird vorab kalkuliert, was erfolgreich herauskommen soll, denn der Erfolg eines kulturellen Objekts steht nachweislich in exakter Relation zu seinem Werbeaufwand. Wenn pädagogische Reflexion sich anschickt, diese in der Kritischen Theorie vielfältig erörterten Mechanismen in ihren eigenen „Gedankenkreis“ aufzunehmen, so wird die Entfremdung auch pädagogisch bearbeitbar, nachdem sie sonst entweder als eine bedrohliche oder abstruse Größe liegen bleibt.

Denn die pädagogische Theorie hat zweifellos ihre Denkkraft an dem hier empfohlenen Begriff noch nicht abgearbeitet. Doch stünde zu erwarten, daß eine Wissenschaft wie die unsere, die seit ihrer Genese aus dem Herrschaftszirkel noch kaum entrückt wurde, mit der Rezeption des Entfremdungsbegriffs ihre eigene Struktur genauer erkunden könnte. Wenn Pädagogik selbst erst das Wissen darüber bereitstellte, wie sehr sie als kritische Potenz unter dem Argwohn der Macht steht, so kann sie sich darauf einrichten, die Bildung nicht einzig in ihrer Verfügbarkeit zu wähen, sondern mit HEYDORN einzusehen, daß Bildungsfragen immer auch Machtfragen sind (HEYDORN 1979, S. 337). Ist diese Erkenntnis vollziehbar, so muß daraus nicht Resignation folgen, vielmehr tritt die Wahrheit zutage, daß Pädagogik stets eine politische Größe war. Diese Signatur läßt sich entweder annehmen oder verdrängen, jedenfalls bleibt Pädagogik mit ihr befaßt. Wird sie angenommen, so beginnt ein Verhältnis zur Politik, wie es SCHLEIERMACHER für seine grundsätzliche Orientierung der Pädagogik als erster kennzeichnete. Daß SCHLEIERMACHER unter den Vorgaben des Spätfeudalismus zu argumentieren hatte, wir jedoch unter den Merkmalen sowohl des spätbürgerlichen Vergeudungskapitalismus als auch der parlamentarischen Demokratie zu reden gehalten sind, macht die Differenz von 200 Jahren aus. Die seither nicht nur weiterentwickelte, sondern revolutionierte Gesellschaftstheorie bietet der Pädagogik Hilfen, ihre Grundgedankengänge mit den ethischen Postulaten der namhaften Vorgänger abzustimmen. Wenn der Begriff Entfremdung damals bereits ernstlich bemüht wurde, so steht er nunmehr zur Konzeptualisierung an.

Der andere Aspekt für die kategoriale Erweiterung der Pädagogik in Hinsicht auf ihre zuvor benannte Doppelfunktion bietet sich mit der erzieherischen Praxis. Der Begriff Entfremdung wird in ihr die weitverbreitete Betulichkeit mit Kindern und Jugendlichen zugunsten der Einstellung ablösen, daß alle, die durch pädagogische Bearbeitungsprozesse geschleust werden, für spätere entfremdete Arbeit vorgeplant sind. Das erzieherische Verhältnis muß darum nicht weniger umgänglich oder sympathiegetragen sein, aber es verbleibt unter der Erkenntnis seiner Bestimmung. Gleichwohl ist in das erzieherische Verhältnis eine erhebliche gesellschaftliche Toleranzspanne eingelassen, die pädagogische Praxis auch für ihre eigenen Absichten humanisieren kann. So ist es erlaubt zu sagen, daß, obwohl alle Zwischenmenschlichkeit vom Vorgang der Entfremdung nicht unbeeinflusst bleibt, das pädagogische Verhältnis die am wenigsten akute Entfremdungsproblematik aufweist, weil darin dem Menschen um seiner selbst willen aufgeholfen werden soll. Wenn er unbezweifelbar für fremde Zwecke herangezogen wird, so ist er im Umfeld seiner Erziehung auch Zweck an sich. Das kommt bei jeder evokativen pädagogischen Maßnahme zum Ausdruck, wenn der Respons freudig erwartet und mit Zusage begleitet wird. Aber auch in der erforderlichen Kritik ist ein solcher Charakterzug wirksam, denn sie setzt in pädagogischer Hinsicht stets eine aufbauende Intention voraus; der Nachwachsende soll Fehler, Schwächen, Unzulänglichkeiten jeder Art aus eigenen Kräften überwinden, zur prüfaren Identität mit sich selber gelangen.

Die entsprechend zurückgenommene Entfremdung im pädagogischen Felde wird zusätzlich durch eine interpersonale Konstellation bezeugt. Die sich aufeinander zu bewegenden Subjekte müssen eine Offenheit praktizieren, die keine andere unter

Effektivitätserwartung stehende Partnerschaft so entspannt gewähren kann, da es ihr bereits an Zeit mangelt. Wenn in der Bundesrepublik eine zwölfjährige Schulpflicht besteht, so ist dies eine ungemein lange Zeitspanne, in der die nachwachsende Generation für viele Gegenstände interessiert werden soll; oftmals begleitet ein einzelner Lehrer eine Schulklasse über mehrere Jahre, lebt sozusagen einen Teil seines Lebens mit ihr ab und bietet sein alterndes Profil dar. So läßt sich Lernarbeit als Last und Würde erfahren, Kraft für das Ertragen der Entfremdung ist aufzubauen, das persönliche Ethos im Regulativ allgemeiner Ethik zu bewähren.

Pädagogisches Denken im Zeitalter des Spätkapitalismus wird sich der Einsicht kaum verschließen können, daß die Widersprüche seiner Gesellschaftsordnung wachsen. Wer dieser bevorzugten Formation anzugehören das fragwürdige Glück genießt, muß erkennen, daß zwei Drittel der Menschheit für den Erhalt seiner Formation darben und daß der Planet ökologisch zu verkommen droht, den wir einstweilen noch bewohnen. „Abschreckung“ und „Overkill“ bieten die entsprechenden militärisch komplettierten Termini. Mit dem Begriff Entfremdung wird aus der Addition von Symptomen zu den verursachenden Verhältnissen vorgedrungen, sowohl konkret als auch spekulativ. Dafür kann die Pädagogik ihr Bewußtsein erweitern und sich auf ihre Praxis gründen; KANTS Wort leitet dazu an: „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht“ (KANT 1975, S. 699).

Literatur

- ADORNO, Th.W.: *Minima Moralia*. In: Ders.: *Gesammelte Schriften*. Bd. 4. Frankfurt am Main 1980.
- ALBRECHT-HEIDE, A.: *Entfremdung statt Emanzipation. Sozialisation des 2. Bildungsweges*. Frankfurt am Main 1974.
- BUCK, G.: *Rückwege aus der Entfremdung. Studien zur Entwicklung der deutschen humanistischen Bildungsphilosophie*. Paderborn 1984.
- FLITNER, W.: *Allgemeine Pädagogik (1950)*. In: Ders.: *Gesammelte Schriften*, hrsg. v. K. ERLINGHAGEN, A. FLITNER, U. HERRMANN: Bd. 2: *Pädagogik*. Paderborn 1983, S. 123–297
- FLITNER, W.: *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaften der Gegenwart (1957)*. In: Ders.: *Gesammelte Schriften*, hrsg. v. K. ERLINGHAGEN, A. FLITNER, U. HERRMAN. Bd. 3: *Theoretische Schriften*. Paderborn 1989, S. 310–349.
- FLITNER, W.: *Rückschau auf die Pädagogik in futurischer Absicht (1976)*. In: Ders.: *Gesammelte Schriften*. Bd. 3 (1989), S. 487–498.
- Folgen einer Theorie. Essays über „Das Kapitel“ von Karl Marx*. Frankfurt am Main 1967
1972.
- GABEL, J.: *Ideologie und Schizophrenie. Formen der Entfremdung*. Frankfurt am Main 1967.
- GAMM, H.-J.: *Materialistisches Denken und pädagogisches Handeln*. Frankfurt am Mai 1983.
- GAMM, H.-J.: *Pädagogische Ethik. Versuche zur Analyse der erzieherischen Verhältnisse*. Weinheim 1988.
- GRUSCHKA, A.: *Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit kritischer Theorie*. Wetzlar 1988.
- HOFMANN, W.: *Ideengeschichte der sozialen Bewegung*. Berlin 1979.
- HEYDORN, H.-J.: *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Bildungstheoretische Schriften 2*. Frankfurt am Main 1979.
- KANT, I.: *Über Pädagogik*. In: *Werke in 6 Bdn*. Hrsg. v. W. WEISCHEDL. Bd. 6, Darmstadt 1975.

- KNECHT, I.: Theorie der Entfremdung bei Sartre und Marx. Meisenheim 1975.
- KUPFFER, H.: Jugend und Herrschaft. Eine Analyse der pädagogischen Entfremdung. Heidelberg 1974.
- NIGSCH, O.: Bildungsreform zwischen Entfremdung und Emanzipation. Wien und Köln 1978.
- NIPKOW, K.E.: Bildung und Entfremdung. Überlegungen zur Rekonstruktion der Bildungstheorie. In: Z.f. Päd. Beiheft 14 (1977), S. 205–229.
- OPPOLZER, A.: Entfremdung und Industriearbeit. Die Kategorie der Entfremdung bei K. Marx. Köln 1974.
- RITZ, E.: Art. „Entfremdung“. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie, hrsg. v. J. Ritter. Bd. 2. Basel und Stuttgart 1972, S. 509–525.
- SCHAFF, A.: Entfremdung als soziales Phänomen. Zürich 1977.
- SCHMIDT, A.: Emanzipatorische Sinnlichkeit. München 1973.
- SCHMIDT, A.: Der Begriff der Natur in der Lehre von Marx. Frankfurt am Main 1978.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Hans-Jochen Gamm, Institut für Pädagogik, Pankratiusstraße 2,
D-6100 Darmstadt.