

Nahrstedt, Wolfgang

Arbeit - Muße - Mündigkeit. Perspektiven für eine "dualistische" Anthropologie zur Überwindung der "Krise"

Heid, Helmut [Hrsg.]; Wolfgang Klafki [Hrsg.]: Arbeit - Bildung - Arbeitslosigkeit. Beiträge zum 9. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 26. - 28. März 1984 in der Universität Kiel. Weinheim ; Basel : Beltz 1985, S. 115-127. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 19)



Quellenangabe/ Reference:

Nahrstedt, Wolfgang: Arbeit - Muße - Mündigkeit. Perspektiven für eine "dualistische" Anthropologie zur Überwindung der "Krise" - In: Heid, Helmut [Hrsg.]; Wolfgang Klafki [Hrsg.]: Arbeit - Bildung - Arbeitslosigkeit. Beiträge zum 9. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 26. - 28. März 1984 in der Universität Kiel. Weinheim ; Basel : Beltz 1985, S. 115-127 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-226822 - DOI: 10.25656/01:22682

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-226822>

<https://doi.org/10.25656/01:22682>

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

19. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

19. Beiheft

Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit

Beiträge zum 9. Kongreß der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

vom 26. – 28. März 1984
in der Universität Kiel

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben
von Helmut Heid und Wolfgang Klafki

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1985

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit :

vom 26.–28. März 1984 in d. Univ. Kiel / im Auftr. d. Vorstandes
hrsg. von Helmut Heid u. Wolfgang Klafki. – Weinheim ; Basel : Beltz 1985.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 19)

(Beiträge zum ... Kongress der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft ; 9)

ISBN 3-407-41119-7

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

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge vom

... Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

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 und 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.

© 1985 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41119 7

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
-------------------	---

I. Öffentliche Ansprachen

HELMUT HEID	
– Kongreßeröffnung	15
– Zur Kongreßthematik	16
GERD GRIESSER	21
DOROTHEE WILMS	24
PETER BENDIXEN	29

II. Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit im Blickfeld erziehungswissenschaftlicher Teildisziplinen

Pädagogisierung sozialer Probleme. Entwicklung und Folgeprobleme des Einflusses sozialer Probleme auf erziehungswissenschaftliche Theoriebildung und pädagogische Praxis.

ULRICH HERRMANN	
Die thematischen Schwerpunkte des Symposiums	35
BERND ZYMEK	
Schulreform und Schulkrise. Konjunktur der Arbeitsmarktperspektiven und der Schultheorie in den 1920er Jahren	42
WERNER E. SPIES	
Der Plan und die Verhältnisse. Auswirkungen politisch-sozialer Veränderungen auf die Programmatik der Bildungsreform	47
PETER ZEDLER	
Expansion und Selbstbegrenzung. Probleme einer flexiblen Sicherung pädagogischer Optionen	56
<i>Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit im 19. und 20. Jahrhundert. Empirische Ergebnisse aus dem DFG-Projekt „Historische Qualifikationskrisen“</i>	
PETER LUNDGREEN	
Einführung in die Thematik des Symposiums	65

VOLKER MÜLLER-BENEDICT/AXEL NATH/HARTMUT TITZE Universitätsbesuch und akademischer Arbeitsmarkt im 19. und 20. Jahrhundert	68
BERND ZYMEK Die Expansion des höheren Schulsystems als Umstrukturierung von Feldern sozialer Reproduktion	77
DETLEF FROHSE/MANFRED HEINEMANN/HANS JÜRGEN LOEWENBRÜCK/ MICHAEL SAUER Lehrerversorgung im niederen Schulwesen Preußens (1800–1926). Ein Überblick über strukturelle Bedingungen, quantitative Entwicklung und Momente staatlicher Steuerung	86
MARGRET KRAUL Bildungsbeteiligung und soziale Mobilität in preußischen Städten des 19. Jahrhunderts	94
<i>Die „Krise der Arbeitsgesellschaft“ und die Verlegenheit pädagogischer Anthropologien</i>	
C. WOLFGANG MÜLLER Von meiner eigenen Verlegenheit	99
GEORG M. RÜCKRIEM Von der Notwendigkeit, Positionen zu bekräftigen	101
WOLFGANG NAHRSTEDT Arbeit – Muße – Mündigkeit. Perspektiven für eine „dualistische“ Anthropologie zur Überwindung der „Krise“	115
FRITZ GAIRING Diskussionsverläufe	128
<i>Berufliches Lernen unter den Bedingungen von Arbeitslosigkeit und Ausbildungsplatzmangel – Berufs- und wirtschaftspädagogische Analysen und Konzepte</i>	
ADOLF KELL Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit unter berufspädagogischen Aspekten	131
JOACHIM MÜNCH Ausbildungssystem, Ausbildungslosigkeit und Arbeitslosigkeit der Jugendlichen in den Ländern der EG. Eine Problem- und Projektskizze	140
HOLGER REINISCH Jugendarbeitslosigkeit und Weltwirtschaftskrise. Zur Frage der Strukturgleichheit der berufspädagogischen Diskussion einst und heute	154
GÜNTER KUTSCHA Ausbildungsversorgung und Berufsnot Jugendlicher im Ruhrgebiet – Ansatzpunkte und Aspekte zur regionalen Berufsbildungsforschung	163
<i>Jugendarbeitslosigkeit als Herausforderung an Schule und Sozialarbeit im internationalen Vergleich</i>	
VIKTOR BLUMENTHAL/BRUNO NIESER/HEINZ STÜBIG Jugendarbeitslosigkeit als Herausforderung an Schule und außerschulische Bildung in England, Frankreich und Italien	173

BURKHART SELLIN Programme der EG und der Mitgliedstaaten zur Bildung, Ausbildung und Beschäftigung von Jugendlichen angesichts der Arbeitsmarktkrise	190
VOLKER LENHART in Zusammenarbeit mit ROLF ARNOLD, JÜRGEN HEINZE, HANS-PETER SCHWÖBEL, GERALD STRAKA Bildung und Beschäftigung in der Dritten Welt	199
<i>Freizeitpädagogik in der Krise der Arbeitsgesellschaft</i>	
HANS RÜDIGER Fragestellung des Symposions und Zusammenfassung der Beiträge	213
FRANZ PÖGGELER Freizeitpädagogik in der Sinnkrise der Leistungs- und Freizeitgesellschaft	219
<i>Arbeitslehre: alte Probleme, neue Perspektiven – Arbeit als Gegenstand allgemeinbil- denden Unterrichts</i>	
GERHARD HIMMELMANN Arbeit und Allgemeinbildung. Was heißt „Arbeitsorientierung“ in der Arbeits- lehre?	227
HORST ZIEFUSS Schule, Arbeit und Beruf aus der Sicht Auszubildender – Perspektiven für die Arbeitslehre	238
HEINZ DEDERING Arbeitslehre in der Sekundarstufe II als Beitrag zur Verbindung von Berufs- und Allgemeinbildung	249
GÜNTER WIEMANN Erfahrungen aus dem Reformansatz „Arbeitslehre“	254
ROLF HUSCHKE-RHEIN Bildung – Arbeit – Friedlosigkeit. Zur strukturellen Analyse von Bildung und Arbeit unter friedenthematischem Aspekt	257
III. Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit: Besonders betroffene Gruppen – Analy- sen und Konzepte	
<i>Jugendliche in der Krise der industriellen Arbeitsgesellschaft</i>	
HELMUT BECKER/JÜRGEN ZINNECKER Zur Konzeption des Symposiums	279
MARTIN BAETHGE Die Bedeutung von Arbeit im Entwicklungsprozeß von Jugendlichen	281
THOMAS OLK Jugend und gesellschaftliche Differenzierung – Zur Entstrukturierung der Jugendphase	290

LOTHAR BÖHNISCH	
Über den öffentlichen Umgang mit der Jugend heute	302
THOMAS ZIEHE	
Die Jugenddebatte – Argumente für eine Fortführung	309
BRIGITTE THIEM-SCHRÄDER	
Jugendarbeitslosigkeit und Jugendkriminalität	315
 <i>Arbeit, Bildung, Arbeitslosigkeit ausländischer Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland</i>	
DIETHER HOPF	
Einführung in die Problemstellung des Symposions	325
LASZLO ALEX	
Ausländische Jugendliche in der Bundesrepublik Deutschland	328
URSULA NEUMANN/HANS H. REICH	
Pädagogische Probleme in der Berufsorientierung türkischer Jugendlicher	337
FRITZ POUSTKA	
Psychiatrische Störungen ausländischer Jugendlicher am Ende der Pflichtschulzeit unter besonderer Berücksichtigung prognostischer Aspekte der Integration	359
ULI BIELEFELD	
Arbeit, Arbeitslosigkeit und Nichtarbeit. Sozialerfahrung und Verarbeitungsformen türkischer männlicher Jugendlicher	371
 <i>„Ausgelernt und angeschmiert“. Frauenarbeit – Frauenbildung – Frauenerwerbslosigkeit</i>	
BÄRBEL SCHÖN	
Zur Einführung	377
HEDWIG ORTMANN	
Plädoyer für eine „Feministische Lebenswissenschaft“ – Entwurf eines Programms	380
BÄRBEL SCHÖN	
Einige Überlegungen zur Professionalisierung der Erziehung	386
DORIS LEMMERMÖHLE-THÜSING	
Berufliche Bildung – Eine Chance für Frauen?	392
MARIE-LUISE CONEN	
Professionalisierung zur Sozialhilfeempfängerin	399
AN LUTTIKHOLT	
Feministische Bildungsarbeit in der Praxis – ein Beispiel aus den Niederlanden	404
 <i>Polyvalenz: Lehrerausbildung ohne Zukunft – Zukunft ohne Lehrerausbildung?</i>	
HENNING HAFT	
Einführung	409

KLAUS PARMENTIER	
Alternative Einsatzfelder für Lehrer?	411
RÜDIGER FALK	
Polyvalenz im Spannungsverhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem . .	415
ECKHART LIEBAU	
Die Forderung nach einer polyvalenten Lehrerausbildung aus schulpädagogischer Perspektive	418
HEINRICH KUPFFER	
Die Qualifikation des Lehrers und seine Position im Erziehungssystem	421
HENNING HAFT	
Polyvalente Lehrerausbildung als Problem der Hochschule	424
KARL-RUDOLF HÖHN	
Polyvalenz als institutionelles Problem	427
<i>Lehrerarbeitslosigkeit – Auslöser für Funktionswandel in der Lehrerfortbildung</i>	
MANFRED BAYER/WERNER HABEL	
Problemdarstellung und Resümee aus der Diskussion in der Arbeitsgruppe 6 der Kommission „Schulpädagogik/Lehrerausbildung“	431
WOLFGANG BÜNDER	
Thesenhafte Zusammenfassung diskutierter Arbeitspapiere	436
WOLFGANG NIEKE	
Zusatzstudiengänge zur Weiterbildung von Lehrern für den Unterricht mit Schülern ausländischer Herkunft – Qualifikationsakkumulation oder notwendige Erweiterung pädagogischer Handlungskompetenz?	438
MARIA BÖHMER	
Regionalisierung der Lehrerfortbildung oder Regionale Lehrer-Fortbildung – Verschleierung von Konzeptionslosigkeit oder Chance für eine notwendige Neuorientierung?	442
MANFRED BAYER	
Kooperative Lehrerfort- und -weiterbildung im Verbund von Schule und Hochschule: Regionales pädagogisches Zentrum als gemeinwesenorientiertes Kommunikationsmodell	445
PETER DÖBRICH	
Fortbildung: Alphabetisierung beschäftigter Lehrer, Trost für arbeitslose Lehramtsabsolventen?	450
WOLFGANG NITSCH	
Selbsthilfe-Projekte arbeitsloser Lehrer für die Lehrer- und Pädagogen-Fortbildung	452
JOHANNES WILDT	
Neue Aufgaben der Hochschulen unter den Bedingungen steigender Lehrerarbeitslosigkeit	458
WERNER HABEL	
Lehrerarbeitslosigkeit, Lehrerfortbildung und das Interesse der Hochschulen .	461

Außerschulisches Berufsfeld Sport

HERBERT HAAG Einführung	467
ANNETTE KRÜGER Freizeitsport	468
ALEXANDER MORAWIETZ Sportselbstverwaltung	474
HERBERT HAAG Gesundheitssport	479
WOLFGANG KNEYER Information und Dokumentation im Sport	482
HERBERT HAAG/WOLFGANG KNEYER/ANNETTE KRÜGER/ALEXANDER MORAWIETZ Elemente beruflicher Bildung für das außerschulische Berufsfeld Sport	487
ANNETTE KRÜGER/ALEXANDER MORAWIETZ Zusammenfassung der Diskussion in der Arbeitsgruppe	490

Arbeitslosigkeit der Akademiker

KARL HAUSSER/PHILIPP MAYRING Lehrerarbeitslosigkeit – Folgen für die Lehrerausbildung	493
DIRK BUSCH/CHRISTOPH HOMMERICH Lehrerarbeitslosigkeit als zentrales Problem des Arbeitsmarktes für Hochschulabsolventen	499
DIETER ULICH Beiträge psychologischer Arbeitslosigkeitsforschung	506
BLANCA DEGENHARDT/PETRA STREHMEL Lebenssituation und Belastung arbeitsloser Lehrer	510
PHILIPP MAYRING Zur subjektiven Bewältigung von Arbeitslosigkeit	516
MAYA KANDLER Subjektive Probleme der beruflichen Umorientierung von arbeitslosen Lehrern	521
DIRK BUSCH/CHRISTOPH HOMMERICH Der Diplompädagoge – Lästiges Überbleibsel der Bildungsexpansion oder neue Profession? Wohin mit der zweiten Generation?	528
ULRICH TEICHLER Übergang vom Studium zum Beruf und betriebliche Einstellungspraxis	533

IV. Hinweise auf andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge	539
--------------------------------------------------------------------	------------

Arbeit – Muße – Mündigkeit

Perspektiven für eine „dualistische“ Anthropologie zur Überwindung der „Krise“

1. Bis zur Gegenwart bestimmen zwei widersprüchliche Anthropologien das erziehungswissenschaftliche Denken und Handeln

„Der Mensch ist seinem Körper nach zur Arbeit bestimmt“. „Die Schulen sollen (deshalb) nichts anderes sein als Werkstätten, in denen tüchtig gearbeitet wird“. „Eine Schule ohne Zucht (disciplina) ist eine Mühle ohne Wasser“. „Gelegenheit zu unnützer Muße“ ist zu vermeiden. „Man (muß) die Kinder zur *Arbeit* und beständigen Beschäftigung anhalten, ... damit sie Müßiggang nicht mehr ertragen können“ (COMENIUS 1657: 1966, S. 46; 142; 181; 120; 191).

„Der wahre Zweck des Menschen ... ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerläßliche Bedingung“. „Öffentliche, d. i. vom Staat angeordnete oder geleitete Erziehung (erscheint) ... von vielen Seiten bedenklich“. „Was man daher höhere wissenschaftliche Anstalten nennt, ist, von aller Form im Staate losgemacht, nichts anderes als das geistige Leben der Menschen, die äußere Muße ...“ (HUMBOLDT 1792/ca. 1810: 1957, S. 21; 35; 127).

Die bisherige erziehungswissenschaftliche Tradition hat *zwei gegensätzliche Menschenbilder* hervorgebracht, das eine auf „Arbeit“ und „Zucht“ konzentriert, das andere auf „Muße“ und „Freiheit“ gebaut. Eine demokratische, die Dynamik des kapitalistischen Wirtschaftssystems „aufhebende“ Vermittlung ist der herrschenden bürgerlichen Pädagogik bisher nicht gelungen.

a) Erziehung durch Arbeit

Das Leitbild des durch „Arbeitszucht“ konstituierten „*homo faber*“ wurde seit dem 17. Jahrhundert von JOHANN AMOS COMENIUS (1592–1670) über HEINRICH PESTALOZZI, JOHN DEWEY, GEORG KERSCHENSTEINER, PAWEŁ P. BLONSKY, ANTON SEMJONOWITSCH MAKARENKO bis zu OTTO FRIEDRICH BOLLNOWS „einfacher Sittlichkeit“ (²1962) vor allem an die Begriffe „Erziehung“, „Schule“, „Unterricht“ und „Didaktik“ geknüpft. Das griechische Wort „*scholē*“, d. h. „Muße“, wurde dabei in sein Gegenteil pervertiert. Dieses Leitbild der einen seit JOHANN AMOS COMENIUS bis heute herrschenden pädagogischen Anthropologie wurde vor allem für die Volksschule geschaffen. Mit dem aufkommenden absolutistischen Landesfürstentum, teuren stehenden Heeren und arbeitsteiliger Manufaktur war ein neuer Mensch zu schaffen, der in der Lage war, sich rationalisierten Arbeitsverfahren und komplexen Herrschaftssystemen zu unterwerfen. WERNER SOM-BART hat in seiner „historisch-systematischen Darstellung“ des „modernen Kapitalismus“ (1902) beschrieben, wie noch im 19. Jahrhundert das pädagogische Problem Schwierigkeiten bereitete, den naturwüchsigen Knecht vom Lande und selbst den durch das Handwerk bereits vordressierten Gesellen als reibungslos funktionierendes Rädchen in die damals rasch expandierende Arbeitswelt der sich immer mehr perfektionierenden Großindustrie einzufügen. Eine nahezu perfekte Askese und Entkörperlichung waren die Folge. Der „entfremdete“ Proletarier war das Ergebnis.

Die „Arbeiterbewegung“ hat schließlich aus dieser Not eine Tugend gemacht. Bis heute hält sie am Leitbild des „Arbeiters“ in einer „Arbeitsgesellschaft“ fest. Selbst „Arbeitszeitverkürzung ist in diesem Sinne ... ein Weg voran in die Zukunft einer menschlicheren und gerechteren Arbeitsgesellschaft“, so WILLY BRANDT im Vorwort zu MARIE JAHODAS Buch „Wieviel Arbeit braucht der Mensch?“ (JAHODA 1983, S. 11). Auch die SPD-GRUNDWERTE-KOMMISSION unter ERHARD EPPLER sieht aus der „Kritik ... des alten Arbeits- und Pflichtethos ... einen humaneren Typus des ‚homo faber‘ (sich) ... entwickeln“, der aber immerhin „nicht länger leben will, um zu arbeiten, sondern arbeitet, um zu leben oder gar in der Arbeit leben möchte“ (VORSTAND DER SPD 1982, S. 14f.).

In Krisen des Wirtschafts- wie Wertsystems scheinen zwei entgegengesetzte Tendenzen zu entstehen, entweder von einer völlig neuen Lebens- und Wertordnung zu träumen oder gegen diese Totalalternativen in einer Art heroischem „Dennoch“ die Fahne traditioneller anthropologischer Leitbilder trotziger weiterhin gegen den Sturm zu stemmen. Dies scheint auch in den Thesen von C. WOLFGANG MÜLLER „Vom Verschwinden der Arbeit und vom Wandel der Werte“ (MÜLLER 1984) die Kernaussage zu bleiben: „Es ist unwahrscheinlich, daß die arbeitszentrierten Welt- und Menschenbilder pädagogischer Reformen durch die letzten Jahrhunderte hindurch bloße Obsessionen pietistischer, kapitalistischer oder marxistischer Ideologien waren“. Als einen Beleg führt C. WOLFGANG MÜLLER die klassische Studie der „Arbeitslosen von Marienthal“ (1933) an. Die Mitautorin MARIE JAHODA führt aber gerade im *Vergleich der Arbeitslosigkeit von 1933 und 1982* aus: „Resignation scheint die vorherrschende Reaktion auf die Erwerbslosigkeit in den dreißiger Jahren gewesen zu sein“ (a. a. O., S. 150). „Resignation und Apathie als Folge der Unterdrückung eigener Bedürfnisse werden unter den Erwerbslosen der achtziger Jahre weniger verbreitet sein als sie es unter denen der dreißiger Jahre waren ... Das Aufgeben kommt den Menschen weniger automatisch in den Sinn, wenn sie über eine bessere Gesundheit, einen höheren Lebensstandard und ein höheres Niveau der Ausbildung und der Ansprüche verfügen als es damals der Fall war“ (S. 158). Die weitere Erhöhung des Niveaus von Ausbildung und Lebensstandard z. B. durch Arbeitszeitverkürzungen erscheinen ihr auch für die Zukunft bleibende Aufgaben.

Die Frage für eine *künftige politische wie pädagogische Anthropologie* stellt sich damit differenzierter. Es kann offensichtlich weder darum gehen, Wertorientierungen vergangener Tage stur durchzuhalten, noch sie rücksichtslos über Bord zu werfen. Vielmehr ist für „Arbeit“, „Fleiß“, „Zucht“, „Erziehung“, „Schule“ und „Didaktik“ ein neuer Kontext zu suchen. „Arbeit“ behält sicher einen Stellenwert. Nur wird dieser Stellenwert stärker mit alternativen Möglichkeiten zu konfrontieren sein, ist für „Arbeit“, z. B. neben der „Berufarbeit“ gerade aus den Erfahrungen der Frauen-, Umwelt- und Friedensbewegung heraus ein neuer Begriff „gesellschaftlicher Arbeit“ zu gewinnen (dazu bereits NAHRSTEDT 1983a). Ebenso ist aber der bisherige Stellenwert von „Arbeit“ gegenüber dem neuen „Lernziel ‚Arbeitslosigkeit‘“ – individuell wie gesellschaftlich verstanden – neu zu bestimmen (NAHRSTEDT 1981, NAHRSTEDT 1983c). Hierfür hilft die Besinnung auf eine zweite Tradition pädagogischer Anthropologie, die C. WOLFGANG MÜLLER m. E. völlig außer acht läßt.

b) Bildung durch Muße

Das Leitbild des auf die „Freiheit“ der „Muße“ gegründeten „*homo liber*“ (homo ludens?) wurde insbesondere durch WILHELM VON HUMBOLDT mit dem Begriffe „Bildung“

verbunden und auf „die höheren wissenschaftlichen Anstalten“ bezogen. Dieses Leitbild wurde (bei HUMBOLDT unter ausdrücklichem Rückbezug auf das antike Muße-Ideal) vom Bürgertum dem Adel abgeschaut, als es wirtschaftlich erstarkte. GOETHEs Wilhelm Meister gibt in den „Lehrjahren“ dafür ein Beispiel (1795/96). Im Gefolge der amerikanischen und französischen Revolution übernahm das Bürgertum im westlichen Europa und in den USA auch die politische Macht. In Deutschland kompensierte das Bürgertum die weiterhin vorenthaltene politische Macht durch ein übersteigertes Bildungs- und Kulturideal (ELIAS 1977, S. 2 ff.).

Die Verarbeitung eigener kapitalistischer Wirklichkeit und erstrebter Souveränität führte philosophisch zur extremen Spannung zwischen Realität und Idee, Realismus und Idealismus, politisch-pädagogisch zu einer sozialen *Hierarchisierung beider Leitbilder*. Arbeitererziehung wurde maßgebend für Volksschule und Volk, für die Entwicklung der kapitalistisch organisierten materiellen Basis der Gesellschaft. Diese Arbeitererziehung machte das Proletariat ausbeutbar, hielt es unter Kontrolle, ermöglichte eine Überdehnung des industriellen Arbeitstages im 19. Jahrhundert auf 16 Stunden und mehr. Mußeerziehung wurde zum Privileg der bürgerlichen Elite im akademischen Bildungswesen, die Gestaltung von „Muße“ in „Freiheit“ wurde Herrschaftswissen, Herrschaftsfähigkeit und Herrschaftsgrundlage.

c) Zwiespältige bürgerliche Anthropologie

Beide pädagogischen Anthropologien erweisen sich jedoch im Grunde als zwei Seiten einer bürgerlichen politökonomischen Herrschaftsstruktur, damit als *Ausdruck einer einzigen – wenn auch doppelzüngigen – bürgerlichen Anthropologie*: „Arbeit macht frei“, allerdings nur wenige, nur die, die das nötige Kapital zur Muße in Freiheit durch die „Arbeitszucht“ der übrigen ansammeln konnten. Die bürgerliche Anthropologie basiert auf Arbeit, zielt aber auf Muße, konnte dies demokratisch jedoch nicht vermitteln. Zwischen Arbeit und Muße bleibt sie eingespannt und sozial gespalten. Arbeit ist Realität für die vielen, Arbeit beherrscht die meiste Zeit. Muße jedoch ist Sehnsucht, dient in kurzen Zeitintervallen der Überhöhung des Arbeitslebens: „Tages Arbeit, Abends Gäste, Saure Wochen, Frohe Feste!“ (GOETHE: Der Schatzgräber, 1797). Die strukturelle Ursache für die abgehobene Funktion von Kunst und Kultur im bürgerlichen Leben, die mystifizierende Bedeutung von Ideologie wird sichtbar.

2. Die humanistische Anthropologie wurde während des „Wirtschaftswunders“ exekutiert

„Ein ganzer Mensch darf (in der modernen Arbeitswelt) ... nur derjenige heißen, der nicht den Versuch macht, dem ihm anstößigen, weil sein Harmonieverlangen störenden Widerspruch durch eine Sezession in die Innerlichkeit aus dem Wege zu gehen ... Das Verhältnis dieses abgewandelten Bildungsbegriffs zu dem von unseren Klassikern kanonisierten (muß) dahin bestimmt werden, daß er den lediglich auf die ‚Persönlichkeit‘ gerichteten Vollendungsdrang durch Einfügen in ein übergeordnetes Ganzes relativiert, das ihm die Gegenbewegung einer auf ihre Sachforderungen bestehenden Welt zuordnet“ (LITT 1958, S. 117).

Der *Versuch* THEODOR LITTS (wie von OTTO FRIEDRICH BOLLNOWS u. a.), beide gegensätzlichen älteren pädagogischen Anthropologien bzw. beide konträren Seiten der einen bürgerlichen Anthropologie dialektisch zu vermitteln, muß heute als gescheitert

gelten. Schon die Umständlichkeit der Sprache zeigt die Schwierigkeit dieses Vermittlungsansatzes. Die Vermittlung blieb äußerlich, erfolgte rein formal, benutzte das dialektische Sprachgewand als Verkleidung, konnte sich auf keinen gemeinsamen einigenden Synthesekern beziehen.

In der Konsequenz bedeutete dieser Ansatz von LITT eine *Opferung der humanistischen Muße-Idee* auf dem Altar kapitalistischer Zerstörung von Mensch und Welt infolge des „Siegeszuges der Sache“ und einer „Vollendung der sachbestimmten Arbeitsordnung“. Eine kritische Position konnte nicht entbunden werden. Der „Widerspruch“ wurde nicht fruchtbar, sondern unterlag dem Leitbild des „homo faber“ endgültig.

Gerade in dieser Form aber konnte dieser Vermittlungsversuch in dem Jahrzehnt des „*Wirtschaftswunders*“ und ungehemmten kapitalistischen Produktionswachstums zwischen 1955 und 1967 in der Bundesrepublik voll zur Geltung kommen. Schon im Jahrhundert davor war der auf Muße gegründete Bildungsbegriff immer stärker nur Dekoration und zum Statussymbol des Bürgertums gegen das Proletariat geworden (GIESECKE 1969, S. 77ff.). Das Bildungswesen wurde zunehmend „verschult“, der Bildungsbegriff wurde „von unten her“ vom Arbeits- und Leistungsbegriff ausgehöhlt. Bildung wurde immer mehr Ausbildung, Vorbereitung auf Berufsarbeit bis hin zur „realistischen“ Wende der Erwachsenenbildung in den 60er Jahren, durch die sie zum Nachhilfesystem der Nation für Leistungszertifikate wurde. Bildung und (Schul-)Arbeit wurden schließlich – wie Jahrhunderte vorher „Schule“ und Arbeit – identifiziert, Bildungsbegriff und humanistische Anthropologie wurden endgültig exekutiert.

3. *Eine pädagogische Anthropologie hat das für Mündigkeit historisch notwendige Lernziel als Handlungsrepertoire zu formulieren*

„Gegenstand einer pädagogischen Anthropologie ist die Erforschung des Menschen, wie er unter Erziehungseinwirkung zu sich selbst kommen und mündig werden kann“. „Das ‚eigentliche Kernstück des Werkes‘ ist ... die Erkenntnis, daß eine unendlich offene Bildsamkeit des Menschen auf eine unendlich offene menschliche Selbstbestimmung bezogen ist und daß nur die Erziehung (im weitesten Sinne), die eine Gesellschaft theoretisch zu entwerfen und faktisch zu leisten imstande ist, diese *unsichere* Relation in eine Individuum und Gesellschaft *erhaltende und sie befreiende* Relation umzuwandeln vermag“ (ROTH 1976, S. 19, 6).

„Der Prozeß der Zivilisation (ist) eine Veränderung des menschlichen Verhaltens und Empfindens in einer ganz bestimmten Richtung“. „Der Aufbau der psychischen Funktionen, das jeweilige Standard-gepräge der Verhaltenssteuerung ... (hängt) mit dem Aufbau der gesellschaftlichen Funktionen, mit dem Wandel der zwischenmenschlichen Beziehungen zusammen“ (ELIAS 1982, S. 312, 441).

„Während die französische Bourgeoisie sich durch die kolossalste Revolution, die die Geschichte kennt, zur Herrschaft aufschwang und den europäischen Kontinent eroberte, während die bereits politisch emanzipierte englische Bourgeoisie die Industrie revolutionierte und sich Indien politisch und die ganze andere Welt kommerziell unterwarf, brachten es die ohnmächtigen deutschen Bürger nur zum ‚guten Willen‘ ... Dieser gute Wille KANTS entspricht vollständig der Ohnmacht, Gedrückt-heit und Misere der deutschen Bürger ... überhaupt hatte seit der Reformation die deutsche Entwicklung einen ganz kleinbürgerlichen Charakter erhalten“. „Wenn übrigens z. B. der Bourgeois dem Proletarier vorhält, er, der Proletarier, habe die menschliche Aufgabe, vierzehn Stunden täglich zu arbeiten, so hat der Proletarier ganz recht in derselben Sprache zu antworten: seine Aufgabe sei vielmehr, das ganze Bourgeoisregime zu stürzen“ (MARX 1957, S. 197, 298).

Eine pädagogische Anthropologie vermittelt zwischen Mensch und Gesellschaft im Hinblick auf die Rolle von Lernen und Erziehung. Im Hinblick auf die „unsichere Relation“ zwischen „Bildsamkeit“ und „Selbstbestimmung“ sucht sie Handlungsorientie-

rung für Pädagogen „zu entwerfen“ (ROTH). Sie formuliert dabei *Lernziele als Handlungsrepertoire*, als „Standardgepräge der Verhaltenssteuerung“ (ELIAS), die in einer gegebenen historischen Gesellschaftssituation notwendig und wünschbar sind. Eine pädagogische Anthropologie ist daher notwendigerweise immer parteiisch.

Die *Geschichte einer Gesellschaft* und ihre historischen Herausforderungen prägen so auch eine pädagogische Anthropologie. Die Aussagen von HEINRICH ROTH bleiben in dieser Hinsicht relativ abstrakt und allgemein. Sozialwissenschaftliche Untersuchungen von KARL MARX, FRIEDRICH ENGELS, MAX WEBER, NORBERT ELIAS, RALF DAHRENDORF u. a. bieten für eine pädagogische Anthropologie oft konkretere Grundlagen. Die kommerzielle wie politische Benachteiligung der ohnmächtigen deutschen Bürger gegenüber der englischen und französischen Bourgeoisie im 18. und 19. Jahrhundert hat auch einen anderen Zivilisationsbegriff (ELIAS 1977) sowie einen „kleinbürgerlichen Charakter“ (MARX/ENGELS a. a. O.) zur Folge, der sich – in der Formulierung von KANTS „Kritik der praktischen Vernunft“ – auf den „guten Willen“ beschränkt, während der Bürger des westlichen Auslands die Fähigkeit zur „guten“ (wie „bösen“) *kommerziellen und politischen Tat* entwickelt hat.

Eine pädagogische Anthropologie hat so *regionale Unterschiede* zu berücksichtigen, aber ebenso soziale. So analysieren MARX und ENGELS faktische anthropologische Zuschreibungen des Bürgers an den Proletarier, er „habe die menschliche Aufgabe, vierzehn Stunden täglich zu arbeiten“. Ebenso sehen sie aber auch die Möglichkeit, diese anthropologische Aufgabenbestimmung grundlegend umzukehren: die Aufgabe des Proletariats „sei vielmehr, das ganze Bourgeoisregime zu stürzen“.

Eine pädagogische Anthropologie formuliert also *Lernaufgaben* für menschliche Fähigkeiten *im Hinblick auf gesellschaftliche Ziele*. Eine pädagogische Anthropologie ist so entsprechend historischer Konstellationen zu formulieren. Sie hat die Lage von Gruppen, Schichten, Klassen besonders zu berücksichtigen. Sie ist immer selber Ausdruck eines gesellschaftlichen Interesses. Sie bleibt dabei jedoch kritisch wie selbstkritisch an der Idee des mündigen Menschen orientiert.

4. Eine „progressive“ pädagogische Anthropologie muß gegenwärtig Arbeit und Muße als Lernziele in einer demokratischen Dialektik vermitteln

„Der reiche Mensch ist zugleich der einer Totalität der menschlichen Lebensäußerungen bedürftige Mensch. Der Mensch, in dem seine eigene Verwirklichung als innere Notwendigkeit, als Not existiert“ (MARX 1844: 1953 a, S. 246), „der reichen Individualität, die ebenso allseitig in ihrer Produktion als Konsumtion ist und deren Arbeit daher auch nicht mehr als Arbeit, sondern als volle Entwicklung der Tätigkeit selbst erscheint“ (MARX 1953 b, S. 231). „In der bürgerlichen Gesellschaft ist die lebendige Arbeit nur ein Mittel, die aufgehäuften Arbeit zu vermehren. In der kommunistischen Gesellschaft ist die aufgehäuften Arbeit nur ein Mittel, um den Lebensprozeß der Arbeiter zu erweitern, zu bereichern, zu befördern“ (MARX 1847: 1953 a, S. 541). „Auf Schaffen disponibler Zeit beruht die ganze Entwicklung des Reichtums“ (MARX 1953 b, S. 301). „Die Ersparung von Arbeitszeit (ist) gleich Vermehren der freien Zeit, d. h. Zeit für die volle Entwicklung des Individuums, die selbst wieder als die größte Produktionskraft zurückwirft auf die Produktionskraft der Arbeit ... Die freie Zeit – die sowohl Mußezeit als Zeit für höhere Tätigkeit ist, hat ihren Besitzer natürlich in ein anderes Subjekt verwandelt, und als dies andere Subjekt tritt er dann auch in den unmittelbaren Produktionsprozeß“ (ebd. S. 599). „Das Reich der Freiheit beginnt in der Tat erst da, wo das Arbeiten, das durch Not und äußere Zweckmäßigkeit bestimmt ist („Reich der Notwendigkeit“), aufhört ... Die Verkürzung des Arbeitstags ist die Grundbedingung“ (MARX 1959, S. 873 f.).

KARL MARX (1818–1883) hat im 19. Jahrhundert eine Grundlage für die theoretische wie politische Vermittlung bzw. historisch-dialektische *Überwindung der älteren zwiespältigen bürgerlichen Anthropologie* durch die Aufdeckung der politökonomischen Struktur des Zeitbegriffs geschaffen. Zwischen dem „Reich der Notwendigkeit“ der „Arbeit“ aus „Not und äußerer Zweckmäßigkeit“ und dem „Reich der Freiheit“ mit genügend „freier Zeit . . . für die volle Entwicklung des Individuums“ in „Muße“ besteht kein anthropologisch grundsätzlicher, sondern „nur“ ein historisch-politischer Widerspruch, der überholbar wäre über eine Veränderung der Zeitstruktur einerseits, des Arbeits-, Wirtschafts- und Gesellschaftssystems andererseits.

MARX hält anders als LITT an der *humanistischen Anthropologie* fest, sieht sie jedoch *auf Arbeit* gebaut und in einer schrittweisen Entwicklung des Wirtschaftssystems auf den „reichen Menschen“ zielend. „Auf Schaffen disponibler Zeit beruht (dabei) die ganze Entwicklung des Reichtums“. Diese Entwicklung kann für alle Menschen allerdings nur unter der Voraussetzung gelingen, daß „disponible Zeit“ wie „Reichtum“ auf alle gleich verteilt und daß das Verhältnis von „lebendiger Arbeit“, „aufgehäufter Arbeit“ (d. h. Arbeitsprodukt/Gebrauchswert/Waren/Tauschwert) und „Lebensprozeß der Arbeiter“ verkehrt wird: der „Lebensprozeß“ muß Zweck, „aufgehäufter Arbeit“, „Mittel“ werden. In diesem historisch-dynamischen, politökonomischen Humanismus von MARX werden für eine pädagogische Anthropologie folgende vier zukunftsweisende Elemente sichtbar:

a) „Arbeit“ läßt sich in „(höhere) Tätigkeit“ „verwandeln“. „Der reichen Individualität“ „erscheint“ „Arbeit . . . nicht mehr als Arbeit, sondern als volle Entwicklung der Tätigkeit selbst“. Der Weg von der Notwendigkeit zur Freiheit hat einen Qualitätswandel der menschlichen Lebensäußerung zur Folge. Arbeit erhält eine „neue Form“ (GEORG RÜCKRIEM).

b) *Arbeit und Muße werden* in einem historisch-dialektischen Prozeß *über Zeit vermittelbar*. Arbeit (insbesondere Berufsarbeit) veräußerlicht sich zur „notwendigen“ „Arbeitszeit“, ermöglicht dadurch aber zugleich ihre eigentliche Befreiung aus der „Entfremdung“ über „Verkürzung des Arbeitstages“, die „Ersparung von Arbeitszeit“ und das „Schaffen disponibler Zeit“ „gleich Vermehren der freien Zeit“ als Quelle für „die ganze Entwicklung des Reichtums“. „Freie Zeit“ aber ist „Mußezeit“ und Zeit für „höhere Tätigkeit“. „Muße“ wie in „(höhere) Tätigkeit“ verwandelte „Arbeit“ erstehen in der „freien Zeit“ neu. Durch die Entwicklung wie Demokratisierung der Produktivkräfte wird die Vermittlung von Arbeit (Tätigkeit) und Muße auch für das Proletariat, d. h. für alle Menschen möglich. Über „freie Zeit“ gelangt (dann) auch der Arbeiter zur Muße. Freie Zeit und ihre Entwicklung verwandelnden Arbeiter zu einem frei tätigen Mußebürger. Das Thema von ANDRE GORZ (1980) ist bei MARX schon angeschlagen.

c) „Produktion“ und „Konsumtion“ sind gleichwertig. Die „reiche Individualität (ist) . . . ebenso allseitig in ihrer Produktion als Konsumtion“. „In der kommunistischen Gesellschaft ist die aufgehäufter Arbeit nur ein Mittel, um den Lebensprozeß der Arbeiter zu erweitern, zu bereichern, zu befördern“. Das heißt die „Konsumtion“ der vorher produzierten Ware („angehäufte Arbeit“) „erweitert“ „den Lebensprozeß“. Die „Konsumtion“ trägt „die freie Zeit“, sie ermöglicht sie, ist ihre Basis. Sie schafft erst „Muße“ wie „(höhere) Tätigkeit“. Sie „verwandelt“ den „Besitzer“ von „freier Zeit“ in ein anderes Subjekt.

d) Die *Entwicklung von Konsumtion* und freier Zeit steigert zugleich auch erneut die „*Produktivkraft*“ des Menschen, die dann auch in den unmittelbaren Produktionsprozeß zurückwirkt. Das bedeutet, daß der historisch-dialektische Emanzipationsprozeß des Menschen über mehrere Stufen vermittelt wird:

- Arbeitszeit: freie (disponible) Zeit
- Arbeit: Tätigkeit/Muße
- Produktion: Konsumtion
- Arbeiter: reicher Mensch
- gesteigerte Produktivkraft: verkürzter Arbeitstag/mehr Reichtum.

Die Vermittlung von Arbeit und Muße in dieser politökonomischen humanistischen Anthropologie von MARX erfolgt damit mehrschichtig in einem *Kreislaufmodell*, in dem Arbeitszeit und freie Zeit, Arbeit und Muße, Produktion und Konsumtion einerseits wiederkehrende Stationen, andererseits aber auch historisch in ihrem Stellenwert veränderbare Größen darstellen. Arbeit steht dabei keineswegs einseitig im Vordergrund, Konsumtion ist dabei nicht an sich schlecht, nur eine solche Konsumtion, die „Lebensprozeß“ und „lebendige Arbeit“ einseitig in ihren Dienst nimmt.

Mit dieser zugleich anthropologisch systematischen wie historisch dialektischen Konstruktion des Zusammenhangs von Arbeit und Konsumtion wird eine theoretische Position für eine „*progressive*“ *Deutung moderner Freizeit- und Wertwandelproblematik* geschaffen. Aus dieser Position heraus kann es nicht um eine einseitige Prioritätssetzung für Arbeit und Produktion gehen, sondern um ein der historischen Situation angemessenes Zusammenspiel von Arbeitszeit und Freizeit, Arbeit, Tätigkeit und Muße, Produktion und Konsumtion unter dem Ziel der „vollen Entwicklung des Individuums“. Historisch wie biographisch kann so der Akzent sich zeitweise durchaus verlagern auf Freizeit, freie Tätigkeit, Muße, Konsumtion. Von einem solchen zugleich dynamischen und differenzierten anthropologischen Ansatz her werden Sackgassen vermieden, die den Kern des Menschlichen in einem genetischen bzw. psychischen „An-sich“ festzumachen suchen und dabei das Wechselspiel zwischen anthropologischen und sozialen Faktoren ausblenden. Tatsächlich kann das Menschliche je nach sozialer Situation unterschiedlich erscheinen, ohne den menschlichen Kern, das Humane, den Anspruch auf „volle Entwicklung des Individuums“ aufgeben zu müssen. Die kapitalistische Gesellschaft hat in ihrer Spätphase beim Übergang in eine nachindustrielle Formation offensichtlich zunehmend eine Lage geschaffen, in der die Möglichkeiten des Menschen gefordert werden, wie auch zugleich eine Chance erhalten, die eher mit den Begriffen freie Zeit, Tätigkeit, Muße, Konsumtion angesprochen sind als mit den bisher herrschenden Vokabeln Arbeit und Produktion. Nur eine Anthropologie, die auch für diese Seiten des Menschlichen Perspektiven entbindet, ohne den historisch-dialektischen Zusammenhang zur polit-ökonomischen Basis zu vernachlässigen, vermag eine Grundlage für gegenwärtiges politisches wie pädagogisches Handeln abzugeben.

Die von KARL MARX formulierte Anthropologie ist nicht ohne Einfluß auf die „*Arbeiterbewegung*“ geblieben, die sich seit dem 19. Jahrhundert in Europa und so auch in Deutschland vor allem über die Gewerkschaften und die sozialistischen (sozialdemokratischen) Parteien entwickelte. Unterschiedlich bestimmt wurde weniger das anthropologisch begründete Ziel als der politische Weg. Während MARX die proletarische Revolution für unvermeidbar hielt, schlug die Arbeiterbewegung Westeuropas und der USA (wie übrigens zunehmend heute auch die alternativ grüne Bewegung) in ihren dominierenden

Kräften zunehmend einen „reformistischen“ Weg ein. Über diesen Weg wurde sie zunächst in der Weimarer Republik, schließlich in der Bundesrepublik Deutschland – bei aller Problematik im Hinblick auf die anthropologische Zielsetzung – staatstragend. Das Credo, das in der von MARX formulierten sozialistischen Anthropologie steckt, daß nämlich Arbeit und Muße, „Zucht“ und „Freiheit“ über Zeit vermittelbar sei, trägt bis zur 35-Stunden-Kampagne heute die Arbeitszeitkämpfe der Gewerkschaften und der Sozialdemokratie – auch wenn sich inzwischen ein elementares Motiv als sehr viel stärker zu erweisen beginnt: Freizeit als Sicherung von Arbeitszeit. In diesem Motiv kehrt sich zwar die bisherige historische Argumentation um: War bisher Arbeitszeit Grundlage für Freizeit, diese Voraussetzung für freie Tätigkeit und Muße, soll nun die Verkürzung von Arbeitszeit Arbeitsplätze sicherer machen. Jedoch muß sich gerade an der Weiterentwicklung der Produktivkräfte und der völlig veränderten historischen Konstellation der Produktionsverhältnisse erweisen, ob eine komplexe dialektische Anthropologie wie die von MARX sich auch heute noch als tragfähig zu erweisen vermag.

5. *Bürgerinitiativen entwickeln Modelle für eine alternative selbstorganisierte Zusammen- „Arbeit“ von Konsumenten und Experten*

„Bürgerinitiativen sind spontane, zeitlich in der Regel begrenzte, organisatorisch lockere Zusammenschlüsse von Bürgern, die sich außerhalb der traditionellen Institutionen und Beteiligungsformen der repräsentativen Parteiendemokratie zumeist aus konkretem Anlaß als unmittelbar Betroffene zu Wort melden“. „Der Bruch, welchen die Bürgerinitiativbewegung signalisiert, bezeichnet ... einen geistigen Strukturbruch: ... die überkommenen Orientierungen der ‚Arbeitsgesellschaft‘ werden auf breiter Front von den Werten einer arbeitsjenseitigen Freizeitwelt bedrängt“. „Die Bürgerinitiativbewegung avanciert ... zum natürlichen politischen Hauptverbündeten dieses Wertwandels“ (GUGGENBERGER 1980, S. 18f.; 10).

Der seit den 70er Jahren reaktivierte *Begriff von „Bürgerinitiativen“* stärkt für eine pädagogische Anthropologie das Leitbild des „Betroffenen“ als eines politischen Bürgers, der in Muße und Freizeit selbstorganisiert politische Arbeit insbesondere in Wohnumfeld und Gemeinwesen, leistet. Zugleich steckt im Begriff der „Bürgerinitiative“ ein neues Kooperationsmodell zwischen Bürgern und Experten: der aktivierte Konsument und der qualifizierende Professionelle.

Damit zeichnet sich am Begriff „Bürgerinitiative“ eine *neue Perspektive für eine pädagogische Anthropologie* ab: ein Menschenbild, das Arbeit und Muße, Arbeitszeit und Freizeit differenziert dialektisch verbindet. Sowohl Freizeitbürger wie Arbeitsbürger, Konsument wie Experte, Tourist wie politischer Bürger werden „Rollen“ für den Menschen der „nachindustriellen“ Gesellschaft, die er jedoch souverän selbstbestimmt aus sozialer Vernunft je nach Situation gesellschaftlich einzubringen und miteinander in Beziehung zu halten hat. Dies scheint die historisch eigentlich neue pädagogische Zielqualität: Die souveräne Handhabung der menschlichen Möglichkeiten in Arbeit wie Muße, Produktion wie Konsumtion, Aktion wie Kontemplation, Veränderung wie Genuß. Aus diesem Ziel der „Zeitsouveränität“ (TERIET 1977) heraus ist auch der Kampf um eine demokratischere und sozialere Gesellschaft neu zu aktivieren als ein Kampf, der den angezielten „Genuß“ bereits in sich als Element der gegenwärtigen Lebensweise und Lebensqualität aufnimmt.

6. Der „dualistische“ Arbeits- und Freizeitbürger wird zu einem neuen Lernziel

„Weniger arbeiten, damit alle arbeiten – und besser leben“ (Slogan der CFDT 1978 nach GORZ 1983, S. 7).

„Was das Reich der Freiheit angeht, so wird es sich dank der Verringerung der Arbeitszeit und der Minderung der Anstrengungen, welche die Produktion des Lebensnotwendigen erfordert, allmählich entfalten. Kurz, es kann nur eine *dualistische* Lösung geben“ (GORZ 1980, S. 87).

„Mündig kann ein Mensch heute nur werden, wenn er ein Hobby hat“ (Hausfrau, 43 Jahre).

„Die Erziehung ... soll den Menschen abliefern als ihr *Werk* an das Gesamtleben im *Staate*, in der *Kirche*, im allgemeinen freien *geselligen Verkehr* und im *Erkennen oder Wissen*“ (SCHLEIERMACHER 1826: 1957, S. 28f.).

a) Dualistisches Gesellschaftskonzept

Die Durchsetzung einer neuen pädagogischen Anthropologie bleibt an die *Schaffung einer neuen gesellschaftlichen Lebensstruktur* gebunden, die Arbeitszeit und Freizeit, Arbeit, freie Tätigkeit und Muße in sich vermittelt. Diese gesellschaftliche Lebensstruktur wird gegenwärtig als „dualistische Gesellschaft“ (GORZ 1980), „Dualwirtschaft“ (HUBER 1979; BERGER u. a. 1982) u. ä. angesprochen. Über „Alternativbewegung“ (HUBER 1981; KLÖNNE 1982), „Gegenwirtschaft“, „Alternativökonomie“ (BENSELER u. a. 1982), „Gegengesellschaften“ (HOLLSTEIN 1981) wird eine „Transformationsstrategie“ (SKIRKE/WORSCH 1982) in eine neue Gesellschaftsformation gesucht.

Diese „*Transformationsstrategie*“ setzt in der Regel in der gesellschaftlich „disponiblen Zeit“ an und bemüht sich, die gesellschaftlich wünschenswerten „alternativen“ Modelle über eine Aktivierung von „Freizeit“ einzuführen. Die schrittweise Veränderung der zunächst weiterhin kapitalistisch organisierten Arbeitszeit wird dabei ebenfalls impliziert. Hier jedoch bleibt die entscheidende Barriere. Sie aufzuheben oder zumindest erträglicher zu gestalten, wird nicht zuletzt auch die Frage einer entsprechend konzipierten pädagogischen Anthropologie sein. Das bedeutet, daß die menschlichen Fähigkeiten nicht nur im Hinblick auf Arbeit *oder* Muße, Arbeitszeit *oder* Freizeit, sondern im Hinblick auf beide Bereiche zu diskutieren und zu entwickeln wären. Insbesondere die Fähigkeit zur „Alternative“, zum „innovativen Lernen“ (CLUB OF ROME 1979), zur Entwicklung neuer Fähigkeiten über den außerberuflichen Weg im ökonomischen, sozialen, politischen wie kulturellen Bereich wäre stärker als bisher zu berücksichtigen.

Eine „moderne“ pädagogische Anthropologie hat dafür ein Leitbild zu entwickeln, das *Fähigkeiten für Arbeitszeit und Freizeit*, Arbeit, freie Tätigkeit und Muße, Produktion und Konsumtion, Askese und Genuß, Rationalität und Sinnlichkeit, Einsamkeit und Geselligkeit, Freiheit und Solidarität weltweit entbindet.

b) Dialektisches Erziehungsziel

Ein gegliedertes *Erziehungsziel*, damit auch ein anthropologisches Leitbild mit mehreren sich dialektisch ergänzenden Fähigkeitsschwerpunkten hat es bereits bei FRIEDRICH SCHLEIERMACHER gegeben. Zwar haben sich die Fähigkeitsbereiche und ihre Benennungen bis heute verschoben. Im „Staat“ wurde noch vorliberalistisch das Ökonomische

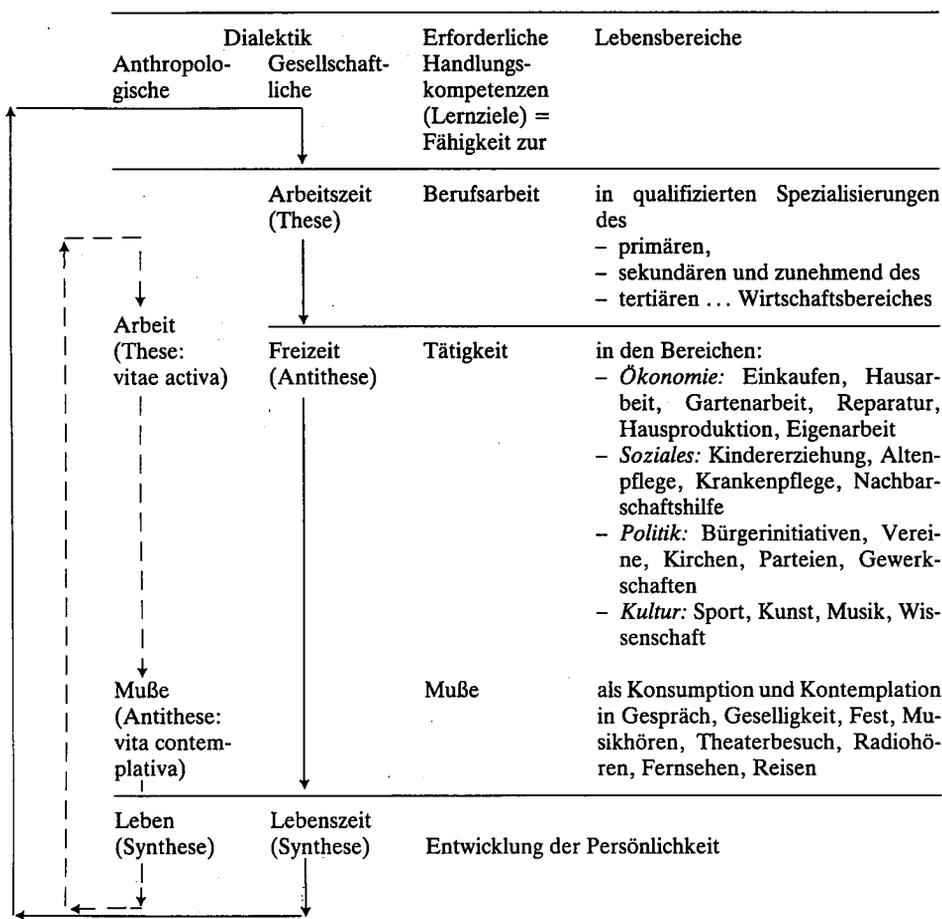
mitgedacht, die Kirche erhält einen für heute zu starken Stellenwert. Dennoch finden sich in einer „modernen“ Lebensgliederung die angesprochenen Elemente wieder, kann SCHLEIERMACHERS Hinweis den Versuch stützen, ein differenziertes anthropologisches Leitbild für die Pädagogik der „Moderne“ zu entwerfen.

Für diesen Versuch wäre die anthropologische Vereinseitigung pädagogischer Leitbilder der erziehungswissenschaftlichen Tradition zu überwinden. Die im Anschluß an MARX skizzierte *dialektische Anthropologie* dürfte hierfür eine erste Grundlage abgeben. Im Anschluß an das Konzept einer „dualistischen Gesellschaft“ würde eine „dialektische Anthropologie“ bedeuten müssen, daß die Fähigkeit zur professionellen Arbeit in Produktion und Dienstleistung in begrenzter Arbeitszeit wie die Fähigkeit zu freier Tätigkeit und Genuß, aktivem Konsum und politischer Initiative in Freizeit und Muße gleichermaßen Elemente des Leitbildes eines emanzipierten Bürgers in der „nachindustriellen“ Gesellschaft sein müßten.

Eine „dialektische Anthropologie“ weist auf eine „*dialektische Philosophie*“ zurück, die „Sein“ und „Bewußtsein“ als Wechselverhältnis auffaßt. Der berühmte Satz „Das Sein bestimmt das Bewußtsein“ meint das faktische Bewußtsein, nicht das kritische. Sonst wären eine dialektische Philosophie wie eine dialektische Anthropologie absolet. Das bedeutet aber, daß die Wahrheit der Wirklichkeit, daß das für Wirklichkeit über „revolutionäre Praxis“ als durchsetzbar Denkbare auch an Bewußtseinsentscheidungen gebunden bleibt. Gesetzt den Fall, eine „Freizeitgesellschaft“ wäre aufgrund rationalisierbarer Produktionsvorgänge faktisch möglich, aufgrund ökonomischer Interessen des Kapitals sowie aufgrund moralischer Positionen der Politik (Gewerkschaften, Sozialdemokraten, Kirchen) nicht gewünscht, würde eine „Arbeitsgesellschaft“ praktisch wie ideologisch gegen das Mögliche durchgehalten, „weil nicht sein kann, was nicht sein darf“. Wäre das gesellschaftliche Bewußtsein (wie häufig) gespalten, das Kapital zunehmend an einer „Freizeitgesellschaft“ interessiert, die Politik aber merkte dies gar nicht oder zu spät, käme es zum „cultural lag“, einem nachhinkenden gesellschaftlichen wie anthropologischen Bewußtsein, faktisch zu „Entfremdung“ und „Ausbeutung“, nun aber über die Freizeit. Nur wenn die politische Vernunft der ökonomischen zumindest parallel, möglichst jedoch vorausläuft, lassen sich neue Emanzipationschancen rechtzeitig oder gar vorzeitig entdecken, läßt sich neue Entfremdung vermeiden. Die gesellschaftstheoretische Frage wird so zu einem gesellschaftspolitischen Problem. Diese Konstellation bestimmt auch gegenwärtig den Hintergrund für den Entwurf einer pädagogischen Anthropologie. Nur, daß begrifflich weder eine reine „Freizeitgesellschaft“, noch aber weiterhin die alte „Arbeitsgesellschaft“ den Trend der Wirklichkeit einfängt. Vielmehr dürfte nur ein Drittes, die Konzeption einer freizeitorientierten „Arbeitsgesellschaft“, einer „Arbeits-Freizeit-Gesellschaft“, einer auf Leistung weiterhin basierenden „Freizeitgesellschaft“, kurz, ein „dualistisches“ Konzept, damit auch die Vorstellung eines „homo faber ludens“, der sich entwickelnden wie zu fördernden Struktur der gesellschaftlichen Wirklichkeit entsprechen.

c) Dynamisches Kompetenzmodell

Aus einer dialektischen Anthropologie würde sich folgendes dynamisches Kompetenzmodell als Rahmen für die *Entwicklung von Lernzielkriterien* ableiten lassen:



Dieses Kompetenzmodell zeigt auch, daß die eigentlich anthropologische Dialektik von Arbeit, Muße und Leben eingelagert ist und in *Spannung* steht zur *gesellschaftlichen Dialektik* von Arbeitszeit, Freizeit und Lebenszeit. Das bedeutet, daß auch zu lernen ist, im Rahmen der gesellschaftlichen Dialektik die eigentlich anthropologische Dialektik durchzuhalten bzw. durchzusetzen. Darin liegt die kritische Potenz einer dialektischen Anthropologie, da sie wie z. B. in der Alternativbewegung das Aufreißen der anthropologischen Bezüge in Frage stellt und zu überwinden sucht. Zugleich weist sie einen doppelten Arbeitsbegriff in Berufsarbeit (Lohnarbeit) und Freizeitarbeit (unbezahlter, gesellschaftlicher Arbeit) auf, der anthropologisch zusammenzudenken ist und nur so auch gesellschaftlich fruchtbar bleibt. Darin steckt die Kritik an einer Teilung des Arbeitsbegriffs aus Kapitalinteressen und die Tendenz zu ihrer Überwindung. Dieses Modell erweist schließlich auch Muße in Konsumtion und Kontemplation als die eigentlich anthropologische Antithese zur Arbeit, die gesellschaftlich wie individuell gegen die nachwirkenden Tendenzen einer überholten industriellen Epoche für eine nachindustrielle Gesellschaft überhaupt erst wieder zu erkämpfen wäre. Im Mußebegriff steckt langfristig das eigentlich kritische Potential der Freizeit, das erst noch politisch wie pädagogisch zu heben sein dürfte.

Das bedeutet konkret, daß *eine einseitige anthropologische Fixierung auf „Arbeit“ zu überwinden* ist. Ebensovienig kann es jedoch eine einseitige Fixierung auf eine „Freizeitpersönlichkeit“ geben, wie sie HORST W. OPASCHOWSKI (1983) hypostasiert, sondern „Arbeiter“ und „Freizeiter“ werden zu Möglichkeiten in der modernen Persönlichkeit, die im Tages-, Wochen-, Jahres- wie Lebenszusammenhang dialektisch in immer neue Verbindungen miteinander eintreten und eintreten können müssen. Arbeitszeit und Freizeit, Arbeit und Muße stellen dabei gegeneinander kritische Korrelate dar. Erst wenn sie gegeneinander Kritik entbinden, treten sie in ein dialektisches Verhältnis zueinander ein, wird Mündigkeit durch sie hindurch für den modernen Menschen möglich. Erst eine derartige dialektische Anthropologie, die Arbeit und Muße, Lohnarbeitszeit und Freizeit, Produktion und Konsumption für die aktuelle historische Situation des Übergangs in eine nachindustrielle Informations- und Dienstleistungsgesellschaft vermittelt, wird eine angemessene Grundlage für eine auf Zukunft gerichtete Pädagogik darstellen können.

Literatur

- BELL, D.: Die nachindustrielle Gesellschaft. Frankfurt/M. ²1976 (New York 1973).
- BENSELER, F./HEINZ, R. G./KLÖNNE, A. (Hrsg.): Zukunft der Arbeit. Hamburg 1982.
- BERGER, J./MÜLLER, J./PFRIEM, R. (Hrsg.): Kongreß Zukunft der Arbeit. Wege aus der Massenarbeitslosigkeit und Umweltzerstörung. Materialien 4800 Bielefeld 1: Kongreßbüro „Zukunft der Arbeit“, Webereistr. 28. 1982.
- BOLLNOW, O. F.: Einfache Sittlichkeit. Göttingen ²1962.
- CAPRA, F.: Wendezeit. Bausteine für ein neues Weltbild. 1982. Bern: Scherz 1963.
- CLUB OF ROME: Zukunftschance Lernen. Bericht für die achtziger Jahre. Hrsg. v. AURELIO PECCEI. 1979. (München) ²1981.
- COMENIUS, J. A.: Große Didaktik. 1657. Hrsg. v. ANDREAS FLITNER. Düsseldorf: Küpper 1954, ³1966.
- DAHRENDORF, R.: Die Arbeitsgesellschaft ist am Ende. In: Die Zeit Nr. 48 (26. 11. 1982).
- ELIAS, N.: Über den Prozeß der Zivilisation. Bd. 1. 1936 Frankfurt ²1977; Bd. 2. Frankfurt ⁸1982.
- FOURASTIE, J.: Die 40000 Stunden. Aufgaben und Chancen der sozialen Evolution. Düsseldorf. Econ 1966 (Paris 1965).
- FREIZEITPÄDAGOGIK. Zeitschrift für kritische Kulturarbeit, Freizeitpolitik und Tourismusforschung. Bielefeld: Kleine Verlag (seit 1979).
- GARTNER, A./RIESSMAN, F.: Der aktive Konsument in der Dienstleistungsgesellschaft. Zur politischen Ökonomie des tertiären Sektors. Frankfurt/M. 1978 (New York 1974).
- GIESECKE, H.: Einführung in die Pädagogik. München 1969.
- GORZ, A.: Abschied vom Proletariat. Frankfurt/M. 1980.
- GORZ, A.: Ökologie und Politik. Beiträge zur Wachstumskrise. Reinbek 1977. 19.–22. Tsd. 1980 (Paris 1975).
- GORZ, A.: Wege ins Paradies. Thesen zur Krise, Automation und Zukunft der Arbeit. Berlin 1983 (Paris 1983).
- GUGGENBERGER, B.: Bürgerinitiativen in der Parteiendemokratie. Von der Ökologiebewegung zur Umweltpartei. Stuttgart 1980.
- HABERMAS, J.: Erkenntnis und Interesse. 1965. In: HABERMAS, J.: Technik und Wissenschaft als „Ideologie“. Frankfurt/M. ⁶1973, S. 146–168.
- HABERMAS, J.: Erkenntnis und Interesse. Frankfurt/M. 1968.
- HOLLSTEIN, W.: Die Gegengesellschaft. Alternative Lebensformen. Reinbek 1981.
- HUBER, J. (Hrsg.): Anders arbeiten – anders wirtschaften. Dualwirtschaft. Frankfurt/M. 1979.
- HUBER, J.: Wer soll das alles ändern? Die Alternativen der Alternativen. Berlin 1980, ²1981.
- HUMBOLDT, W. v.: Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. 1792. In: Wilhelm von Humboldt. Hrsg. von HEINRICH WEINSTOCK. Frankfurt/M. 1957, S. 21–55.
- HUMBOLDT, W. v.: Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. Ca. 1810. In: Wilhelm von Humboldt. Hrsg. von HEINRICH WEINSTOCK. Frankfurt/M. 1957, S. 126–134.
- ILLICH, I., u. a.: Entmündigung durch Experten? Reinbek 1979.

- INGLEHART, R.: Wertwandel in den westlichen Gesellschaften. In: KLAGES/KMIECIAK 1979, S. 279–327.
- JAHODA, M.: Wieviel Arbeit braucht der Mensch? Weinheim 1983.
- JUGEND '81. Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder. Studie im Auftrag des Jugendwerks der Deutschen Shell. Durchgeführt von Psychodata (FISCHER/FISCHER/FUCHS/ZINNECKER). 2 Bände. Opladen ²1982.
- KLAGES, H./KMIECIAK, P. (Hrsg.): Wertwandel und gesellschaftlicher Wandel. Frankfurt 1979.
- KLÖNNE, A.: Zwischenbemerkungen: Zum Verhältnis von Alternativbewegung- und Arbeiterbewegung. In: BENSELER u. a. 1982. S. 55–62.
- LITT, TH.: Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. Bonn 1955. ⁵1958. (Schriftenreihe der Bundeszentrale für Heimatdienst, 15.)
- MARX, K.: Auszüge aus James Mills Buch „Eléments d'économie politique“, Paris 1923. Geschrieben 1844. MEW Erg. Bd. I. Berlin 1977, S. 443–463.
- MARX, K.: Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Bd. 3 1844. Berlin ⁷1959.
- MARX, K.: Die Frühschriften. Hrsg. von SIEGFRIED LANDSHUT. Stuttgart 1953 a.
- MARX, K.: Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie. 1857/58. Berlin 1953 b.
- MARX, K.: Manifest der kommunistischen Partei. 1847. In: MARX 1953 a. S. 525–560.
- MARX, K.: Nationalökonomie und Philosophie. 1844. In: MARX 1953 a. S. 225–316.
- MARX, K./ENGELS, F.: Die deutsche Ideologie. 1845. Berlin ³1957.
- MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. München 1972.
- MÜLLER, C. W.: Vom Verschwinden der Arbeit und vom Wandel der Werte. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 3/1984.
- MÜLLER-WICHMANN, CHR.: Zeitnot. Untersuchungen zum „Freizeitproblem“ und seiner pädagogischen Zugänglichkeit. Weinheim 1984.
- NAHRSTEDT, W.: Die Arbeit der Zukunft. In: Sozialmagazin 3/1983 c, S. 42–49.
- NAHRSTEDT, W.: Die Zukunft von Bildung, Arbeit und Freizeit: Berufsarbeit wird knapp – Chance für gesellschaftliche Arbeit? In: Zeitschrift für Pädagogik. 18. Beiheft. 1983 a, S. 250–257.
- NAHRSTEDT, W.: Entfremdung durch Freizeit? In: Frankfurter Hefte 9/1977, S. 29–35.
- NAHRSTEDT, W.: Lernziel „Arbeitslosigkeit“. Organisierte Langeweile oder Demokratisierung der Gesamtzeit? In: Zeitschrift für Pädagogik. 17. Beiheft 1981, S. 107–110.
- NAHRSTEDT, W.: Offene Jugendarbeit zwischen Arbeitslosigkeit und neuer Mußkultur. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 3/1983 b, S. 156–167.
- NAHRSTEDT, W./HEY, B./FLOREK, CHR. (Hrsg.): Freizeitdidaktik. Vom lehrerzentrierten Unterricht zum selbstorganisierten Lern-Environment. Teil 1: Theoretische Grundlagen der Freizeitdidaktik. Bielefeld 1984. (Bielefelder Hochschulschriften Abt. Freizeitpädagogik/Sozialpädagogik 59.)
- NAHRSTEDT, W./HEY, B./FLOREK, CHR. (Hrsg.): Freizeitdidaktik. Vom lehrerzentrierten Unterricht zum selbstorganisierten Lern-Environment. Teil 2: Freizeitdidaktik einzelner Problembereiche und Handlungsfelder. Bielefeld 1984. (Bielefelder Hochschulschriften Abt. Freizeitpädagogik/Sozialpädagogik 60.)
- OPASCHOWSKI, H. W.: Arbeit und Freizeit im Wandel: Entwicklung neuer Lebens- und Erziehungsziele. In: Freizeitpädagogik 1–2/83, S. 2–17.
- ROTH, H.: Pädagogische Anthropologie. Band 1: Bildsamkeit und Bestimmung. Hannover 1966, ⁴1976. Band 2: Entwicklung und Erziehung. Hannover 1971.
- SCHLEIERMACHER, FR.: Die Vorlesung aus dem Jahre 1826. In: Friedrich Schleiermacher: Pädagogische Schriften. Hrsg. von ERICH WENIGER. Düsseldorf 1957, Band 1.
- SKIRKE, U./WORSCH, J.: Eckpunkt einer linken Transformationsstrategie. In: BERGER u. a. 1982, S. 168–172.
- SOMBART, W.: Der moderne Kapitalismus. Historisch-systematische Darstellung des gesamteuropäischen Wirtschaftslebens von seinen Anfängen bis zur Gegenwart. ³1902. 3 Bände. München 1927–1928.
- TERIET, B.: Die Wiedergewinnung der Zeitsouveränität. In: Technologie und Politik 8. Reinbek 1977, S. 75–111.
- TÖRNER STIER CREW: Ausbruch. 1980. WEA 58125 S. 1. S. bereits in: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Beiheft 1983, S. 253.
- TOURRAINE, A.: Die postindustrielle Gesellschaft. Frankfurt/M. 1972 (Paris 1969).
- VORSTAND DER SPD (Hrsg.): Theorie und Grundwerte. Bonn 1982.
- ZIEHE, TH.: Pubertät und Narzißmus. Köln 1975.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Wolfgang Nahrstedt, Droste-Hülshoff-Str. 39, 4800 Bielefeld 1