

Horst Adam (Hrsg.)

KRITISCHE PÄDAGOGIK

FRAGEN – VERSUCH VON ANTWORTEN

Band 2

9

Kritische Pädagogik
Fragen – Versuch von Antworten
Band 2

Horst Adam (Hrsg.)

KRITISCHE PÄDAGOGIK

FRAGEN - VERSUCH VON ANTWORTEN

Band 2

Rosa-Luxemburg-Stiftung
Gesprächskreis Politische Bildung
Arbeitskreis «Kritische Pädagogik»

IMPRESSUM

MANUSKRIPTE – Neue Folge wird herausgegeben
von der Rosa-Luxemburg-Stiftung und erscheint unregelmäßig
V. i. S. d. P.: Martin Beck

Franz-Mehring-Platz 1 · 10243 Berlin · www.rosalux.de

ISSN 2194-864X · Redaktionsschluss: April 2014

Layout/Herstellung: MediaService GmbH Druck und Kommunikation

Gedruckt auf Circleoffset Premium White, 100 % Recycling

INHALT

Vorwort	7
ZUR FUNKTION, ZU DEN AUFGABEN UND ZUR TÄTIGKEIT DES ARBEITSKREISES «KRITISCHE PÄDAGOGIK»	
Horst Adam: Kritische Pädagogik heute – Bilanz und Ausblick (2012 und 2013)	12
GESELLSCHAFTSKRITIK UND HERAUSFORDERUNGEN FÜR DIE KRITISCHE PÄDAGOGIK	
Sven Kluge: «Bürgerlichkeitsbejahung» und «Kampf um die Mitte»	30
Horst Adam: Probleme, Fragestellungen und Gedanken aus der Diskussion der 8. Tagung	49
Albert Scherr: Bildungsarbeit gegen Diskriminierung und Rassismus	52
Horst Adam: Probleme, Fragestellungen und Gedanken aus der Diskussion der 10. Tagung	59
BILDUNG UND SOZIALES	
Andrea Liesner: «Bildungsferne Schichten»?	62
Horst Adam: Probleme, Fragestellungen und Gedanken aus der Diskussion der 7. Tagung	74
Timm Kunstreich: Was ist heute kritische Soziale Arbeit?	77

Horst Adam: **Probleme, Fragestellungen und Gedanken
aus der Diskussion der 9. Tagung** 89

**EMANZIPATORISCHE PÄDAGOGIK IN BEWUSSTEM
WIDERSTAND - HANS-JOCHEN GAMMS ANSATZ
EINER MATERIALISTISCHEN ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT**

Friedhelm Zubke: **Die Bedeutung der Utopie
im erziehungswissenschaftlichen Denken Hans-Jochen Gamms** 92

Dieter Kirchhöfer: **Materialität der Gamm'schen Denkweise
in der postindustriellen Gesellschaft** 103

Horst Adam: **Probleme, Fragestellungen und Gedanken
aus der Diskussion der 11. Tagung** 115

ZUR MAKARENKO-REZEPTION

Edgar Günther-Schellheimer: **Zur Makarenko-Rezeption** 120

Eberhard Mannschatz: **Zum Auffassungssystem A. S. Makarenkos** 136

Horst Adam: **Probleme, Fragestellungen und Gedanken
aus der Diskussion der 12. Tagung** 159

**BEDINGUNGEN DER SUBJEKTWERDUNG HERAN-
WACHSENDER - ÜBER DAS LERNEN VON KOMPETENZEN**

Morus Markard: **Was von Karl Marx über (kindliche) Kompetenz
zu lernen ist** 162

Horst Adam: **Probleme, Fragestellungen und Gedanken
aus der Diskussion der 13. Tagung** 175

**FÜR EINE SCHULE FÜR ALLE.
GANZTAGSBILDUNG - ABER WIE?**

Karl-Heinz Braun: **Zur bildungstheoretischen Begründung
der ganztägigen öffentlichen Erziehung von Kindern und Jugendlichen** 178

Horst Adam: **Probleme, Fragestellungen und Gedanken
aus der Diskussion der 14. Tagung** 197

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 199

VORWORT

Der vorliegende 2. Band des Arbeitskreises «Kritische Pädagogik» enthält die wesentlichen Ergebnisse der Tagungen aus den Jahren 2012 und 2013. Dabei wurde nicht einer chronologischen Vorgehensweise gefolgt, sondern einer inhaltlich-systematischen. Entsprechend wurden die Beiträge nach inhaltlichen Gesichtspunkten an- und zugeordnet.

Von einer fundamentalen Gesellschaftskritik und davon abgeleiteten Herausforderungen für die Kritische Pädagogik wurden wesentliche Prämissen für die Kritische Pädagogik verdeutlicht, kritische Bestandsaufnahmen vorgenommen, Probleme aufgeworfen, theoretische Zusammenhänge dargestellt und Vorschläge für die Durchsetzung emanzipatorischer, linker Bildungspolitik eingebracht.

Zum *ersten* inhaltlichen Schwerpunkt «Gesellschaftskritik und Herausforderungen für die Kritische Pädagogik» gab es die Tagungsthemen

- «Bürgerlichkeitsbejahung» und «Kampf um die Mitte. Kritische Anmerkungen zur Renaissance liberalkonservativer Deutungsmuster» und
- «Bildungsarbeit gegen Diskriminierung und Rassismus».

Der *zweite* Schwerpunkt betraf den Zusammenhang von Bildung und Sozialem.

Hierzu gab es die Tagungsthemen

- «Bildungsferne Schichten»? Über Armut als Bildungsrisiko und als Ergebnis von Bildungsausgrenzung» und
- «Was ist heute kritische Soziale Arbeit?»

Der *dritte* Schwerpunkt befasste sich in Würdigung des herausragenden westdeutschen Erziehungswissenschaftlers der Nachkriegszeit, Hans-Jochen Gamm, mit dem Themenkomplex «Emanzipatorische Pädagogik in bewusstem Widerstand. Hans-Jochen Gamms Ansatz einer materialistischen Erziehungswissenschaft».

Hierzu gab es Referate zu den Themen

- «Materialistische Pädagogik. Hans-Jochen Gamms erziehungswissenschaftlicher Ansatz eines kritisch-humanistischen Materialismus»,

– «Die Bedeutung der Utopie im erziehungswissenschaftlichen Denken Hans-Jochen Gamm»,

– «Materialität der Gamm'schen Denkweise in der postindustriellen Gesellschaft»

Der *vierte* inhaltliche Schwerpunkt betraf die «Makarenko-Rezeption heute». Er befasste sich mit folgenden thematischen Aspekten:

– Die kritische Aufarbeitung und Würdigung der pädagogischen Grundpositionen A. S. Makarenkos für die Kritische Pädagogik heute unter den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen und einer neuen pädagogischen Praxis,

– Probleme der Makarenko-Rezeption in der Sowjetunion, der DDR, der «alten BRD» und im vereinigten Deutschland.

– Entwicklung des Verständnisses der Pädagogik Makarenkos als alternatives Erziehungssystem, das auf die Erziehung eines Menschen gerichtet ist, der – ganz im Sinne der Kritischen Pädagogik – emanzipiert und selbstbestimmt progressiv und alternativ zu regressiven sozialen Systemen handeln kann.

Der *fünfte* inhaltliche Schwerpunkt betrifft «Bedingungen und Probleme der Subjektwerdung Heranwachsender. Über das Lernen von Kompetenzen – Probleme und Herausforderungen».

Dabei ging es um

– den Nachweis, dass in kritisch-psychologischer, damit marxistisch-subjektwissenschaftlicher Perspektive, Kompetenz systematisch auf die Widersprüche der kapitalistischen Gesellschaft und die «Pathologie des Normalen» bezogen werden muss,

– das Herausarbeiten, wie Entwicklungs- und Handlungswidersprüche vom Standpunkt des Kindes zu verstehen sind und wie solidarisches Handeln zwischen Menschen unterschiedlicher Generationen in gemeinsamen Lern- und Veränderungsprozessen entwickelt werden kann.

Der *sechste* inhaltliche Schwerpunkt befasste sich mit dem Thema «Ganztagsbildung als wissenschaftliche und bildungspolitische Reformperspektive – zugleich ein exemplarischer Beitrag zum Profil der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft».

Dabei ging es vor allem darum,

– wie Problemsichten und Lösungsansätze verdeutlicht, wie der strukturellen Widerspruchsvereinseitigung (asymmetrische Addition) von Schulpädagogik und Schulsozialarbeit im pädagogischen Raum der Schule begegnet werden sollte,

– wie Ganztagsbildung als qualitative Neuverteilung der Bildungsaufgaben in der privaten und öffentlichen Erziehung der Kinder und Jugendlichen mit offener institutioneller Zuordnung realisiert werden kann,

– wie Schlüsselkonzepte für die bildungsbiografische Öffnung der Ganztagsbildung durch den Aufbau intergenerationeller kommunaler/regionaler Bildungslandschaften aussehen könnten.

Zu all den aufgeführten Problemkreisen gab es mit den Teilnehmern aus Ost und West, kritischen Pädagogen, Psychologen, Soziologen, Philosophen, Bildungspolitikern und praktisch tätigen Pädagogen, Aspiranten und Studenten, einen regen Erfahrungsaustausch und konstruktive Diskussionen zur Entwicklung emanzipatorischer, linker Bildungspolitik und kritischer Erziehungswissenschaft.

Die wesentlichen Ergebnisse, auch nachträglich zugesandte Diskussionsbeiträge, sind in diesem Band veröffentlicht.

Die große Resonanz auf die Tätigkeit unseres Arbeitskreises zeigte sich auch in zustimmenden, Interesse zeigenden Zuschriften und Stellungnahmen von Wissenschaftlern und Studenten von Universitäten und anderen wissenschaftlichen und Lehreinrichtungen der Bundesrepublik Deutschland und der Republik Österreich.

Wir sind bemüht, unserem selbst gestellten hohen Anspruch auch künftig gerecht zu werden. Vorschläge und Anregungen, auch zur Erweiterung der Problem- und Inhaltsfelder, nehmen wir gern entgegen.

Der Herausgeber

Doz. Dr sc. phil. Horst Adam

Leiter des Arbeitskreises «Kritische Pädagogik» der Rosa-Luxemburg-Stiftung
Berlin, Dezember 2013

**ZUR FUNKTION, ZU DEN
AUFGABEN UND ZUR TÄTIGKEIT
DES ARBEITSKREISES
«KRITISCHE PÄDAGOGIK»**

Horst Adam

KRITISCHE PÄDAGOGIK HEUTE – BILANZ UND AUSBLICK (2012 UND 2013)

Kritische Pädagogik – oft auch als Kritische Erziehungswissenschaft bezeichnet – in unserem heutigen Verständnis bildete sich Ende der 1960er Jahre mit der studentischen Protestbewegung und der Kritischen Theorie heraus.

Zentraler Aspekt für ihr Verständnis von Bildung und Erziehung ist das emanzipatorische Interesse an größerer Selbstbestimmung. Demnach sollen Bildung und Erziehung so erfolgen, dass mündige und kritische Subjekte gebildet würden, die sich selbst verändern und die auch in die Lage versetzt werden, die Gesellschaft nach emanzipatorischen Gesichtspunkten umgestalten zu können.

Kritische Pädagogik versteht sich als gesellschaftskritische Erziehungswissenschaft, die von der Analyse der jeweiligen gesellschaftlichen und politischen Bedingungen ausgeht, sie prinzipieller Kritik unterzieht und emanzipatorische Alternativen und Handlungsperspektiven entwickelt.

Mit dem Blick auf die Subjektwerdung ist Kritische Pädagogik orientiert an den Leitideen der Emanzipation, der Mündigkeit und der Autonomie, die je nach gesellschaftlicher Situation und ihren Erfordernissen immer wieder konkret bestimmt werden müssen. «Kritische Pädagogik fragt demzufolge nach den Ursachen und Bedingungen einer Gesellschaft, die eine emanzipative Subjektwerdung behindern bzw. hintertreiben» (Bernhard 2012: 16). Insofern sieht sie sich neuen Herausforderungen gegenüber, weshalb sie versuchen muss, begründete Antworten zu geben, aus denen sie ihre Aufgaben in schöpferischer Auseinandersetzung ableiten muss.

1 Kritik und Pädagogik

Der Terminus «Kritische Pädagogik» beinhaltet sowohl den Terminus «Kritik» als auch den Terminus «Pädagogik». Während die begriffliche Bestimmung von Pädagogik relativ klar erscheint, weist der Terminus «Kritik» verschiedenartige Intentionen und Entwicklungen auf. So auch der Terminus «Kritische Pädagogik». «Die variierenden

Etikettierungen Kritischer Pädagogik der 1960er und 1970er Jahre (kritisch-emanzipatorisch, kritisch-kommunikativ, kritisch-konstruktiv, kritisch-materialistisch, kritisch-rational) betonen bereits die unterschiedliche Auslegbarkeit des Prinzips der Kritik. Das Etikett «sozialkritisch», das im Folgenden entfaltet werden soll, hebt sich von diesen Auffassungen von Kritik grundlegend ab. Es ist mit Bedacht gewählt, da es diejenige Auffassung von Kritik heraushebt, die den Ansatz einer Kritischen Pädagogik konstituiert, nämlich die von kritischer Sozialphilosophie und Gesellschaftstheorie vorangetriebene, systematische Beanstandung der gesellschaftlichen Grundverhältnisse in einer krisengeschüttelten bürgerlichen Sozialordnung» (ebd.: 13).

Kritisches pädagogisches Denken und Handeln steht im engen Zusammenhang mit sozialer und prinzipieller Gesellschaftskritik des Kapitalismus, der Beanstandung und Kritik der gesellschaftlichen Verhältnisse, die die freie Entwicklung der Persönlichkeit, die konkrete Ausformung des Subjektes behindern oder gar verhindern. «Kritische Pädagogik bezeichnet eine grundlegende erziehungswissenschaftliche Theorieposition, deren Spezifikum in der sozialkritischen Reflexion der Bedingungen von Bildung und Erziehung in der Gesellschaft besteht» (ebd.). Sie unterscheidet sich grundlegend von traditionellen Theoriemodellen, die ihre Forschungspraxis weitgehend losgelöst von den jeweiligen historisch-gesellschaftlichen Verhältnissen und ihren politischen Interessenkonstellationen entwickelte, zum Beispiel der geisteswissenschaftlichen und denen der empirischen Pädagogik. Solche traditionellen Theoriemodelle beschränkten sich weitgehend auf das pädagogische Interaktionsverhältnis zwischen Erzieher und Zögling als autonome Beziehung und auf die Optimierung dieses Verhältnisses. Dabei blendeten sie weitgehend die gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnisse aus.

Die kritische Erziehungswissenschaft orientiert dagegen auf die Ermittlung von Widersprüchen und Zwängen im Erziehungsgeschehen und fragt nach den gesellschaftlichen Reproduktionsbedingungen, in denen pädagogische Prozesse angelegt sind. Damit erhellt sie den Zugang zum Verständnis von Bildung und Erziehung. Durch die systematische Analyse der konkreten gesellschaftlichen Verhältnisse und politischen Bedingungen schafft sie Voraussetzungen für die Entwicklung pädagogischer Handlungsperspektiven. In der Kritischen Pädagogik werden somit Gesellschaft, Macht und Herrschaft zu wesentlichen Faktoren, mit denen Bildungssysteme und -prozesse analysiert werden können.

Bildung und Erziehung als zentrale Kategorien Kritischer Pädagogik können nur im Zusammenhang mit den jeweils konkreten gesellschaftlichen Verhältnissen, in Relation zum gesellschaftlichen Status quo, in Relation zu den aktuellen Erscheinungsformen und Strukturen der Macht bestimmt werden. Die Schwierigkeit besteht darin, im Kontext der veränderten gesellschaftlichen Verhältnisse und Rahmenbedingungen sowie der veränderten Bedingungen des Subjektwerdens der Persönlichkeit fundierte, tragfähige theoretische Positionen zu entwickeln, die produktiv zur Veränderung der gegenwärtigen pädagogischen Praxis und des Bildungssystems beitragen können.

Kritisches pädagogisches Denken ist mit Einsichten in die historischen Wurzeln der Erziehungswissenschaften, mit der kritischen Reflexion und Wertung tragfähiger pädagogischer Ansätze und mit Hinweisen auf mögliche Konsequenzen für weiteres pädagogisches Handeln verbunden. Kritik heute muss an den gesellschaftlichen Verhältnissen der kapitalistischen Gesellschaft ansetzen, nicht bei unserer Klientel und deren Elend. Daraus begründen sich Motive zu einer grundlegenden gesellschaftlichen Veränderung

Unter Beachtung der veränderten Sozialisationsbedingungen und der Subjekte selbst gilt es, neue Erfahrungen und Erkenntnisse aufzugreifen und im Hinblick auf notwendige progressive Veränderungen des gegenwärtigen Bildungssystems mit seinen strukturell behindernden Schranken für die Persönlichkeitsentwicklung Lösungsansätze und Strategien für eine demokratische Bildungsreform zu entwickeln, die den Bildungsanforderungen des 21. Jahrhunderts gerecht wird. Dieser Aufgabe stellt sich der im Januar 2010 gegründete Arbeitskreis «Kritische Pädagogik» der Rosa-Luxemburg-Stiftung.

Dem Bedürfnis und Wunsch kritischer Wissenschaftler, Pädagogen, Psychologen, Soziologen, Gewerkschafter, Bildungspolitiker und praktisch tätiger Pädagogen folgend, hat der Arbeitskreis das Ziel, den Diskurs zur Entwicklung emanzipatorischer, linker Bildungspolitik und kritischer Erziehungswissenschaft voranzutreiben und zu fördern. Dazu werden mit den Teilnehmern Erkenntnisse und Erfahrungen zu relevanten pädagogischen, erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Fragestellungen ausgetauscht, und es wird um tragfähige Lösungsansätze gerungen. Dabei geht es sowohl um theoretische Reflexion, theoretische Fundierung und Positionsbestimmung als auch um einen Beitrag zur Durchsetzung praktischer linker Bildungspolitik (vgl. Adam 2012a).

2 Inhaltsfelder Kritischer Pädagogik

Aus der Vielfalt der Problematik möchte ich in dem folgenden Abschnitt einige Inhaltsfelder herausgreifen, die weiter zur Diskussion stehen und weiter wissenschaftlich vertieft werden sollten. Die gewählte Abfolge ist dabei nicht als Rangfolge zu verstehen. Außerdem sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass zwischen diesen Elementen und Bereichen dialektische Beziehungen bestehen.

2.1 Zum kritischen Bildungsbegriff

Als zentrale Bezugskategorie bietet sich aus offensichtlichen Gründen der *Begriff der Bildung* an. Er steht im Zentrum pädagogischer wie bildungspolitischer Überlegungen und ist sowohl Grundlage als auch zentraler Gegenstand einer fundierten Kritik der entsprechenden gesellschaftlichen Zusammenhänge. Zugleich liefert er die entscheidende Orientierung bei der Entwicklung von Alternativen. Die Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff umfasst eine Reihe von Dimensionen als Herausforderungen. Sie ergeben sich zum einen aus dem Anliegen der «Entlarvung»

gegenwärtiger gesellschaftlicher Machtstrategien, zum anderen aus dem Bemühen um einen systematischen emanzipatorischen Gegenentwurf und der Reflexion auf dessen Realisierbarkeit unter den gegebenen Herrschaftsverhältnissen.

Was verstehen wir unter Bildung? Was ist das Ziel von Bildung? An welche Voraussetzungen ist Bildung gebunden? Welche Dimensionen weist Bildung auf?

Die Bildungsidee erfuhr vor allem durch Wilhelm von Humboldt eine besondere Akzentuierung in seinem Bemühen, mit der Bildung ein Gegenmittel wider die gesellschaftliche Beschränktheit und Zerrissenheit seiner Zeit zu begründen. Der Gedanke Humboldts, die Ganzheit und Allseitigkeit jedes Einzelnen zu beachten sowie seine Autonomie und Freiheit, sollte von uns unter den heutigen gesellschaftlichen Verhältnissen und politischen Bedingungen neu überdacht werden. Er wandte sich zugleich gegen eine zu frühe berufliche Einpassung des Heranwachsenden und gegen eine Reduzierung von Bildung auf gesellschaftliche Nützlichkeit oder Brauchbarkeit, die vordergründig wirtschaftlichen Interessen zu dienen hatte. Sein zutiefst humanistisch zu nennendes Anliegen war es, die allseitig und harmonisch geformte Individualität für jeden Menschen anzustreben. Das implizierte, sich der Gesellschaft nicht bloß anzupassen, sondern sich kritisch mit der Welt und der Gesellschaft auseinanderzusetzen, sie verändern zu helfen und sich selbst zu verändern (vgl. Adam/Bolz 1995: 252–266).

In der heutigen Zeit geht es bei der Aneignung von Bildung ebenfalls um eine aktive Auseinandersetzung des Einzelnen mit der Welt, insbesondere mit den humanistischen Inhalten der menschlichen Kultur sowie mit den sozialen und politischen Problemen.

Erst die aktive Aneignung der Kulturgüter (Inhalte) ermöglicht es dem Einzelnen, sich die Welt selbst zu erschließen, weil sie für ihn durchschaubarer wird. Die Aneignung von Kulturgütern verläuft in einem Prozess, in dem der Einzelne lernt, Zusammenhänge zu erschließen, seine eigene Stellung in der Welt zu erkennen und sein Leben zunehmend ohne Fremdbestimmung verantwortlich gestalten zu können.

Dieser Bildungsvorgang zeichnet sich durch zunehmende Verwirklichung des Subjektstatus des Heranwachsenden aus. Dabei ist seine Beteiligung eine Grundbedingung für das Wirksamwerden von Bildung, für schließlich selbstbestimmtes Handeln und eine selbstbestimmte Gestaltung der eigenen Lebensverhältnisse, sofern dies im Rahmen der gesellschaftlichen Verhältnisse und politischen Schranken möglich ist. Bildung ist somit ein Selbstfindungsprozess eigener Art, in der der Mensch seine Welt und sich selbst, seine gesellschaftlichen Lebensbedingungen und seine Identität, erschließt. Kein politischer Prozess kann diesen Vorgang ersetzen, weil der eigene Aneignungsprozess, die eigene Bewusstseinstätigkeit jedes einzelnen Menschen in Bewegung gesetzt werden muss. Aber gerade deshalb ist Bildung eine politische Angelegenheit, denn sie gibt nicht nur Auskunft über die Selbstveränderung des Menschen, sondern sie kann erst eine Antwort auf die Frage danach geben, wie die Menschen ihre Lebensverhältnisse zu gestalten gedenken.

Das Subjekt konstituiert sich durch Bezugnahme zu den bestehenden gesellschaftlichen und Machtverhältnissen entweder durch Affirmation (Bejahung, Akzeptanz) oder durch Zurückweisung und veränderndes Handeln. Bildung kann somit als ein Prozess verstanden werden, in dem sich der Mensch zunehmend seiner Freiheit, Autonomie und Selbstbestimmung im Rahmen seiner Daseinsmöglichkeiten bewusst wird. Insofern geht es immer nur um Bedingungen der Möglichkeit von Bildung. Bildung kann nur in Relation zu den jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnissen, zu den jeweils aktuellen Erscheinungsformen und Strukturen der Macht bestimmt werden.

Bildung steht immer in Verbindung mit Gesellschaftskritik. Es ist hinreichend bewiesen, dass mit Bildung allein anstehende gesellschaftliche Probleme nicht zu lösen sind. Um grundlegende Veränderungen zu erreichen, ist das Bündnis mit politisch-sozialen, emanzipatorischen Bewegungen unerlässlich.

Mündigkeit ist, wie Heydorn sagt, nur noch gemeinsam oder überhaupt nicht erwerbbar, sie braucht die politisch-soziale Einbindung, ohne selbst in ihr auflösbar zu sein. Armin Bernhard sieht, ganz im Sinne der neomarxistisch orientierten «Frankfurter Schule» und deren Hauptvertreter Theodor W. Adorno und Max Horkheimer, eine streitbare Aufgabe in der gesellschaftlichen Veränderung mit dem Ziel zunehmender Selbstbestimmung der Menschen. Ein kritischer Begriff von Bildung sollte von wirklichem Humanismus geleitet sein. Die Forderung nach einer Bildung für alle ist als ihr radikal-demokratisches Element zu begreifen.

Der Grundgedanke, wonach Bildung Auseinandersetzung beinhalte, in deren Folge der Mensch sich als «geschichtliches und damit kämpfendes Wesen» begreifen könne, ist in der Aussage fokussiert, dass Bildung und Erziehung auf *Veränderung* gerichtet sein muss. Armin Bernhard hebt als eine wesentliche Seite von Veränderung auch den *Widerstand* hervor, indem er formuliert: «Persönlichkeitsbildung ist ein Akt des Widerstands, Widerstandsfähigkeit ihr grundlegendes Ziel. Der Aufbau dieser umfassenden und tief gehenden Widerstandsfähigkeit erfordert die Anlegung von Bildung an konkreten Menschen, an den konkreten habituellen Voraussetzungen ihrer Subjektivität und Subjektwerdung. Bedingung der Möglichkeit von Selbstverfügung über die eigene Subjektivität und das eigene Handeln ist die Bewusstmachung des eigenen Habitus als sozialisierter Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata. Der Habitus ist zugleich Ausgangs- und Ansatzpunkt sowie Angriffsziel von Bildung» (Bernhard 2010).

Es gilt danach zu fragen, inwieweit das gegenwärtige Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland den Erfordernissen eines wirklichen Humanismus gerecht wird. Seit Beginn der 1990er Jahre haben wir es – nicht nur in Deutschland – mit einer neoliberalen Umwälzung des Bildungswesens großen Ausmaßes zu tun. Wörter, die hierfür stehen, die diesen Umstrukturierungsversuchen innewohnen, sind Apostrophierung und Reduzierung des Menschen als «Humanressource», «Humankapital». Für Humankapital gilt, was für Kapital generell gilt: Es wird einzig über seinen durch den Markt definierten Wert bestimmt (vgl. Ribolits 2012).

Diese Begriffe – wie auch die Begriffe «Humanvermögen», «Humanpotenzial», «Monetarisierung» und «Ökonomisierung» – zielen auf die ökonomische Verwertbarkeit eines Menschen. Der Wert eines Menschen wird in einem neoliberalen Menschenbild von der Verwertbarkeit eines Menschen bestimmt. Nicht das Humane steht dabei im Mittelpunkt, sondern der Mensch als Humankapital. Der Mensch erscheint als ein sich selbst verwertendes Wesen. Er nimmt sich als eine Ware wahr, die in Konkurrenz zu anderen Waren steht und in die es zu investieren gilt, um ihren Marktwert zu steigern. Das gesamte Entfaltungspotenzial des Menschen wird zentral in den Dienst wirtschaftlicher Verwertung gestellt.

Humanistische Bildung gerät sofort in einen unlösbaren Widerspruch, wenn sie als «Humankapital» abqualifiziert oder darauf hin überprüft wird, inwieweit sie der Kapitalverwertung dienen kann, oder auf eine Leistungsabrechnung reduziert wird, die die allseitige Fähigkeitsentwicklung völlig außer Acht lässt und einen Teil der Kinder und Jugendlichen in der kapitalistischen Marktwirtschaft ihrer Chancen im Wettbewerbsgeschehen beraubt.

Die Gesellschaft besitzt im Sozialisationsprozess mächtige Instrumente und Instanzen, um die Heranwachsenden den jeweils vorherrschenden Interessen unterzuordnen, sie fremdbestimmten Ansprüchen auszusetzen und zu unterwerfen. Insofern erfolgt eine fortlaufende Entmündigung, die sich gegen die Selbstbestimmung der Heranwachsenden richtet. Die Ursachen hierzu liegen in den Sozialisationsbedingungen, wozu auch das Bildungssystem gehört.

Nicht unbeachtet gelassen werden darf jedoch: Bildung stellt sich unter den Bedingungen der kapitalistischen Gesellschaft als ein widersprüchlicher Prozess dar. *Einerseits* benötigen die Heranwachsenden die Grundlagen (soziale Regeln, Kompetenzen, Einstellungen), die sie dazu befähigen, in der Gesellschaft lebens- und handlungsfähig zu werden. *Andererseits* birgt die Aneignung von Bildung die Möglichkeit in sich, dass der Einzelne (das Subjekt) ein kritisches Verhältnis zur Umwelt und seine Identität entwickelt.

2.2 Zur *Beschleunigung und Ökonomisierung von Bildung*

Beschleunigung und Ökonomisierung erscheinen in neoliberalen Konzepten als zwei Seiten einer Medaille, die sich zu einem hegemonialen Deutungsmuster zusammenschließen und den Anschein von Alternativlosigkeit erwecken. Für die Vertreter der neoliberalen Marktwirtschaft dient Beschleunigung als Legitimation für den Zuwachs an Wissen und den daraus resultierenden Innovationen im Interesse der maximalen Kapitalverwertung. Bildung soll so nur auf Verwertung und Funktionalität als Humankapital eingestellt werden. So soll etwa Bildung schnell, effizient und unter streng optimierten Bedingungen in einem Bildungssystem erworben werden.

Ein weiterer wichtiger Aspekt in diesem Zusammenhang besteht in der *Bedeutung des Denkens*. Nach Hannah Arendt gibt es ein natürliches Bedürfnis zum Denken. Es ist immer mit der lebendigen Erfahrung verbunden, setzt per se keinen Zweck voraus,

sondern sollte offen gehalten werden. Das Problem besteht darin, dass es sich der gesellschaftlichen Verantwortung zu stellen hat. Ein Bildungsbegriff, der sich am Humankapital, aber nicht am Humanen (Mündigkeit, Selbstständigkeit, Anerkennung des anderen Menschen) orientiert, wird diesem Anliegen nicht gerecht.

In den neoliberalen Konzepten und der konservativen, neoliberalen Politik wird das Denken nicht nur unter Kontrolle gehalten, sondern wird durch Beschleunigung und Ökonomisierung manipulierbar. Dabei kommen Mechanismen der Manipulation voll zur Wirkung, deren Auswirkungen sich in einem Verlust des Denkens durch Anpassung zeigen. Eine Auseinandersetzung darüber ist heute dringender denn je geboten.

Es sollte mehr Aufklärung darüber erfolgen, wie heute Manipulation, auch über neue Medien, geschieht, wie Wissen bewusst zur Manipulierung eingesetzt wird. Umso mehr ist es erforderlich, dass Kinder und Jugendliche lernen, sich kritisch mit den gesellschaftlichen Verhältnissen sowie mit Ausgrenzung und Diskriminierung auseinanderzusetzen.

Soziale Kritik ist auch festzumachen am *Zusammenleben in der Gesellschaft* und den Möglichkeiten – besser gesagt fehlenden Möglichkeiten – der Demokratieausübung. Wir müssen feststellen: Die gesellschaftlichen Strukturen und die herrschende Politik beinhalten eine ungerechte Verteilung der materiellen Güter und eine Diskriminierung sozialer Schichten und ethnischer Gruppen. Große Teile der Bevölkerung werden von politischer Willensbildung ferngehalten.

Ein weiteres wichtiges Problem besteht im *Faktor Zeit*. Der Mensch als geschichtliches Wesen und selbständiges Individuum ist immer mit dem Faktor Zeit konfrontiert. Das betrifft den Vergleich zwischen alten und neuen Erfahrungen bei fortschreitender Bewegung, die Verkürzung des Abstandes zwischen altem und neuem Wissen, die wachsende Beschleunigung durch Ökonomisierung, die Auswirkungen der Beschleunigung auf die Bildung und den damit verbundenen Wissenserwerb, was mit Erfahrungsverlust und Zeitverlust einhergeht. Auch das steht einem sozial gerechten Bildungswesen, das Chancengleichheit, Chancengerechtigkeit und die optimale Entwicklung und Förderung aller beinhaltet, entgegen (vgl. Borst 2012b).

Bildung kann der Schlüssel zu einem selbstbestimmten Leben sein. Bildung für alle, und zwar unabhängig von der sozialen Herkunft, vom sozialen Status, von der Hautfarbe, von der Religion oder vom Geschlecht, ist grundlegendes Menschenrecht und eine entscheidende soziale Frage. Die Verwirklichung dieses Menschen- und Grundrechts ist abhängig von den gesellschaftlichen Strukturen und den politischen Rahmenbedingungen. Dazu gehört ein sozial gerechtes Bildungswesen, das Chancengleichheit und -gerechtigkeit ermöglicht. Davon sind wir gegenwärtig noch weit entfernt. Bildung sollte das Subjektwerden von Persönlichkeiten unterstützen.

2.3 Zu Widersprüchen in der Erziehung

Ebenso wie der Begriff der «Bildung» muss der der «Erziehung» systematisch in unsere Überlegungen mit einbezogen werden. Seiner tendenziellen Verdrängung aus den öffentlichen Diskursen bzw. seiner exklusiven Vereinnahmung durch konservative Positionen gilt es mit einer fundierten Argumentation entgegenzutreten und ihn im Kontext einer kritischen pädagogischen Theorie wiederzugewinnen.

Das Nachdenken über grundlegende Probleme von Bildung und Erziehung ist immer mit solchen Fragen verbunden wie «Wodurch ist Persönlichkeitsentwicklung determiniert?» und «Wieso ist der Mensch erziehbar?».

Die *Möglichkeiten und Grenzen der Erziehung* – von Philosophen, Dichtern und Pädagogen im weiten Sinne – immer recht unterschiedlich oder sogar ganz entgegengesetzt beantwortet, schwanken historisch gesehen zwischen «Allmacht» und «Ohnmacht» der Erziehung. Diese gegenteiligen Auffassungen werden entweder mit der biologisch orientierten Erbtheorie oder mit der Milieuthorie begründet. Beide Theorien sind extrem und erfassen in keiner Weise die Komplexität der auf die Persönlichkeitsentwicklung einwirkenden Faktoren. Der Disput hat aber auch Bewegung in die pädagogische Theorie und Praxis gebracht, indem die Frage nach der Wechselbeziehung zwischen Anlage und Umwelt gestellt wurde und inwieweit dabei auch selbststeuernde Mechanismen des Individuums eine Rolle spielen.

Wesentliche Ansatzpunkte für eine komplexe Betrachtung des *Verhältnisses von Entwicklung und Erziehung* geben sowohl anthropologische als auch sozialisationstheoretische Fragestellungen, die ein bestimmtes Menschenbild beinhalten, das niemandem aufoktroiert werden darf (jemanden danach erziehen zu wollen).

Die *philosophische Anthropologie* als Lehre vom Menschen befasst sich mit der *Bestimmtheit* des Menschen und stellt die Frage nach seiner Sinnsuche und Sinnentfaltung, womit auch wesentlich immer Fragen von Erziehung verbunden sind. Das betrifft unter anderem die Ziele von Erziehung, deren Begründung und Herleitung, das Verständnis von Erziehung als Begreifen und Unterstützen der Entwicklung der kindlichen und jugendlichen Persönlichkeit zu Mündigkeit und Emanzipation (vgl. Roth 1971: 21). Die Anthropologie sieht den Menschen nicht als etwas Fertiges, Abgeschlossenes, sondern als ein «offenes Wesen» an, was die Überzeugung und den Optimismus von der Entwicklungsfähigkeit des Menschen zur Voraussetzung hat. Das impliziert, in der Erziehung den *inneren Faktoren* der Persönlichkeitsentwicklung, das heißt den Motiven, Erfahrungen, Einstellungen und Verhaltensweisen sowie den anatomisch-physiologischen Besonderheiten die nötige Beachtung zu schenken.

Die *Sozialisationstheorie* bezeichnet mit dem Terminus «*Sozialisation*» im Allgemeinen das Hineinwachsen des Menschen in die Gesellschaft, die Aneignung aller Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, der Wertmaßstäbe und Verhaltensregeln, die er braucht, um sich in der gesellschaftlichen Umwelt zurechtzufinden. Sozialisation ist ein «Prozess der Entstehung und Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit

in Abhängigkeit von und in Auseinandersetzung mit den sozialen und den dinglich-materiellen Lebensbedingungen [...], die zu einem bestimmten Zeitpunkt der historischen Entwicklung einer Gesellschaft existieren» (Hurrelmann 1989: 14). In diesem Verständnis von Sozialisation ist Erziehung ein Bestandteil davon, die mit der Sozialisation in allen Sphären und Lebensbereichen, in offiziellen Institutionen, Organisationen, Schulen, Ausbildungsstätten, aber auch in informellen Strukturen (Gruppen) und unter spontan wirkenden Einflüssen, auch ungünstigen, stattfindet.

Persönlichkeitsentwicklung ist immer als ein dialektischer Prozess zu sehen, als eine Wechselwirkung von individuellen Voraussetzungen, Bestrebungen und Zielstellungen sowie von gesellschaftlichen Bedingungen, Erfordernissen und auch Hemmnissen und von bewusst geführten erzieherischen Vorgängen.

Es gibt aber, auch unter kritischen Pädagogen, Psychologen und anderen Wissenschaftlern, sehr unterschiedliche Auffassungen zur Erziehung und zum Erziehungsbegriff. Der Wiener Pädagoge Erich Ribolits verdeutlicht den Zusammenhang von Erziehung, Bildung und Politik. Danach schafft Politik Rahmenbedingungen und Vorgaben für Erziehung. In seinem Verständnis ist «Erziehung Unterordnung unter das Vorgegebene, orientiert an gesellschaftlichen Zwängen. [...] Erziehung ist zugleich Voraussetzung und Hindernis für Bildung» (Ribolits 2012).

Nach Armin Bernhard werden mit Erziehung «gesellschaftliche Handlungen bezeichnet, in denen das Kind weitgehend Objektstatus hat. Erziehung meint demgemäß «transitive Leistungen», die von außen, von den Erziehungspersonen vorgenommen werden. Erziehung bezieht sich auf die Integration des Kindes in die Gesellschaft. Sie geht [...] nicht über die Aufgabe der Eingliederung hinaus. Sie bleibt in den gesellschaftlichen Zwängen gehalten» (Bernhard o.J.).

Die Kritische Psychologie als «besondere Subjektwissenschaft» orientiert auf die «Entwicklung der subjekthaft-aktiven Komponente, also der Selbstbestimmung, in der individuellen Lebenstätigkeit» (Holzkamp 1977: 64). Also weder die Vorstellung einer milieudeterministischen Formierung von Subjekten noch die Vorstellung eines Lebens in frei flottierenden Sinnstiftungen, sondern: Berücksichtigung des Umstands, dass *Handlungsmöglichkeiten dem Individuum nie ungebrochen*, sondern immer in einem je zu klärenden Verhältnis zu gesellschaftlichen Handlungsbehinderungen gegeben sind.

Vor diesem Hintergrund komme der «Erziehung» als gesellschaftlicher Instanz eine *spezifische Vermittlung im Verhältnis zwischen «objektiver Bestimmtheit» und «subjektiver Bestimmung»* zu (Markard 2012: 102)

Wesentlich für Erziehung ist demnach, ob bzw. wie sie die Besonderheit dieses Verhältnisses berücksichtigt. Zu bedenken seien weiter – jenseits von Rollenklischees – die unterschiedlichen Perspektiven von Erziehungspersonen und Zöglingen.

Erziehung, gefasst als eine bestimmte Form der Beziehung, bedeutet demnach:

1. Die Erziehungsperson vertritt gesellschaftliche Anforderungen und Ziele, die der Zögling (noch) nicht erfüllen (wollen) kann.

2. Erziehung besteht aus einschlägigen Maßnahmen.
3. Erziehung bedeutet Machtausübung, die sich mit Erziehungserfolg reduzieren kann.

Für *Erziehungsziele* gelte:

1. Die Erziehungsperson kennt sie und wählt sie aus
2. Sie versucht sie so zu vermitteln, dass sie dem Zögling einsichtig werden.
3. Soweit der Zögling dies nicht einzusehen vermag, setzt die Erziehungsperson die Ziele verantwortlich und stellvertretend durch.

Ein *Grundgedanke von Erziehung* ist: Man muss dem Zögling eine gewisse Gesellschaftlichkeit von außen aufprägen (so auch Gramsci). «Die *Fremdgesetztheit von Erziehungszielen* ist mit der subjektiven Notwendigkeit der Verfügung des Zöglings über das eigene Leben bzw. die eigenen Lebensumstände unvereinbar, da man nicht Selbstbestimmung verfolgen kann, wenn man die Ziele anderer verfolgt» (ebd.). Nach Markard stellt Erziehung immer eine bestimmte Form von Zwang dar, die die kindliche Subjektivität ausklammert.

Es gehe vielmehr um die Befähigung zur kritischen Selbstreflexion. Diese ist mit der Frage verbunden «Wie fördern wir Kinder ohne sie zu erziehen?». Im Interesse der Entwicklung von Kindern gehe es vor allem darum, die Widersprüche zwischen Möglichkeit und Wirklichkeit bei Kindern zu klären sowie Kindern beim Umgang mit ihren Lebenswidersprüchen Unterstützung zu geben. Das heißt, einen Rat zu geben, den das Kind auch ablehnen können muss. Unterstützung heißt aber auch nicht, mit dem Kind einer Meinung sein zu müssen. Durch das kapitalistische System kann es keine Unterstützung für Selbstbestimmung geben, denn die Einflussnahme geht immer in Richtung Verwertbarkeit für das Kapital und Unterwerfung.

In den *Lebens-Widersprüchen von Zöglingen* diesen *Unterstützung geben* zu können, eigene Erfahrungen für Zöglinge tatsächlich nutzbar zu machen zu können bedeutet, mit ihnen so zusammenzuleben, dass sie diesen *Rat* annehmen können. Ein Rat ist aber vor allem dadurch definiert, dass man ihn ablehnen kann.

Jede Hilfe bei der Vorbereitung auf eine selbstständige (nicht: illusionär selbstbestimmte) Existenz ist allerdings immer *auch* Vorbereitung auf Verwertbarkeit, auf Anpassung, auf Unterwerfung, die möglicherweise als im Interesse des Zöglings liegend mystifiziert werden.

Wir können den Widersprüchen in unserer Gesellschaft nicht einfach und bruchlos eine fortschrittliche Intention, Haltung oder Praxis, also auch keine bruchlose Unterstützung von Zöglingen entgegensetzen. Nach Morus Markard geht es darum, sich die Widersprüche der Gesellschaft, der eigenen Praxis und die der Zöglinge bewusst zu machen und daraus Konsequenzen zu ziehen. In diesem Kontext plädiert Markard dafür, anstelle des Begriffes «Erziehung» den Begriff «Förderung von Individualität» und statt «Selbsterziehung» den Terminus «kritische Selbstreflexion» zu setzen, wobei er seinen Standpunkt aus psychologischer Sicht begründet.

Aus diesen Darlegungen ergibt sich:

- Der Aufdeckung des Verhältnisses von «objektiver Bestimmtheit» und «subjektiver Bestimmung», des Widerspruchs von «Fremdgesetztheit von Erziehungszielen» und «Selbstbestimmung» ist weiter nachzugehen.
- Es geht nicht um die Vorgabe eines normativen Erziehungsziels (dies wird abgelehnt), sondern um das Bewusstmachen und -werden der Widersprüche der Gesellschaft, der eigenen Praxis, der Zöglinge und daraus Konsequenzen zu ziehen. In dieser ungerechten kapitalistischen Gesellschaft kann es von den herrschenden Kräften keine Orientierung gegen diese Verhältnisse, keine Orientierung zu Freiheit und Widerstand geben.
- Erziehung bedeutet immer Machtausübung. Im Kapitalismus kann es keine Unterstützung für Selbstbestimmung geben. Die These, den Kindern Unterstützung in den Lebenswidersprüchen zu geben, nicht Normen zu setzen, sondern die Kinder zu fördern, ohne sie zu erziehen, ist weiter diskussionswürdig.
- Zu diesen Ansichten gibt es unter Wissenschaftlern, besonders unter Pädagogen, kontroverse Diskussionen. Vielfach wird bezweifelt, dass es eine Entwicklung und ein Zusammenleben der Menschen ohne Erziehung geben kann. Der subjektiven Seite, insbesondere der Bedürfnisse und der Motivationen der Heranwachsenden, sollte stärkere Beachtung geschenkt werden.
- Insbesondere von Pädagogen wird hervorgehoben: Erziehung ist ein wichtiges Element des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses und kann nicht aufgegeben werden. Erziehung sollte Widersprüche aufgreifen, sie produktiv nutzen und die Entwicklung der Heranwachsenden bewusst fördern. In diesem Zusammenhang sollte über die Begriffe «Mündigkeit» und «Autonomie» weiter nachgedacht werden.
- In der aktuellen Diskussion bewegt in diesem Zusammenhang unter Wissenschaftlern die Fragestellung, ob Erziehung per se Machtausübung oder gar Gewalt ist und (noch weitergehend) ob man erziehen soll oder es besser bleiben lassen soll.
- Kritische Pädagogen verfolgen stärker die Richtung, dass Erziehung mehr auf Veränderung und Widerstand gerichtet sein sollte. Hierzu gilt es, die Möglichkeiten innerhalb der kapitalistischen Gesellschaft stärker zu nutzen und ständig zu erweitern. Es gilt, die Bedingungen offenzuhalten, dass Widerstand möglich ist bzw. wird. Dazu sollten wir mit unseren Möglichkeiten mehr Anregungen und Unterstützung geben. Über Möglichkeiten und Grenzen von Erziehung gilt es weiter nachzudenken und sie in kritischen, linken Positionen zu verdeutlichen. Dabei ist eine Grundfrage, worin die Spezifik, die Grenzen und Möglichkeiten von Erziehung heute bestehen.
- Die von Psychologen aufgeworfenen Problemstellungen gilt es weiter in das «Pädagogische» und Bildungspolitische zu denken und zu klären. Diesbezügliche Positionierung hierzu ist weiter nötig, zumal sich politische Konsequenzen daran knüpfen. Es ist schon von Bedeutung, welche Erziehungsauffassung die Partei DIE LINKE

ihren erziehungs- und bildungspolitischen Forderungen *unterlegt*. Die Klärung der inhaltlichen Dimension und Intention des Erziehungsbegriffs ist weiter angezeigt, auch bezüglich des Zusammenhangs von Pädagogik und Bildungspolitik.

2.4 Kritik von Lernen, Leistung und Bewertung

Menschliches Lernen kann einerseits auf Anpassung, auf Entfremdung seiner Möglichkeiten, auf Unterordnung gerichtet sein. Andererseits kann Lernen auf Emanzipation, auf Auflehnung gegen den Status quo, auf Erweiterung des gegebenen «Spielraumes», gerichtet sein.

Schulisches Lernen hat es oft mit der *Paradoxie von Lernen* zu tun. Die Bedingungen des Lernens sind oft so angelegt, dass das Leistungsprinzip zu Lernstress führt und empirisches, soziales Lernen behindert. Besonders kritikwürdig sind Noten und Tests, bei der sowohl in der Beurteilung durch den Lehrer als auch in der Beurteilung durch einen Test – mit Prozenträgen und anderen Vergleichswerten – eine quantitative Bewertung stattfindet. Dabei werden die Subjektivität des Schülers und die Bedingungen für das Lernen nicht beachtet.

Um das Lernen human zu gestalten und Lernstress zu vermeiden, muss man auf die speziellen objektiven und subjektiven Bedingungen für Lernprozesse eingehen, so zum Beispiel auf die zur Verfügung gestellte Zeit und den Umgang mit den individuellen Lernern und ihren Unterschieden.

Eine Paradoxie besteht in der Zeit-Inhalt-Verkehrung. Das Vorgeben von Zeit berücksichtigt nicht die individuellen Voraussetzungen der Schüler und schafft Leistungsdruck. Ebenso ist es mit Tests, dem gegenwärtigen Messen von Leistung durch Benotung, denn Noten sind nachtragend, sie haben einen Sortierungszweck. Sie reduzieren Bildung auf eine Ware, ebenfalls die Leistung der Ausgebildeten. Grundlegende Kritik ist an der auf Selektion gerichteten dreigliedrigen Schule und der gegenwärtigen Leistungsbewertung zu üben. Leistungsprinzip behindert empirisches, soziales Lernen. Beim sozialen Lernen geht es zum Beispiel um die Entwicklung von Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit sowie um Entwicklung von Empathie und Zivilcourage.

Im Sinne von anzustrebenden Veränderungen sollte unsere Aufmerksamkeit auf folgende Punkte gerichtet sein:

- Die Quantifizierung des Lernprozesses führt zu einer Sortierung der Schüler. Überlegungen sollten in die Richtung gehen, die individuellen Voraussetzungen und Entwicklungsfortschritte zu erfassen sowie das Wissen und die Interessen zusammenzubringen.
- Größere Aufmerksamkeit sollte auf die Widersprüchlichkeiten und die Individualisierung von Lernprozessen gelegt werden.
- Größeres Gewicht ist auf die Vermittlung von Grundfertigkeiten zu legen. Eine Verständigung darüber ist erforderlich, welche Grundfertigkeiten und Kompetenzen in welchen Entwicklungsphasen vermittelt werden sollten.

- Wir brauchen eine andere Lehr- und Lernstrategie. Diese sollte die Beurteilung des jeweiligen Leistungsstandes einschließen. Als besonders wichtig ist dabei die Leistungsmotivation anzusehen.
- Der Relation zwischen Zeit- und Zwecksetzung, wie man in welcher Zeit lernen kann, ist besondere Aufmerksamkeit zu widmen.
- Die Rahmenbedingungen für das Bildungssystem sind so zu verändern, dass individuelle Lernprozesse unterstützt werden und eine soziale Ausdifferenzierung verhindert wird.
- Lehrer verfügen gegenwärtig nicht über die notwendigen Kompetenzen für neue, demokratische Modelle von Schule, die die äußeren Strukturen verändern.
- Unsere Aufmerksamkeit sollte auch darauf gerichtet sein, innerhalb der gegenwärtigen Schulstrukturen eine Demokratisierung durchzusetzen.
- Orientiert werden sollte auf längeres gemeinsames Lernen sowie auf Veränderung von Leistungsbewertung (vgl. Findeisen 2012).
- Kritik ist zu üben und eine Veränderung der dreigliedrigen Schulstruktur ist zu fordern, die keine Chancengleichheit sichert und die Ungleichheit verschärft.
- Angestrebt werden sollte ein leistungsfähiges, sozial gerechtes Bildungssystem, in dem die individuelle Förderung gelebt und Chancengleichheit verwirklicht wird. Ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu einer «Schule für alle» kann eine Gemeinschaftsschule sein, die längeres gemeinsames Lernen der Schüler sichert.

3 Herausforderungen und Aufgaben Kritischer Pädagogik

Die neoliberale Umgestaltung der kapitalistischen Produktions-, Arbeits- und Lebensverhältnisse, die mit einer Entsicherung und Destabilisierung der Arbeits- und Existenzbedingungen einhergeht, schuf eine neue Ausgangssituation für die Kritische Pädagogik. Sie ist mit neuen Herausforderungen und Aufgaben verbunden.

Die Gesellschaft durch kritische Reflexion, durch Aufdecken der gesellschaftlichen Verhältnisse, der objektiv-ökonomischen Lebensumstände, der politischen Rahmenbedingungen, der Handlungsmöglichkeiten bzw. -behinderungen zu begreifen und Prozesse der Veränderung anzustoßen sind wesentliche Ziele kritisch-emanzipatorischer Pädagogik. In enger Verbindung von Theorie und Praxis geht es um das Schaffen von Voraussetzungen und Bedingungen für eine Bildung für alle, für die allseitige Entwicklung eines jeden, für die Verwirklichung des Menschenrechtes auf Bildung und die Durchsetzung von Demokratie in Bildungseinrichtungen und Gesellschaft.

Ein Nachdenken über die Einhaltung von Menschenrechten darf nicht an Überlegungen zu einer menschenrechtlichen Gestaltung von Bildungseinrichtungen vorbegehen. Das impliziert die Frage, inwieweit Bildungseinrichtungen und ihre Bedingungen den Schutz der Würde des Menschen für alle Heranwachsenden, das Recht auf Chancengleichheit und freie Entwicklung der Persönlichkeit, auf Freiheit der Person, auf soziale Gerechtigkeit, auf Mitbestimmung und Mitgestaltung ermöglichen und garantieren.

Es stellt sich dabei die Frage nach der Funktion der Schule in der heutigen Gesellschaft. Soll sie einseitig marktwirtschaftlichen Interessen zur größtmöglichen Kapitalverwertung dienen, wie es von Interessenverbänden der Monopole und konservativen, neoliberalen Politikern gefordert wird? Oder soll sie eine Stätte wahrer Menschenbildung für alle unter Wahrung von Chancengleichheit und sozialer Gerechtigkeit sein, die einen aktiven Beitrag leistet, das Menschenrecht auf Bildung und Ausbildung für alle durchzusetzen?

Leben in Menschenwürde setzt die Verwirklichung des Rechts auf Bildung für alle als grundlegendes Menschenrecht, und die Verwirklichung der Bedingungen für das Wahrnehmen dieses Rechtes für alle voraus. Bildung darf deshalb keine Ware sein. Es darf niemand aus finanziellen Gründen von Bildung ausgeschlossen werden. Bildung ist somit immer auch eine soziale Frage. Damit ist die Forderung verbunden, dass Bildung als allgemeines gesamtgesellschaftliches Bedürfnis anerkannt und finanziert wird, wobei die Unabhängigkeit von Bildung gewahrt bleiben muss.

Die systematische Bestimmung der Begriffe Bildung und Erziehung vor dem Hintergrund ihrer historischen Genese und im Hinblick auf ihre gesellschaftliche Funktion im (gegenwärtigen) Kapitalismus bleibt weiter eine wichtige Aufgabe für kritische Pädagogen.

Dies ist mit der Klärung solcher *Fragen* verbunden wie:

- Welches Bildungsverständnis charakterisiert neoliberale und neokonservative Bildungskonzepte?
- Welche Widersprüche zeigen sich in diesen Konzepten?
- Welche Widersprüche, Spannungsfelder und Tendenzen werden sichtbar, wenn man die variierenden Dimensionen von Bildung berücksichtigt?
- Wie setzen wir diesen ein alternatives, humanistisches, demokratisches Bildungskonzept entgegen?
- Worin besteht die Funktion von Bildung bei der alltäglichen Reproduktion gesellschaftlicher Machtbeziehungen und Herrschaftsverhältnisse?
- Wie zeigt sich die Ambivalenz von Bildung, und wie kann sie für Mündigkeit, für die Heranbildung kritischer, selbstbestimmter Persönlichkeiten genutzt werden?
- Welche Bedeutung kommt der Erziehung im Kontext einer Kritischen Pädagogik zu?
- Welcher Erziehungsbegriff wäre den neoliberalen und den konservativen Erziehungsauffassungen entgegenzusetzen, die auf eine Wiedereinführung «Schwarzer Pädagogik» setzen?
- Wie setzen wir uns mit Lernen, Leistung und Leistungsbewertung auseinander? Welche Auffassung sollten wir im Interesse der allseitigen Persönlichkeitsentwicklung bildungspolitisch durchsetzen helfen?
- Wo stehen wir gegenwärtig, um den Bildungsanforderungen des 21. Jahrhunderts zu entsprechen?
- Wie kann Kritische Pädagogik mit ihren Fragestellungen und Erkenntnissen linke, demokratische Bildungspolitik fundieren und unterstützen?

- Welcher Zusammenhang besteht zwischen kritisch-emanzipatorischer Pädagogik und linker, demokratischer Bildungspolitik?
- Was heißt Emanzipation, emanzipatorische Bildung und Erziehung sowie Mündigkeit, Selbstbestimmung und Veränderbarkeit (Verhältnis von Gesellschaftsveränderung und Selbstveränderung, Erweiterung der Verfügung über die eigene Persönlichkeit und die eigene Lebenspraxis)?
- Wie erreichen wir den Abbau sozialer Ungleichheit und die Durchsetzung von Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit, auch unter multikulturellem Aspekt (Inklusion)?

Nach unseren Vorstellungen sollte sich die Kritische Pädagogik zunächst folgenden Aufgaben zuwenden:

1. Die Aufdeckung der theoretisch-ideologischen Hintergründe der laufenden Bildungs-«reformen» der neoliberalen und konservativen Kräfte.

Das betrifft

- die Kritik von und Auseinandersetzung mit neoliberalen Gesellschafts- und Bildungsauffassungen, zum Beispiel zu Fragen der Eliten, zu Begabungen und ihrem Niederschlag in zergliederten Bildungssystemen,
- die Auseinandersetzung mit historischen und aktuellen Fragestellungen der Bildungsfrage als Machtfrage,
- die Kritik und Auseinandersetzung mit der Reduzierung von Bildung als Humankapital, auf ihre einseitige ökonomische Verwertbarkeit,
- die Demokratisierung statt Kommerzialisierung von Bildung als Grundlage einer demokratischen Bildungsreform,
- die Positionierung zur Staatlichkeit und Privatisierung von Bildung.

2. Diskussion und Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Grundlagen Kritischer Pädagogik, Erarbeitung theoretischer Grundlagen demokratisch-emanzipatorischer Politik in den Feldern der Bildung und Erziehung.

Das betrifft

- die Analyse kritischer Gesellschafts- und Bildungstheorien im Hinblick auf ihre Bedeutung für linke Bildungspolitik als Teil des emanzipatorischen Prozesses,
- die Mitarbeit an und Nutzung von wissenschaftlich fundierten Analysen und Sekundäranalysen der Gesellschaftstheorie, Pädagogik, Psychologie und anderer relevanter Wissenschaftsdisziplinen,
- die Analyse bildungstheoretischer und politischer Dokumente von Parteien, Gewerkschaften, privater und staatlicher Institutionen.

3. Entwicklung und Diskussion konzeptioneller emanzipatorischer Gedanken unter systematisch-historischem Aspekt im Hinblick auf das Ableiten und Begründen von Grundsätzen aktueller und zukünftiger linker Bildungspolitik.

Das betrifft

- das Aufgreifen relevanter kritischer, emanzipatorischer, bildungstheoretischer und bildungspolitischer Fragestellungen unter systematisch-historischem Aspekt sowie die Entwicklung alternativer Vorstellungen bildungstheoretischen Denkens,
- die Entwicklung von Arbeiten und Beiträgen zur Geschichte der Erziehung, vor allem zu humanistischen Bildungstraditionen des Bürgertums und der Arbeiterbewegung.

Diese Ziel- und Aufgabenstellung – in der Verbindung von «wissenschaftlich-theoretischen» und «politisch-praktischen» Überlegungen – verfolgt seit seiner Gründung der Arbeitskreis «Kritische Pädagogik» der Rosa-Luxemburg-Stiftung gemeinsam mit kritischen Pädagogen, Psychologen, Soziologen, Philosophen und anderen Interessierten.

In meinem Beitrag habe ich versucht, im Zusammenhang mit aktuellen Entwicklungen der neoliberal orientierten kapitalistischen Gesellschaft und des bestehenden Bildungssystems der Bundesrepublik Deutschland auf brennende Probleme der Gesellschaft und des Bildungswesens aufmerksam zu machen, die notwendig der Lösung bedürfen. Dazu kann kritisch-emanzipatorische Pädagogik mit ihren Fragestellungen und Ansätzen beitragen. Dabei unterscheidet sie sich von praktischer Politik. Die Entwicklung von realistischen demokratischen Lösungsansätzen obliegt linken Kräften, Gewerkschaften und Parteien, die auf der Grundlage gründlicher Analysen demokratische Alternativen zur demokratischen Erneuerung des Bildungswesens entwickeln und in einem breiten Bündnis demokratischer Kräfte durchsetzen müssen.

Literatur

- Adam, Horst/Bolz, Alexander (1995): Pädagogische Aspekte der Jugendarbeit und Jugendforschung nach dem Umbruch, in: Bolz, Alexander (Hrsg.): Deutsch-deutsche Jugendforschung. Theoretische und empirische Studien zur Lage der Jugend aus ostdeutscher Sicht, Weinheim/München 1995, S. 242–264.
- Adam, Horst (2012a): Zur Funktion und zu den Aufgaben des Arbeitskreises «Kritische Pädagogik». Eröffnungsrede des Arbeitskreises am 10.1.2010, in: Adam, Horst/Schlönvoigt, Dieter (Hrsg.) (2012): Kritische Pädagogik. Fragen – Versuch von Antworten 1. RLS-Gesprächskreis Politische Bildung und Arbeitskreis «Kritische Pädagogik», hrsg. von der Rosa-Luxemburg-Stiftung, Manuskripte – Neue Reihe 1, Berlin, S. 10–12.
- Adam, Horst (2012b): Gedanken zur emanzipatorischen Bildung, in: Adam, Horst/Schlönvoigt, Dieter (Hrsg.) (2012): Kritische Pädagogik. Fragen – Versuch von Antworten 1. RLS-Gesprächskreis Politische Bildung und Arbeitskreis «Kritische Pädagogik», hrsg. von der Rosa-Luxemburg-Stiftung, Manuskripte – Neue Reihe 1, Berlin, S. 41–46.
- Adam, Horst/Schlönvoigt, Dieter (Hrsg.) (2012): Kritische Pädagogik. Fragen – Versuch von Antworten 1. RLS-Gesprächskreis Politische Bildung und Arbeitskreis «Kritische Pädagogik», hrsg. von der Rosa-Luxemburg-Stiftung, Manuskripte – Neue Reihe 1, Berlin.
- Bernhard, Armin (2010): Elemente eines kritischen Begriffs der Bildung (Impulsreferat), unveröffentlichtes Manuskript.
- Bernhard, Armin (2012): Kritische Pädagogik. Entwicklungslinien, Korrekturen und Neuzentrierungen eines erziehungswissenschaftlichen Modells, in: Adam, Horst/Schlönvoigt, Dieter (Hrsg.) (2012): Kritische Pädagogik. Fragen – Versuch von Antworten 1. RLS-Gesprächskreis Politische Bildung und Arbeitskreis «Kritische Pädagogik», hrsg. von der Rosa-Luxemburg-Stiftung, Manuskripte – Neue Reihe 1, Berlin, S. 13–33.
- Bernhard, Armin: Pädagogisches Denken, unveröffentlichtes Manuskript (o. J.).
- Borst, Eva (2012a): Zur Notwendigkeit eines kritischen Bildungsbegriffs in Zeiten des Neoliberalismus, in: Adam, Horst/Schlönvoigt, Dieter (Hrsg.) (2012): Kritische Pädagogik. Fragen – Versuch von Antworten 1. RLS-Ges-

- sprächskreis Politische Bildung und Arbeitskreis «Kritische Pädagogik», hrsg. von der Rosa-Luxemburg-Stiftung, Manuskripte – Neue Reihe 1, Berlin, S. 34–40.
- Borst, Eva (2012b): Hegemoniale Deutungsmuster: Beschleunigung und Ökonomisierung (Impulsreferat), in: Adam, Horst/Schlönvoigt, Dieter (Hrsg.) (2012): Kritische Pädagogik. Fragen – Versuch von Antworten 1. RLS-Gesprächskreis Politische Bildung und Arbeitskreis «Kritische Pädagogik», hrsg. von der Rosa-Luxemburg-Stiftung, Manuskripte – Neue Reihe 1, Berlin, S. 52–65.
- Findeisen, Uwe (2012): Lernen, Leistung und Bewertung- eine Kritik, in: Adam, Horst/Schlönvoigt, Dieter (Hrsg.) (2012): Kritische Pädagogik. Fragen – Versuch von Antworten 1. RLS-Gesprächskreis Politische Bildung und Arbeitskreis «Kritische Pädagogik», hrsg. von der Rosa-Luxemburg-Stiftung, Manuskripte – Neue Reihe 1, Berlin, S. 70–95.
- Holzcamp, Klaus (1977): Kann es im Rahmen der marxistischen Theorie eine Kritische Psychologie geben?, in: Braun, Karl-Heinz/Holzcamp, Klaus (Hrsg.): Kritische Psychologie. Bericht über den 1. Internationalen Kongress Kritische Psychologie vom 13.–15. Mai 1977 in Marburg, Bd. 1. Köln, S. 46-75
- Holzcamp, Klaus (1984): Kritische Psychologie und phänomenologische Psychologie. Der Weg der Kritischen Psychologie zur Subjektwissenschaft, in: Forum Kritische Psychologie 1984, S. 5–55.
- Hurrelmann, Klaus (1989): Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit, 2. Aufl., Weinheim/Basel.
- Markard, Morus (2012): Kritisch-psychologische Überlegungen zu Widersprüchen der Erziehung in der kapitalistischen Gesellschaft (Impulsreferat), in: Adam, Horst/Schlönvoigt, Dieter (Hrsg.) (2012): Kritische Pädagogik. Fragen – Versuch von Antworten 1. RLS-Gesprächskreis Politische Bildung und Arbeitskreis «Kritische Pädagogik», hrsg. von der Rosa-Luxemburg-Stiftung, Manuskripte – Neue Reihe 1, Berlin, S. 100–110.
- Ribolits, Erich (2012): Bildung. Kampfbegriff oder Pathosformel, Wien.
- Roth, Heinrich (1971): Entwicklung und Erziehung. II. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik, Hannover.

**GESELLSCHAFTSKRITIK
UND HERAUSFORDERUNGEN
FÜR DIE KRITISCHE PÄDAGOGIK**

Sven Kluge

«BÜRGERLICHKEITSBEJAHUNG» UND «KAMPF UM DIE MITTE»

**KRITISCHE ANMERKUNGEN ZUR RENAISSANCE LIBERAL-
KONSERVATIVER DEUTUNGSMUSTER, HERAUSFORDERUNGEN
FÜR MODELLE EINER KRITISCHEN PÄDAGOGIK**

Seit nunmehr einigen Jahren können wir – gerade im Rahmen aktueller politischer und pädagogischer Kontroversen – ein steigendes Interesse an liberalkonservativen Denkmustern beobachten, die sich ursprünglich in den 1970er und 1980er Jahren der «Bonner Republik» entwickelt haben: Zu denken ist etwa an die erneut in den Fokus gerückte Auseinandersetzung um «1968 und die Folgen», an Versuche, auf ideenpolitischer Basis eine «liberalkonservative Begründung der Bundesrepublik» (Jens Hacke) durchzusetzen sowie die beispielsweise von Paul Nolte («Generation Reform») oder Udo di Fabio («Die Kultur der Freiheit») verfassten Programmatiken, welche darauf abzielen, mit Blick auf die gegenwärtigen Krisen just in diesem Sinne Legitimation und Orientierung zu stiften.

Angeknüpft wird in diesen Kontexten – bei allen vorhandenen Differenzen im Einzelnen – durchweg an ein bestimmtes Arsenal an neokonservativen Deutungsmustern, die sich aus Sicht ihrer Befürworter als zukunftsfähig erwiesen haben und denen vor allem mit Bezug auf die per se in die Nähe zum Totalitarismus gerückten «Projekte eines demokratischen Sozialismus» (Hacke) eine hohe Überlegenheit attestiert wird – und zwar sowohl in praktischer als auch in demokratietheoretischer Hinsicht.

Das Ziel des Vortrags besteht nun zum einen darin, die Grundlinien dieser in der Tat am besten als liberal-konservativ zu bezeichnenden Deutungsmuster transparent zu machen – zurückgegriffen wird dabei auf die klassischen Thesen zweier Hauptvertreter jener Strömung: Hermann Lübke und Odo Marquard. Gefragt wird in diesem Zusammenhang nach den zentralen politischen und pädagogischen Implikationen dieser Theorien sowie nach den Gründen dafür, warum jene vor dem Hintergrund des heutigen Krisenszenarios wieder in hohem Maße nachgefragt sind. Schließlich wird es – last but not least – auch darum gehen, die liberalkonservativen Erziehungsvorstellungen einer (sozial-)kritischen Analyse auszusetzen, bei der vor allem die mit Nachdruck propagierte «Bürgerlichkeitsbejahung» einer genaueren Betrachtung unterzogen wird.

Die Rede von der *bürgerlichen Mitte* hat schon seit einigen Jahren eine hohe Konjunktur, insbesondere in den Debatten um eine «neue Bürgerlichkeit»: Die Wiederbelebung dieser Idee zeigt sich zum Beispiel in der Suche nach den «stabilisierenden Elementen der bürgerlich-liberalen Gesellschaft» (Hacke 2009: 102), nach «kulturellen Werten, die nicht oder nur unzureichend als Individualrecht formuliert werden können» (di Fabio 2005: 67) sowie den Prinzipien für eine «bürgerliche Leitkultur» (Nolte 2005: 73). Suchbewegungen dieser Art setzen dabei meist eine spezifische Vorstellung des «Bürgerlichen» voraus, die vieles von dem aufnimmt, was Herman Nohl einst unmittelbar mit der «Lebenslehre von der positiven Mitte» (1949: 250) in Verbindung gebracht hatte: So wie die Gestalt des Bürgers nach Nohl ihre Substanz aus der Einhaltung einer tugend- und maßhaften, die Extreme meidenden Lebensführung gewinne, repräsentiere ein starker und diese Tugend praktizierender Mittelstand den «gesunden Körper» (ebd.: 249) einer Gesellschaft, der diese widerstandsfähig gegen die Gefahren des «nie endenden Kampfes gegen die Verbürgerlichung» (ebd.: 245) mache.

Genau diese Mitte wird heute von der Mehrzahl jener Zeitdiagnosen, die mit dem Anspruch der Verteidigung des Bürgerlichen auftreten, als bedroht oder gar als verloren angesehen. Als besonders problematisch erscheint in diesem Zusammenhang einerseits eine eng mit dem «neuen Neoliberalismus» (Hacke 2009: 72) harmonisierende Definition des Wirtschaftsbürgers, die die politisch-moralischen Dimensionen des «Bürgerlichen» ignoriert. Darüber hinaus konzentriert sich die einschlägige Kulturkritik auf die Tendenzen einer Bürgerlichkeitsverweigerung, die man in erster Linie in den Folgewirkungen der «kulturellen Wende der sechziger Jahre» (di Fabio 2005: 76) und dem Prozess einer «kulturellen Entbürgerlichung» (Nolte 2006: 48) innerhalb von Teilen der Mittelschicht sowie der sogenannten neuen Unterschicht ausmacht.

Im Rahmen der intensiv betriebenen Entfaltung von pädagogisch-politischen Gegenrezepten erweist sich derweil die Besinnung auf *liberal-konservative Prämissen*, die ursprünglich der bundesrepublikanischen Ära vor 1990 entstammen, als ein wiederkehrendes Moment. Im Hinblick auf den Neuentwurf von «bürgerlichen Leitbildern» messen insbesondere theoretisch anspruchsvolle Konzepte der im Schulzusammenhang um den Philosophen Joachim Ritter entwickelten *Philosophie der positivierten Entzweiung* einen hohen Grad an Wirkungsmacht (bis hin zur These einer «liberal-konservativen Begründung der Bundesrepublik», vgl. Hacke 2006) und Zukunftsfähigkeit bei.

Im Folgenden möchte ich dieser Tatsache nachgehen und die zentralen Ursachen für die Aktualität dieser Strömung offenlegen. Außerdem diskutiere ich die Konsequenzen, die sich aus der liberal-konservativen Vereinnahmung des Bürgerbegriffs ergeben. Im Verlauf von drei aufeinander aufbauenden Analyseschritten soll nicht zuletzt verdeutlicht werden, dass eine pauschale Selbstetikettierung als Bürgerlichkeitsverweigerer keine aussichtsreiche Option für kritische Positionen abgibt:

In einem ersten Schritt erfolgt eine Rekonstruktion der theoretischen Grundlinien und der Ausformung jenes Liberal-konservatismus; eine wichtige Quelle repräsentie-

ren in diesem Kontext die detaillierten Untersuchungen von Jens Hacke (2006). Im Anschluss und unter Rückbezug auf diese Skizzierungen steht sodann die Aufarbeitung der markanten pädagogischen Implikationen dieser gegen die Ziele der sogenannten Emanzipationspädagogik opponierenden Philosophie der Bürgerlichkeit im Zentrum. Schließlich wird das in diesen Zusammenhängen zutage tretende Bürgerlichkeitsverständnis mit den Intentionen früh- und hochbürgerlicher Bildungstheorien sowie einer herrschaftskritischen Bestimmung des Citoyen kontrastiert, um sowohl illegitime Engführungen als auch die Tuchfühlungen zu den Projekten und Praktiken einer affirmativ-repressiven Krisenbearbeitung sichtbar machen zu können.

1.

Vor dem Hintergrund der seit den frühen 1970er Jahren geführten Kontroversen um den Demokratie- und Emanzipationsbegriff, die Bildungspolitik sowie die Resultate der 68-er Bewegung müssen zunächst, dies betont Hacke gleich in den Anfangspassagen seiner Studie, folgende Parteienhaltungen als typisch für die «liberkonservative Haltung» angesehen werden: «Verantwortung gegen Gesinnung, institutionalisierte Devisen gegen herrschaftsfreien Diskurs, Tradition und Sittlichkeit versus idealisierte Vernunft und Moralität. Die Beweislast trägt der Reformist, der beschleunigte Fortschritt verlangt kulturell nach Kompensationen, Ideologien aller Art ist mit Skepsis zu begegnen» (Hacke 2006: 14f.). Notwendig für ein angemessenes Verständnis dieser «eingängigen Glaubenssätze der «Ritterianer»» (ebd.: 15) ist ihre historische und ideenpolitische Kontextualisierung, die vor allem durch eine Rekonstruktion der wichtigsten Abgrenzungsbewegungen geleistet werden kann.

Bei der Lektüre von Ritters Arbeiten aus den 1950er und 1960er Jahren (die bedeutsamsten Beiträge liegen vor in Ritter 1974 und 1977) fällt zunächst die Distanzierung von den nach 1945 abermals einflussreichen Varianten einer von Heidegger inspirierten Eigentlichkeitsphilosophie auf. Aber auch andere Ansätze eines romantisch durchtränkten bzw. offen oder verdeckt antiliberalen Konservatismus stoßen auf die Ablehnung einer Philosophie, die sich im Allgemeinen in der Tradition von Aristoteles und Hegel verortet. Vorherrschend ist in Ritters Schriften die Position eines *modernisierten Konservatismus*, der stark an das *rechtshegelianische Erbe* anknüpft – freilich liegt damit ebenso eine klare Abstandsnahme von neokantianischen oder in irgendeiner Weise mit der «Hegelschen Linken» zu assoziierenden Theoriegebilden vor. Besonders charakteristisch für sein Denken ist die Tatsache, dass die von Hegel mit Blick auf Modernisierungsprozesse diagnostizierte Entzweigungsdynamik *positiv* aufgenommen wird: Die mit dem Übergang in die bürgerliche Gesellschaft zu konstatierende «Entfremdung [...] von der geschichtlichen Herkunft» (Hacke 2006: 41) fasst Ritter grundsätzlich als fortschrittliche Entwicklung auf, deren Rückgängigmachung bzw. Aufhebung ausgesprochen repressive Konsequenzen mit sich bringen würde. Unmissverständlich bejaht wird im selben Atemzug, in Opposition zur altkonservativen Kulturkritik, die naturwissenschaftlich-technische und ökonomische

Modernisierung. Allerdings erfolgt diese Bejahung wiederum – in Anlehnung an die zeitgenössische Technokratie-These – nicht vorbehaltlos. Zwar wertet Ritter den Vorgang des Auseinandertretens von Herkunfts- und Zukunftswelt *an sich* keineswegs als problematisch, dieses Urteil gilt aber nicht für das sich seit den 1950er Jahren konkretisierende Phänomen eines *nicht kompensierten* Fortschritts, den die Menschen, Ritter und seinem Schülerkreis zufolge, nicht aushalten können und der nicht zuletzt deshalb auf Dauer die gesellschaftliche Stabilität gefährde. Genau an diesem Punkt treten die *Geisteswissenschaften* auf den Plan, denen attestiert wird, mit gutem Grund «auf dem Boden der modernen Gesellschaft» (Ritter 1974: 126) entstanden zu sein: «Sie werden auf ihrem Boden ausgebildet, weil die Gesellschaft notwendig eines Organs bedarf, das ihre Geschichtslosigkeit kompensiert und für sie die geschichtliche und geistige Welt des Menschen offen und gegenwärtig hält, die sie außer sich setzen muss» (ebd.: 131).

Ausgehend von der Betonung dieser Notwendigkeit wird nun die zentrale Zielsetzung der von Ritter verkündeten *Vermittlungsaufgabe* nachvollziehbar. Bei dieser geht es um die permanente Austarierung einer Balance zwischen Modernität und Tradition, die Modernisierungsprozesse nicht still stellen, sondern weiterhin *ermöglichen* soll. Außerdem ist festzuhalten, dass die offensichtlichen Anleihen an das ursprüngliche Programm Wilhelm Diltheys mitnichten in einer bloß oberflächlichen Hinsicht vorgenommen werden: Ritter rehabilitiert sowohl den Historismus als auch eine mit der historistischen Perspektive übereinkommende Hermeneutik; beides geschieht mitsamt der Aufwertung einer aristotelisch geprägten Sittlichkeitslehre (vgl. Schnädelbach 1986: 50 ff.), deren Bevorzugung angesichts der affirmativen Interpretation von Hegels Sollenskritik überaus plausibel ist (vgl. Ritter 1977: 65).

Aus dieser Festlegung erwächst eine *anti-utopische Ausrichtung*, die sich etwa in den Polemiken gegen die *Wirklichkeitsflucht* und *Weltfremdheit* ausdrückt. Als «weltfremd» wird in diesem Kontext vorrangig die Moralthorie Kants eingestuft (vgl. Ritter 1977) – insbesondere durch diese Separierung stellt Ritter die Weichen für die Etablierung einer spezifischen Bürgerlichkeits- und Fortschrittsauffassung, welche noch genauer beleuchtet wird. Eine These lässt sich aber mit Bezug auf das kantische Moralitätskonzept schon formulieren: Eine Kompensationsfunktion im zuvor umrissenen Sinn kann dieses nicht erfüllen, da es sich nicht in den kulturphilosophischen Rahmen einer ineinandergreifenden Reziprozität von «challenge» (experimentelle Naturwissenschaften, technisch-ökonomischer Fortschritt) und «response» (Geisteswissenschaften, praktische Vernunft) hineinzwängen lässt (vgl. Marquard 1986: 101). Ritters Vorstellung einer Entzweiung von Herkunfts- und Zukunftswelt, die der Vermittlung bedarf, basiert letztlich auf einer *Sphärentrennung*, die von ferne an Habermas' Dualismus von System und Lebenswelt erinnert (vgl. Hacke 2006: 22). Während der auch von Ritter verwendete Begriff Lebenswelt synonym mit dem der Herkunftswelt(en) gebraucht wird, weist derjenige der «Sachwelt» (vgl. Ritter 1977: 316) Ähnlichkeiten mit der Systemosphäre bei Habermas auf.

In dieser Konstellation kommt allerdings gerade Moralvorstellungen mit konventionalistischer Schlagseite, die generell «die Bedeutung von Institutionen, der gelebten Praxis und die hermeneutische Aneignung von Erfahrungswissen» (Hacke 2006: 38) unterstreichen, eine hohe Passförmigkeit zu. Insofern erweist sich die von Ritter (und seinen Schülern) propagierte Zivilisations- und Modernisierungsbejahung von Anfang an als *halbiert*. Denn das zugleich ins Feld geführte Lebenswelt- und Moralverständnis bleibt, so auch der Tenor der vielerorts geäußerten Kritik (vgl. exemplarisch Habermas 1988: 93; Tugendhat 1993: 206), in vormodernen Horizonten verfangen; die strikte Ablehnung eines auf Prinzipien beruhenden Standpunktes begünstigt derweil eine Verklärung der vorhandenen Ordnung. Wenn in diesem liberalkonservativen Spektrum von «Kompensationen» gesprochen wird, gerät primär die «Entlastung» (Hacke 2006: 63) und innere Stabilisierung der Subjekte sowie die Wiedereinbettung in Sinnzusammenhänge in den Blick. Bei den prominenten Ritter-Schülern Odo Marquard und Hermann Lübbe, auf deren Thesen ich mich im Folgenden konzentriere, richten sich diese von Ritter übernommenen Forderungen mit Nachdruck gegen die ethischen und modernisierungstheoretischen Reflexionen von Jürgen Habermas und Karl-Otto Apel (Habermas und Apel fungieren, neben dem «Neomarxismus», als wichtigste Antipoden).

Die Auseinandersetzung mit der Kritischen Theorie und den marxistischen Modellen aus dem Umkreis der Neuen Linken gewinnt für die jüngeren Vertreter der Kompensationstheorie seit den späten 1960er Jahren sprunghaft an Brisanz. Es kann eine Neuverteilung der Prioritäten wahrgenommen werden; Marquards und Lübbes «bewusst provozierende Invektive gegen den Zeitgeist» (Hacke 2006), der sich in dieser Phase zunehmend emanzipatorisch gebärdet, bringt dabei mehrere miteinander verzahnte Aspekte zur Geltung:

a) An erster Stelle konzentrieren sich beide auf *anthropologische Überlegungen*: Man begreift den Menschen als «homo compensator» (ebd.: 72), das heißt als ein Lebewesen, dessen Kultivierungsprozess unter dem Vorzeichen der Mängelkompensation abläuft und welches daher keine «absolute Rolle» einnehmen kann. Den als emanzipatorisch bezeichneten Ansätzen wird der Vorwurf unterbreitet, die Subjekte zu überfordern und ihre elementaren Bedürfnisse nach Identifikation und Bewahrung zu ignorieren. Der Mensch könne der ihm zugeschriebenen Rolle eines die Gesellschaft umgestaltenden «Ersatzgottes» und dem universalistischen Verständigungsideal der Diskursethik aufgrund jener Limitierungen, die ihm seine natürliche Konstitution auferlegt, unmöglich gerecht werden. Bereits der Anspruch einer auf Prinzipien beruhenden Moral entpuppt sich aus dieser Sicht als unangemessen und unheilvoll, da der tiefere, humane Sinn des «antiprinzipiellen Trägheitsprinzips der Geschichte» (Marquard 1981: 123) von eben diesem Anspruch missachtet und zerstört werde. Vor allem Marquard hat im Zuge seiner Abwehr des Postkonventionellen die These der Unvermeidlichkeit von Ülichkeiten (vgl. etwa 1995) geprägt: Der negative Blick auf Gewohnheiten, Traditionen und Institutionen ist in seinen Augen mit einer irre-

alen und unmenschlichen Botschaft versehen. Dies zum einen deshalb, weil wir uns nur äußerst begrenzt und nie vollständig von den vorgegebenen Üblichkeiten und Traditionen distanzieren können, die uns «noch vor aller Individualität» (Marquard 1986: 103) bestimmen; darüber hinaus wird dem Leser zu verstehen gegeben, dass die etwaigen Absichten einer systematischen «Seinsvermiesung» (ebd.: 50) schweren Schaden anrichten. Diese schaffen nämlich, so Marquard, eine überzogene Sinnerwartung, die über kurz oder lang zum Gefühl der Enttäuschung und Sinnlosigkeit führt, sie bewirken einen Verlust an innerer Orientierung sowie eine Destabilisierung der gesamten Lebensführung.

b) Mit dieser anthropologischen Argumentation verbindet sich ein zweiter Aspekt, der sich mit den Worten *Stärkung des Identitätsgefühls bzw. Herkunftsbewusstseins und des common sense* umschreiben lässt. Aversionen produziert bei Lübbe und Marquard in diesem Zusammenhang vornehmlich Habermas' Projekt einer Rationalisierung der Lebenswelt, das durch eine Beförderung der kommunikativen Vernunft und die Etablierung einer nachkonventionellen Moralität vorangetrieben werden soll. Dieses wird als Frontalangriff auf die unterschiedlichen menschlichen Identitäten aufgefasst; in scharfer Distanz zu Habermas hält Lübbe fest, dass durch Identität «die Grenzlinien unserer gerade nicht verallgemeinerungsfähigen Zugehörigkeiten bestimmt (werden), über die wir allein sagen können, wer «wir», nämlich im Unterschied zu den jeweils «anderen», sind. Es hätte tiefreichende, nämlich moralisch und politisch terroristische Konsequenzen, diese herkunftsgeschichtlichen Identitäten für reliktartige Bestände zu halten, die zwischen Beteiligten jederzeit müssten zur Disposition ihrer Diskurse gestellt sein können» (Lübbe 1977: 17). Aus diesem Grund sei für jeden wirklich liberalen Diskurs die «Vorweganerkennung [der] herkunftsgeschichtlichen Identitäten» (ebd.), welche faktisch nicht überwindbar sind, eine unabdingbare Voraussetzung. Als bewahrenswert erscheint daher die in der lebensweltlichen Sphäre anzutreffende Pluralität der Traditionen und Sitten; konträr zur Diskursethik wird zudem für eine hermeneutische Revitalisierung dieser «Multikulturalität» plädiert.

Diese Positionierungen wecken durchaus Assoziationen zu kommunitaristischen Theorien – eine partielle Differenz zum Kommunitarismus besteht allerdings darin, dass dieses Vorhaben einer Affirmation bzw. (Re-)Konstruktion von Traditionen und Herkünften (vgl. Lübbe 1990: 75) immer schon in ein ausgefeiltes Balance-Schema eingelassen ist. Die herkunftsgeschichtlichen Identitäten sollen de facto nicht mehr als eine *Kompensationsfunktion*¹ erfüllen, das heißt die Menschen von den innerhalb der Sachwelt vorherrschenden Zugriffen und der von dem Fortschrittstempo erzeug-

1 Diesem funktionalistisch geeichten Umgang mit Traditionen und in diesem Kontext auch mit der (Zivil-)Religion ist aus dem Kreise der Ritter-Schüler beispielsweise von Robert Spaemann, der ansonsten in vielem mit Lübbe und Marquard übereinstimmt, entschieden widersprochen worden (vgl. 1987: 159; 1994: 208 ff.); das Gros der dem Kommunitarismus verbundenen bzw. nahe stehenden Denker (Charles Taylor, Alasdair MacIntyre, Amitai Etzioni etc.) würde diesen Weg ebenfalls nicht oder nur ein Stück weit mitgehen.

ten Anstrengung entlasten sowie zur Generierung von sozial-kulturellem Bürgersinn beitragen. Dieser darf dann jedoch die Ebene des Common Sense – das heißt «den Kern ›gesunden‹ Moralbewusstseins und Alltagsverständes» (Hacke 2006: 217) – nicht überschreiten.

Diese eingeforderte Common Sense-Kompatibilität wird von Lübke und Marquard, die beide, nicht zuletzt bedingt durch die eigene Orientierung am flexiblen ›challenge-response-Modell, keine positive Festlegung der Moral vornehmen (wollen), in der Regel ex negativo unter kritischem Seitenblick auf das Umfeld der Neuen Linken erzeugt. Als ausschlaggebende Punkte ergeben sich folglich der Schutz vor «ideologischen Zumutungen» und ein fundamentales «Mißtrauen gegenüber utopischen Verheißungen» (ebd.: 234), die Bewahrung vor übermäßigen Sinnansprüchen sowie die Förderung der «Tugenden der Selbstbeschränkung, der Arbeitsteilung und das Bewusstsein für feste Zuständigkeiten» (ebd.). Auf Ablehnung stoßen damit ebenso konservative Gemeinschaftskonzepte, denen ganzheitliche Implikationen innewohnen und die sich daher nicht bzw. nur schlecht mit der für die moderne Welt konstitutiven «Entzweiung von Herkunft und Zukunft» (Marquard 1994: 26) in Einklang bringen lassen. Daher wird, wenn die Frage nach Identität aufkommt, notwendigerweise stets auch diejenige nach der aushaltbaren Aufrechterhaltung von ›Nichtidentität‹ thematisiert – oder, in Marquards Worten: «wir müssen das Doppelleben – das Zweifachleben – als Zukunftsmenschen und Herkunftsmenschen lernen» (ebd.).

c) Im Anschluss lässt sich ein weiterer omnipräsenter Gesichtspunkt kommentieren: das liberalkonservative *Totalitarismustheorem*. Im Allgemeinen kann hier die These vertreten werden, dass all jene Ansätze in den Verdacht des Totalitären geraten, die mehr als nur graduell von jener Philosophie der positivierten Entzweiung abweichen oder diese Entzweiung gar aufheben wollen; dies betrifft dann insbesondere die zur Zielscheibe werdenden ›Geschichtsphilosophien‹ linkshegelianischer und Marx'scher Provenienz, in abgemilderter Form jedoch gleichfalls die an der praktischen Philosophie Kants geschulten Entwürfe. Eine differenzierte Diskussion der in die Kategorie ›Geschichtsphilosophie‹ einsortierten Konzepte findet jedoch kaum statt, vielmehr entsteht häufig der Eindruck einer simplifizierenden Aburteilung und wenig überzeugenden Identifizierung – diejenigen Argumente, welche mit Bezug auf die Versionen eines dogmatischen Marxismus oder die sich in Liberalismus feindlicher Absicht auf Rousseau berufenden Imaginationen eines ›Gemeinwillens‹ noch überwiegend nachvollziehbar anmuten, wirken ab dem Moment deplaziert, wo sie pauschal auf das gesamte Terrain des sogenannten Neomarxismus übertragen werden. Indessen gibt die Vehemenz, mit der im Umkehrschluss die Vernünftigkeit – oder, angesichts des proklamierten ›Abschieds vom Prinzipiellen‹, vielleicht besser: *Sinnhaftigkeit* – des Wirklichen hervorgekehrt wird (vgl. Hacke 2006: 133, 164, 167 u. 226), Anlass zu der Vermutung, dass man der unbequemen inhaltlichen Kontroverse mit den ela-

borierten Theoriemodellen linkshegelianischen Zuschnitts einfach ausweicht.² Diese Annahme wird durch die wiederkehrenden, nicht selten mit hegelscher Härte vorgebrachten Appelle an die *Institutionentreue* bestätigt: Schließlich zeugt die vernunftskleptische Setzung eines menschlichen «Fatalismusbedarfs» (Marquard 1981: 79), der eigenen Betonung des «Liberalen» zum Trotz, von weitreichenden Vorbehalten gegenüber einer «den Sinn fürs Institutionelle und seine Pflichten» (ebd.: 8) aushöhlenden «Barbarei der Reflexion».

d) Diese positive Grundhaltung zum bestehenden Institutionengefüge bildet im selben Augenblick eine Basis für die zahlreichen Klagen über die unter anderem von der «Emanzipationspädagogik», einem übersteigerten Intellektualismus sowie einer nicht ausreichend kompensierten Fortschrittsdynamik im technisch-ökonomischen Sektor verursachten *Welt- bzw. Lebensfremdheit*. Diese Form der Fremdheit forcire eine Ausbreitung von Orientierungslosigkeit und oppositionellem Misstrauen, sie verhindere deshalb das Erwachsenwerden. Abgebaut werden soll sie einerseits durch die Aktivierung des historischen Sinns und desjenigen für traditionelle Ülichkeiten; zum anderen erfolgt aber auch ein Plädoyer für den «Mut zur Nüchternheit» (Marquard 1986: 94) und eine Parteinahme für die *Aufklärung in bürgerlicher Absicht*. Diese Bekenntnisse zielen in erster Linie auf die Anerkennung der technischen Modernisierungen, des etablierten politischen Systems und der kapitalistischen Arbeitswelt ab: Speziell im Hinblick auf die Traditionspflege dürfe niemals vergessen werden, dass die «Alltagserfahrung realer Freiheit nicht zuletzt die Erfahrung funktionsfähiger freier Märkte ist» (Lübbe 1991: 7)³ und die naturwissenschaftlich-technische Rationalisierung «den Menschen unbestreitbare Lebensvorteile, also Menschlichkeiten, bringe» (Marquard 1994: 21). Ohne die tiefe Zustimmung zum «politischen und ökonomischen Selbstbehauptungswillen, der [...] von bürgerlichen Leistungs- und Prestigeansprüchen gekennzeichnet ist» (Hacke 2006: 276), kann jenes Programm einer Bürgerlichkeitsbejahung nicht gedacht werden. In diametralem Gegensatz zu den Bestrebungen, die auf eine Herausarbeitung der Widersprüche zwischen *Bourgeois* und *Citoyen* abzielen, ist dieser Liberalkonservatismus auf das unmögliche Vorhaben einer reibungsarmen Vermittlung festgelegt. Dieses schließt im Übrigen die sozialräumliche Fixierung auf bürgerliche Berufs- und Lebensstilwelten mit ein, deren soziale Exklusivität entweder nicht thematisiert oder mit antisoziologischem Gestus bestritten wird.

e) Dieser Gestus dominiert allerdings nicht durchgängig; in manchen Zusammenhängen wird sehr wohl auf ein bestimmtes Arsenal an soziologischen Theorien rekurriert. So liegt ein ausgeprägtes *Interesse an systemtheoretischen Lehrsätzen* vor, mit

2 Ein deutliches Zeichen hierfür ist, dass sich Lübbe und Marquard in ihren Debatten mit der Kritischen Theorie fast ausschließlich auf die theoretischen Ansätze von Habermas beschränken.

3 «Für die Liberalkonservativen [...] gilt allgemein, wie Kriele formuliert: «die Demokratie steht und fällt mit der Marktwirtschaft» (Hacke 2006: 196).

deren Hilfe die Einsicht in den «Sachverstand von Experten» (Hacke 2006: 226), das pragmatische Sich-Einlassen auf den Prozess der funktionalen Differenzierung und die Einnahme der Haltung eines «Konservatismus aus Komplexität» (ebd.: 173) abgesichert wird. Ins Visier geraten von diesem Fundament aus Forderungen nach Demokratisierung, insbesondere mit Bezug auf die Produktionsordnung, eine autonome Lebensführung und eine umfassende politische Bildung. Abermals sieht sich die Gegenseite mit den Postulaten der «strukturellen Überforderung des Individuums» (Hacke 2006: 200) und der «totalitären Konsequenz» (vgl. etwa Lübke 1980: 162; 1991: 68) konfrontiert; außerdem wird zusätzlich die *Zeitdimension* gezielt wider emanzipatorische Konzepte in Stellung gebracht.

Hierbei handelt es sich keineswegs um einen randständigen Aspekt: Die fast schon technokratisch zu nennende Akzeptanz von «Fortschritten» in der sachweltlichen Sphäre zieht unausweichlich einen entsprechenden Umgang mit den aus erziehungs- und bildungstheoretischer Sicht hochrelevanten Zeitverhältnissen nach sich. Nach Lübke und Marquard lässt die zwingende Vorgabe von schnellen, pragmatischen Entscheidungen in den Bereichen von Politik und Wirtschaft kein langes Rasonieren und keine aufwendige Arbeit an einer auf der Erkenntnis von Zusammenhängen fußenden Urteilsfähigkeit zu, die zumal schon aus anderen Gründen als nicht erstrebenswert wahrgenommen wird. Davon abgesehen sei das Individuum wegen der Kürze seiner Lebensspanne überhaupt nicht dazu in der Lage, eine Vielzahl an Veränderungen vorzunehmen; das sich gleichermaßen aus der Perspektive eines «Seins zum Tode» ergebende Faktum der Zeitknappheit verurteile die Subjekte dazu, vorhandene Strukturen in erster Linie zu bewahren und nach Pfaden zu suchen, die das Ertragen der eigenen Kontingenz ermöglichen. Auch in dieser Hinsicht muten nach der Auffassung der Liberalkonservativen die auf Veränderung und Emanzipation hinwirkenden Ansätze dem Menschen also zu viel zu: Sie bringen einen über alle Maßen belastenden (Zeit-)Druck hervor, unter dem wir nicht gut leben können und der bei einem längerfristigen Anhalten existenzielle Krisen auslösen muss. Mit anderen Worten: Nicht das gegenwärtige Stadium der kapitalistischen Wirtschaftsweise und Gesellschaftsordnung sind das Problem, sondern die Kritik daran.

2.

Auf den ersten Blick wäre es naheliegend, in diesem Teil diejenigen Beiträge aus der «Ritter-Schule» heranzuziehen, die sich explizit mit der Begründung einer neokonservativen Pädagogik beschäftigen und ein wichtiger Bestandteil der Kongresse «Tendenzwende?» (1975) sowie «Mut zur Erziehung» (1978) waren – also die entsprechenden Beiträge von Robert Spaemann und Hermann Lübke. Bei näherem Hinsehen stellt sich jedoch heraus, dass die philosophischen Studien Odo Marquards mindestens genauso ergiebige, wenn nicht ausgeprägtere Affinitäten zu pädagogischen Fragestellungen aufweisen. Die Tatsache ihrer Nichtberücksichtigung von erziehungswissenschaftlicher Seite muss sogar als erstaunlich bewertet werden; liefert Marquard doch

unter dem Strich eine Reihe von beachtenswerten Anregungen für eine zeitgemäße Modifikation der geisteswissenschaftlichen Pädagogik.

Einen wichtigen Zugang zu pädagogischen Domänen bietet in diesem Kontext der Befund, wonach im gegenwärtigen Zeitalter vermehrt eine «Neigung der Erwachsenen zu Infantilismen, zu Verkündigungen und Kindlichkeiten, ihre Unfähigkeit zum Erwachsenwerden» (Marquard 1986: 81) zu beobachten ist. Mitverantwortlich für die Ausbreitung solcher Infantilismen sei eine fehlgeleitete Pädagogik, bei der Sein und Sollen eben nicht aus derselben Wurzel wachsen (vgl. Litt 1958: 104), sondern nach kantischem Vorbild⁴ auseinanderfallen und die dadurch einer Potenzierung des «Elends der Aufklärung» (Marquard 1985: 127), das heißt des Realitätsverlusts, der Illusionsbereitschaft und dem «Gottwerdungsdruck» (ebd.) Vorschub leiste. Was bei Marquard in Reaktion auf diese Tendenz zum Vorschein gelangt, ist eine *umfassende Utopievermischung mit erzieherischer Intention*: Nötig für das Erwachsenwerden sei die Ausbildung eines Gefühls für die Sinnhaftigkeit von institutionellen Verpflichtungen, die Gewöhnung an die (handlungs-)bestimmende Rolle von Üblichkeiten und die Einübung in die unaufhebbare Entzweigungsdynamik von Herkunft und Zukunft. Entgegen den emanzipatorischen Zielen der «Superpädagogen» (ebd.), denen kurzerhand die Gesinnung eines «futurisierten Antimodernismus» (ebd.: 131) bescheinigt wird, setzt Marquard auf die Tendenzwende-Agenda einer «Verehrlichung der Verhältnisse» (1981: 14), die die Vorzüge der «bürgerlichen Ordnung» derart massiv konturiert, dass Veränderungsabsichten per se in den Verdacht des Unreifen und Irrationalen geraten. Als primärer Endzweck von erzieherischen Prozessen gilt derweil die Befähigung zur *gut vermittelten Führung eines Doppellebens*: Zu achten sei hierbei darauf, dass ein «bestimmtes Spannungsquantum» (ebd.) zwischen Lebens- und Sachwelt aufrechterhalten bleibt bzw. vom Einzelnen für sich immer wieder reproduziert werden kann. In dieser maßvollen Spannung manifestiert sich nach Marquard eine Form der vor *Totalitarismen schützenden Gewaltenteilung*, welche zudem nahezu optimal auf menschliche Bedürfnisstrukturen und Entfaltungspotenziale abgestimmt sei. Eine Bedrohung sieht er umgekehrt nicht allein in der «absoluten Position» emanzipatorisch fundierter Theorien, sondern auch in der Vorherrschaft von technisch-ökonomischen Modernisierungslogiken, die in sämtliche Lebensbereiche eindringen.

Unter permanentem Rückbezug auf dieses Gefahrenzenario ergeht an die Geisteswissenschaften der Auftrag, den essenziellen «lebensweltlichen Bedarf» (Marquard 1986: 104) zu sichern. Ohne die kompensatorischen Praktiken einer Wiederverzauerung durch Ästhetik und den historischen Sinn würde, so Marquard, der Verlauf der sachweltlichen Modernisierung in eine verhängnisvolle und selbstdestruktive Richtung abdriften: Originär geisteswissenschaftliche Methoden müssen daher «den

⁴ «Das Prinzip der Erziehungskunst [...] ist: Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich bessern Zustande des menschlichen Geschlechts, das ist: der Idee der Menschheit, und deren ganzer Bestimmung angemessen, erzogen werden» (Kant 1964: 704).

Traditionen [helfen], damit die Menschen die Modernisierungen aushalten können» (ebd.: 105) – an exakt diesem Punkt gerät, unter signifikanten Anleihen an Dilthey und Gadamer, die «hermeneutische Kunst» (ebd.) in den Fokus. Das Leistungspotenzial einer solchen, ohne Weiteres ins Pädagogische transferierbaren Hermeneutik sieht Marquard in der Stiftung von *Sensibilisierung* (in Bezug auf den lebensweltlichen «Farbigkeitsbedarf»), von *Bewahrungsgeschichten* (bezüglich des «Vertrautheitsbedarfs») und von *Orientierung* (hinsichtlich des «Sinnbedarfs») (vgl. ebd.: 105 f.). Zu initiieren sei in diesen Bereichen eine *Erinnerungsarbeit*, die im Rahmen der Abarbeitung an akuten sachweltlichen Herausforderungen eine (Wieder-)Aufforstung von Kontinuitätsempfinden und Verständlichkeit vollbringen soll (vgl. Marquard 1986: 93 f.; 1994: 21 f.).

Umrisshaft zeichnet sich somit ein Zusammenspiel von *Entbettung* und *Rückbettung* ab, das aus Sicht der Subjekte und des sozialen Ordnungsgefüges regenerierend-stabilisierende Funktionen erfüllt. Einerseits tritt Marquard in diesem Kontext für eine «Rearistotelisierung der modernen Ethik» (2004: 61) ein, die sich unter anderem in der Maxime einer «Erziehung durch Vorbilder» (ebd.) niederzuschlagen habe, zum anderen ist es bemerkenswert, dass die Begriffe Tradition und Übllichkeit bei ihm ausschließlich im Plural Verwendung finden. Konventionalistische Moralvorstellungen gehen so eine Liaison mit dem Votum für Buntheit und Toleranz ein; in der Konsequenz entwickelt sich ein spielerisch anmutender, durchweg unterhalb der «nationalpädagogischen Ebene» (Hacke 2006: 91) angesiedelter Relativismus.⁵

Dazu ist zu sagen, dass Marquard seine Lebensweltethik zwar unter Bemühung des Arguments der Gewaltenteilung in eine deutliche Distanz zu Verwurzelungsmetaphern bringt, die zum Teil bei kommunitaristischen Intellektuellen oder in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik präsent sind (vgl. etwa Spranger 1952: 14⁶), und außerdem zugunsten der erwünschten Geschichtenvielfalt sowie in Abkehr von einem allzu starren Kontinuitätsdenken für eine begrenzte Ablösung von der jeweiligen Herkunft plädiert (vgl. Marquard 1981: 124). Aber an dem vorgängig-überindividuellen Charakter der Traditionen wird letztlich genauso wenig gerüttelt wie an dem defensiven Zuschnitt jener Ethik. Deshalb bringt diese Öffnung, welche aus anderer Perspektive gerade als Konservierung der Vorbehalte gegenüber dem (früh-)bürgerlichen Ideal eines öffentlichen Vernunftgebrauchs gedeutet werden kann,⁷ auch keine Annäherung an die in abweichender Weise liberalen Prämissen der klassischen

5 Dies gilt mit einigen Abstrichen gleichermaßen für die Schriften von Lübke, der seinerseits die Bedeutung des Regionalismus und Lokalismus stark betont.

6 Für Spranger hat die auf «totale Einwurzelung» (1952: 15) eingeschworene Heimatkunde die Aufgabe zu erfüllen, einen «Totalitätssinn» zu wecken, der die Individuen aus der «geistigen Zerrissenheit der Gegenwart befreit» (ebd.: 47) – dieses Ziel deckt sich gerade nicht mit dem Ansinnen der Ritter-Schüler.

7 Die Verabschiedung von altkonservativen Gemeinschaftskonzepten könnte auch darauf zurückzuführen sein, dass diese in der Ära der «Risikogesellschaft» bzw. des «Postfordismus» an Attraktivität und Funktionalität einbüßen; es ergibt sich allem Anschein nach die Notwendigkeit einer Flexibilisierung und Pluralisierung des Kulturkonservatismus.

Bildungstheorien (vgl. Klafki 1991: 19) mit sich. Im Gegenteil: «Bildung», so wird Marquard nicht müde zu betonen, «ist die Sicherung der Emigrationsfähigkeit» (1982: 81; 1986: 110) aus der versachlichten Fortschrittswelt, die auf traditionelle Verschiedenartigkeiten keine Rücksicht nimmt bzw. nehmen kann. Während im Umfeld des Neuhumanismus die Zueignung von kulturellen Objektivationen noch dazu dienen sollte, «dem sich Bildenden Möglichkeiten und Aufgaben einer Existenz in Humanität [...] aufzuschließen» und auf diesem Wege an der Realisierung eines «humanitären Fortschritts» (Klafki 1991: 23 u. 25) zu partizipieren, erschöpfen sich Bildungsprozesse bei Marquard in der aktiv – zum Beispiel durch «Abwesenheit», «Flucht» oder Verinnerlichung (1982: 81) – betriebenen Verschönerung der Welt, der Pflege von auf die Kompensationsfunktion zurechtgestutzten Traditionalismen und der Kultivierung des ästhetischen Umgangs mit den «Medien der Vergegenwärtigung und Wiedervergegenwärtigung» (1994: 121). Damit gewährleistete Bildung als Lebenskunst neben der *Emigrations-* zugleich die *Einsamkeitsfähigkeit*; just diese kaum unabhängig von bildungsbürgerlichen Horizonten vorstellbaren Kompetenzen versetzen die Subjekte nach Marquard dazu in die Lage, eine «Diät in Sachen Sinnerwartung» (1986: 41) einzuhalten, die ihnen allein zur Erlangung eines menschenmöglichen Glücks verhelfen könne.

Untermauert werden diese Thesen durch nachdrückliche Verweise auf die aus mehrerlei Gründen (s. o.) *limitierten Zeitressourcen*: Zu den integralen Elementen des «Erwachsenseins» gehört Marquard zufolge ein adäquater, das heißt vorrangig pragmatisch auf Handlungsfähigkeit hin bedachter und die eigene Endlichkeit im Hinterkopf behaltender Gebrauch von Zeit. In der Erlernung und Verinnerlichung dieser Relation zu den Zeitverhältnissen erfüllt sich zweifellos eine vorrangige Intention des von ihm verkündeten Ernüchterungsprogramms: Verläuft diese Internalisierung erfolgreich, dann ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass das für das Ringen um Mündigkeit unverzichtbare Erlernen der «Fähigkeit, Beziehungen zwischen den Menschen und den Verhältnissen herzustellen, orientierende Zusammenhänge zu stiften» (Negt 2010: 207), *schon allein aus Zeitgründen* als utopistisch und «lebensfremd» abgetan wird.⁸ *Weltfremd* wären nach liberalkonservativer Lesart des Weiteren Emigrationsbewegungen, die nicht von Beginn an die Rückkehr mit implizieren: Den Mechanismen von Entschleunigung, Sensibilisierung und Bewahrung kommt kein Selbstzweck zu; diese bleiben stets dem Oberziel der Abfederung weiterer «Fortschritte» in der außerlebensweltlichen Sphäre subsumiert, über deren Legitimität bewusst nicht diskutiert wird.

Denn für das Einstimmen in einen Krisendiskurs fehlen aus Marquards Sicht – die allerdings durch eine Ausblendung der Sozialstruktur sowie der ökonomischen Dis-

8 Treffend bemerkte Nohl bereits im Jahre 1937 zur «Lebenslehre von der positiven Mitte»: «Ihr tiefer Gehalt ist doch, daß sie der Verabsolutierungstendenz des Geistes das Gesetz des Lebens und seiner Gesundheit entgegensetzt» (1949: 250).

paritäten (vgl. Reitz 2010: 103) charakterisiert ist⁹ – schlichtweg die Anlässe. Diese Behauptung einer Nicht-Krisenhaftigkeit gilt grundsätzlich auch mit Bezug auf «die kompensierende, die gegensteuernde Hälfte der modernen Welt» (Marquard 1994: 12). Wer etwa behauptet, dass jene im Schwinden begriffen sei (vgl. Fetscher 1983: 21 f.; Habermas 1985: 53; 1988: 92), hat nach Marquard vornehmlich ein Wahrnehmungsproblem – Hacke spricht hier zu Recht von einem an die Idee einer «invisible hand» erinnernden «Vertrauen in die automatischen Selbstregulierungs- und Kompensationsmechanismen» (2006: 296). Die Geisteswissenschaften und eine ihnen verbundene Pädagogik müssen diesen sich quasi von selbst einstellenden Prozess dann nur noch mäeutisch unterstützen, zum Beispiel indem sie sich adressaten- und situationsorientiert als «Dienstleistungsgewerbe» für die Tradierung einer «Bürgerethik» (Marquard 1995: 111) betätigen.¹⁰

Vom Standpunkt einer kritischen Pädagogik hinterlassen Marquards Ausführungen zu Fragen der Erziehung und Bildung alles in allem den Eindruck einer *systematischen, die menschlichen Potenzialitäten gering einschätzenden Entmutigung*. Aus der Konfrontation dieses Eindrucks mit der über weite Strecken eklatanten Kluft zwischen den liberalkonservativen Absichten und denen der klassischen bürgerlichen Bildungstheorien lässt sich indes eine gute Basis für die Entwicklung von Gegenargumenten gewinnen. Genau dies soll jetzt in einem dritten Schritt versucht werden.

3.

Punktuell wurden die einschneidenden Differenzen dieser Entzweigungsphilosophie zu Bildungsmodellen, die der früh- bzw. hochbürgerlichen Epoche entstammen, schon angerissen. Geboten ist an dieser Stelle eine Transparentmachung der gesamten Reichweite dieser Diskrepanz, wofür ich zunächst auf einen prägnanten Aufsatz von Wolfgang Klafki zur *Bedeutung der klassischen Bildungstheorien* zurückgreifen möchte:

Klafki hebt in dieser Studie mit Blick auf die in den Dekaden von 1770 bis 1830 entstehenden Bildungskonzepte, welche im Allgemeinen eine Melange aus aufklärungspädagogischem und neuhumanistischem Gedankengut verkörpern, vier durchgehende Momente hervor: Ihre Urheber begreifen Bildung zuallererst als «Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung, die die Emanzipation von Fremdbestimmung vo-

9 Die «Sachwelt» und die dort für «den» Bürger zu bewältigenden Aufgaben bleiben unterbelichtet – es finden sich allenfalls Gemeinplätze wie die Forderung nach einer angemessenen Qualifizierung im Hinblick auf die vorhandene Arbeitswelt sowie diejenige nach einer Selbstbehauptung binnen des marktliberalen Wettbewerbsprinzips. Ein zentrale Ursache für diese Zurückhaltung könnte darin bestehen, dass die eigenen Kernkompetenzen in der lebensweltlichen Sphäre verortet werden.

10 Diese kann, wie Spaemann und Lübke gezeigt haben, innerhalb des liberalkonservativen Deutungsmusters auch mit einem sozialerzieherischen Impetus versehen werden, der den Kompensationsgedanken um Aspekte anreichert, die bei Marquard nicht vorherrschend sind – zum Beispiel die Gewährleistung von sozialer Kohäsion, eine kollektive Identitätsstiftung durch (Zivil-)Religion, die Entlastung des Sozialstaates durch eine aktive Bürgergesellschaft. Zum Vorschein gelangt dann ein konservatives Bildnis des Citoyen, das dem Kommunitarismus ähnliche Züge trägt.

raussetzt oder einschließt, als Befähigung zur Autonomie, zur Freiheit eigenen Denkens und eigener moralischer Entscheidungen» (Klafki 1991: 19). Der Mensch wird in diesem Zusammenhang als ein Wesen verstanden, das zu genau dieser Selbstbestimmung fähig ist. Hinter jener Auffassung verbergen sich nach Klafki aber keineswegs subjektivistische Dispositionen; die individuelle Selbstbestimmung kann den klassischen Bildungstheorien gemäß vielmehr erst dann erlangt werden, wenn sich das Subjekt aus eigenem Antrieb in «Aneignungs- und Auseinandersetzungsprozesse mit einer Inhaltlichkeit [hineinbegibt], die zunächst nicht ihm selbst entstammt, sondern Objektivierung bisheriger menschlicher Kulturtätigkeit [...] ist» (ebd.: 21). Im Zentrum einer solchen bildenden Arbeit steht indes nicht die «historisierende Rückwendung» (ebd.: 25), sondern das Involviertsein in einen nach der Zukunft hin offenen Vermittlungsprozess, der die Vernunft- und Humanitätsentwicklung vorantreibt. Orientierungen findet diese Fortschrittsidee in einem universalen Vernunftverständnis sowie dem egalitären Anspruch jener Bildungsmodelle – nachhaltige Defizite sieht Klafki umgekehrt sowohl in dem unzureichend problematisierten Widerspruch zwischen diesen Idealen und den sozioökonomischen Bedingungen als auch in ihrer überwiegenden Beschränkung auf die «männliche Hälfte des menschlichen Geschlechts» (ebd.: 22). Wenngleich sich aus der Retrospektive noch weitere Mängel benennen ließen, besitzt Klafkis These von der Notwendigkeit einer kritischen Vergegenwärtigung (vgl. ebd.: 18) ein hohes Maß an Evidenz: So kommt dem in den Modellen einer Sprachbildung thematisierten Konnex zwischen Persönlichkeitsbildung und dem Aufbau von Anerkennungsbeziehungen eine enorme Aktualität zu, dies zumal deshalb, weil die *Dialektik von Individualität und Gemeinschaftlichkeit* nicht eng gefasst, sondern zum Beispiel auch innerhalb des Bereichs der beruflichen Arbeit verankert wird.¹¹ Ferner ist das Ziel einer *allseitigen Menschenbildung* als weitgehend uneingelöst zu bezeichnen; diesen Umstand enthüllen zum Beispiel die klassischen Konzepte einer ästhetischen Bildung, die «spezifische Sinn- und Freiheitserfahrungen in sich birgt» (ebd.: 32) sowie idealerweise «eine über den gegenwärtigen Moment in die Zukunft reichende Erwartung [...] des noch nicht realisierten «guten Lebens»» (ebd.: 34f.) nährt. Für eine Annäherung an das in diesem Kontext formulierte Ideal der Allseitigkeit ist überdies die *Entfaltung einer Urteilskraft* erforderlich, die dazu befähigt, den qualitativen Unterschied zwischen einer instrumentellen Rationalität (Verstand) und einem mit dem modernen Würdepostulat verwobenen Vernunftbegriff zu erkennen – ein Fehlen bzw. Verlust dieser Fähigkeit konterkariert nämlich dieser Traditionslinie zufolge das Aufwerfen der richtungsweisenden Frage nach

11 Klafki verdeutlicht, dass aus Humboldts Sicht (wie aus derjenigen von Schleiermacher, Schiller, Fichte oder Hegel) ein akademisches Studium «nur dann eine angemessene wissenschaftliche Vorbereitung auf Berufe, die als «öffentliche Ämter» verstanden wurden, sein konnte, wenn die Orientierung auf das besondere Berufsfeld [...] immer wieder auf den Gesamtzusammenhang des Fortschritts der individuellen und gesellschaftlichen Humanisierung bezogen würde» (1991: 27).

den «Grenzen instrumenteller Rationalität für eine humane menschliche Existenz» (ebd.: 31).

Eine Bündelung dieser Merkmale offenbart, dass der Bruch zwischen diesen von der Utopie eines bürgerlichen Rechts- und Vernunftstaates durchdrungenen Ansätzen und dem liberalkonservativen Credo eines «Muts zur Bürgerlichkeit» größtenteils unüberbrückbar ist. Dieses Credo kündigt hauptsächlich von dem Einfluss späterer kulturphilosophischer Strömungen, deren Vertreter etliche der ursprünglichen Intentionen aus dem Umkreis der bürgerlichen Aufklärung aufgegeben bzw. aufgrund des Interesses an der Wahrung sozialer Privilegien als bedrohlich eingestuft haben. Kennzeichnend für diejenigen Einwände gegen die klassischen Bildungsideen, welche vonseiten einer kritischen Pädagogik vorgebracht werden, ist dagegen der Versuch, ihre Unzulänglichkeiten zu überwinden, die «vor dem Hintergrund veränderter gesellschaftlich-historischer Voraussetzungen» (Bernhard 2006: 65) offensichtlicher werden.¹² Wie durch dieses Vorgehen ein Anschluss an die nicht abgeholte emanzipatorische Substanz der klassischen Bildungstheorien ermöglicht werden kann, zeigt exemplarisch Oskar Negts Konzept einer «umfassenden politischen Bildung» (2010: 221): Negt erhebt hier, ausgehend von der Kritik an Lerntheorien, die auf das Herrschaftsmittel der Fragmentierung setzen, die *Herstellung von Zusammenhang* zum obersten Lernziel. Die von ihm ausdifferenzierten *gesellschaftlichen Schlüsselqualifikationen* (vgl. ebd.: 223 ff.) vergegenwärtigen ziemlich genau die von Klafki akzentuierten Momente, welche von den Ritter-Schülern in irreführender Art und Weise mit dem Etikett der Bürgerlichkeitsverweigerung versehen werden.

Dabei ist es bezeichnend, dass sich Negt sogar in erster Linie auf die Frage konzentriert, wie sich die «Erbschaft des Citoyen» (ebd.: 497) heute gestalten kann. Die Suche nach überzeugenden Antworten setze allerdings voraus, dass die Widersprüche zwischen dem «Bild eines selbstbewussten und autonomer Gesetzgebung fähigen Bürgers» (ebd.) und der omnipräsenten Gestalt des außengeleiteten Menschen, der auf leere Wahlentscheidungen reduziert und als «Anhängsel des Marktes» (ebd.: 498) behandelt wird, die Bewusstseins- und Erfahrungsebene erreichen. Seine konstruktiven Vorschläge zur politischen Bildung spiegeln allesamt die Forderung nach der Ausbildung einer *reflektierenden Urteilskraft* (im kantischen Sinne, vgl. ebd.: 265) und diejenige nach einem *weiten, die Produktionsstrukturen mit einschließenden Verständnis von Öffentlichkeit* wider (vgl. ebd.: 306). Die auch in Negts Pädagogik relevanten Termini *Orientierung*, *Sinnstiftung* und *Handlungskompetenz* erhalten dadurch einen vollkommen anderen Bedeutungsgehalt als bei Lübke und Marquard; mit ihnen verbindet sich zum Beispiel die Artikulation «grundlegender Probleme von Sein und Sollen» in Bezug auf technologische Entwicklungen, die Sensibilisierung für die zerstörerischen

12 Zu diesen gehört die allenfalls schwach ausgeprägte Berücksichtigung sozialer Ungleichheiten, das optimistisch-ungebrochene Fortschrittsdenken sowie der idealistische Gesellschafts- und Subjektbegriff (vgl. Bernhard 2006: 65 ff.).

Auswirkungen der «Herrschaft des Menschen über die Natur», das Engagement für eine Eingliederung der «Ökonomie in den Horizont menschlicher Zwecke» sowie das Plädoyer für den Aufbau einer Beziehung zur Geschichte, die entgegen der grassierenden «Ideologie der Verabschiedungen» den Zusammenhang von «Erinnerungs- und Utopiefähigkeit» (ebd.: 224 ff.) erschließt.

Folgt man dieser alles andere als antibürgerlichen Position, dann muss der Verweigerungsvorwurf postwendend an die liberalkonservative Variante einer Bürgerlichkeitsphilosophie rückadressiert werden. Es drängt sich die These auf, dass deren Protagonisten ihre konformistische Vorgabe einer bürgerlichen Lebensführung ohne die Tabuisierung bzw. Verzerrung von unbotmäßigen Traditionslinien nicht problemlos vertreten könnten. Mit Verweis auf die Thesen von Klafki und Negt lässt sich festhalten, dass diese Separierungsstrategie maßgeblich an der Sicherstellung der Funktionalität des flexiblen Vermittlungsmodells beteiligt ist, das heute nicht zufällig mancherorts wieder auf ein steigendes Interesse stößt:

Gibt das Modell einer Vermittlung von Lebens- und Sachwelt doch Raum für die Formulierung einer «legitimen», weil niemals die tatsächlichen Ursachen tangierenden Kritik an den (selbst-)zerstörerischen Resultaten von ungebremsten Ökonomisierungsschüben. Mithilfe dieser Kritik sowie der mit ihr verknüpften Lebensweltmetaphorik lassen sich einerseits verbreitete Gefühle eines moralisch-kulturellen Unbehagens aufgreifen; im selben Moment leistet diese mit Blick auf ihre praktischen Konsequenzen einen Beitrag zur Stabilisierung der kapitalistischen Produktionsweise, der in Anbetracht der jüngsten Krisenereignisse wieder vermehrt als unverzichtbar eingeschätzt wird.

Ein weiterer Grund für die «Renaissance der ›Bürgerlichkeit‹» (Hacke 2006: 285) offenbart sich, wenn die sozialräumlichen Relationen des vielfach bemühten Mitgedankens ins Spiel gebracht werden. Wie zahlreiche soziologische Studien zeigen, geht die in der Mitte der Gesellschaft zu konstatierende Ausweitung von Ängsten vor sozialem Abstieg und Statusverlusten (vgl. Vogel 2009: 10; Chassé 2010: 133) in den betroffenen Milieus mit einer Verschärfung des Distinktionsdrangs einher: «Auf der Tagesordnung vieler, die etwas zu verlieren haben, stehen [...] der Kampf um Wohlstandssicherung und Klassenerhalt» (ebd.: 11). Mit den Händen zu greifen ist dieser Anstieg von Abgrenzungsbedürfnissen im Kontext der Debatten um eine «neue Unterschicht», die als «absolutes Gegenbild des bewussten, um sein Leben bemühten Bürgers» (Chassé 2010: 15) konstruiert wird. Für die überwiegende Mehrheit der kursierenden Praktiken und Deklarationen einer «Unterschichten-Abwehr» (Rehberg 2010: 55) repräsentiert der dargelegte Leitfaden zur Bürgerlichkeitsbejahung geradezu eine Blaupause; dies trifft speziell für jene Erziehungsprogramme von Bernhard Bueb bis Paul Nolte zu, die den «Mut-zur-Erziehung-Geist» in neuen Gewändern heraufbeschwören (vgl. Süinker 2007: 577 f.). An diesem Punkt stellt sich die Aufgabe, mithilfe von Habitus- und Feldanalysen die exklusiven Voraussetzungen des liberalkonservativen Bürgerlichkeitsmodells offenzulegen: Zu diesen gehören dessen

Affinität zu mittleren und höheren Berufspositionen, zu ›geachteten‹ Sprach- und Kulturformen (insbesondere im Hinblick auf die Kompensationstechniken), ein entsprechender ›Anlage-Sinn‹ hinsichtlich der Investitionen in kulturelles Kapital sowie die für die Ausübung eines von ›Entzweigungspositivierung‹ zeugenden Lebensstils erforderlichen Herkunfts- und Kapitalressourcen. Durch eine solche Offenlegungsarbeit könnte die bereits bei Marquard und Lübke bedeutsame, von ihnen allerdings eher latent zum Ausdruck gebrachte Dimension des sozialen Kampfes um die Markierung einer «Grenzlinie der Nichtzugehörigkeit zu einer nach ehrbarer und konventioneller Lebensführung geordneten Welt» (Chassé 2010: 37) sicht- und angreifbar gemacht werden.

In der Zusammenschau kristallisieren sich schließlich die Konturen eines mehrschichtigen und mitnichten antikiert anmutenden *Ordnungsbildes der Mitte* heraus. Dieses steht und fällt mit der Durchsetzung einer harmonisierenden und kulturalistischen Auslegung des Verhältnisses zwischen Bourgeois und Citoyen, die unweigerlich an Adornos Diktum einer *falschen Versöhnung* denken lässt. Der ›gute‹ und ›freie‹ Bürger soll am besten – sphärenspezifisch – immer beides zugleich sein; nicht gänzlich auflösbare Restwidersprüche werden dann noch positiv als Ausdruck einer dem Totalitarismus vorbeugenden ›Nichtidentität‹ ausgegeben. Anschlussfähig an gegenwärtig hoch gehandelte Leitideen einer «neuen bürgerlichen Gesellschaft» (Nolte 2005: 16)¹³ oder einer «neozosozialen» Transformation des Sozialstaates (Lessenich 2008: 14)¹⁴ wird diese Konzeption vor allem durch eine Anreicherung mit kommunitaristischen Elementen, die sich bis zu einem gewissen Grad durchaus in das ›challenge-response‹-Schema integrieren lassen. Umgekehrt scheint es nicht allzu gewagt zu sein, dessen Urheber eine Vorläuferschaft zu attestieren, die bis dato noch nicht ausreichend zur Kenntnis genommen wurde.

Gleichwohl ist am Ende zu konstatieren, dass eine Verschmelzung mit diesen hegemonialen Projekten neueren Datums selbst durch derartige Anreicherungen nicht gelingen kann. Verantwortlich hierfür sind gerade die als ›klassisch‹ zu bezeichnenden Fundamente, an denen die liberalkonservativen Philosophen aus dem Ritter-Umfeld festgehalten haben. Denn der ihren Thesen zugrunde liegende Rechtshegelianismus hält zumindest eine Erinnerung an die mit der Etablierung der «bürgerlichen Herrschaftsgesellschaft» (Gernot Koneffke) einhergehende Entfremdungsproblematik wach, die unser Leben nach wie vor dominiert. Hegels Ausspruch von der *Vernünf-*

13 «Wir brauchen eine neue bürgerliche Gesellschaft, in der die Einzelnen, getragen von der Gemeinschaft, Verantwortung übernehmen und zu einer selbständigen Lebensführung befähigt werden. [...] Wir brauchen mehr Freiheit *und* mehr Gemeinschaft zugleich. Die alte Frontstellung von ›Liberalismus‹ und ›Kommunitarismus‹ hat sich insofern überlebt» (Nolte 2005: 16 f.; zur ›verlorenen Mitte‹ siehe Nolte 2006: 256 ff.).

14 «Ziel dieser veränderten Programmatik ist die sozialpolitische Konstruktion doppelt verantwortungsbewusster, und das bedeutet: sich selbst wie auch der Gesellschaft gegenüber verantwortlicher Subjekte. [...] In ihnen gehen ökonomisch-rationale und moralisch-soziale Handlungsorientierungen eine glückliche Verbindung ein» (Lessenich 2008: 82).

tigkeit des Wirklichen muss nicht zwangsläufig in einer affirmativ-apologetischen Weise ausgelegt werden. Er kann vielmehr auch eine Ermutigung für Reflexionen über «pathologisch verformte» Bildungsprozesse und das in den Realitäten anzutreffende «Defizit an sozialer Vernunft» (Honneth 2007: 30 u. 32) sein. Damit eröffnen sich zugleich Horizonte für tief greifende, auf das Ganze zielende Repliken, die aber keinesfalls vor den Argumenten einer Emanzipationskritik, die sich aus der Maxime der Entzweigungspositivierung speist, die Augen verschließen dürfen. Denn diese Emanzipationskritik offenbart deshalb an vielen Stellen ein hohes Maß an Scharfsinnigkeit, weil sich hinter ihr das Mitwissen um diese nie völlig zu schließende Einfallstor verbirgt.

Literatur

- Bernhard, Armin (2006): Pädagogisches Denken, Baltmannsweiler.
- Bude, Heinz/Fischer, Joachim/Kauffmann, Bernd (2010) (Hrsg.): Bürgerlichkeit ohne Bürgertum. In welchem Land leben wir? München.
- Chassé, Karl August (2010): Unterschichten in Deutschland. Materialien zu einer kritischen Debatte, Wiesbaden.
- Di Fabio, Udo (2005): Die Kultur der Freiheit, München.
- Fetscher, Iring (1983): Der Neokonservatismus und seine Widersprüche, in: Fetscher, Iring (Hrsg.): Neokonservative und «Neue Rechte», München, S. 11–36.
- Habermas, Jürgen (1985): Die neue Unübersichtlichkeit. Kleine Politische Schriften V, Frankfurt/M.
- Habermas, Jürgen (1988): Der philosophische Diskurs der Moderne, Frankfurt/M.
- Hacke, Jens (2006): Philosophie der Bürgerlichkeit. Die liberalkonservative Begründung der Bundesrepublik, Göttingen.
- Hacke, Jens (2009): Die Bundesrepublik als Idee. Zur Legitimationsbedürftigkeit politischer Ordnung, Hamburg.
- Honneth, Axel (2007): Pathologien der Vernunft. Geschichte und Gegenwart der Kritischen Theorie, Frankfurt/M.
- Kant, Immanuel (1964): Über Pädagogik, in: Kants Werke in zwölf Bänden (Band 12), hrsg. von Wilhelm Weischedel, Frankfurt/M., Bd. 12, S. 691–765.
- Klafki, Wolfgang (1991): Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung, in: Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim/Basel, S. 15–43.
- Lessenich, Stefan (2008): Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus, Bielefeld.
- Litt, Theodor (1958): Führen oder Wachsenlassen? Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems, Stuttgart.
- Lübbe, Hermann (1977): Geschichtsbegriff und Geschichtsinteresse. Analytik und Pragmatik der Historie, Basel/Stuttgart.
- Lübbe, Hermann (1980): Philosophie nach der Aufklärung. Von der Notwendigkeit pragmatischer Vernunft, Düsseldorf/Wien.
- Lübbe, Hermann (1990): Der Lebenssinn der Industriegesellschaft. Über die moralische Verfassung der wissenschaftlich-technischen Zivilisation, Heidelberg.
- Lübbe, Hermann (1991): Freiheit statt Emanzipationszwang. Die liberalen Traditionen und das Ende der marxistischen Illusionen, Osnabrück.
- Marquard, Odo (1981): Abschied vom Prinzipiellen, Stuttgart.
- Marquard, Odo (1982): Schwierigkeiten mit der Geschichtsphilosophie, Frankfurt/M.
- Marquard, Odo (1985): Die Erziehung des Menschengeschlechts – eine Bilanz, in: Der Traum der Vernunft. Vom Elend der Aufklärung. Eine Veranstaltungsreihe der Akademie der Künste, Berlin, Erste Folge, Darmstadt/Neuwied, S. 125–133.
- Marquard, Odo (1986): Apologie des Zufälligen, Stuttgart.
- Marquard, Odo (1994): Skepsis und Zustimmung, Stuttgart.
- Marquard, Odo (1995): Glück im Unglück: Philosophische Überlegungen, München.
- Negt, Oskar (2010): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform, Göttingen.
- Nohl, Herman (1949): Der Bürger, in: Nohl, Herman: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt/M., S. 245–257.

- Nolte, Paul (2005): *Generation Reform. Jenseits der blockierten Republik*, Bonn.
- Nolte, Paul (2006): *Risikante Moderne. Die Deutschen und der neue Kapitalismus*, München.
- Rehberg, Karl-Siegbert (2010): ‚Neue Bürgerlichkeit‘ zwischen Kanonsehnsucht und Unterschichten-Abwehr, in: Bude, Heinz/Fischer, Joachim/Kauffmann, Bernd (Hrsg.): *Bürgerlichkeit ohne Bürgertum. In welchem Land leben wir?*, München, S. 56–71.
- Reitz, Tilman (2010): *Klassenprojekt oder Bildungsprogramm? Die strategischen Horizonte bürgerlicher Kultur*, in: Bude, Heinz/Fischer, Joachim/Kauffmann, Bernd (Hrsg.): *Bürgerlichkeit ohne Bürgertum. In welchem Land leben wir?*, München, S. 101–113.
- Ritter, Joachim (1974): *Subjektivität. Sechs Aufsätze*, Frankfurt/M.
- Ritter, Joachim (1977): *Metaphysik und Politik. Studien zu Aristoteles und Hegel*, Frankfurt/M.
- Schnädelbach, Herbert (1986): Was ist Neoaristotelismus?, in: Kuhlmann, Wolfgang (Hrsg.): *Moralität und Sittlichkeit. Das Problem Hegels und die Diskursethik*, Frankfurt/M., S. 38–64.
- Spaemann, Robert (1987): Die Linke, die Rechte, das Richtige (Gespräch mit Claus Leggewie), in: Leggewie, Claus: *Der Geist steht rechts. Ausflüge in die Denkfabriken der Wende*, Berlin, S. 157–172.
- Spaemann, Robert (1994): *Philosophische Essays*, Stuttgart.
- Spranger, Eduard (1952): *Der Bildungswert der Heimatkunde*, Stuttgart.
- Sünker, Heinz (2007): Mündigkeit oder Disziplin. Gesellschaftliche Perspektiven von Erziehung und Bildung, in: *Neue Praxis* Heft 6, S. 574–584.
- Tugendhat, Ernst (1993): *Vorlesungen über Ethik*, Frankfurt/M.
- Vogel, Berthold (2009): *Wohlstandskonflikte. Soziale Fragen, die aus der Mitte kommen*, Hamburg.

Horst Adam

PROBLEME, FRAGESTELLUNGEN UND GEDANKEN AUS DER DISKUSSION DER 8. TAGUNG

Die 8. Tagung am 21. April 2012 beschäftigte sich mit dem Thema «Bürgerlichkeitsbejahung» und «Kampf um die Mitte» – Kritische Anmerkungen zur Renaissance liberalkonservativer Deutungsmuster».

Der Referent, Dr. Sven Kluge, setzte sich dabei mit den folgenden Fragen auseinander, die auch Gegenstand der Diskussion waren:

- Was bedeutet «Liberalkonservatismus»?
- Vor welchen Hintergründen und in welchen sozialen Kontexten wird diese Strömung relevant?
- Worin zeigen sich die Differenzen zum sogenannten Altkonservatismus sowie zu neoliberalen Ansätzen?
- Inwieweit entpuppt sich die liberalkonservative Besetzung des Bürgerlichkeitsbegriffs als in sich problematisch bzw. als ernst zu nehmende Herausforderung für die Modelle einer Kritischen Pädagogik?
- Kann von der liberalkonservativen Kritik für die Spielarten einer kritischen Gesellschaftstheorie/Pädagogik auch gelernt werden? Wo werden tatsächlich vorhandene Leerstellen und wunde Punkte getroffen?

Die Hauptteile des Vortrags konzentrierten sich auf die Rekonstruktion der politischen und pädagogischen Intentionen des Liberalkonservatismus.

Als typisch für die liberalkonservative Haltung, wie sie sich seit den 1970er Jahren in der Bundesrepublik herausgebildet hat, sind demnach folgende Parteinahmen anzusehen: «Verantwortung gegen Gesinnung, institutionalisierte Dezsision gegen herrschaftsfreien Diskurs, Tradition und Sittlichkeit versus idealisierte Vernunft und Moralität. Die Beweislast trägt der Reformier, der beschleunigte Fortschritt verlangt kulturell nach Kompensationen. Ideologien aller Art ist mit Skepsis zu begegnen». Wie der Referent ausführte, gehen diese «Glaubenssätze» auf eine Philosophie zurück, die sich in der Tradition von Aristoteles und Hegel verortet. Vorherrschend sei dabei

die Position eines *modernisierten Konservatismus*, der an das *rechtshegelianische Erbe* anknüpft. Feststellbar ist, dass in der «Neuen Mitte» ein politischer Neokonservatismus in nahezu allen Lebensbereichen Einzug gehalten hat, der Ressentiments und Feindbilder schürt.

Ein weiterer Schwerpunkt des Referates und der Diskussion bildeten im Rahmen der Kontroversen mit der Kritischen Theorie und marxistischen Modellen theoretische Positionen aus dem Umkreis der Neuen Linken. Dabei wurden folgende Aspekte als wichtig angesehen:

- anthropologische Überlegungen,
- Stärkung des Identitätsgefühls/Herkunftsbewusstseins und des Common Sense,
- das Totalitarismustheorem,
- die Kritik an der Welt- bzw. Lebensfremdheit,
- die Befürwortung von systemtheoretischen Lehrsätzen.

Ein weiterer Schwerpunkt des Referates und der Diskussion bezog sich auf die pädagogischen Implikationen der liberalkonservativen «Philosophie der Bürgerlichkeit» am Beispiel Odo Marquards.

Wie der Referent betonte, ist ein zentraler Zugang zu pädagogischen Fragen der Befund, wonach in der heutigen Epoche vermehrt eine «Neigung der Erwachsenen zu Infantilismen, zu Verkindlichungen und Kindlichkeiten, ihre Unfähigkeit zum Erwachsenwerden» zu beobachten ist. Mit verantwortlich für diesen Zustand sei eine fehlgeleitete Pädagogik, bei der Sein und Sollen nach kantischem Vorbild auseinanderfallen und die dadurch einer Potenzierung des «Elends der Aufklärung», das heißt des Realitätsverlusts, der Illusionsbereitschaft und dem «Gottwerdungsdruck» Vorschub leiste.

Oberstes Ziel von erzieherischen Prozessen sei die Befähigung zur *gut vermittelten Führung eines Doppellebens*: Zu achten sei hierbei darauf, dass ein bestimmtes Spannungsquantum zwischen Lebenswelt und «Sachwelt» (d. h. vor allem der Arbeitswelt, aber auch der Sphäre des politischen Systems) aufrechterhalten bleibt bzw. vom Einzelnen für sich immer wieder reproduziert werden kann.

Unter *Bildung* wird in der Folge «die Sicherung der Emigrationsfähigkeit» aus der versachlichten Fortschrittswelt verstanden; als «Lebenskunst» helfe sie bei der Einhaltung einer «Diät in Sachen Sinnerwartung», die schließlich allein die Erlangung eines menschenmöglichen Glücks gewährleisten könne.

Diese Thesen werden durch Hinweise auf die limitierten Zeitressourcen untermauert: Zu den integralen Elementen des «Erwachsenseins» gehöre ein vorrangig pragmatisch auf Handlungsfähigkeit hin bedachter und die eigene Endlichkeit im Hinterkopf behaltender Gebrauch von Zeit (Verkündung eines *Ernüchterungsprogramms*, das eine emanzipatorische Pädagogik *schon allein aus Zeitgründen* als utopisch und lebensfremd abtut).

Diskussionspunkte, die weiter verfolgt werden sollten, waren:

- Die Widersprüche der kapitalistischen Gesellschaft, zum Beispiel zwischen Bürger und Markt, behindern und verhindern eine allseitige Menschenbildung. Das ist mit Gefühlen des moralischen Unbehagens verbunden. In der Mitte der Gesellschaft verbreiten sich Ängste. Es entwickelt sich eine Debatte um eine neue Unterschicht.
- Das Ordnungsbild der Mitte erscheint mehrschichtig. Neoliberale Bestrebungen zur Vereinnahmung und zur Verschmelzung der Mitte mit hegemonialen Mitteln müssen scheitern. Der neoliberale Markt führt zur weiteren Polarisierung.
- Die postindustrielle Gesellschaft strukturiert sich immer wieder neu. Damit sind auch immer wieder neue inhaltliche Akzentuierungen an die Kritische Pädagogik als Gegenbewegung gegen die neoliberale Irrationalität verbunden. Damit sind solche Fragen verbunden: Welche Pädagogik sollen wir anstreben? Welche Gegenbewegung muss entfaltet werden? Welche Gegenargumente sind tragfähig?
- Kritische Pädagogik sollte sich auch mit der Frage beschäftigen, welche Inhalte traditionelle Begriffe heute haben sollten (z. B. der Gemeinschaftsbegriff). Neoliberale und Konservative haben Begriffe oft besetzt, so zum Beispiel den Erziehungsbegriff. Wir sollten diesen wie auch andere Begriffe nicht den Neoliberalen und Konservativen überlassen.
- Es ist auch der Frage nachzugehen, welche Rolle Fragen der sozialen Ungleichheit und der sozialen Differenzierung in den Theorien spielen.

Albert Scherr

BILDUNGSARBEIT GEGEN DISKRIMINIERUNG UND RASSISMUS¹

Vorbemerkung

Bildungsarbeit ist darauf verwiesen, an die Erfahrungen, Motive, Fragestellungen und Interessen derjenigen anzuknüpfen, an die sie sich richtet. Denn Belehrungsversuche kommen gewöhnlich gegen Erfahrungen nicht an, man kann Schüler im Zwangskontext Schule zwar zwingen, Wissen zu erwerben, aber nicht, ihre Überzeugungen zu verändern, und moralische Verurteilungen von Rassismus durch Pädagogen lösen in der Regel keine kritische Selbstreflexion aus, sondern bestärken vielfach nur die Erfahrung, dass die jeweiligen Pädagogen ein anderes Weltbild haben, als man selbst.

Eine Bildungsarbeit, die davon ausgeht, dass es darum gehen soll, falsches Wissen durch richtiges Wissen zu ersetzen und den jeweiligen Adressaten ihre Vorurteile auszutreiben, verstrickt sich deshalb in kontraproduktive Konfliktodynamiken: Sie teilt moralische Grenzen des Erlaubten und Sagbaren mit und bringt ihre Adressaten damit zum Schweigen. Sie findet dann keinen Zugang mehr zu den Erfahrungen und Überzeugungen, die sie bearbeiten will. Sie erwartet von ihren Adressaten, dass sie ihre grundlegenden Überzeugungen infrage stellen lassen und provoziert damit eine Selbstbehauptung, die zu Lernblockaden führt. Denn Jugendliche und Erwachsene lassen sich von Pädagogen ungern vorschreiben, was sie zu denken und zu glauben haben.

Demgegenüber sehe ich den Ansatzpunkt von Bildungsarbeit, auch einer Bildungsarbeit gegen Diskriminierung und Rassismus, in dem Interesse der jeweiligen Adressaten, sich mit den Erfahrungen, Beobachtungen und Interpretationsangeboten auseinanderzusetzen, die ihren Alltag kennzeichnen. Bildungsarbeit stellt darauf bezogen ein Angebot dar, die eigenen Erfahrungen zu analysieren, das eigene Wissen zu

1 Die ausformulierte Fassung des Referats lag dem Herausgeber nicht vor. Der Autor gab aber sein Einverständnis, die von ihm präsentierten Folien in unserem Sammelband zu veröffentlichen, was wir gern tun. Nachfolgend also die Präsentation des Referenten.

erweitern und die eigenen Überzeugungen zur Diskussion zu stellen. Ein Angebot, das man ergreifen oder aber ablehnen kann. Folglich besteht eine zentrale Herausforderung an Konzepte einer Bildungsarbeit gegen Diskriminierung und Rassismus darin, Konzepte zu entwickeln und zu realisieren, die sich für ihre jeweiligen Adressaten als attraktive Chance und als interessantes Lernangebot darstellen.

Dass Bildungsarbeit darauf verwiesen ist, von der Fragestellungen und Lerninteressen ihrer Adressaten auszugehen, gilt generell. Es ist aber in besonderer Weise wichtig, dies in Hinblick auf antirassistische Bildungsarbeit zu betonen. Denn wer sich gegen Diskriminierung und Rassismus engagiert, geht gewöhnlich davon aus, dass er eine politisch und moralisch richtige Position einnimmt, aus der heraus er auf andere einwirken will, die eine solche Position noch nicht einnehmen können oder wollen.

Die folgenden Folien benennen für Konzepte einer Bildungsarbeit gegen Diskriminierung und Rassismus zentrale Aspekte (sie sind in früheren Veröffentlichungen näher erläutert worden, vgl. Scherr 2010 und 2012; Scherr/Schäuble 2008; Hormel/Scherr 2005).

Bildung als Subjekt-Bildung

- Ziel des mündigen (informierten, autonomen, kritikfähigen) Subjekts: Bildung zum Subjekt;
- Erfahrungen, Alltagswissen, Überzeugungen der Adressaten als nicht hintergehbare Bezugspunkt: Bildung mit Subjekten;
- Dialog statt Belehrung und Moralisierung: Bildung als dialogischer Prozess;
- Subjektivität der Lehrenden als Moment des Prozesses;
- Lerninteressen der sich bildenden Subjekte als zentraler Bezugspunkt;
- Neue und andere Sichtweisen der eigenen Erfahrungen und des gesellschaftlich zirkulierenden Wissens zugänglich machen.

Eine zentrale Dimension der Lernproblematik: Wer gilt als Mensch?

«Nach Platons Ansicht kann man Menschen dazu bringen, netter zueinander zu sein, in dem man sie auf eine Eigenschaft hinweist, die allen gemeinsam ist: ihre Vernunft. [...] Die aufgebrachten jungen Nazischläger waren sich aber durchaus im Klaren darüber, dass es viele kluge und gebildete Juden gab, doch das hat nur ihr Vergnügen gesteigert. [...] Es nutzt auch nicht viel, solche Leute dazu zu bringen, Kant zu lesen und zuzustimmen, dass man handelnde Vernunftwesen nicht als bloße Mittel behandeln sollte. Denn alles hängt davon ab, wer überhaupt als Mitmensch gilt: [...] im einzig relevanten Sinn [...] der Zugehörigkeit des betreffenden zu unserer moralischen Gemeinschaft.» (Richard Rorty)

Was meint Diskriminierung?

- Sozialpsychologisch: auf Gruppen bezogene Stereotype und Vorurteile sowie darauf basierende Äußerungen und Handlungen;

- Rechtlich:
 - «Jeder hat Anspruch auf die in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten ohne irgendeinen Unterschied, etwa nach Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Überzeugung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand.» (AEDM, § 2)
 - «Ziel des Gesetzes ist, Benachteiligungen aus Gründen der Rasse oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität zu verhindern oder zu beseitigen.» (AGG, § 1)
- Sozialwissenschaftlich: Kategoriale Unterscheidungen imaginärer «Gruppen», die mit Eigenschaftszuschreibungen einhergehen und auf strukturelle (ökonomische, politische, rechtliche) Benachteiligungen, Eigenschaftszuschreibungen verweisen (Begründung/Legitimation).

Mittelbare und institutionelle Diskriminierung

- «Eine mittelbare Benachteiligung liegt vor, wenn dem Anschein nach neutrale Vorschriften, Kriterien oder Verfahren Personen [...] gegenüber anderen Personen in besonderer Weise benachteiligen können, es sei denn, die betreffenden Vorschriften, Kriterien oder Verfahren sind durch ein rechtmäßiges Ziel sachlich gerechtfertigt und die Mittel sind zur Erreichung dieses Ziels angemessen und erforderlich.» (AGG, Art. 3)
- Institutional Racism: «The collective failure of an organization to provide an appropriate and professional service to people because of their colour, culture, or ethnic origin.» (MacPherson 1999)
- «Formen *direkter institutioneller Diskriminierung* sind [...] regelmäßige, intentionale Handlungen in Organisationen. Dies können hochformalisierte, gesetzlich-administrative Regelungen sein, aber auch informelle Praktiken, die in der Organisationskultur als Routine abgesichert sind (implizite Übereinkünfte, «ungeschriebene Regeln»). Der Begriff der *indirekten institutionellen Diskriminierung* zielt dagegen auf die gesamte Bandbreite institutioneller Vorkehrungen, die Angehörige bestimmter Gruppen überproportional negativ treffen.» (Mechthild Gomolla)

Blindstellen: Staatsangehörigkeit, Klassenlage

- «Daher sollte jede [...] Diskriminierung [...] gemeinschaftsweit untersagt werden. Dieses Diskriminierungsverbot sollte auch für Staatsangehörige dritter Länder gelten, betrifft jedoch nicht die Ungleichbehandlungen aus Gründen der Staatsangehörigkeit und lässt die Vorschriften über die Einreise und den Aufenthalt von Staatsangehörigen dritter Länder und ihren Zugang zu Beschäftigung und Beruf unberührt.» (EU-Richtlinie 2000/78/EG)
- «Zwar verbietet das Grundgesetz durch Art. 3 Abs. 3 die an «Abstammung» oder «Herkunft» anknüpfende Diskriminierung, aber keiner der beiden Gründe wird

bislang dahingehend ausgelegt, dass er die soziale Schicht erfasst. [...] Hingegen findet sich im Völkerrecht ein Verbot der Diskriminierung aufgrund der «sozialen Herkunft», das Benachteiligungen aufgrund der Klassenzugehörigkeit und damit einer Anknüpfung an die soziale Situation einer Person verbietet. Dass weder das europäische noch das deutsche Antidiskriminierungsrecht diese Ungleichheitsdimension aufnehmen, zeigt einen blinden Fleck in ihrem Diversity-Konzept» (Rudolf 2008: 11)

Rassismus

- Konstruktion von Rassen (Rassialisierung)
 - als Begründung/Rechtfertigung von Kolonialismus und Sklaverei sowie der Hierarchisierung der Arbeitskraft auf dem kapitalistischen Weltmarkt (Balibar/Wallerstein);
 - als ethnorassistische/kulturrassistische/nationalistische Begründung/Rechtfertigung der ökonomischen und politischen Ungleichheiten in Einwanderungsgesellschaften und in der Struktur globaler Ungleichheiten.

«Denn was ist Rassismus? Eine genau umrissene Doktrin, die sich in vier Punkten zusammenfassen lässt.

1. Es besteht eine Korrelation zwischen dem genetischen Erbteil einerseits und den intellektuellen Fähigkeiten und sittlichen Dispositionen andererseits.
2. Dieser genetische Erbteil, vom dem jene Fähigkeiten und Dispositionen abhängen, ist allen Mitgliedern bestimmter menschlicher Gruppierungen gemeinsam.
3. Diese «Rassen» genannten Gruppierungen lassen sich im Verhältnis zur Qualität ihres genetischen Erbteils hierarchisch gliedern.
4. Diese Unterschiede ermächtigen die sogenannten überlegenen «Rassen» die anderen zu befehligen, auszubeuten und eventuell sogar zu vernichten.» (Claude Lévi-Strauss)

Kultur-Rassismus

Denn was ist Kultur-Rassismus? Eine Doktrin, die sich in vier Punkten zusammenfassen lässt.

1. Es besteht eine Korrelation zwischen dem kulturellen Erbe einerseits und den Zugehörigkeiten, Identitäten, Werten und Normen von Menschen andererseits.
2. Dieses kulturelle Erbe, von dem jene Zugehörigkeiten, Identitäten, Werte und Normen abhängen, ist allen Mitgliedern bestimmter menschlicher Gruppierungen gemeinsam.
3. Diese Nationen oder Ethnien genannten Gruppierungen sind grundlegend unterschieden; ihre Begegnung und Vermischung ist zu vermeiden.
4. Kulturell Überlegene sind berechtigt, kulturell Unterlegene politisch zu beherrschen.

Macht der Vorurteile

Bildungsarbeit gegen Diskriminierung und Rassismus ist situiert in einer Gesellschaft, die durch eine komplexe Gemengelage von weithin akzeptierten Ungleichheiten und Benachteiligungen einerseits, politisch-rechtlich nicht akzeptierten/ umstrittenen Formen von Diskriminierung andererseits gekennzeichnet ist.

Sie kann keinen klaren politischen Konsens voraussetzen und ist mit der erheblichen Verbreitung von Vorurteilen konfrontiert.

Ausgewählte Daten

- 84 %: «Wer sich in Deutschland nicht anpassen kann, sollte das Land wieder verlassen.» (Sinus 2008: 118)
- 81,4 %: «Einwanderer sollten verpflichtet werden, sich deutschen Sitten und Gewohnheiten anzupassen.» (Allbus 2008)
- 75 % : «Wir müssen aufpassen, nicht von einer Einwanderungswelle überrollt zu werden.» (ebd.)
- 51,9 % «Wir müssen unsere eigene Kultur vor dem Einfluss anderer Kultur schützen.» (Zick u. a. 2011: 68)
- 50 %: «Mit Türken möchte ich nicht in einem Haus wohnen.» (Sinus 2008: 68)
- 30,5 %: «Es gibt ein natürliche Hierarchie zwischen schwarzen und weißen Völkern.» (Zick u. a. 2011: 68)
- 26 %: «Menschen mit schwarzer Hautfarbe passen nicht nach Deutschland.» (Sinus 2008: 68)

Grundlagen und Perspektiven der Bildungsarbeit gegen Diskriminierung und Rassismus

- Bildungsarbeit gegen Diskriminierung und Rassismus zielt auf unwahrscheinliche Lernprozesse, denn die Alltagserfahrung teilt mit, dass kategoriale Zuordnungen und Ungleichheiten gesellschaftlich weithin normal und akzeptiert sind (Erwachsene/Kinder; Lehrer/Schüler; Arme/Wohlhabende; Staatsbürger/Nichtstaatsbürger; Deutsche/Ausländer, ...).
- Bildungsarbeit gegen Diskriminierung und Rassismus kann ein menschenrechtliches Grundverständnis nicht voraussetzen, sondern muss dieses erarbeiten (Gleiche Würde und gleiche Rechte – Antidiskriminierungsgrundsatz).
- Bildungsarbeit gegen Diskriminierung und Rassismus ist Bildungsarbeit, also
 - kein Ersatz für rechtliche Regulierungen und politische Maßnahmen;
 - kein politisches Kampfmittel;
 - keine therapeutische Maßnahme zur Persönlichkeitsveränderung.
- Sie setzt entgegenkommende Interessen (z. B. basale Gerechtigkeitsvorstellungen, eigene Ungerechtigkeits Erfahrungen) ihrer Adressaten voraus.

- Basale Prinzipien:
 - von Erfahrungen, Fragestellungen, Lerninteressen der Adressat/innen ausgehen;
 - Erfahrungen ermöglichen, Denkalternativen zugänglich machen, Reflexion anregen, Artikulationsfähigkeit stärken.

Bildungsarbeit gegen Diskriminierung und Rassismus ist primär dazu geeignet, für die Auseinandersetzung mit Diskriminierung und Rassismus zu sensibilisieren und zu qualifizieren;

- zivilgesellschaftlicher Ansatz; Empowerment;
- die pädagogische Arbeit mit Zielgruppen, die durch verfestigte und identitätsstiftende ideologische Muster gekennzeichnet sind, erfordert eigenständige Arbeitskonzepte (akzeptierende Gruppenarbeit; subversive Verunsicherungspädagogik; Biografie begleitende politische Bildung).

Bildungsarbeit gegen Diskriminierung und Rassismus verweist auf vielfältige pädagogische Konzepte, die auf gleiche Chancen, gleiche Rechte und gleiche Anerkennung zielen:

- reflexive interkulturelle Pädagogik
- Pädagogik der Vielfalt
- Diversity-Pädagogik
- antirassistische Erziehung
- nicht rassistische Bildungsarbeit
- anti-antisemitische Bildungsarbeit
- Bildung für die Einwanderungsgesellschaft
- Anti-Bias-Pädagogik
- Argumentationstrainings gegen Rechtsextremismus
- Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten
- subversive Verunsicherungspädagogik
- Menschenrechtsbildung
- Migrationspädagogik
- feministische und antisexistische Bildungsarbeit

Bildungsarbeit gegen Diskriminierung und Rassismus hat sich in kritischer Auseinandersetzung gegen Aufklärungspädagogik und interkulturelle Pädagogik entwickelt:

- Thematisierung von Diskriminierung und Rassismus als gesellschaftliche Verhältnisse, Diskurse und alltagsweltliche Deutungsmuster, nicht als individuelle Vorurteile;
- Thematisierung von Machtverhältnissen und Ungleichheiten statt Toleranz und wechselseitiges Verstehen;

- Kritik der Essentialisierung kultureller Unterscheidungen und des Kulturrassismus;
 - kulturelle Differenzsetzungen werden als Element von Diskriminierung und Rassismus zum Thema, nicht als identitätsstiftende Verortungen;
 - die Erweiterung der Rassismuskritik auf die Kritik des Kulturrassismus widerspricht verbreiteten Annahmen über den Zusammenhang von Staat, Nation, Kultur, Identität.

Bildungsarbeit gegen D und R ist gesellschaftspolitische Bildungsarbeit;

- zielt auf die Analyse und Kritik gesellschaftlicher Strukturen und Praktiken;
- ist darauf verwiesen, die unterschiedlichen Verstrickungen in Strukturen begreifbar zu machen und von der Idee gerechterer Verhältnisse zu überzeugen

Form und Inhalt

Die Erfahrung gleicher Rechte und gleicher Anerkennung im pädagogischen Prozess ist eine wichtige Grundlage für Bildungsprozesse gegen Diskriminierung und Rassismus

- gleiche Repräsentanz auf allen Ebenen als institutionelles Ideal;
- heterogene Zusammensetzung von Teilnehmenden und dialogische Orientierung auf der Prozessebene.

Literatur

Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2005): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft, Bonn.

Scherr, Albert (2010): Subjektivität als Schlüsselbegriff kritischer politischer Bildung, in: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Bad Schwalbach, S. 303–314

Scherr, Albert (2012): Diskriminierung, Freiburg.

Scherr, Albert/Schäuble, B: (2008): «Ich habe nichts gegen Juden, aber ...». Ausgangsbedingungen und Perspektiven gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit gegen Antisemitismus, Berlin: [auch unter: www.amadeu-amtonio-stiftung.de/materialien].

Horst Adam

PROBLEME, FRAGESTELLUNGEN UND GEDANKEN AUS DER DISKUSSION DER 10. TAGUNG

Die 10. Tagung am 27. Oktober 2012 beschäftigte sich mit dem Thema «Bildungsarbeit gegen Diskriminierung und Rassismus». Das Impulsreferat hierzu hielt Albert Scherr, Professor für Soziologie und Jugendforschung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. An den Vortrag schloss sich eine auf hohem Niveau stehende konstruktive Diskussion an.

Der Leiter des Arbeitskreises, Horst Adam, hob einleitend folgende zu beachtende Aspekte hervor:

- Aufdeckung der Ursachen für Diskriminierung und Rassismus in der Gegenwart sowie der theoretischen und historischen Hintergründe,
- Notwendigkeit der Analyse von Einstellungen und Vorurteilen des Rassismus,
- Ableitung von Konsequenzen für die Bildungsarbeit gegen Diskriminierung und Rassismus,
- Begründung, weshalb Diskriminierung und Rassismus relevante Themen für die politische Bildung sind,
- Verdeutlichung der Unterscheidung kritischer politischer Bildung von einer belehrenden Vermittlung politisch korrekter Sichtweisen,
- Kennzeichnung des Prinzips der Subjektorientierung in der politischen Bildung,
- Aufdeckung der Begründungen und Rechtfertigungen (ethnorassistischer, kulturassistischer, nationalistischer Art) für ökonomische und politische Ungleichheiten und Rassismus,
- Prinzipien und vielfältige Konzepte von Bildungsarbeit gegen Diskriminierung und Rassismus, die auf gleiche Chancen, gleiche Rechte und gleiche Anerkennung zielen,
- Bewusstsein dafür entwickeln, dass Bildungsarbeit gegen Diskriminierung und Rassismus gesellschaftspolitische Bildungsarbeit ist.

In der sehr regen und anregenden Diskussion standen folgende Problemkreise im Vordergrund:

- die Auseinandersetzung mit den Begriffen Rassismus und Nationalismus; die Rolle des Nationalismus als Kernideologie; die verstärkten Angriffe gegen Sinti und Roma;
- das Verständnis von Bildung als Subjektbildung; die Gefährlichkeit, wenn Autonomie des Jugendlichen nicht mehr zugelassen wird;
- die Beachtung der Tatsache, dass Gruppendruck und Gruppenidentität eine extreme Rolle bei der Aneignung rassistischer und nationalistischer Einstellungen und Vorurteile spielen; notwendig erscheint eine Differenzierung der Gruppen;
- die Notwendigkeit, den Kulturbegriff in den unterschiedlichen kulturellen Erscheinungen, in seiner Differenziertheit mit verschiedenen Identitäten (keine Homogenität) weiter zu verfolgen; das erfordert unter anderem die Beachtung der kulturellen und sozialen Vielfalt, auch unter Berücksichtigung des historischen Hintergrunds;
- Bildung sollte nicht einseitig als politischer Kampf, sondern als Dialog definiert werden, wozu kritisches Reflektieren gehört;
- Aufdeckung der Tatsache, dass Rechtsgleichheit ständig unterlaufen und Chancengleichheit ideologisiert wird;
- Menschenrechte sind permanent bedroht; mehr Wert muss auf die Durchsetzung der allgemeinen Menschenrechte und der Menschenrechtserziehung gelegt werden;
- es gibt keine gerechten Bildungssysteme, aber man muss Ungerechtigkeiten minimieren;
- wir müssen eine Gegenöffentlichkeit gegen den Alltagsrassismus und bestehende Vorurteile schaffen.

Über folgende Fragen gilt es weiter nachzudenken:

- Wie kann der Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden funktionieren?
- Wie kann in der Bildungsarbeit wirksam an Erfahrungen und Interessen der Subjekte angeknüpft werden?
- Welche Anforderungen sind heute an interkulturelle Bildung zu stellen? Wie kann sie realisiert werden?

Die aufgeworfenen Fragen sind es wert, weiter verfolgt zu werden.

BILDUNG UND SOZIALES

Andrea Liesner

«BILDUNGSFERNE SCHICHTEN»?

ÜBER ARMUT ALS BILDUNGSRISIKO UND ALS ERGEBNIS VON BILDUNGS AUSGRENZUNG¹

Der Beitrag analysiert die Legitimität und die Implikationen des Begriffs «bildungsferne Schichten». Ausgehend von aktuellen empirischen Befunden zum Zusammenhang von Bildung und Armut wird an einem Fallbeispiel demonstriert, was es für Menschen konkret bedeuten kann, als «bildungsfern» bezeichnet zu werden. Diese Problematisierung mündet in eine Skizze der Möglichkeiten, wie die Pädagogik heute kritisch und engagiert auf die öffentliche Rede von «bildungsfernen Schichten» reagieren könnte.

2010 veröffentlichte Stéphane Hessel, ehemaliger Résistance-Kämpfer, Buchenwald-Überlebender und Mitautor der UN-Menschenrechtserklärung, im Alter von 93 Jahren eine Streitschrift. «Indignez-vous!» erreichte in Frankreich eine Millionenauflage. Hessel appelliert in dem kurzen Essay eindringlich für ein bürgerschaftliches Engagement gegen Armut und soziale Ausgrenzung, und er lässt keinen Zweifel an seiner eigenen Empörung: «Man wagt uns zu sagen, der Staat könne die Kosten dieser sozialen Errungenschaften [d. h. des sozialen Sicherungssystems, einer wirtschaftlichen Gemeinwohlorientierung, einer unabhängigen Presse und einer diskriminierungsfreien Erziehung; A. L.] nicht mehr tragen. Aber wie kann heute das Geld dafür fehlen, da doch der Wohlstand so viel größer ist als zur Zeit der Befreiung, als Europa in Trümmern lag? Doch nur deshalb, weil die Macht des Geldes – die so sehr von der Résistance bekämpft wurde – niemals so groß, so anmaßend, so egoistisch war wie heute, mit Lobbyisten bis in die höchsten Ränge des Staates. [...] Noch nie war der Abstand zwischen den Ärmsten und den Reichsten so groß. Noch nie war der Tanz um das goldene Kalb – Geld, Konkurrenz – so entfesselt» (Hessel 2011: 9).

1 Nachdruck aus: Kirchhöfer, Dieter/Uhlig, Christa (Hrsg.): Bildung und soziale Differenzierung in der Gesellschaft, Frankfurt am Main u. a. 2012. Der Nachdruck erfolgt mit Genehmigung der Herausgeber und des Verlages.

In Deutschland entzündete sich die öffentliche Empörung zur selben Zeit nicht am Abbau wohlfahrtsstaatlicher Sicherungen, sondern im Gegenteil am politischen Erhalt ihrer Reste: Die staatliche Grundsicherung für Arbeits- und Erwerbslose fördere das Anwachsen einer dauerhaften Unterschicht; Arme und Bedürftige seien passiv, undiszipliniert und in inzwischen beunruhigendem Maße geistig-moralisch depriviert. Empörung kann sich weg von den ökonomischen und politischen Verhältnissen hin auf den einzelnen Armen, auf seine Einstellung und sein Verhalten richten. Strukturelle Bedingungen von Ausgrenzung und Benachteiligung geraten in dieser Perspektive – anders als bei Hessel – aus dem Blickfeld. Diese Diskrepanz in der internationalen Diskussion des Problems wachsender Armut soll im Folgenden Anlass für einen genaueren Blick auf die sogenannten bildungsfernen Schichten und auf das Gerede über dieselben sein.

Das im alltäglichen Sprachgebrauch als «Gerede» bezeichnete Phänomen verstehe ich dabei als eine beachtenswerte Diskursart mit besonderen Eigenschaften. Sie zeichnet sich zunächst dadurch aus, «dass das, was im Gerede steht, sich in einem seltsamen Graubereich zwischen Unkenntlichkeit und Kenntlichkeit befindet. Es ist irgendwie kenntlich; sonst könnte man ja nicht darüber sprechen, schon gar nicht im Sinne einer Verdächtigung. Zugleich bleibt das Worüber des Sprechens, während es im Gerede steht, aber auch irgendwie unkenntlich; sonst könnte keine vagabundierende Vielfalt von Reden darum kreisen. Das Gerede nährt sich geradezu von der Aufrechterhaltung des Schwebezustandes zwischen Verständlichkeit und Unverständlichkeit seines Gegenstandes. Darum kann es immer weitergehen, ohne voranzukommen» (vgl. Ruhloff 2006: 288). Es gibt zwar gelegentlich Verdichtungen. «Aber solange es Gerede bleibt, kehrt seine Bewegung immer wieder in sich selber zurück» und macht weder «bei einer Erkenntnis» noch bei «einer begründeten These halt». Zu Ende schließlich ist Gerede erst, wenn man seiner überdrüssig ist, wenn es also reicht, weil einem das Thema verleidet ist (vgl. ebd.).

Sich dann schlicht abzuwenden ist bei vielen Themen, die im Gerede sind, eine durchaus angemessene Reaktion. Gerede kann aber leider auch den umgekehrten Effekt haben und Wichtigem seine Wichtigkeit nehmen, und das Thema Bildung ist dafür ein Paradebeispiel. Man schaltet bei den Nachrichten um, weil zum wiederholten Mal ein Bildungsgipfel angekündigt, ein Aktionsrat gegründet oder das Thema zur Chefsache erklärt wird. Man ist Bildung leid, weil zu viel darüber geredet wird, weil immer schwammiger wird, was damit gemeint ist, oder weil sie für beliebige Zwecke instrumentalisiert wird. Tatsächlich lösen können wir uns vom sattsam bekannten Gerede über Bildung aber nur, «wenn wir begrifflich zu bestimmen versuchen, was unter Bildung heute verstanden werden kann, ohne damit gleich den Anspruch zu verbinden, *den* Bildungsbegriff gefasst zu haben» (vgl. ebd.).

Eine solche begriffliche Folie fehlt heute in weiten Teilen der öffentlichen Auseinandersetzung mit Bildung. Damit wird aber nicht nur die besondere Bedeutung der Sache, um die es bei Bildung geht, unsichtbar. Der Verzicht auf eine begriffliche

Klärung hat darüber hinaus materiale Effekte, die pädagogisch und gesellschaftlich in hohem Maße problematisch sind. Die folgenden Überlegungen beginnen daher mit einem kurzen Blick auf aktuelle Zahlen zum Thema Bildung und Armut. Es folgt ein Fallbeispiel. Von diesem ausgehend, wird im nächsten Schritt danach gefragt, was das Attribut «bildungsfern» konkret bedeutet und welche Folgen es für diejenigen haben kann, die damit belegt werden. Im letzten, ausblickenden Teil sollen einige der Herausforderungen skizziert werden, die das Gerede über bildungsferne Schichten an die Bildungstheorie und -praxis stellt.

1 Armut und Kinderarmut

In Deutschland sind ca. 13 Prozent aller Menschen von (relativer Einkommens-) Armut bedroht oder arm, europaweit sind es 17 Prozent (vgl. Bundesregierung 2008; European Commission 2010). Den Maßstab für diese Angaben zur Armutsrisikoquote stellt dabei das nationale bzw. europäische Medianeinkommen dar: Wer weniger als 60 Prozent dieses Einkommens zur Verfügung hat, gilt als gefährdet. Entsprechend groß sind die Differenzen zwischen den europäischen Staaten. «So liegt die Armutsrisikoschwelle in Deutschland im EU-Vergleich mit 781 Euro äquivalenzgewichtetem Nettomonatseinkommen zum Teil deutlich höher als in anderen Staaten, wie beispielsweise in Litauen und Lettland (127 Euro/Monat) oder in Portugal (366 Euro/Monat)» (Bundesregierung 2008: 40). In Deutschland werden diese monetären Unterschiede öffentlich nicht selten als Argument dafür benutzt, um die Situation Armer und Benachteiligter relativierend zu beschönigen. Was es aber unter Berücksichtigung der Miet-, Energie- und Lebensmittelpreise hierzulande heißt, von knapp 800 Euro monatlich seinen Lebensunterhalt bestreiten zu müssen, belegen zahlreiche Studien von Sozialverbänden und Hilfsvereinen (vgl. exemplarisch Tacheles 2011).

Wenn Armut weltweit und damit auch in ihrer absoluten Form betrachtet wird, sind die Unterschiede noch größer. Die Zahl der Menschen, die täglich weniger als 1,25 US-Dollar zum Leben haben, betrug 2005 knapp 1,4 Milliarden. «Nimmt man den Wert von zwei US-Dollar als tägliches Existenzminimum, erhöht sich die Zahl schon auf über 2,5 Mrd. Menschen [...]. Im Januar 2010 schätzte die Weltbank, dass sich durch die aktuelle Finanz- und Wirtschaftskrise die Zahl der in absoluter Armut lebenden Menschen um bis zu 64 Mio. erhöht hat» (Geyer 2010). Was diese Zahlen für Kinder in den verschiedenen Regionen der Welt bedeuten, machen unter anderem die jährlichen UNICEF-Berichte deutlich:

Tabelle 1:
Basisindikatoren über Lebenserwartungen und Lebensbedingungen von Kindern

Countries and territories	Under-5 mortality rate (Probability of dying between birth and exactly 5 years of age, expressed per 1.000 live births) 2009	Infant mortality rate (under 1) (Probability of dying between birth and exactly 1 year of age, expressed per 1.000 live births) 2009	Neonatal mortality (Probability of dying during the first 28 completed days of life, expressed per 1.000 live births) 2009	Annual no. of under-5 deaths (thousands) 2009	Primary school net enrolment/ attendance (%) (Number of children enrolled in or attending primary school, expressed as a percentage of the total number of children of primary school age) 2005–2009
Africa	118	75	34	4072	69
Asia	50	39	25	3417	88
Latin America and Caribbean	23	19	11	239	93
CEE/CIS	21	19	11	120	95
Industrialized countries	6	5	3	66	96
Developing countries	66	47	26	7988	83
Least developed countries	121	78	37	3330	67
World	60	42	24	8087	85

Quelle: UNICEF 2011, Anhang, Auszug aus der Zusammenfassung

Wenn in Deutschland von Armut und Kinderarmut gesprochen wird, handelt es sich also üblicherweise um Formen der relativen Benachteiligung, die mit der Extremsituation absolut armer Menschen im globalen Kontext nicht vergleichbar sind. Die aktuelle politologische und soziologische Armutsforschung macht jedoch sehr deutlich, dass auch die hiesigen, durch Sozialtransfers gemilderten Folgen von Armut ein ernsthaftes Problem sind, das sich bei Kindern anders darstellt als bei Erwachsenen. So halten Butterwegge et al. als generelles Ergebnis ihrer Forschungen im Bereich armutsgeprägter kindlicher Lebenslagen fest, dass es in allen untersuchten Dimensionen, «kompensatorische Bedarfe» gibt: «1. in der materiellen Versorgung (z. B. Essen, Kleidung, Gesundheit und Wohnen); 2. in der Ermöglichung sozialer Kontakte (insbesondere mit Gleichaltrigen im außerschulischen Bereich); 3. in der Erweiterung des Lern- und Erfahrungsbereichs (schulische und außerschulische Bildungsmöglichkeiten sowie Interessenförderung); 4. in der Ermöglichung von Muße und Regeneration (z. B. sportliche und musische Aktivitäten, Erholungs- und Urlaubsmöglichkeiten für Familien); 5. in der Beteiligung von Kindern an Entscheidungen, ihre sämtlichen Le-

bensbereiche betreffend (z. B. die Gestaltung des Wohnumfeldes)» (vgl. 2004: 312). Zu der Frage, wie sich das Fehlen solcher Kompensationen auswirkt, wie also «durch Armutsrisiken geprägte kindliche Sozialisierungen in der Langfristperspektive verlaufen», gibt es in der deutschsprachigen Forschung bislang wenig ausführliche Studien (vgl. ebd.: 74). Eine von ihnen entstand in den letzten Jahren als qualitativ-empirische Untersuchung in der Erziehungswissenschaft (vgl. Wischmann 2010). Ausgewertet wurden elf Interviews mit benachteiligten männlichen Jugendlichen, und die Ergebnisse zeigen eindrücklich, wie prägend die sozialen Bedingungen für Kindheit und spätere Adoleszenz sind.

2 Aufwachsen unter erschwerten Bedingungen: ein Fallbeispiel²

Sven ist zum Zeitpunkt des Interviews 20 Jahre alt. Er lebt gemeinsam mit seiner alleinerziehenden Mutter und vier von insgesamt sieben Geschwistern in einem sogenannten Brennpunktstadtteil einer großen deutschen Stadt.

Er sei in dem Stadtteil aufgewachsen, lebe dort seit nunmehr 20 Jahren. Das Viertel wird in der Erzählung als Rahmen, als Struktur gebend im Leben Svens entworfen. Als Kind erfährt er, dass die Mutter von seinem alkoholabhängigen Vater geschlagen wird, der die Familie dann verlässt. Nach einigen Jahren habe sich die Mutter einen neuen Freund zugelegt, so Sven, bei dem sich das bekannte Muster wiederholte: Er sei drogenabhängig gewesen, und auch er habe die Mutter misshandelt. Die Vaterfiguren, die Sven kennenlernt, sind entweder gewalttätig oder abwesend.

Die Mutter erlebt Sven als schwache und überforderte Frau, die sich gegenüber ihm und seinen Geschwistern nicht durchsetzen kann, was Sven jedoch nicht ihr persönlich, sondern vielmehr ihrem Geschlecht zuschreibt: Es fehle der Mann im Haus. Also habe er diese Position im Alter von 14 Jahren eingenommen. Er kümmere sich um seine Geschwister und die Mutter, Sorge für Ordnung in der Familie und dafür, dass nicht alles auseinanderbricht. Dies erweist sich im Kontext des Viertels oder der Straße, wie er sagt, als äußerst schwierig, denn die dortigen Regeln und Zwänge führten immer wieder dazu, dass er selbst oder aber Mitglieder der Familie in Schwierigkeiten gerieten. *Dass* es sich so verhält, sei eine gleichsam naturgegebene Tatsache, der man sich nicht entziehen könne. So werde man im Viertel notwendigerweise kriminell, nehme Drogen und gerate mit dem Gesetz in Konflikt. Sven beschreibt das Viertel als eine Maschine, bei der eine Schraube locker ist, die aber niemand festzieht, sodass die Maschine immer weiter läuft, dabei aber unaufhaltsam Schreckliches produziert und ihre «Bewohner» unaufhaltsam ins Unglück treibt. Als Jugendlicher wird Sven mehrfach wegen unterschiedlicher Vergehen – unter anderem Körperverletzung – verurteilt.

2 Das Interview führte Anke Wischmann. Eine Langfassung der empirischen Studien findet sich in ihrer Dissertation über adoleszente Bildungsprozesse im Kontext sozialer Benachteiligung (2010: 135 ff.), die hier verwendete Kurzfassung orientiert sich an Liesner/Wischmann 2010. Alle Namens- und Ortsbezüge würden anonymisiert.

Die Situation wird durch wiederholte Selbstmordversuche der Mutter noch schwieriger. Sven sagt, es sei immer er gewesen, der sie von ihrer Absicht abgehalten habe. Mit der Schule sei es ziemlich schnell «den Bach runter gegangen», weil die Anforderungen der Schule – so Wischmann – denen der Straße widersprechen. In der Schule muss man sich unterordnen, brav und gefügig sein. Auf der Straße hingegen geht es darum, sich in der Peer-Group zu beweisen, besonders hart und durchsetzungsstark zu sein und gerade nicht zu den Strebern zu gehören. Wer im Viertel Schwäche zeigt, der ist – so Sven – ein «Lutscher». Und ein solcher werde permanent erniedrigt, und zwar in so brutaler Weise, dass Sven davon überzeugt ist, man trage davon notwendigerweise psychische Schäden davon. So besteht Svens Schullaufbahn aus häufigen Schulwechseln und endet mit einem Sonderschulabschluss. Das Thema Schule nimmt in der sehr umfangreichen Erzählung Svens einen minimalen Raum ein.

Svens These lautet, dass er zunächst einmal aus dem Viertel heraus muss, um sein Leben ändern zu können. Solange er gleichzeitig im Milieu des Viertels und in der Familie bleibe, sei er nicht in der Lage zu handeln und sich etwa Arbeit zu suchen. Seit er 16 Jahre alt gewesen sei, habe er fort gewollt. Aber es sei ihm bis heute nicht gelungen, weil man ihm nicht geholfen habe. Das Amt hat ihm keine Wohnung gegeben, solange er nicht arbeitet, aber solange er im Viertel lebt, kann er nicht arbeiten, so Sven. Er könne nicht arbeiten, weil erstens «das Drama» zu Hause zu groß sei, ebenso wie die Versuchung, sich erneut den Zwängen des Viertels zu beugen. Zweitens führe sein Wohnort im Viertel dazu, dass er «abgestempelt» werde und deshalb keine Arbeit bekomme.

Heute habe er zwar all diese Zusammenhänge durchschaut, nehme keine Drogen mehr und sei nicht mehr delinquent. Dennoch gelingt es ihm nicht, dem Viertel zu entkommen. Am Ende des Interviews sagt Sven, dass er hofft, bald einen gut bezahlten Job zu bekommen. Das sei es, was er sich wünscht: eine Arbeit, eine Wohnung (außerhalb des Viertels), ein Auto und seine Familie aus dem Viertel herauszuholen. Wie er seine Chancen einschätzt, scheint dabei nicht allzu realistisch zu sein: Wenn Sven von Arbeit spricht, dann kann es immer nur um körperliche Aushilfstätigkeiten gehen, denn anderweitig ist er nicht qualifiziert, was er aber überhaupt nicht reflektiert. Er sieht weder, dass es solche Tätigkeiten immer weniger gibt, noch irgendwelche Zusammenhänge zwischen seinem Bildungsgrad und seinen Beschäftigungschancen. Hinzu kommt, dass er hoch verschuldet ist. Sven überträgt das Schema der natürlichen Zwänge, wie er sie dem Viertel zuschreibt, auf die Welt außerhalb des Viertels: Es gehe nur darum, dem Viertel zu entkommen, dann würde sich alles «natürlich» ergeben. Aber er kennt die Spielregeln nicht. Im Viertel und für das Viertel ist er Experte, außerhalb ist er fremd. So äußert er auch an einer Stelle des Interviews, dass es ihm durchaus Angst machen würde, das Viertel verlassen und allein zurechtkommen zu müssen. Das Viertel bleibt also der prägende Rahmen für Svens Selbst- und Weltwahrnehmung. Und obwohl er dessen Zwangscharakter begreift, bleibt er in ihm gefangen.

So weit das Fallbeispiel. Wischmann fasst es wie folgt zusammen: Sven lebt in Armut. Seine Mutter ist alleinerziehend, arbeitslos, und die Familie ist kinderreich, was das Armutsrisiko enorm erhöht. Die schwierige ökonomische Lage zwingt die Familie, in dem Viertel³ zu leben. Das Viertel wiederum zwingt Sven, dessen Regeln zu folgen, die Logik des Milieus anzuerkennen, welche ihn in die Delinquenz und in den Drogenkonsum führt. Zusätzlich erscheint die Situation in der Familie als überaus schwierig. Sven wird in fast noch kindlichem Alter zum Familienoberhaupt und ist verantwortlich für Mutter und Geschwister. Die Schule verliert daneben an Relevanz bzw. kann nicht bedeutsam sein, weil sie den Regeln des Viertels widerspricht. Die Anforderungen der Bildungsinstitution sind nicht vereinbar mit denen der Straße. Und genau diese Differenz verhindert etwas Basales: etwas, das Svens «Entscheidungen», für was er welche Zeit und Energie aufwendet, ebenso beeinflusst wie den Erfolg institutioneller Hilfsangebote. Sven kann nämlich Schule gar nicht erst in ihrer gesellschaftlichen Funktion der Zuweisung von Lebenschancen (an-) erkennen.

3 Über Bildungsferne und die Urteilskraft der Bildungsnahen

Was bedeutet in diesem Zusammenhang das Gerede von der Bildungsferne? Ist Sven «bildungsfern»? Auf eine gewisse Weise ist er es durchaus: Schule spielt in seinen Ausführungen kaum eine Rolle. Auch zukunftsbezogen scheint Bildung für Sven irrelevant zu sein, es geht – wie beschrieben – um Arbeit, um seine Familie und um ein Leben außerhalb des Viertels. Gleichzeitig ist es aber in anderer Hinsicht hoch problematisch, den jungen Mann als bildungsfern zu bezeichnen.

Denn erstens legt dieses Etikett die Vorstellung nahe, er sei es von sich aus, es liege an seiner Person, seinem Habitus. Sven hat aber konkrete Erfahrungen mit Bildungsinstitutionen gemacht, die es nachvollziehbar machen, dass er auf Bildung nicht viel gibt. In seiner Erinnerung dürften Misserfolge dominieren, die im Sonderschulabschluss einen verbrieften Abschluss fanden. Diese Erfahrungen können nun entweder so interpretiert werden, wie es im Gerede über Angehörige bildungsferner Schichten üblich ist: dass er nämlich noch als 20-Jähriger nicht verstanden hat, wie viel von Bildung abhängt, also seine Chance auf eine Arbeit, seine Möglichkeiten zur kompetenten Unterstützung der Familie, sein Ausstieg aus dem Herkunftsmilieu. Die Leerstellen im Interview können aber auch ganz anders gelesen werden, und zwar als Dokumentation von Demütigungen *durch* Bildung. Das staatliche Schulsystem war nicht in der Lage, Svens herkunftsbedingte Benachteiligungen zu kompensieren. Es

3 «Aus den Zahlen auf Ortsamts Ebene, verbunden mit der Tatsache, dass das *** Brennpunkt im Brennpunkt ist, lässt sich vermuten, dass nahezu 50% der Bevölkerung von Transferleistungen wie Sozialhilfe, Arbeitslosenhilfe, Arbeitslosengeld, Wohngeld ganz oder teilweise leben, dass jedes zweite Kind unter 7 Jahren, und jedes/r dritte Kind bzw. Jugendliche zwischen 7 und 18 Jahren in Familien groß wird, die Sozialhilfe beziehen. Bei den Neuzuzügigen aufgrund von Fluktuation 1995 (73 Haushalte entsprechend 7,9% des Gesamtbestandes) waren 36,1% MigrantInnen, 59,7% gaben als Einkommensart Sozialhilfe oder AFG-Leistungen (51,4% Sozialhilfe und 8,3% AFG) an.» Daten des Stadtteilprojekts, in dem das Interview stattfand, vgl. Liesner/Wischmann 2010.

hat sie mit seiner Überstellung auf die Sonderschule stattdessen noch zementiert und seinem Leben zahlreiche Erfahrungen des Scheiterns und Nichtkönnens hinzugefügt.

Zweitens lenkt das Attribut «bildungsfern» davon ab, dass Sven vor allem arm ist, und zwar in Bezug auf alle Dimensionen, in denen sich Armut bemerkbar macht: angefangen von sozialer Enge übers monetäre Minimum und den notwendigen Verbleib in der Kernfamilie bis hin zur Angst vor dem «Draußen». Wenn nun all diese Probleme im Begriff der Bildungsferne gebündelt werden, werden sie in ihrem Bezug zur Armut tendenziell unsichtbar. Gerade heute, also in einer Zeit, in der als regulatives Prinzip verschiedenster gesellschaftlicher Regierungspraktiken das unternehmerische Selbst fungiert, verschärft sich diese Invisibilisierung. Öffentlich erwartet und vorausgesetzt wird nämlich ein rational-ökonomisches Verhalten gegenüber sich und anderen unternehmerischen Individuen (vgl. Bröckling 2007; Stern 2007).

Im Fall Sven heißt das: Wenn er zum Amt oder zum Jobcenter muss, gilt er dort offiziell als Kunde, dem Selbstverantwortung und vernünftige Entscheidungen abverlangt werden. Trifft er aber eine Entscheidung, die ihm vernünftig erscheint (z. B. eine Qualifizierungsmaßnahme *im* Viertel abzulehnen, weil er eine eigene Wohnung *außerhalb* des Viertels für den ersten wichtigen Schritt hält), mag das im mittelschichtsprägten Deutungshorizont seines Fallmanagers unvernünftig erscheinen. In der Folge bekäme Sven deshalb zunächst weitere, meist «niedrigschwellig» genannte Angebote, die sein Selbstmanagement und damit seinen Marktwert verbessern sollen. Lehnte er auch diese ab, würde sanktioniert. Das gab es zwar vor der Einführung des New Public Managements auch. Der Unterschied ist jedoch, dass Sven an solchen Sanktionen jetzt selbst die Schuld gegeben würde, weil er als formal erwachsener, autonomer, mündiger Bürger unvernünftige Entscheidungen getroffen hat.

Machte man hier einen gehaltvollen Bildungsbegriff zum Maßstab, wie ihn heute zum Beispiel Ruhloff (2006) oder Bieri (2010 [2005]) formulieren, dann könnte mit einigem Recht auch ein solcher Mitarbeiter des Jobcenters als «bildungsfern» (oder auch «sozial schwach») bezeichnet werden. Er spricht nämlich jemanden wie Sven zum einen als einen Menschen an, der über Strategien und Fähigkeiten zur selbstbestimmten Lebensführung verfügt. Schon das ist, wie das Fallbeispiel zeigt, eine problematische Unterstellung: eine Befangenheit in den «Ilusionen von Autonomie» (vgl. Meyer-Drawe 2000). Zum anderen reduziert er die Selbstbestimmungsfähigkeit von Sven auf ein zum Teil abstraktes, zum Teil konkret kapitalistisch orientiertes Investitionsvermögen. Bildung als Möglichkeit der Kritik im Wortsinn eines Unterscheidkönnens, als Möglichkeit der (Um-)Orientierung, der Emanzipation und Partizipation, des Muts, nach neuen gesellschaftlichen Regeln zu suchen, und auch der Kunst, dabei sein persönliches Lebensglück nicht aus dem Blick zu verlieren, hat in solchen Zuschreibungen keinen Ort. Sie gilt – umdefiniert als messbare Kompetenz – im «aktivierenden Staat» vielmehr nur dann als etwas, wenn sie Leistungsbezüge obsolet macht und damit öffentliche Kosten senkt. Zugespitzt formuliert: «Bildungsfern» sind heute vielleicht gerade diejenigen, welche die restriktive Debatte über Hartz-IV-

Regelsätze anführen, und sie brauchen dabei keine öffentliche Empörung im Sinne Hessels zu befürchten. Im Gegenteil: In Deutschland begegnet Armen und Nichtfunktionierenden seit einigen Jahren immer unverhohlener Verachtung. Das Gerede über Bildungsferne erweist sich dabei ebenso wie das über eine sich verfestigende neue Unterschicht «vor allem als Distinktionsdebatte: Die bürgerliche Mittelschicht versucht sich nun die «Unterschichtsangehörigen» vom Leib zu halten. Motiviert ist diese Abgrenzung durch deren Furcht vor dem drohenden eigenen sozialen Abstieg. Die Stereotypisierung bestimmter Lebensweisen und deren Zuschreibung zu einer scheinbar homogenen Outgroup, der «neuen Unterschicht», dient dazu, im Umkehrschluss die Ingroup wieder deutlicher hervorheben zu können: eine bürgerlich-homogene «Mittelschichtsgesellschaft» (vgl. Kessl/Reutlinger 2007: 97). Maxeiner und Miersch beobachteten das im öffentlichen Diskurs sehr genau, als das Gerede über die «bildungsfernen Schichten» aufkam, und sie formulierten es ironisch so: «Deutschlands hochbegabte Sprachschöpfer haben einen neuen Begriff geschaffen: «bildungsferne Schichten». Gemeint ist jener Teil der Bevölkerung, der sich hartnäckig weigert, arte zu gucken, Bier statt Bordeaux trinkt und alle drei Berliner Opernhäuser störrisch boykottiert. Der Ton, in dem über ihre als peinlich empfundene Lebensweise geredet wird, verschärft sich. Das böse amerikanische Wort von «white trash» ist auch bei Leuten salonfähig geworden, die sonst mit korrekt gereinigter Diktion glänzen. Nun», so fahren sie fort, «wir wollen nicht abstreiten, dass es Grund zur Sorge gibt, wenn Eltern ihre Kinder ausschließlich mit Super-RTL, Ego-shooter-Spielen und Schokoriegeln großziehen. Bedauerlicherweise» sei aber «niemand in Sicht, der den einst verblichenen Arbeiterbildungsvereinen neues Leben einhauchen könnte – weder bei den Sozialdemokraten noch beim öffentlich-rechtlichen Fernsehen. Und die Volkshochschulen kümmern sich lieber um arbeitslose Kunsthistorikerinnen als um Hilfsarbeiter. So weit, so schlecht» (vgl. Maxeiner/Miersch 2005). Es gibt aber noch etwas darüber hinaus, das die Autoren an den verbreiteten Klagen über die «bildungsfernen Schichten» stört: «Es ist der Gestus geistig-moralischer Überlegenheit derjenigen, die mit ausgestrecktem Finger auf die da unten zeigen.» Hier sei durchaus «etwas weniger Selbstgewissheit» angebracht: «Denn nicht die schlichten Gemüter sind oft das Problem, sondern die Hybris akademisch kultivierter Kreise.» Einen «sozialromantischen Proletkult» wollen die Autoren mit diesen Einwänden nicht beschwören. «Wenig gebildet zu sein, erhöht nicht automatisch die Urteilskraft. Aber [ein] hoher Bildungsgrad eben auch nicht» (vgl. ebd.).

Das Gerede von den «bildungsfernen Schichten» ist dafür nur eines von zahllosen Beispielen (vgl. ebd.). Und wie sehr die Öffentlichkeit an eine solche Selbstverständlichmachung sozialer Abwehr bereits gewöhnt ist, zeigt sich inzwischen auch in anderen, zunächst unsensibler erscheinenden sprachlichen Kontexten: Dann zum Beispiel, wenn der Burda-Verlag eine Einzelhändler-Umfrage zu unrentablen Verlagsprodukten mit der Frage versieht, ob «die Penner» aus dem Pressesortiment «eliminiert» werden können (vgl. Knappmann 2011).

4 Bildung: primäre Ressource?

Welche Herausforderungen sind nun aus pädagogischer Perspektive mit Kinderarmut und dem Gerede über «bildungsferne Schichten» verbunden? In der Erziehungswissenschaft wird Armut bislang überwiegend als Bildungsproblem thematisiert. Neben «sozialer Integration, einem stabilen Selbstwertgefühl und Erwerbstätigkeit» gilt Bildung weithin als «primäre Ressource», um «den Kreislauf von Armut und Benachteiligung zu durchbrechen» (vgl. exemplarisch Becher 2008: 41, ausführlicher 2005: 121 ff.). Die Ansätze zur Erforschung und zum Umgang mit Kinderarmut sind zwar theoretisch, empirisch und praktisch-konzeptionell breit gefächert. Gleichwohl eint die meisten, dass Bildung beim professionellen Umgang mit Armut eine zentrale Rolle zugesprochen wird. Sie soll nicht nur vor Verarmung schützen. Sie soll auch beim Bewältigen armutsbedingter Probleme helfen, das Übergreifen von Armut von einer Generation auf die nächste verhindern und Partizipation ebenso wie Integration ermöglichen.

Ähnliche Überzeugungen kennzeichnen hierzulande inzwischen auch den politischen Diskurs: «Lange wurde nicht wahrgenommen, dass frühe Bildung für Kinder mit Migrationshintergrund, für Kinder aus Familien, in denen Bildung wenig zählt, die Chance ist, aus der Armut herauszukommen» (Leyen 2008). Ein auf EU-Ebene angeregter «Nationaler Aktionsplan zur Bekämpfung von Armut und sozialer Ausgrenzung» maß dem Bildungsbereich schon früh einen hohen Stellenwert bei (vgl. Bundesregierung 2001), und die Initiativen gegen «Bildungsarmut» (vgl. Allmendinger/Leibfried 2003) mehren sich: Seit einigen Jahren verheißt eine bundesweite «Qualifizierungsinitiative» den Bürgern «Aufstieg durch Bildung» (vgl. BMBF 2009), der Entwicklungsminister entdeckt Bildung als zentrales Ziel seines Wirkens (vgl. BMZ 2010), ein Bundesprogramm «Lokale Bildungsbündnisse» will ab 2013 benachteiligte Grundschul Kinder unterstützen (Deutscher Bundestag 2010), und aktuell finden Nachbesserungen zum «Bildungspaket» statt, das «Mitmachen möglich machen» soll (vgl. BMAS 2011).

Gründe für dieses Engagement gibt es genug: Gerade in Deutschland ist institutioneller Bildungserfolg eng an die soziale Herkunft gekoppelt. Armut ist weiterhin ein enormes Bildungsrisiko, wie empirische Erhebungen immer wieder zeigen (vgl. Statistisches Bundesamt 2011; Hradil 2006) Sie ist aber gleichzeitig auch Ergebnis einer systematischen Bildungsausgrenzung (vgl. u. a. Gomolla/Radtke 2007). Und eben deshalb ist die Gewissheit, mit der Pädagogik und Politik Bildung heute als wichtiges, wenn nicht zentrales Instrument zur Armutsbekämpfung präsentieren, in hohem Maße problematisch. Denn es gibt nicht nur historisch zahlreiche Beispiele, die vor vereinten pädagogischen und politischen Kräften warnen. Die gegenwärtig gemeinsam erhobenen Forderungen nach «mehr Staat», speziell nach «mehr Schule», «mehr Bildung» und «mehr Pädagogik» wiederholen vielmehr auch das, was Adorno Unwahrheit nannte: «Solange» nämlich «nicht an die Wunde gerührt werden» darf, dass «Bildung allein die vernünftige Gesellschaft nicht garantiert», bleibt nicht viel

anderes, als an der Lüge festzuhalten, Bildung «könnte von sich aus den Menschen geben, was die Realität ihnen versagt» (vgl. Adorno 1975: 71). Bildung wird damit zur «Apologie der Welt», die nach dem «Diktat» der «sturen und kargen Nützlichkeit» eingerichtet ist» (vgl. ebd.), und für eine kompensatorische Schulbildung dürfte Ähnliches gelten. Gleichzeitig bedarf aber eine aktive Mitgestaltung der Gesellschaft im Gegensatz zur tendenziell paternalistisch geprägten Partizipation auch unter gerechteren sozioökonomischen Bedingungen der Bildung, das heißt der Unterscheidungs- und Urteilskraft, um nicht schlicht Bestehendes auf gehobenem materialem Niveau zu reproduzieren. Und staatliche Schulen sind bis heute wohl die wirkungsmächtigsten Institutionen, um wissenschaftliches Wissen allgemein zugänglich zu machen.

Das Spannungsfeld, in dem sich Bildung damit bewegt, macht es also notwendig, hinsichtlich der angesprochenen Herausforderungen für die Pädagogik zu differenzieren. Armut und Benachteiligung haben selbstverständlich bildungsbezogene Dimensionen, die einer intensiven theoretischen wie auch praktischen Bearbeitung bedürfen. Diese Herausforderung anzuerkennen und ernst zu nehmen muss jedoch keineswegs bedeuten, gleichzeitig auch die an Bildung gerichteten gesellschaftlichen Kompensationsforderungen zu akzeptieren. Im Gegenteil: Zu fragen ist, ob es nicht erst ein Zurückweisen der immer neuen und zusätzlichen Ansprüche an staatliche Schulen erlaubt, Bildung jenseits trügerischer Verheißungen zu denken und damit auch die Bedingungen angeben zu können, unter denen Bildungsprozesse allererst möglich sind. Anders formuliert: «Pädagogik kann weder Familien- noch Sozialpolitik ersetzen» (Butterwegge 2008). Pädagogik kann aber, wie unter anderem die Studie von Anke Wischmann zeigt, darauf aufmerksam machen, dass «bildungsferne» Kinder und Jugendliche wie Sven primär andere Erweiterungen ihrer Möglichkeitsräume brauchen als den Weg über Bildung. Sie kann sich über eine Instrumentalisierung der Bildung empören, die das Distinktionsbedürfnis der bürgerlichen Mittelschicht bedient und sich damit von einem skeptisch-problematisierenden Vernunftgebrauch verabschiedet. Und sie kann konkretisieren, was sie zu leisten vermag und was nicht. Das alles ist heute nicht wenig.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1975): Theorie der Halbbildung, in: ders.: Gesellschaftstheorie und Kulturkritik. Frankfurt a. M., S. 66–94.
- Allmendinger, Jutta/Leibfried, Stephan: Bildungsarmut (2003), in: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B21–22, S. 12–18, unter: <http://www.bpb.de/files/J5B0W9.pdf>.
- Becher, Ursel (2005): «... die im Dunkeln sieht man nicht!» Armut und Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen in Hamburg, unter: www.sos-kinderdorf.de/download/bericht_kinderarmut:hamburg.pdf.
- Becher, Ursel (2008): Bildung – Ressource zur Bekämpfung von Armut, in: Herz, Birgit u. a. (Hrsg.): Kinderarmut und Bildung. Armutslagen in Hamburg, Wiesbaden, S. 41–57.
- Bieri, Peter (2010 [2005]): Wie wäre es, gebildet zu sein?, in: Lessing, Hans-Ulrich/Steenblock Volker (Hrsg.): »Was den Menschen eigentlich zum Menschen macht ...« Klassische Texte einer Philosophie der Bildung, Freiburg/München, S. 203–217.
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform, Frankfurt a. M.

- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2011): Das Bildungspaket. Mitmachen möglich machen, unter: www.bildungspaket.bmas.de.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2009): Aufstieg durch Bildung. Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland, unter: www.bmbf.de/pub/qualifizierungsinitiative_breg.pdf.
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (2010): Zehn Ziele für Bildung. BMZ Bildungsstrategie 2010–2013, unter: www.bmz.de/de/zentrales_downloadarchiv/Presse/BMZ_Bildungsstrategie_Entwurf_deu_2.pdf.
- Bundesregierung (2001): Nationaler Aktionsplan zur Bekämpfung von Armut und sozialer Ausgrenzung (NAPincl) 2001–2003, unter: www.dbsch.de/NAP.pdf.
- Bundesregierung (2008): Lebenslagen in Deutschland – Dritter Armuts- und Reichtumsbericht. Drucksache 16/9915 des Deutschen Bundestages, unter: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/099/1609915.pdf>.
- Butterwegge, Christoph (2008): Bildung – ein Wundermittel gegen die (Kinder-) Armut? Pädagogik kann weder Familien- noch Sozialpolitik ersetzen, in: Herz, Birgit u. a. (Hrsg.): Kinderarmut und Bildung. Armutslagen in Hamburg, Wiesbaden, S. 21–39.
- Butterwegge, Christoph u. a. (2004): Armut und Kindheit. Ein regionaler, nationaler und internationaler Vergleich, 2. Aufl., Wiesbaden.
- Deutscher Bundestag (2010): Bundesregierung will gegen Bildungsarmut vorgehen, unter: www.bundestag.de/presse/hib/2010_08/2010_273/01.html.
- European Commission (2010): The Social Situation in the European Union 2009, Luxemburg.
- Geyer, Robby (2010): Armut – hier und weltweit. Arbeitsblatt 01 der Themenblätter im Unterricht Nr. 77, hrsg. von der Bundeszentrale für politische Bildung, 2. Aufl., unter: www.bpb.de/files/IKB5TC.pdf.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, 2., durchgesehene und erweiterte Aufl., Wiesbaden.
- Hessel, Stéphane (2011): Empört Euch!, 8. Aufl., Berlin.
- Hradil, Stefan (2006): Die Sozialstruktur Deutschlands im internationalen Vergleich, 2. Aufl., Wiesbaden.
- Kessler, Fabian/Reutlinger, Christian (2007): «Sozialhilfeadel oder Unterschicht?» Sieben Einwände gegen die territoriale Manifestation einer «neuen Unterschicht». In: Kessler, Fabian u. a. (Hrsg.): Erziehung zur Armut? Soziale Arbeit und die «neue Unterschicht», Wiesbaden, S. 97–101.
- Knappmann, Lutz (2011): Papierkrieg im Supermarkt. In: Financial Times Deutschland, 9.2.2011, S. 8.
- Leyen, Ursula von der (2008): Rede der Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Dr. Ursula von der Leyen, in der Debatte zur Kinderarmut und Stärkung von Familien vor dem Deutschen Bundestag am 5.6.2008 in Berlin, unter: www.bundesregierung.de/nn_774/Content/DE/Bulletin/2008/06/59-2-bmfsfj-bt.html.
- Liesner, Andrea/Wischmann, Anke (2010): Kinderarmut. Über ihre Bedeutung für Bildungsprozesse Heranwachsender und die Grenzen der Pädagogik, in: Pädagogische Korrespondenz, H. 41, S. 46–62.
- Maxeiner, Dirk/Miersch, Michael (2005): Die bildungsnahen Schichten, in: Die Welt, 16.3.2005, unter www.maxeiner-miersch.de/standp2005-03-16a.htm.
- Meyer-Drawe, Käte (2000): Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich, 2. Aufl., München.
- Ruhloff, Jörg (2006): Bildung und Bildungsgerede, in: Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik, H. 3, S. 287–300.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) u. a. (Hrsg.) (2011): Datenreport 2011. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland, unter: www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Querschnittsveroeffentlichungen/Datenreport/Downloads/Datenreport2011.property=file.pdf.
- Stern, Mark J. (2007): Becoming Mainstream: From the Underclass to the Entrepreneurial Poor, in: Kessler, Fabian u. a. (Hrsg.): Erziehung zur Armut? Soziale Arbeit und die «neue Unterschicht», Wiesbaden, S. 39–54.
- Tacheles e. V. (2011): Aktuelle Informationen zum Arbeitslosengeld II, Sozialhilfe und Grundsicherung, unter: www.tacheles-sozialhilfe.de.
- UNICEF (2011): The state of the world's children 2011, Adolescence. An age of Opportunity, New York, unter: www.unicef.org/sowc2011/pdfs/SOWC-2011-Main-Report_EN_02092011.pdf.
- Wischmann, Anke (2010): Adoleszenz – Bildung – Anerkennung. Adoleszente Bildungsprozesse im Kontext sozialer Benachteiligung, Wiesbaden.

Horst Adam

PROBLEME, FRAGESTELLUNGEN UND GEDANKEN AUS DER DISKUSSION DER 7. TAGUNG

Die 7. Tagung des Arbeitskreises am 28. Januar 2012 befasste sich mit dem Thema «Über Armut als Bildungsrisiko und die sogenannten bildungsfernen Schichten». Das Impulsreferat hierzu hielt Prof. Dr. Andrea Liesner von der Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft.

Sie stellte die folgenden Fragen in das Zentrum ihres Vortrages:

- In welchem gesellschaftlichen Kontext ist der Begriff «bildungsfern» entstanden?
- Wer ist mit «bildungsferne Schichten» gemeint?
- Was bedeutet diese Zuschreibung für die Betroffenen?
- Welche Herausforderungen birgt sie für eine kritische Wissenschaft?

Wie sie einleitend bemerkte, ist es heute in der öffentlichen Diskussion selbstverständlich, von «bildungsfernen Schichten» zu sprechen. Dieser Sprachgebrauch ist jedoch irreführend, ist instrumentalisierend. Er muss kritisch aus unserer Sicht betrachtet und mit grundlegender Gesellschaftskritik gegen soziale Ungleichheit und soziale Ausgrenzung verbunden werden. In ihrem Handout zum Vortrag nannte sie folgende Gründe hierfür:

«1. Wer von «bildungsfernen Schichten» spricht, befördert (bewusst oder unbewusst) einen neoliberal-konservativen Zeitgeist, der auf eine stärkere Disziplinierung von Armen und Benachteiligten zielt.

2. Das Aufkommen des Geredes über bildungsferne Schichten zeugt von Abstiegsängsten der Mittelschicht: Der wirtschaftliche Strukturwandel seit den 1990er Jahren und die hinzukommende Finanzkrise fördern auch im Bildungsbereich eine «Radfahrermentalität»: nach oben buckeln, nach unten treten.

3. Bildung ist keine «primäre Ressource» im Kampf gegen Armut. Sie ist wichtig, kann aber eine finanziell solide Familien- und Gesellschaftspolitik nicht ersetzen.»

Das gegenwärtige mehrgliedrige Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland versagt kläglich angesichts der Herausforderungen, die die Gegenwart und Zukunft

an uns stellen. Es ist offensichtlich, dass dieses Bildungssystem ungerecht und undurchlässig ist und die Lerninhalte unsere Kinder nicht auf zukünftige Anforderungen vorbereiten. Ab und zu gibt es punktuelle Kritik, aber es mangelt an dem Willen und Mut zur radikalen Veränderung.

Die Gesellschaft mit ihren Widersprüchen, Abhängigkeiten und Zwängen durch kritische Reflexion zu begreifen und Prozesse der Veränderung anzustoßen ist Hauptziel kritischer, emanzipatorischer Pädagogik.

Die Referentin verstand es, argumentativ und überzeugend wesentliche Zusammenhänge der Thematik aus historischer und aktueller Sicht klar und verständlich vorzutragen. Im Zusammenhang mit einem Fallbeispiel (Sven) wurden wesentliche Zusammenhänge, kritisch-theoretische und bildungspolitische Positionen verdeutlicht.

In der sehr regen Diskussion wurden vor allem folgende Aspekte aus theoretischer und praktischer Sicht vertieft:

- Die kritische Auseinandersetzung mit dem Sprachgebrauch, dem Missbrauch und der Missdeutung von Begriffen wie «bildungsfern», «bildungsnah» ist mehr denn je erforderlich. Insbesondere seine Instrumentalisierung zur «Verfestigung einer neuen Unterschicht» unter dem «Gestus geistig-moralischer Überlegenheit» ist zu entlarven.
- Gleichzeitig gilt es, weiterhin alternative Vorstellungen und Initiativen gegen Armut und Bildungsausgrenzung zu entwickeln.
- Die Auseinandersetzung mit und die Bestimmung des Bildungsbegriffs unter den gegenwärtigen und zukünftigen konkret-historischen Bedingungen ist weiter notwendig
- Der Bildungsbegriff muss kritischer Begriff bleiben, so im sozialen Zusammenhang, in der kritischen Wertung des Verhältnisses von Selektion und Emanzipation. Das schließt ein, die Ambivalenz von Privatschulen, ihre Funktion zur sozialen Ausgrenzung als reaktionär zu bekämpfen.
- Den Ursachen für «Demütigung durch Bildung» sowohl strukturell als auch personell im sozialen Umfeld ist weiter nachzugehen.
- Das bestehende Bildungssystem erhebt zwar äußerlich den Anspruch demokratisch zu sein, seine tatsächliche Funktion besteht jedoch in der Herstellung und Aufrechterhaltung sozialer Ungleichheiten. Dem müssen wir ein sozial gerechtes, demokratisches Bildungssystem entgegensetzen, das Teil der Daseinsvorsorge ist, das jedem und jeder kostenlos zur Verfügung stehen muss und als demokratisch verfasste Infrastruktur zur Selbstbildung dient.
- Die Dimensionen gesellschaftlicher Ausgrenzung durch Armut sind offenzulegen. Einer Verfestigung sozialer Hierarchisierung ist durch linke bildungspolitische Konsequenzen (z. B. gegenwärtig durch Orientierung auf die Gemeinschaftsschule) entgegenzuwirken.
- Über «Gemeinschaftsschule» sollte stärker reflektiert werden. Gegenwärtige Reflexionen sind einseitig strukturell orientiert. Die inhaltliche Ausgestaltung sollte stärker ins Blickfeld gebracht werden.

- Die Funktion von Schule heute ist neu zu bestimmen. Der Begriff «Schule als sozialer Organismus» ist unscharf und verschwommen. Er muss näher inhaltlich bestimmt werden, darüber muss weiter nachgedacht werden. Auch der von einigen Teilnehmern vorgeschlagene Terminus «Sozialer Tatbestand» ist ungenau, denn er trifft auf viele «Tatbestände» zu, erfasst aber nicht das Wesen.
- Der sozialpädagogische Ansatz «den Jugendlichen dort abholen, wo er sich befindet» kann nicht der alleinige sein. Es gilt auch Visionen und Utopien zu entwickeln, neugierig zu machen für Unbekanntes, für Fremdes.
- Wir sollten keine Gegenüberstellung von Individualitäts- und Gemeinschaftserziehung zulassen. Gemeinschaftliches Lernen muss immer beachten, dass das Lernen stets ein individueller Prozess (Erkenntnisprozess) ist.
- Schule und Lernen sind stärker im sozialen Kontext zu sehen. Politische Strategien zur Veränderung von Strukturen und Rahmenbedingungen sind weiter zu entwickeln.
- Um gleiche Bildungschancen für alle zu sichern, kommt der Startphase, der frühkindlichen Erziehung und Förderung entscheidende Bedeutung zu.
- Eltern sollten stärker in die Veränderungsprozesse von Bildung und Erziehung einbezogen werden.

Timm Kunstreich

WAS IST HEUTE KRITISCHE SOZIALE ARBEIT?

In dem Beitrag geht es um drei Fragen:

1. Was bedeutet Kritik heute?

Zu einem kritischen Verhalten sind prinzipiell alle Menschen in modernen Gesellschaften fähig. «Als Gegenstück zu den Regierungskünsten [...] ist [...] eine Kulturform entstanden, eine moralische und politische Haltung, eine Denkungsart, welche ich nenne: [...] die Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden» (Foucault 1992: 12).

2. Wer ist heute Subjekt?

Es gibt kein einheitliches Subjekt mit historischer Mission. Wenn überhaupt noch von Subjekten die Rede sein soll, sollte das im Plural geschehen, und jegliche strukturelle oder funktionalistische Vorabbestimmung sollte unterbleiben (z. B. die Arbeiter, die Frauen als Subjekt usw.).

3. Welche Praxis ist gemeint?

«Alle Menschen sind Intellektuelle, könnte man [...] sagen, aber nicht alle Menschen haben in der Gesellschaft die Funktion von Intellektuellen» (Gramsci 1996: 1500).

Eine kritische Soziale Arbeit verbindet die Tatsache der Gleichberechtigung der Wissensdomänen und Deutungsmuster mit der kontrafaktischen normativen Annahme der Gleichheit aller Subjekte. «Gerechtigkeit», nicht «Hilfe» ist der normative Bezugspunkt kritischer Sozialer Arbeit.

Drei grundlegende Vorbemerkungen zur Markierung meiner Position

(1) «Theorie im traditionellen [...] Sinn, wie sie im Betrieb der Fachwissenschaften überall lebendig ist, organisiert die Erfahrung auf Grund von Fragestellungen, die sich mit der Reproduktion des Lebens innerhalb der gegenwärtigen Gesellschaft ergeben. [...] Die soziale Genesis der Probleme, die realen Situationen, in denen die Wissenschaft gebraucht, die Zwecke, zu denen sie angewandt wird, gelten ihr selbst als äußerlich. – Die kritische Theorie der Gesellschaft hat dagegen die Menschen als

die Produzenten ihrer gesamten historischen Lebensformen zum Gegenstand. [...] Die Gegenstände und die Art der Wahrnehmung, die Fragestellung und der Sinn der Beantwortung zeugen von menschlicher Aktivität und dem Grad ihrer Macht» (Horkheimer 1968: 192).

(2) «Der Mensch lebt noch überall in der Vorgeschichte, ja alles und jedes steht noch vor Erschaffung der Welt, als einer rechten. *Die wirkliche Genesis ist nicht am Anfang, sondern am Ende*, und sie beginnt erst anzufangen, wenn Gesellschaft und Dasein radikal werden, das heißt sich an der Wurzel fassen. Die Wurzel der Geschichte aber ist der arbeitende, schaffende, die Gegebenheiten umbildende und überholende Mensch. Hat er sich erfasst und das Seine ohne Entäußerung und Entfremdung in realer Demokratie begründet, so entsteht in der Welt etwas, das allen in die Kindheit scheint und worin noch niemand war: Heimat» (Bloch 1959: 1628, Hervorhebung i. O.).

(3) Die Endlichkeit und Vergänglichkeit als «Notwendigkeit» der Theorie ist damit zentraler Reflexionsbezug jeglicher kritischen Theorie. Horkheimer (1968: 181 ff.) befindet sich hier in Übereinstimmung mit Luxemburg («Die Marxsche Lehre wird [...] über kurz oder lang sicher «überwunden» werden. Aber nur zusammen mit der bestehenden Gesellschaftsordnung» – Luxemburg 1973: 377) und Gramscis «Philosophie der Praxis» (1994; vgl. die Einleitung von Haug 1994: 1195 ff.). Ritsert präzisiert diesen zentralen Punkt mit Bezug auf Korsch (1980): «Die Theorie ändert sich mit dem Wandel der historischen Realität. Sie ändert sich jedoch nicht in der Kernvorstellung. Dies nicht, weil sie gegen Erfahrung immunisiert wäre oder eine (bislang nicht erkennbare Alternative) zur materialistischen Wertanalyse grundsätzlich übersehen würde, sondern weil nach allem Eindruck so gut wie nichts gegen die These spricht, der Kapitalismus erhalte und behalte seine Identität als System durch das fortbestehende Verhältnis von Lohnarbeit und Kapital [...]. Die «Orthodoxie» der Theorie hängt am Dogmatismus der Verhältnisse; dennoch ist diese Theorie eine «auf Widerruf» (Ritsert 1973: 43 f.).

Eine derartige Grundlegung hat natürlich Konsequenzen für Theorie produzierende Subjekte selbst – die Wissenschaftler oder die Gelehrten (wie Horkheimer häufig formuliert). Zunächst ist Erkenntnis mit Wahrheitsanspruch kein Privileg der Wissenschaftler. Alle Tatsachen und Ereignisse sind «in doppelter Weise gesellschaftlich präformiert: durch den geschichtlichen Charakter des wahrgenommenen Gegenstands und den geschichtlichen Charakter des wahrnehmenden Organs» (Horkheimer 1968: 149). Der für die bürgerliche Gesellschaft typische Dualismus von Sinnlichkeit und Verstand (Wahrnehmen und Verstehen, einschließlich ihrer theoretischen Verarbeitung) ist danach kein ontologischer Befund, sondern zu kritisierende Gesellschaftlichkeit: «Wo sich [das Individuum] passiv und abhängig erfährt, ist [die bürgerliche Gesellschaft], die sich doch aus Individuen zusammensetzt, ein wenn auch bewusstloses und insofern uneigentliches, jedoch tätiges Subjekt» (ebd.). Diese Nichtidentität von historisch tätigen Subjekten aufzuheben ist das Projekt, an dem kritische Theoretikerinnen und kritische Theoretiker beteiligt sind und in dem sie ihre besondere Aufgabe

haben. Es ist keine komfortable Position, wie Horkheimer mehrfach und zum Teil bitter betont. In diesen Zusammenhängen spricht er nicht nur von kritischer, sondern auch von «oppositioneller» Theorie (ebd.: 165 u. 176). Auch unterstreicht er deutlich die notwendig kritische Distanz zum Proletariat und dessen Parteien und warnt sowohl vor den wissenschaftlichen als auch vor den moralischen Konsequenzen einer derartigen Parteilichkeit (ebd.: 163).

Nimmt man die skizzierte Position zum Maßstab für die aktuellen Tendenzen wissenschaftlicher Theoriebildung, so lässt sich unschwer feststellen, dass wesentliche Grundzüge der Kritik heute noch Gültigkeit haben. Auf der einen Seite: «Die emsige Sammelarbeit in allen Feldern, die sich mit sozialem Leben befassen, das Zusammentragen gewaltiger Mengen von Einzelheiten über Probleme, die mittels sorgfältiger Enqueten oder anderer Hilfsmittel betriebenen empirischen Forschungen, [...] bieten gewiss ein Bild, das dem sonstigen Leben unter der industriellen Produktionsweise äußerlich verwandter erscheint [und sei sie auch postfordistisch modernisiert; T.K.] als die Formulierung abstrakter Prinzipien, als die Erwägungen über Grundbegriffe am Schreibtisch, wie sie etwa für einen Teil der deutschen Soziologie kennzeichnend war. Aber das bedeutet keinen strukturellen Unterschied des Denkens» (ebd.: 139 f.). Unter diesem Aspekt wäre zu prüfen, ob in der Luhmann'schen Systemtheorie (1998) als der avanciertesten traditionellen Theoriebildung unserer Tage nicht «einzelne Züge der theoretischen Tätigkeit des Gelehrten [wie z. B. das Beobachten; T.K.] [...] hier zu universalen Kategorien, [...] gemacht, oder vielmehr entscheidende Züge des gesellschaftlichen Lebens [...] auf die theoretische Tätigkeit des Gelehrten reduziert» werden (Horkheimer 1968: 147; diesen Verdacht bestätigen Sigrist, Zimmermann, Metzner und Beckenbach zumindest für den Stand von 1989).

Auf der anderen Seite: Die gesellschaftliche Grundformation – der Kapitalismus – scheint sich momentan erst zu «wahrer Identität» zu entfalten, sodass die Kritik der politischen Ökonomie erst jetzt in vollem Umfang gültig wird. Allerdings haben historische Einschnitte diese Grundformation in einer Weise modifiziert, dass auch kritische Theorie – ihrem eigenen Anspruch folgend – sich entsprechend verändert.

Aus den vielen sich daraus ergebenden Fragen sollen drei näher untersucht werden:

1. Was bedeutet Kritik heute?
2. Wer ist Subjekt?
3. Welche Praxis ist gemeint?

Zu 1. Was bedeutet Kritik heute?

«Dass es «so weiter» geht, ist die Katastrophe. Sie ist nicht das jeweils Bevorstehende, sondern das jeweilig Gegebene» – formulierte Benjamin noch vor der Shoa und nahm damit den zentralen Gedanken der «Dialektik der Aufklärung» vorweg (1982: 592). Wie Kritik nach Auschwitz dennoch möglich ist, darauf weist Horkheimer selbst hin: Kritik ist mehr als eine intellektuelle Position oder gar Pose, sie ist ein «menschliches Verhalten, das die Gesellschaft selbst zum Gegenstand hat» (1968: 155). Diesem Ver-

halten geht es nicht um das Verbessern der Zustände. «Die Kategorien des Besseren, Nützlichen, Zweckmäßigen, Produktiven, Wertvollen, wie sie in dieser Ordnung gelten, sind ihm vielmehr verdächtig» (ebd.: 156; vgl. Görg/Roth 1998). Zu einem kritischen Verhalten sind also prinzipiell alle Menschen in modernen Gesellschaften fähig.

Foucault argumentiert in die gleiche Richtung, wenn er fragt: «Wie regiert man Kinder, wie regiert man die Armen und die Bettler, wie regiert man eine Familie, [...] die Staaten, [...] seinen eigenen Körper, [...] seinen eigenen Geist? Wie regiert man? [...] Auf diese grundlegende Frage hat die Vervielfältigung aller Regierungskünste – der pädagogischen Kunst, der politischen Kunst, der ökonomischen Kunst – sowie die Vervielfältigung aller Regierungseinrichtungen geantwortet» (Foucault 1992: 11). Historisch ist aber zugleich mit den Regierungskünsten noch eine andere Antwort entstanden: das kritische Verhalten bzw. die kritische Haltung. «Wenn man diese Bewegung der Regierbarmachung der Gesellschaft und der Individuen historisch angemessen einschätzt und einordnet, dann kann man ihr [...] das zur Seite stellen, was ich kritische Haltung nenne. Als Gegenstück zu den Regierungskünsten [...] ist [...] eine Kulturform entstanden, eine moralische und politische Haltung, eine Denkungsart, welche ich nenne: [...] die Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden» (ebd.: 12). Die Dechiffrierung dieser Kritik als Verhalten, als Haltung, als Praxis ist nicht immer einfach. In historischen Phasen ohne ausgeprägte oppositionelle Bewegungen ist sie häufig im stummen Protest der «psychisch Kranken», im individuellen Protest der «Rechtsbrecher», in der Rebellion Jugendlicher («Jugendgewalt», «Drogen»), kurz in all den Verhaltensweisen zu finden, die unter anderem die Regierungskunst der Sozialen Arbeit als Auffälligkeiten, Defizite und Störungen registriert und denen sie ihre hegemoniale Existenz verdankt (Marcuse 1982; Keckeisen 1984).

Kennzeichen der Entwicklung in den letzten Jahrzehnten ist allerdings, dass *Kritik* immer mehr zu einer Position im Wissenschaftsbereich wird und dass die praktische Kritik, «nicht dermaßen regiert zu werden», seit den Zeiten der Studenten- und Sozialarbeiterbewegung – symbolisiert in den «Arbeitskreisen Kritische Sozialarbeit» – immer mehr an Bedeutung verlor bzw. sich in den sozialen Bewegungen «verallgemeinerte». Zusammen mit deren Niedergang spielt sie heute kaum mehr eine Rolle. Ist Kritik aber die «Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden», müssen die Intellektuellen der Sozialen Arbeit – die Professionellen – eigene Gründe finden, weshalb sie sich gegen eine Regierungskunst, die sie selbst repräsentieren, auflehnen. So verstehe ich auch die sich neu gründenden «Arbeitskreise kritischer Sozialarbeit» und deren bundesweite Vernetzung – ein Hoffnungsschimmer!

Wir können die Motive zu einer grundlegenden gesellschaftlichen Veränderung nicht bei unserer «Klientel» und deren Elend entleihen. Diese verbreitete «Dienstbarkeit der Intellektuellen» nannten Basaglia und Basaglia-Ongaro (1980) «Befriedungsverbrechen» (so der Titel des Readers, in dem neben den Herausgebern auch Foucault, Erich Wulff und andere sich des Themas annehmen). Auf diese Tradition muss eine kritische Theorie Sozialer Arbeit aufbauen.

Zu 2. Wer ist heute Subjekt?

Es gibt kein einheitliches *Subjekt* mit historischer Mission (vgl. zusammenfassend W. F. Haug 1985, 1987; Hauser 1987; F. Haug 1996). Der misslungene Versuch, ein «Mono-Subjekt» (Brie u. a. 1990) zu konstituieren, das Ökonomie, Staat, Kultur und Öffentlichkeit zugleich reguliert, macht zum einen deutlich, dass – wenn überhaupt noch von Subjekten die Rede sein soll – das im Plural geschehen (so W. F. Haug 1987: 95) und jegliche strukturelle oder funktionalistische Vorabbestimmung unterbleiben sollte (z. B. *die Arbeiter, die Frauen* als Subjekt usw.). Wenn aber die subjektiven Konstruktions- und Konstitutionsaktivitäten von Akteuren darüber entscheiden, was Subjekte ausmachen, dann ist auch die vielfach vorgenommene Gleichsetzung von Individuum und Subjekt nicht haltbar. Der Traum des bürgerlichen Individuums als mit sich selbst identischem Subjekt hat genau jene Abspaltungen und Trennungen zur Voraussetzung, die ein kritischer Begriff von Subjekt aufzuheben bestrebt sein muss. Diesen komplexen Zusammenhang möchte ich am Beispiel transversaler Sozialitäten plausibel machen.

Subjekte und das Soziale strikt relational aufzufassen, hat eine Reihe von Konsequenzen:

1. Das Soziale ist von eigener Qualität. Es existiert im aktuellen Beziehungsgeflecht der ca. sechs Milliarden Erdbewohner untereinander. Es lässt sich weder aus psychischen Prozessen noch aus gesellschaftlichen Strukturen ableiten oder darauf reduzieren. Falck (1997) unterstreicht diesen Sachverhalt mit seiner Unterscheidung von Individuum und «Member»: Member ist eine Person unter dem Aspekt ihrer (aktuellen und virtuellen) Mitgliedschaft und Teilhabe in unterschiedlichen Gruppierungen.

2. Das Soziale strukturiert sich aus der Akteursperspektive in zustimmender, ablehnender, kooperierender oder konflikthafter Interaktion und Kommunikation. Diese Strukturierung ist nur aus der Zugehörigkeit zu «Sozialitäten» heraus zu verstehen. Im Unterschied zu historischen Sozialitäten (vgl. Ariés 1978), ist jede/jeder von uns heute – entsprechend der vielfachen Ausdifferenzierungen von Produktions- und Reproduktionsbereichen, der Trennung von Öffentlichkeit und Privatheit, der Separierung der Geschlechter und Altersstufen – Mitglied in mehreren Sozialitäten, die sich zum Teil überlappen, zum Teil unterschiedlichen sozialen Räumen angehören oder nur zu bestimmten Altersgruppen passen. Sozialitäten existieren nur in den sie realisierenden Aktivitäten; gibt es diese nicht mehr, hört die Sozialität auf zu existieren bzw. wird zur «Erinnerung».

3. Sozialitäten bilden sich immer quer («transversal») zu den hegemonialen Institutionen von Familie, Schule, Betrieb, Profession usw. «Die Transversalität in der Gruppe [hier: Sozialität; T. K.] ist eine Dimension, die sich konträr und komplementär zu den Strukturen verhält, die die Hierarchisierung und die sterilisierenden Transmissionsmodi von Botschaften erzeugen. [Sie ist] Träger des Gruppenwunsches» (Guattari 1976: 54; vgl. Weigand/Hess/Prein 1988). Welchen Inhalt dieser «Gruppenwunsch» als verbindendes Element einer Sozialität auch immer hat, er ist zugleich

Bedingung dafür, dass die einzelne Person sich in und durch diese Mitgliedschaft sich ihrer Einmaligkeit versichert, dass sich «Individualität» pragmatisch nur so realisieren kann (vgl. Kunstreich 1997a: 16f.).

Transversale Sozialitäten sind – so eine mögliche Schlussfolgerung aus dieser Skizze – Medium und zugleich Subjekt einer «Pädagogik des Sozialen». Die direkte Vermittlung sozialer und kultureller Kompetenzen zwischen Akteuren hat sozialisatorische und bildende Momente, die die Antinomie der traditionellen Figur von Erzieher und Zögling (auch in der Gestalt einer «advokatorischen Ethik», vgl. Brumlik 1992) aufhebt. Aus dieser Perspektive sind Erziehungs-Subjekte immer zugleich Aneignungs-Subjekte, die «Individuen, Gruppen, soziale Schichten und Klassen, Gesellschaftssysteme, die Menschheit als Ganzes» sein können (Mannschatz 1997: 16). Das Anzueignende bestimmt sich in den konkreten gemeinsamen Tätigkeiten (vgl. Kunstreich/May 1999) oder, wie Eberhard Mannschatz das ausdrückt: in der «gemeinsamen Aufgabenbewältigung» (2011: 104 ff.).

Subjekte sind also immer soziale, das heißt, sie bilden sich in wechselseitiger Anerkennung als kooperative Praxis in einem spezifischen Kräfte- und Konfliktfeld. Sie werden damit zu Akteuren in Diskursen im Sinne Foucaults (1973), das heißt zu denjenigen, die durch ihre Praxen, die Dispositive – die «Prägestempel» – von Geschlecht, Klasse und Ethnie/Kultur reproduzieren und, indem sie es tun, verändern, erweitern oder verengen. Fraser (1994: 249 ff.) gibt dafür mit den Diskursen um «davongelaufene Bedürfnisse» ein gelungenes Beispiel, ähnlich Connell (1995) mit der diskursiven Hervorbringung «hegemonialer Männlichkeiten».

Zu 3. Welche Praxis ist gemeint?

Die Differenz von «Theorie» (wenn damit die Erarbeitung wissenschaftlicher Texte gemeint ist) und «Praxis» (wenn damit der berufliche und familiäre Handlungsalltag gemeint ist) ist dabei zunächst der zwischen einem handlungsentlastetem Reflektieren, in dem – was den Gegenstand der Analyse angeht – die Zeit quasi angehalten wird, das heißt ohne Entscheidungsdruck aus allen sinnvollen Perspektiven eine Sache analysiert wird, und einem aktuellen Entscheidungs- und Handlungsdruck, der – einmal vollzogen – irreversibel im Kräftefeld des Kontextes wirkt (Bourdieu 1987; Schwingel 1993: 41 ff.). In der hegemonialen Arbeitsteilung der Geschlechter- und Klassenverhältnisse wird das Zeitprivileg wissenschaftlicher Praxis zu einem sozialen Privileg, das nicht nur mit überdurchschnittlicher Entlohnung honoriert wird, sondern auch noch mit der ebenfalls hegemonial geteilten Gewissheit, dass wissenschaftliches Wissen per se (= Praxis der Wissenschaftler) besser, «wahrer» ist als Alltagswissen. Deutungsmacht im gesellschaftlichen Kontext wird mit «Wahrheit» in der öffentlichen Meinung und im Alltagsleben verwechselt (Bauman 1995: 103). Es geht hierbei nicht um Gegenstandsbereiche zum Beispiel der Physik, sondern um die Formbestimmtheit wissenschaftlichen Wissens (Horkheimer 1968: 144 ff.). Unter der Voraussetzung, dass kritisches Verhalten eine Potenz aller Subjekte ist, gibt

es aber keinen plausiblen Grund für die Annahme, dass eine gesellschaftliche Wissensdomäne allen anderen aus der Struktur der Erkenntnis (der *Denkform*) heraus überlegen sei. «Alle Menschen sind Intellektuelle, könnte man [...] sagen, aber nicht alle Menschen haben in der Gesellschaft die Funktion von Intellektuellen» (Gramsci 1996: 1500). Wie Klatetzki schlüssig nachweist, besteht aus kulturalanalytischer Sicht die Gleichberechtigung von Wissensdomänen darin, «dass Menschen Erzeuger und Benutzer von Deutungen sind» (1993: 53). Solche Deutungssysteme sind sowohl die Wissenschaften als auch das Alltagsverständnis. Dieser Befund hat für die Praxis der Sozialwissenschaften weitreichende Konsequenzen, wenn man Bauman zustimmt: «Sowohl was seine Erzählungen als auch was seine Objekte/Produkte angeht, ist der soziologische Diskurs nichts weiter als ein Strudel im unendlichen Fluss menschlicher Erfahrungen, aus dem er Material entnimmt und in den er Material entlädt» (1995: 105). Die sozialen Orte des herrschenden soziologischen Diskurses sind die hegemonialen Ordnungen, die in diesem Diskurs immer wieder bestätigt und verfeinert werden. «Man hoffte, diese Soziologie würde reformerisch sein und baute sie als Regulierungswissenschaft auf. Von Anbeginn war die soziologische Erzählung [...] *monologisch* [...], sie konstruierte die von ihr studierten Bevölkerungsgruppen als *Objekte*, die durch die Konstellation äußerer Faktoren bewegt wurden, wie Körper, die durch das Zusammenspiel physischer Kräfte bewegt werden, und sie leugnete, oder ließ außer Acht, dass der «andere» ein anderes Bewusstsein war, ein Partner im Dialog» (ebd.: 108).

Statt von den Höhen kapitalistischer Akkumulation, den Bastionen des Staates und den Arkaden der Zivilgesellschaft wäre also von den Wohnküchen, Trampelpfaden und unbewachten Übergängen als Räume und Zeiten in der Alltagspraxis vielfältiger Sozialitäten auszugehen. Aus dieser Perspektive lassen sich die in der Sozialen Arbeit bedeutsamen Ereignisse als Kampf um «soziale Zensuren» (Sumner 1991) verstehen, als Auseinandersetzung um eine gerechte Platzierung der Akteure – explizit um die der «Klienten» (der «Unmündigen»), implizit um die der Professionellen selbst. «Hilfsbedürftig», «erziehungsbedürftig», «der schwierige Jugendliche», «der Behinderte» usw. sind derartige «soziale Zensuren». Sie geben wenig Auskunft über die Praxen der so gekennzeichneten Subjekte, sondern sind (meist unhinterfragte) eingriffsberechtigte Deutungen der Professionellen als den Praktikern der «Regierungskunst». Die legitime Verteilung der Platzierungszensuren bedarf des professionellen Monologes, der sich in Anamnese und Diagnose als jenes höhere Wissen realisiert, das zu entsprechender Behandlung berechtigt und die dafür «angemessenen» und «notwendigen» Ressourcen mobilisiert. Die «großen Erzählungen» von Prävention, Integration und Hilfe sind die Mythen, mit denen die Professionellen ihrem Tun quasi religiöse Weihen verleihen und eine patriarchale Struktur von sozialer Gerechtigkeit stabilisieren: «Ich weiß, welcher Platz in der Gesellschaft für dich gut ist». Eine kritische Soziale Arbeit hingegen verbindet die Tatsache der Gleichberechtigung der Wissensdomänen und Deutungsmuster mit der kontrafaktischen normativen Annahme der Gleichheit

aller Subjekte. Dass «Gerechtigkeit», nicht «Hilfe» der normative Bezugspunkt kritischer Sozialer Arbeit ist, dass mithin die Vorstellung einer egalitären Gerechtigkeit der Orientierungspunkt ist, hat praktische Konsequenzen:

1. «Es gilt, wegzukommen von der *Illusion und Anmaßung*, das *Soziale* könne produziert werden; soziale Netze, Sinn und Biographie könnten aus Sozialpädagogik und Maßnahmen gemacht werden» (Diemer 1992: 62).

2. Die Praxen transversaler Sozialitäten bzw. ihre einzelnen Mitglieder sind Ausgangs- und Bezugspunkt kritischer Sozialer Arbeit. Prospektive Dialoge (statt retrospektiver Monologe), beinhalten den Versuch, gerechtere Platzierungen nach Maßgabe der Adressaten zu realisieren. Dabei kommt es vor, dass die Professionellen scheitern, weil die hegemoniale institutionelle Verfasstheit nur eine begrenzte Zahl von Positionen für «gerecht» hält. (Der habituell kontrolliert konsumierende Drogengebraucher gehört z. B. nicht dazu.)

Praxisbeispiel

Praxis als Dialog hat seit Addams (Müller 1988; Staub-Bemasconi 1995) und Buber (1992) eine professionspolitische Basis, die eine noch längst nicht genügend beachtete Traditionslinie kritischer Sozialer Arbeit stiftet: von den beiden Genannten über Bernfeld (1992 ff.; Hörster/Müller 1992) und Korczak (Langhanky 1993) bis Freire (1973). In dieser Linie war und ist ein Perspektivwechsel enthalten, den man heute als den von den Höhen systemreproduzierender Sozialpolitik zu den Alltagspraxen einer Politik des Sozialen ausbuchstabieren könnte (vgl. Widersprüche-Redaktion 1984 und 1989; Kunstreich 1999).

Theorie in diesem Sinne kann Praxis nicht anleiten, in der Praxis muss und kann sich aber erweisen, ob die Annahmen der Theorie plausibel sind. Dazu das folgende Beispiel:

«Frau M. lebt in einem citynahen Stadtteil von Frankfurt. Sie ist Anfang 60 und leidet unter krankhaftem Verfolgungswahn. Seit Jahren lässt sie deswegen niemanden mehr in ihre Wohnung. Die Caritas kennt Frau M. schon länger. Aber auch die Mitarbeiter der Caritas lässt Frau M. nicht mehr in die Wohnung, weder für die tägliche Pflege noch für das Liefern von Essen. Sie hat Angst, dass sie von den Mitarbeitern während ihrer Dusche beklaut wird und dass das Essen, das die Caritas ihr liefert, vergiftet ist. Frau M. trinkt ihr tägliches Pensum Alkohol am Wasserbüdchen um die Ecke, ernährt sich mit Vorliebe von Sahnetorten im Café in der Seitenstraße. Ihr gesundheitlicher Verfall, ihre Verwahrlosung und die damit einhergehende Isolation führen zur Einschätzung, dass man ihr helfen muss. Ihr krankhaftes Misstrauen gegen jede fremde Person setzen der täglichen Pflege und Sozialarbeit Grenzen. Die Einweisung in ein Heim ist die Form der Hilfe, die in solchen Situationen als angemessen und unter den gegebenen Bedingungen als professionell gilt» (Manderscheid 1997)

Deutet die oder der Professionelle diese Situation als problematisch, wird schnell der Paragraf gefunden sein, der «Selbstgefährdung» diagnostiziert, sodass entspre-

chend entscheidungsbefugte Stellen das Verhalten der Frau als gefährlich und defizitär definieren können. Die routinierte Standardversion dieses Entscheidungsprozesses macht den Träger dieser Professionellen zu einem verlässlichen Handlungspartner – was allen (professionellen) Seiten nützt. Diese professionelle Haltung kann mit Freire wie folgt charakterisiert werden:

Die Wohlfahrtsempfänger «werden als Einzelfälle behandelt, als Randerscheinungen, die von den allgemeinen Normen einer «guten, organisierten und gerechten» Gesellschaft abweichen. Die Unterdrückten werden als pathologische Fälle der gesunden Gesellschaft betrachtet, die deshalb diese «inkompetenten und faulen» Leute an ihre Verhaltensformen anpassen muss, indem sie ihre Mentalität verändert. Diese Randfiguren müssen in die gesunde Gesellschaft, die sie «im Stich gelassen haben», «integriert und inkorporiert» werden» (Freire 1973: 59) – oder eben als «alte Verwirrte» «inkludiert» werden, was in diesem Fall den Einschluss in ein Pflegeheim bedeuten würde.

Wird das Deutungsmuster der bzw. des Professionellen jedoch von einer kritischen Position geprägt, ist eine grundlegend andere Verarbeitung des Ereignisses möglich: «Die Sozialarbeiter der Caritas versuchen dennoch, alternative Lösungen für Frau M. zu finden. Sie setzen sich mit den Personen in Verbindung, zu denen Frau M. noch täglich Kontakt hat: der Mann vom Wasserbüchchen und das Personal vom Café. Die Sozialarbeiter schildern den Leuten das Problem und fordern sie auf, über mögliche alternative Lösungen nachzudenken, Ideen sind gesucht, die dort anfangen, wo die professionelle Sozialarbeit endet. Und nach einigen Gesprächen findet sich eine Lösung. – Nun liefert die Caritas das «Essen auf Rädern» täglich an den Kiosk, und der Betreiber kümmert sich darum, dass Frau M. das Essen zu sich nimmt. Die Sache klappt: Frau M. vertraut dem Mann. Die Cafébesitzerin stellt die Personaldusche zur Verfügung. Frau M. ist damit einverstanden, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von der Sozialstation der Caritas nunmehr die Grundpflege außerhalb ihrer Wohnung in der Personaldusche des Cafés vornehmen. Frau M. lebt weiterhin in ihrem vertrauten Umfeld. Die Pflege und die Sozialarbeit werden flexibel in die Lebenswelt von Frau M. eingebettet. Der Platz im Heim bleibt vorerst leer» (Manderscheid 1997).

Abschließend: die vier Komponenten des Arbeitsprinzips Partizipation

Mit Paulo Freire gehen wir davon aus, dass die großen generativen Themen unserer Zeit die von Herrschaft und Befreiung sind. «Ich habe diese Themen «generativ» genannt, weil sie [...] die Möglichkeit enthalten, in viele mögliche Themen weiter entfaltet zu werden, die ihrerseits nach Durchführung neuer Aufgaben verlangen» (Freire 1973: 84 Fn. 19). In jeder konkreten Handlungssituation haben die Teilnehmenden konkrete Anliegen («mögliche Themen [...], die ihrerseits nach Durchführung neuer Aufgaben verlangen»). Da in unserem Ansatz erstens die Wissens- und Erfahrungsdomänen aller an einer Situation Beteiligten gleichwertig, aber zweifellos unterschiedlich sind, eine Unterschiedlichkeit, die erst hervortreten kann, wenn sie als gleich wert

anerkannt ist; und da zweitens in der hegemonialen Ordnung des sozialen Raums die objektive Differenz zwischen Professionellen und Adressaten nicht einfach übersprungen werden kann, kommt es in der Handlungssituation entscheidend darauf an, sich auf ein «Gemeinsames Drittes» (Brecht) zu verständigen. Dieses Gemeinsame Dritte ist die verhandelte Grundlage, auf der der nächste Handlungsschritt aufbaut. Aus dieser gemeinsam entwickelten *Problemmensetzung* (vgl. Klatetzki 1995: 49) generieren die Professionellen eine *Handlungsorientierung*.

Bezogen auf die Besonderheit jeder Handlungssituation wird durch die professionelle *Handlungsorientierung* deutlich, dass jede Situation eine Grenzsituation ist. Im Anschluss wiederum an Paulo Freire geht es darum, gemeinsam eine Option zu finden, was jenseits der jeweiligen Grenze liegt (oder vermutet bzw. angestrebt wird). Denn «in Grenzsituationen ist die Existenz von Menschen mit gesetzt, denen diese Situation direkt oder indirekt dient, und von solchen, deren Existenzrecht durch sie bestritten wird und die man an die Leine gelegt hat. Begreifen letztere eines Tages diese Situation als Grenze zwischen Sein und Menschlicher-Sein und nicht mehr als Grenze zwischen Sein und Nichts, dann beginnen sie ihre zunehmend kritischeren Aktionen darauf abzustellen, die unerprobten Möglichkeiten, die mit diesem Begreifen verbunden sind, in die Tat umzusetzen» (Freire 1973: 85).

Mit dieser Praxis der *Verständigung* wird eine deutliche Unterscheidung zu traditionell-diagnostischen Ansätzen markiert. Nicht selten wird in diesen explizit, in der Regel aber immer implizit von Grenzen gesprochen: «dem Klienten Grenzen setzen» (oder verdeutlichen, oder ziehen, oder aufzeigen, oder anmahnen) zeigen scharf konturiert und unverhohlen den Anspruch dieser Ansätze, wonach sie kraft ihrer professionellen Überlegenheit nicht in den Dialog treten müssen, nicht auszuhandeln haben, sich nicht verständigen müssen, sondern aufgrund professionellem beruflichen Wissen in Überlegenheit entscheiden. Doch was, wenn diese einseitige Grenzsetzung nicht eingehalten wird, wenn sie eigenmächtig überschritten wird, wie dies häufig der Fall ist? Dann bleiben dem traditionellen Theorie- und Praxismodell nur Sanktionsdrohungen. Damit verschwindet jedoch der «pädagogische Bezug», der in der Regel in einem Atemzug mit der Metapher der Grenzsetzung genannt wird. Und damit wird dieser pädagogische Bezug als bloßes Legitimationsinstrument des hegemonialen Definitionsanspruchs deutlich. Denn es entsteht eine Spirale, in der sich der widerstehende Adressat den steten und erneuten Anläufen des Professionellen erwehrt; es entsteht ein Kräftemessen, in dem weder die Adressaten ihre Deutungen als «wahr» durchsetzen noch Professionelle «wahre» Pädagogen sein können: Der pädagogische Bezug zieht nicht mehr.

Der kritische und dialogische Ansatz versucht, diesem sinnlosen Kräftemessen zu entgehen. Er ist bescheidener, er ist realistischer. Er will in erster Linie das Gemeinsame Dritte als die Aktion der gemeinsam verantworteten Grenzüberschreitung, der begrenzten Regelverletzung im oben angedeuteten Sinn. Er will, dass diese Aktion von den Adressaten als nützliche *Assistenz* erfahren und bewertet wird. Sein «pädagogi-

scher Bezug» ist keine Legitimation für die Grenzsetzung, ist kein Instrument professioneller Vorherrschaft. Er verlässt diese menschenbildnerische Perspektive zugunsten des Versuchs einer gemeinsamen Praxis, einer Praxis des Dialogs und der Aufklärung: «Es kommt auf nichts anders an, daß jedem von zwei Menschen der andere als dieser bestimmte andere widerfährt. Jeder von beiden den anderen ebenso gewahrt wird und eben daher sich zu ihm verhält [...], wobei er den anderen nicht als sein Objekt betrachtet und behandelt, sondern als seinen Partner in einem Lebensvorgang, sei es auch in einem Boxkampf» (Buber 1992: 274).

Dass das gelingt, können kritische Professionelle allerdings niemandem versprechen, weder dem Adressaten noch ihren Auftraggebern. Der kritische und dialogische Ansatz ist stets ein Versuch. Damit bleibt der Ausgang immer ungewiss. Und gerade in dieser Ungewissheit, in seinem steten Versuch, hinter die Grenze zu kommen, liegt seine Chance.

Lob der dritten Sache

«Immerfort hört man, wie schnell
Die Mütter die Söhne verlieren, aber ich
Behielt meinen Sohn. Wie behielt ich ihn? Durch
Die dritte Sache
Er und ich waren zwei, aber die dritte
Gemeinsame Sache, gemeinsam betrieben, war es, die
Uns einte
Oftmals selber hörte ich Söhne
Mit ihren Eltern sprechen
Wieviel besser war doch unser Gespräch
Über die dritte Sache, die uns gemeinsam war
Vieler Menschen große, gemeinsame Sache
Wie nahe waren wir uns, dieser Sache
Nahe! Wie gut waren wir uns, dieser
guten Sache nahe!» (Brecht 1967: 878)

Literatur

- Ariés, Philippe (1978): *Geschichte der Kindheit*, München.
Basaglia, Franco/Basaglia-Ongaro, Franca (Hrsg.) (1980): *Befriedungsverbrechen*, Frankfurt a. M.
Bauman, Zygmunt (1995): *Ansichten der Postmoderne*, Hamburg.
Benjamin, Walter (1982): *Gesammelte Schriften*, Bd. 5, Frankfurt a. M.
Bernfeld, Siegfried (1992 ff.): *Sämtliche Werke*, Weinheim.
Bloch, Ernst (1959): *Das Prinzip Hoffnung*, 3 Bde., Frankfurt a. M.
Bourdieu, Pierre (1987): *Sozialer Sinn*, Frankfurt a. M.
Brecht, Bertold (1967): *Werke*, Bd. 2, Frankfurt a. M.
Brie, André u. a. (1990): *Sozialismus am Scheideweg*, Berlin.
Brumlik, Micha (1992): *Advokatorische Ethik*, Bielefeld.
Buber, Martin (1992): *Das dialogische Prinzip*, 6. Aufl., Gelingen.

- Clarke, John u. a. (1981): *Jugendkultur als Widerstand*, 2. Aufl., Frankfurt a. M.
- Connell, R. (1995): «The big picture». Formen der Männlichkeit in der neueren Weltgeschichte, in: *Widersprüche*, Heft 56/57, S. 23–45.
- Diemer, N. (1992): *Verliererproduktion*, in: *Widersprüche*, Heft 45, S. 57–62.
- Falck, Hans S. (1997): *Membership*, Stuttgart.
- Foucault, Michel (1973): *Die Archäologie des Wissens*, Frankfurt a. M.
- Foucault, Michel (1992): *Was ist Kritik?* Berlin.
- Fraser, Nancy (1994): *Widerspenstige Praktiken*, Frankfurt a. M.
- Freire, Paulo (1973): *Pädagogik der Unterdrückten*, Reinbek.
- Guattari, Felix (1976): *Psychotherapie, Politik und die Aufgaben der institutionellen Analyse*, Frankfurt a. M.
- Görg, Christoph/Roth, Roland (Hrsg.) (1998): *Kein Staat zu machen*, Münster.
- Gramsci, Antonio (1996): *Gefängnishefte*, Bd. 7, Hamburg.
- Haug, Frigga (1996): *Frauenpolitiken*, Hamburg.
- Haug, Wolfgang Fritz (1985): *Pluraler Marxismus*, Bd. 1, Berlin.
- Haug, Wolfgang Fritz (1987): *Pluraler Marxismus*, Bd. 2, Berlin.
- Haug, Wolfgang Fritz (1994): *Einleitung zu: Gramsci, Antonio: Gefängnishefte*, Bd. 6, Hamburg, S. 1195–1221.
- Haug, Wolfgang Fritz (Hrsg.) (1994 ff.): *Historisch-Kritisches Wörterbuch des Marxismus*, Hamburg
- Hauser, Kornelia (Hrsg.) (1987): *Viele Orte überall? Feminismus in Bewegung*, Berlin.
- Horkheimer, Max: (1968) *Traditionelle und kritische Theorie*, in: ders.: *Kritische Theorie der Gesellschaft*, Bd. II, Reinbek, S. 137–200.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. [1947]: *Dialektik der Aufklärung*, (Reprint o. O., o. J.).
- Hörster, Reinhard/Müller, Burkhard (Hrsg.) (1992): *Jugend, Erziehung und Psychoanalyse*, Neuwied.
- Keckeisen, Wolfgang (1984): *Pädagogik zwischen Kritik und Praxis*, Weinheim.
- Klatetzki, Thomas (1993): *Wissen, was man tut*, Bielefeld.
- Korsch, Karl (1980): *Rätebewegung und Klassenkampf*, Bd. 2, Frankfurt a. M.
- Kunstreich, Timm (1997a): *Grundkurs Soziale Arbeit*, Bd. 1, Hamburg.
- Kunstreich, Timm (1997b): *Grundkurs Soziale Arbeit*, Bd. 2, Hamburg.
- Kunstreich, Timm (1999): *Die soziale Frage am Ende des 20. Jahrhunderts*, in: *Widersprüche*, Heft 74, S. 135–155.
- Kunstreich, Timm/May, M. (1999): *Soziale Arbeit als Bildung des Sozialen und Bildung am Sozialen*, in: *Widersprüche*, Heft 73, S. 35–52.
- Langhanky, Michael (1993): *Wider die Pädagogik als «fünfte Grundrechenart»*, Hamburg.
- Luhmann, Niklas (1998): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, 2 Bde., Frankfurt a. M.
- Luxemburg, Rosa (1973): *Gesammelte Werke*, Berlin.
- Manderscheid, Hejo (1997): *Sozialarbeit – das Ende einer heiligen Kuh*, in: *Publik Forum*, Dezember-Ausgabe.
- Mannschatz, Eberhard (1997): *Erziehung zwischen Anspruch und Wirklichkeit*, Würzburg.
- Mannschatz, Eberhard (2011): *Was zum Teufel ist eigentlich Erziehung?* Berlin.
- Marcuse, Herbert (1982 [1964]): *Der eindimensionale Mensch*, 17. Aufl., Darmstadt.
- Müller, Carl Wolfgang (1988): *Wie Helfen zum Beruf wurde*, 2 Bde., Weinheim.
- Ritsert, Jürgen (1973): *Probleme politisch-ökonomischer Theoriebildung*, Frankfurt a. M.
- Ruben, Peter (1992): *Der Herbst 89 und die Perspektive der Sozialismustheorie*, in: *Sinn und Form*, S. 371–376.
- Schwingel, Markus (1993): *Analytik der Kämpfe*, Hamburg.
- Sigrist, Christian u. a. (1989): *Das gesellschaftliche Milieu der Luhmannschen Theorie*, in: *Das Argument*, S. 837–853.
- Staub-Bernasconi, Silvia (1995): *Systemtheorie, soziale Probleme und soziale Arbeit*, Bern.
- Sumner, Colin (1991): *Das Konzept der Devianz neu überdacht*, in: *Kriminologisches Journal*, S. 242–271.
- Weigand, Gabriele/Hess, R./Prein, G. (1988): *Institutionelle Analyse*, Frankfurt a. M.
- Widersprüche-Redaktion (1984): *Verteidigen, kritisieren und überwinden zugleich!*, in: *Widersprüche*, Heft 11, S. 120–135.
- Widersprüche-Redaktion (1989): *Sozialpolitik oder Politik des Sozialen*, in: *Widersprüche*, Heft 32, S. 7–15.

Horst Adam

PROBLEME, FRAGESTELLUNGEN UND GEDANKEN AUS DER DISKUSSION DER 9. TAGUNG

Die 9. Tagung des Arbeitskreises am 7. Juli 2012 befasste sich mit dem Thema «Was ist heute kritische Soziale Arbeit?» Das Impulsreferat hierzu hielt Prof. Dr. em. Timm Kunstreich von der Evangelischen Hochschule für Soziale Arbeit und Diakonie Hamburg.

- In seinem Vortrag ging der Referent folgenden Fragen nach:
- Worin besteht heute das Soziale?
- Wie strukturieren sich Sozialitäten?
- Was bedeutet Kritik heute?
- Wer ist Subjekt?
- Wie bildet sich soziale Profession im Verhältnis zu den hegemonialen Institutionen von Familie, Schule, Betrieb usw. heraus?
- Wie äußert sich die Differenz von Theorie und Praxis im Hinblick auf aktuellen Entscheidungs- und Handlungsdruck? Welche Defizite werden sichtbar?
- Welchen Erfordernissen sollte soziale Handlungsorientierung heute entsprechen?
- Welche Ansätze haben sich bewährt bzw. sind ausbaufähig?

In der anschließenden regen Diskussion standen besonders folgende Probleme im Zentrum:

- *Kritik heute* muss an den gesellschaftlichen Verhältnissen ansetzen, nicht bei unserer Klientel und deren Elend. Nützliche Soziale Arbeit muss mit Kritik verbunden *und auf gesellschaftliche Veränderungen* gerichtet sein. Wichtige Ansatzpunkte sind hierbei die Anerkennung verschiedener Subjekte in dem jeweiligen sozialen Umfeld sowie die Subjekt-Subjekt-Beziehung. Dabei sind die verschiedenen Subjektivitätsformen zu beachten. Es gilt zu erkennen: Subjekte leben und bewegen sich in unterschiedlichen Sozialitäten, die sich immer quer zu den Institutionen in verschieden Ebenen mit ihren sozialen Aktivitäten bilden.

- Es gibt *kein einheitliches Subjekt* mit historischer Mission. Wenn überhaupt noch von Subjekten die Rede sein soll, sollte das im Plural geschehen, und jegliche strukturelle oder funktionalistische Vorabbestimmung sollte unterbleiben (z. B. *die Arbeiter, die Frauen* als Subjekt usw.).
- *Sozialitäten* bilden sich immer quer zu den Institutionen in verschiedenen Ebenen mit ihren sozialen Aktivitäten.
- *Subjekte und das Soziale* sind strikt relational aufzufassen, sie stehen im Verhältnis zueinander. Das hat eine Reihe von *Konsequenzen*:
 - Das Soziale ist von eigener Qualität.
 - Das Soziale strukturiert sich aus der Akteursperspektive in zustimmender, ablehnender, kooperierender oder konflikthafter Interaktion und Kommunikation.
 - Sozialitäten bilden sich immer quer («transversal») zu den hegemonialen Strukturen.
 - «Gerechtigkeit», nicht «Hilfe» ist der normative Bezugspunkt sozialer Arbeit.
 - Kritische Professionalität muss von den Adressaten erfahren und bewertet werden.
- Das *Arbeitsprinzip Partizipation* bewegt sich immer in einem Spannungsfeld von Befreiung und Herrschaft, es entsteht dabei ein Kräftefeld in einer «Grenzsituation». Es gilt, sich darüber zu verständigen, worin das Arbeitsprinzip Partizipation besteht, welche Handlungsorientierung verstanden wird.
- Für die Praxis ergibt sich daraus eine gemeinsame Aufgabenbewältigung, die den anderen als Partner (Subjekt) akzeptiert. Ein Problem ist, wie wir Partizipation ermöglichen.
- Ein weiteres Problem stellt die *Inklusion* dar, die alle – z. B. Nichtbehinderte und Behinderte – einschließt und die eine andere, eine veränderte Schule und eine entsprechende Befähigung der Pädagogen braucht.
- Mit Individual- und Kollektivpädagogik, Autoritär- und Zwangsproblemen in der Pädagogik sowie einer normorientierten Pädagogik müssen wir uns weiter auseinandersetzen.
- Es ist notwendig, sich von der Illusion zu verabschieden, soziale Arbeit aus Biografien ableiten zu können. Die *reale Sozialität ist als Bezugspunkt* sozialer Arbeit zu nehmen.
- Als *Zielgruppe* besonders zu beachten sind unterschiedlich sozial Gefährdete und der Umgang mit rechtsorientierten Jugendlichen. Hier kommt es auf die richtige *Anwendung des Prinzips von Nähe und Distanz* an. Eine große Schwierigkeit ist, die professionelle Nähe herzustellen.

**EMANZIPATORISCHE
PÄDAGOGIK IN BEWUSSTEM
WIDERSTAND - HANS-
JOCHEN GAMMS ANSATZ
EINER MATERIALISTISCHEN
ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT**

Friedhelm Zubke

DIE BEDEUTUNG DER UTOPIE IM ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHEN DENKEN HANS-JOCHEN GAMMS

Der Begriff Utopie eröffnet *einen* Zugang zum Werk Hans-Jochen Gamms. Er beschreibt den Einfluss gesellschaftlicher Strukturen auf Bildungsprozesse. Dort, wo gesellschaftliche Widersprüche und Ungleichheiten die optimale Entfaltung des Menschen in seiner Vielfalt behindern, fragt Gamm über das Bestehende hinaus. Alternativen entdeckt er beim Rückgriff auf uneingelöstes Denken, dass er unter anderem in der Epoche der Aufklärung vorfindet. Fündig wird Gamm bei Lessing.

Als einer der Schüler Gamms beschreibe ich danach mein Aufgreifen der These von der Frau, die durch Überwindung von Konventionen Neues schafft. Ich deute an, welche weiteren Schätze bei Lessing und in der Musik des 18. Jahrhunderts zu bergen sind. Dass wir immer noch entfernt sind von der Einlösung einer im 18. Jahrhundert angestrebten Gleichwertigkeit der Geschlechter beschreibe ich an einer historischen Situation des 20. Jahrhunderts.

Einleitung

Gesellschaftskritik würde sich den Ast absägen, auf dem sie sitzt, wenn sie sich mit dem Erreichten zufrieden gäbe. Mit dieser von Bertolt Brecht stammenden These lässt sich ein Aspekt des Denkens von Hans-Jochen Gamm umschreiben. Elemente des Utopischen hat es dort, wo über das Bestehende hinaus gefragt wird, wo es gesellschaftliche Widersprüche und Ungleichheiten zu überwinden sucht.

Gamms Gesellschaftsanalyse basiert auf einer fundierten Kapitalismuskritik (vgl. Gamm 1972: 29 ff., 1983, 1992: 59 ff., 2001: 26 ff.). Sich zuspitzende Konflikte, die im kapitalistischen System angelegt sind und stets aufs Neue reproduziert werden, bilden das Fundament eines Denkens, das nach Alternativen fragt.

Meine Darstellung habe ich in drei Teile gegliedert: 1. Beschreibung des Begriffs Utopie in Gamms Schriften; 2. nicht eingelöstes utopisches Denken bei Lessing; 3. Bericht über eine Weiterführung der Erkenntnisse von Gamm. Den Abschluss

bildet ein aktuelles Beispiel, das zeigen soll, dass Gamms Engagement für Utopie aktuell bleibt.

1 Beschreibung des Begriffs Utopie in Gamms Schriften

Für Hans-Jochen Gamm geht Utopie eine untrennbare Verbindung mit Bildung ein. «Sie kann anknüpfen an die konkreten Umstände, denen der am Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit entstandene literarische Topos zu danken ist», schreibt Gamm (1983: 170). Thomas Morus, der als britischer Lordkanzler im Konflikt mit der Krone enthauptet wurde, habe Utopie als Plattform für den sich selbst schaffenden menschlichen Geist gedient, der sich «nur erhält, indem er sich übersteigt». Kein anderer Topos wurde über die Jahrhunderte hinweg in einer Weise als Herausforderung zum Entwerfen von Visionen verstanden wie die Utopie. Versuche, sie in den Bereich des Unrealistischen, des Nicht-ernst-zu-Nehmenden abzudrängen, haben an diesem Sachverhalt nichts ändern können. Unzufriedenheit am Überkommenen wie am Gegenwärtigen drängt zu einer Kritik an Vergangenheit und Gegenwart. Aus der Spannung zwischen Analyse und Kritik erhält Utopie ihr Motiv für Zeitkritik am Bisherigen und ihre Denkwende für Künftiges (vgl. Kufeld 2011: 9).

Aus einem Ungenügen am Bestehenden, das seinen Niederschlag in Kritik an vorherrschenden gesellschaftlichen Verhältnissen fand, hat sich die literarische Gattung der Utopie entwickelt. Im Begriff ist das Anliegen der frühen Utopien aufgehoben: «imaginatives Vermögen, das sich in der bürgerlichen Epoche zu entwickeln begann», so Gamm, konfrontierte die eigenen Verhältnisse mit fiktiven Entwürfen. Utopie ging, wie Gamm schreibt, «aus der Vision einer besseren, befreiten Welt» hervor (Gamm 1979: 247). Auch wenn Utopie «nirgendwo» bedeutet, «so ist sie» nach Gamm «ihrem Ansatz nach doch ein ›Überall«. Denn sie öffnet das Denken für unbegangene Räume, die nur deshalb verschlossen blieben, weil der menschliche Geist in Schablonen gepresst wurde und sich folglich an Götzenbildern binden ließ» (ebd.: 247). Auch Ernst Bloch lässt den Bedeutungsgehalt von «nirgendwo» für Utopie nicht gelten. Sie sei für ihn «das Wo, in dem sich die Menschen wirklich befinden» (Bloch 1977: 598; 1980: 43 ff.).

Innovative Ideen, die bestehende gesellschaftliche Verhältnisse radikal infrage stellen, lassen sich als utopische Visionen identifizieren. Sie hören auf, Utopien zu sein, wenn sie eingelöst werden, behalten das Moment des nicht Abgegoltene aber überall dort, wo Entwürfe eines Besseren noch auf ihre kompromisslose politische Umsetzung warten.

Utopische Entwürfe, die noch auf ihre Realisierung warten, entdeckt Gamm unter anderem in der Aufklärung und in der Deutschen Klassik. Einem Archäologen vergleichbar (vgl. Meyer-Drawe 1996: 655 ff.)¹ gräbt Gamm nach Verschüttetem.

1 Käte Meyer-Drawe übernimmt den Begriff Archäologie von Foucault. Sie prüft, inwieweit er sich für die pädagogische Theoriebildung eignet. Gemeint ist, zu untersuchen, wie Diskurse verlaufen, und dabei auch nichtdiskursive Bedingungen zu berücksichtigen.

Gehobene Schätze prüft er daraufhin, ob sie sich eignen für eine Alternative zum Gehewärtigen. Die von mir getroffene Auswahl konzentriert sich auf Lessing.

2 Uneingelöstes utopisches Denken bei Lessing

Material für nicht oder nur teilweise Eingelöstes findet Hans-Jochen Gamm bei Lessing zu zwei Themen: 1. Die Frau als aktiv Handelnde und 2. Erziehung als Selbstbeschränkung und Achtung vor der Würde des zu erziehenden Menschen. Für sein Lustspiel «Minna von Barnhelm, oder das Soldatenglück» machte Lessing sich seine intimen Kenntnisse über das preußische Militär zunutze. Als Zahlmeister des Generalleutnants Tautenzien hatte Lessing 1762 einige Monate lang am Siebenjährigen Krieg teilgenommen, den Preußen von 1756 bis 1763 führte, um dem Habsburger Reich die lukrative Provinz Schlesien abzugeben. Das sächsische Edelfräulein Minna von Barnhelm reist mit seiner Kammerzofe Franziska nach dem Waffenstillstand des Siebenjährigen Krieges nach Berlin, um seinen Verlobten, den Major von Tellheim, zu suchen. Mit Minnas Aktion greift Lessing «ein Tabu» auf, wie Gamm betont (Gamm 1989: 4, vgl. auch 1991: 38). Einer Frau in der gesellschaftlichen Stellung Minnas war es untersagt, Initiativen zu ergreifen und einem Mann nachzureisen, noch dazu in Zeiten des Krieges ohne männlichen Schutz. Das Zeitalter, in dem Minna lebt, verlangte von einer Frau, dass sie «sittsam» daheim auf die Rückkehr des Geliebten wartete. Bei der ersten Begegnung der Liebenden prallen zwei Haltungen aufeinander: die sich ihrer Liebe zum geliebten Mann sichere Frau und der in überkommenen Ehrvorstellungen gefangene Mann. Tellheim verlor sein Vermögen und fühlt sich durch Verleumdung tief verletzt. Als ein an seiner Ehre gekränkter Offizier habe er, so Tellheim, keinen Anspruch mehr auf die Verbindung mit Minna, eine Verbindung, die er unter anderen Voraussetzungen eingegangen sei. Minna analysiert den Konflikt mit rationalen Argumenten. Sie fragt Tellheim: «Sie lieben mich nicht mehr: und lieben auch keine andere? – Unglücklicher Mann, wenn Sie gar nichts lieben!»² Minna schneidet Tellheim den Weg zum Ausweichen ab, als sie ihm die Frage stellt: «Lieben Sie mich noch?» (Gamm 1989: 5, vgl. auch 1991: 39). Um Tellheim zur Einsicht zu bringen, greift Minna zu einer List. Sie übernimmt Tellheims Position. Ihr Oheim, behauptet sie, habe sie verstoßen und enterbt. Jetzt sei sie des geliebten Mannes nicht mehr würdig. Weil für Tellheim danach das soziale Gleichgewicht wieder hergestellt ist, ändert er seine Meinung. Wie hohl sein Ehrbegriff ist, musste Tellheim spätestens bei seiner Rehabilitation durch den König aufgegangen sein (vgl. Gamm 1989: 6f., vgl. auch 1991: 41).

Mit «Emilia Galotti» greift Lessing ein Thema der römischen Antike über Virginia aus dem 5. Jh. auf. Virginius ersticht seine Tochter, um sie vor der Vollstreckung eines ungerechtfertigten Urteilspruchs zu bewahren. Lessing nimmt Rücksicht auf

2 Gamm gibt nicht an, aus welcher Lessingausgabe er zitiert.

nicht kalkulierbare Willkür seines Landesherrn durch Verlegung der Handlung nach Italien. Bei Lessing ist es der Prinz, ein unumschränkter Herrscher, der einen Raubüberfall inszeniert, um Emilia, momentanes Objekt seiner Sexualgier, an sich zu bringen. Emilias Verlobter stirbt bei dem fingierten Überfall. Die Rolle des großzügigen Retters spielend, lässt der Prinz Emilia auf sein Lustschloss bringen. Von der Mutter als «die Furchtsamste und Entschlossenste unseres Geschlechts» (Gamm 1989: 11) beschrieben, erkennt Emilia ihre fast ausweglose Situation angesichts der Absicht des Prinzen. Gegen rohe Gewalt, erklärt Emilia, ließe sich Widerstand aufbringen, die «wahre Gewalt» aber sei «Verführung» (ebd.: 12, vgl. auch Gamm 1991: 24). Eine erstaunliche Erkenntnis, weil die heutige Sicht, sexueller Missbrauch sei stets ein Akt der Gewalt, vorweggenommen wird. Mit der nüchternen Analyse ihrer Lage reift bei Emilia der Gedanke, sich auch hier nicht der Gewalt zu beugen. Als dramaturgische Lösung entscheidet Lessing sich gegen die Tötung des Tyrannen. Demnach bleibt ihm nur die andere Lösung, für die er Emilia auswählt: Sie fordert vom Vater das von ihm vertretene altrömische Recht an ihr zu vollziehen. Sie erbittet vom Vater den Tod, um sie vor der Schändung durch den Prinzen zu bewahren (Gamm 1989: 12f. u. 30).

Mit den Frauenfiguren in «Minna von Barnhelm» und «Emilia Galotti» «korrigierte Lessing», so Gamm, «das traditionelle Frauenbild als das sogenannte «schwache Geschlecht» und lässt sogar ein wenig das mutwillige Mädchen hervortreten» (ebd.: 8).

«Nathan der Weise» ist für Hans-Jochen Gamm ein Exempel für «das erste Merkmal von Aufklärungspädagogik», eigentlich «von Pädagogik schlechthin.» An den Figuren seines Nathan. führe Lessing vor, das «Lernen [sich] über eigene harte Arbeit am Bewusstsein» vollziehe (Gamm 1988: 1).

Rechas ersten Auftritt gestaltet Lessing «als innige Vater-Tochter-Beziehung». Ihre Beteuerung, ein Engel habe sie während der Abwesenheit des Vaters aus dem brennenden Haus gerettet, nutzt Nathan nach Gamms Sicht für eine Lektion. Nathan berufe sich dabei «auf die natürlichen Möglichkeiten des Menschen, die selbst wunderbar seien»; solche «echten Wunder» gerieten jedoch bedauerlicherweise «alltäglich» (ebd.: 2). Aufklärung demonstrierte Lessing in der «Dialogführung», Gamm schreibt: Im «Einhören des Gesprächspartners auf die Äußerungsweise des Gegenüber», im «Austausch von Argumenten» und im «Verbleib auf der argumentativen Basis, selbst dort, wo sich die Auseinandersetzung beschleunigt, das innere Engagement unverkennbar ist, wie etwa in dem bewegenden Diskurs Saladins mit Nathan nach der Ringparabel (III, 7)³ oder bei der Entdeckung der wirklichen Verwandtschaftsverhältnisse (V, 7)». Es sei, so Gamm, das «Aufklärungsideal des Sokrates [...], dessen bewährter Geduld im Prozess der Wahrheitsfindung nachzukommen». Den Anspruch der Aufklärung löse Lessing ein, wenn er Abstand nimmt «von der traditionellen Praxis, Kenntnisse aufzuzwingen und insbesondere bei Kindern und Jugendlichen eine Lernverstärkung durch unbe-

3 Wenn Gamm aus «Nathan der Weise» zitiert, gibt er den jeweiligen Aufzug mit römischer Ziffer an und den Auftritt mit arabischer.

denklichen Gebrauch von körperlichen Züchtigungen zu bewirken. Fortan sollte es sich um einsichtiges Lernen handeln» (Gamm 1988: 3; vgl. auch 1991: 48). Die Beharrlichkeit des Argumentierens stellte Nathan im Gespräch mit dem Tempelherrn unter Beweis. Keine Zurückweisung, keine Provokation kann ihn davon abhalten. Unbeirrbar lenke Nathan das Gespräch auf das Allgemeine. Dieser argumentativen Beweisführung kann sich der «von seinen Gefühlen aufgewühlte junge Ritter [nur für] kurze Zeit verschließen»: «Die Tugend der Tempelherren», so vernimmt er von Nathan, wie Gamm hervorhebt, «sei eingefasst in die Moral aller Menschen; gute und schlechte gäbe es in jeder Nation, so selbstverständlich auch in der jüdischen. Wir haben beide uns unser Volk nicht auserlesen.» (Gamm 1988: 4; vgl. auch 1991: 49)

Mit seiner Ringparabel greift Lessing nach Gamm die zentrale Frage der Aufklärung, aber ebenso die der Aufklärungspädagogik auf, die Frage nach der Aufgabe von Religionen. Für Lessing haben Religionen, wie Gamm schreibt, sich «in ihrer geschichtlichen Existenz» zu bewähren. Sie erweisen sich in der «praktischen Ausübung von Humanität» (Gamm 1988: 5).

Die «Frage der Legitimation von Vaterschaft» ist für Gamm ein weiterer Aspekt von Aufklärungspädagogik. Vom Patriarchen, dem Vertreter des Christentums, droht Nathan der Tod durch Verbrennen als Sühne für den Frevel, Recha nicht in ihrem Glauben, dem Christentum, erzogen zu haben. Im Kampf um den Vater stellt Recha die entscheidende Frage: «Aber macht denn nur das Blut den Vater? Nur das Blut?» (V,7). Saladin präzisiert: «Das Blut, das Blut allein macht lange noch den Vater nicht! macht kaum den Vater eines Tieres, gibt zum Höchsten das erste Recht, sich diesen Namen zu erwerben!» Nach der Erfahrung des Holocaust mutet es, so Gamm, «wie eine düstere Vorahnung an», dass «Lessing bereits vor mehr als zwei Jahrhunderten Blut «als absurde Eingrenzung verwarf» (Gamm 1988: 6; vgl. auch 1991: 50) Recha, die nichtleibliche Tochter Nathans, stellt die These auf, so Gamm, Vaterschaft sei «nicht primär biologisch, sondern ethisch zu fassen». Es komme darauf an, wie Gamm aus Lessings dramatischem Gedicht folgert, «die klassische Vorlage des ›Nathan‹ so in den Vorstellungshorizont der Gegenwart zu übertragen, dass ihr Ursprung als Hilfe für weiterhin geforderte Bewährung zu entziffern ist. Die Chiffre Vaterschaft, wie sie zuvor aus der dramatischen Szenenabfolge erhoben wurde, wird sich dabei in die Umrisse des mündigen und verantwortungsbewussten Menschen weiterführen lassen» (Gamm 1988: 8; vgl. auch 1991: 50).

3 Bericht über eine Weiterführung

Gamms Erkenntnis von den mutigen Frauen im Werk Lessings habe ich wie einen Staffelstab aufgegriffen und wie in einem Staffellauf weiterzutragen versucht. Ich bin dabei das Risiko eingegangen, dass ich den Staffelstab bei der Übergabe ebenso fallen lassen könnte wie bei der späteren Weitergabe. Hans-Jochen Gamm habe ich von meiner Absicht berichtet und ihm 2008 mein Buch «Motive moralischen Handelns in Lessings ›Nathan der Weise‹» überreicht.

Entdeckt habe ich, dass Lessing bei seinen Werken, über die couragierten Frauen hinaus Frauen als Agierende auftreten lässt und den Mann ausnahmslos die Rolle des Reagierenden zuweist. In Weiterführung der Erkenntnisse von Gamm stelle ich im Folgenden meine Beobachtungen dar.

Der eindrucksvolle Monolog Nathans,⁴ die Ringparabel, im Sultanspalast oder der Furcht einflößende Auftritt des Patriarchen im Gespräch mit dem Tempelherrn mag nach dem ersten Augenschein den Eindruck erwecken, die Männer seien es, von denen das Handeln ausgeht. Eine genaue Textanalyse ergibt, dass Nathan, der Patriarch und die übrigen Männer auf ein Ereignis oder auf eine Situation reagieren. Im «Nathan» reagieren Männer, sie sind nicht die Agierenden, von denen eine entscheidende Initiative ausgeht. Couragiert Handelnde, die mit ihrer Initiative in das Geschehen eingreifen, sind Frauen.

Lessing stellt die Frau gleichwertig neben den Mann. Damit setzt Lessing sich deutlich vom Frauenbild des 18. Jahrhunderts ab. Das Jahrhundert Lessings sah die Frau nicht als ein dem Mann gleichwertiges Wesen an. Sie war dem Mann untertan. Im fünften Kapitel seines «Emile» schreibt Rousseau: Die Frau ist «eigens geschaffen, um dem Mann zu gefallen. [...] Wenn die Frau dazu geschaffen ist, zu gefallen und sich zu unterwerfen, dann muss sie sich dem Mann liebenswert zeigen, statt ihn herauszufordern» (Rousseau 1983: 386). Von Bildung blieb die Frau ausgeschlossen. Ihre Unterweisung beschränkte sich auf Tätigkeiten, die als fraulich galten.

Ich beschränke meine Nachweise auf «Nathan den Weisen» und verzichte auf Belege aus den übrigen Werken Lessings. Rechas Argumentation im Gespräch mit Sittah (V, 6)⁵ ist der Strategie einer Schachspielerin vergleichbar, die meisterlich die Figuren zu setzen weiß und jede Schwäche der Gegenseite für sich zu nutzen versteht. Bleibt man beim Bild der Schachspielerin, dann setzt Recha ihren genial zu nennenden Zug, als sie dem hinzutretenden Saladin die Frage stellt «Aber macht den nur das Blut/ Den Vater? nur das Blut? (V, 7, V. 502 f.) Der Schachzug wurde von Recha strategisch vorbereitet. Vor Sittah hatte Recha sich auf die Füße fallen lassen. Hier schleppt sie sich «auf den Knien zu Saladins Füßen [...], den Kopf zur Erde geneigt» (V, 7, nach V. 491). Selbst in dieser Demutsgeste stellt Recha Forderungen, um ihrem Bittgesuch Nachdruck zu verleihen. Der Bitte Saladins, aufzustehen, entgegnet Recha «Eh' er mir nicht verspricht ...» (V, 7, V. 497). Saladin spielt den gütigen Herrscher, ohne zu ahnen, auf was er sich mit seinem Versprechen einlässt: «Komm! ich verspreche .../Sei es was es will!» (V, 7, 497). Erst danach trägt Recha ihr Anliegen vor: «Nicht mehr, nicht weniger, /Als meinen Vater mir zu lassen; und mich ihm» (V, 7, V. 498).

4 Ich zitiere im Folgenden aus meinem Lessing-Buch: Zubke 2008: 133 ff.

5 Ich zitiere Lessing nach folgender Ausgabe: Lessing, Gotthold Ephraim: Werke, hrsg. von Herbert G. Göpfert in Zusammenarbeit mit Karl Eibl u. a., München 1971. Bei Zitaten aus dem «Nathan» beziehe ich mich auf Band 2 der genannten Ausgabe und gebe Aufzug mit römischer Ziffer, Auftritt mit arabischer und Verse mit V. an.

Das anspruchsvolle Schachspiel war Männern vorbehalten. Indem Lessing Sittah entgegen der überkommenen Vorstellung als Schachpartnerin des Sultans auftreten lässt, weist er Mann und Frau als ebenbürtig aus. Die Gleichwertigkeit wird noch dadurch unterstrichen, dass Lessing nicht den Sultan gewinnen lässt, sondern fast alle Partien Sittah, die Frau. Sittah führt ihren Bruder hinters Licht: Sie lässt ihn im Glauben, ihr seien in der Vergangenheit die vereinbarten Summen für gewonnene Schachspiele ausbezahlt worden. Saladin erfährt von seinem Schatzmeister Al-Hafi und seiner Schwester, dass er bankrott ist, dass Sittah «Den ganzen Hof /Erhalten; [seinen] Aufwand ganz allein /Bestritten» (II, 2, V. 195 ff.). Sittah heckt einen Plan aus, der Saladin eine unerwartete Geldquelle erschließen soll. Der reiche Jude Nathan, erklärt sie dem Bruder, könne ihnen nützlich sein: «Es reift bei mir ein Anschlag, /Den ich auf diesen Nathan habe» (II, 3, V. 357 f.). Saladin überlässt nicht nur der Schwester beim Schachspiel das Feld, er lässt sich auch in ein von ihr inszeniertes hinterhältiges, niederträchtiges Spiel gegen Nathan als willige Figur einbinden. Hinter einem Vorhang verborgen will Sittah das Gespräch des Bruders mit Nathan verfolgen. Mit seiner Frage an Nathan, «Was für ein Glaube, was für ein Gesetz /Hat dir am meisten eingeleuchtet?» (III, 5, V. 424 f.) greift der Sultan die ihm von seiner Schwester Sittah als List empfohlene Idee auf. Sittah vermutet, dass Nathan eine der drei Offenbarungsreligionen verunglimpfen und so dem Bruder die Handhabe für eine hohe Geldstrafe geben wird.

Daja, die Gesellschafterin Rechas, ergreift dann die Initiative, wenn sie für Belange der katholischen Kirche streitet. Um der Kirche zu ihrem Recht zu verhelfen, nutzt Daja jede sich bietende Gelegenheit. Immer wieder führt sie Nathan vor Augen, dass seine Weigerung, Recha christlich erziehen zu lassen, nach der Rechtsauffassung der Institution Kirche ein Verbrechen ist. Bei ihrem massiven Insistieren auf der Forderung, den Willen der Kirche zu respektieren, schreckt Daja selbst vor Androhung von Strafen nicht zurück. «Was Sträfliches vor Gott hierbei geschieht, [...] komm' über Euch» (I, 1, V. 59 ff.) hält sie Nathan vor. Als eine ihrer Kirche blind ergebene Fanatikerin setzt Daja sich über ihre eigene abhängige Rolle als Angestellte Nathans hinweg. Für die geplante eigene Rückkehr nach Europa mit Recha und dem Tempelherrn versucht Daja, diesen Ordensritter gefügig zu machen, indem sie dessen Verliebtsein in Recha strategisch nutzt.

Statt weitere Belege für die agierende Frau in anderen Werken Lessings anzuführen, will ich andeuten, dass Gamms Entdeckung der couragierten Frauen bei Lessing auch auf die Opernbühne des 18. Jahrhunderts zutrifft: Auch dort gehen die Initiativen von Frauen aus. Ich stelle wiederum Beispiele aus meinem Lessing-Buch vor: Bei einem der berühmtesten Zeitgenossen Lessings, bei Mozart, sind die Männer in seinen Opern passiv, die Frauen dagegen diejenigen, die die Fäden ziehen. Versteht man «Don Giovanni» (1787) als einen Getriebenen auf der Jagd nach immer neuen sexuellen Eroberungen, dann stützt sich sein Verhalten nicht auf begründete, abgewogene Entscheidungen. Don Otavio, einer seiner Gegenspieler, bringt wenig Empathie auf. Als er vom Tod des Vaters seiner Braut, Donna Anna, erfährt, stellt er sich wie unbe-

teilt neben sie und singt seine Liebesarie. Dass sein Handeln gefragt ist, begreift er erst, als Donna Anna ihn auffordert, Rache zu üben. Masetto bleibt ein ungeschickter Tölpel, der den Ränken Leporellos und Don Giovanni nicht gewachsen ist. Im Gegensatz zu den blassen Männern macht Mozart Frauen zu den eigentlichen Entscheidungsträgerinnen in seinen Opern. Die wohl zwielichtigste Gestalt in «Don Giovanni» ist Donna Anna. Welche Absichten verfolgt sie? Liebäugelt sie mit der Idee, Don Giovanni für sich zu gewinnen? Hat sie das Rendezvous mit dem Frauenhelden arrangiert? Schlägt sie Alarm als Don Giovanni sie – wie andere vor ihr – nach genossener Liebe verlassen will? Behauptet sie, Don Giovanni sei bei ihr eingedrungen, um sie zu verführen? Animiert sie den Vater, den angeblichen Eindringling zu stellen? Wieweit geht Zerline auf die durchschaubare Werbung Don Giovanni ein? Lockt sie das Schloss des Edelmannes? Ist sie bereit, Masetto gegen eine sich ergebende bessere Partie schnöde zu versetzen? Sie ruft – Donna Anna vergleichbar – um Hilfe, als Don Giovanni sich ihr sexuell zu nähern sucht. Von allen betrogenen Frauen ist die streitbare Donna Elvira die überzeugendste: Obwohl sie weiß, dass Don Giovanni ihr nicht treu sein kann, will sie ihn für sich zurückgewinnen. Sie liebt ihn bedingungslos, selbst als Betrüger. Sie schwankt zwischen Rache als gedemütigte, verspottete Frau und einer alles verzeihenden Liebe.

In «Figaros Hochzeit» (1786) sagt Figaro dem Grafen Almaviva den Kampf an:

W. A. Mozart
(1756-1791)

Allegretto
Figaro:

Will der Herr Graf ein Tänzchen nun wagen, will der Herr Graf ein Tänzchen nun
Se vuol bal - la - re, si - gnor con - ti - no, se vuol bal - la - re, si - gnor con -

wagen, mag er's mir sa - gen, ich spiel ihm auf, mag er's mir sa - gen, ich spiel ihm.
ti - no, il chi - ter - ri - no le suo - ne - rò, il chi - ter - ri - no le suo - ne -

wagen, mag er's mir sa - gen, ich spiel ihm auf, mag er's mir sa - gen, ich spiel ihm.
ti - no, il chi - ter - ri - no le suo - ne - rò, il chi - ter - ri - no le suo - ne -

«Will der Herr Graf/ Ein Tänzchen nun wagen...» [«Se vouol ballare signor contadino...»]. Die Drohung ist für Figaro gefahrlos, weil er sie in seiner Kammer lautstark von sich gibt, von wo er vom Widersacher nicht zu hören ist (Mozart 1954: 12). Wer sich gegen den Grafen stellt, wer ihn mit Nachdruck daran erinnert, dass er auf das Recht der ersten Nacht nach der Hochzeit seiner weiblichen Bediensteten verzichtet hat, wer fordert, dass es nicht wieder belebt wird, sind Frauen: Susanna lässt den Grafen die Nachricht zukommen, sie werde nachts zu einem Stelldichein im Garten auf ihn warten. Wer dort statt ihrer auf ihn wartet, ist die Frau des Grafen. Die Frauen

empören sich über des Grafen Werben um Susanna. Selbst sind sie aber dem liebes-tollen Cherubino zugetan.

Nach allem, was über Mozart bekannt ist, bleibt es heikel, entscheiden zu wollen, wie politisch er war. Mozart hat sich über seine engstirnigen Fürsten geärgert, in deren Diensten er war. Ich nehme an, dass er nicht gründlich über den herrschenden Adel reflektierte, sondern stattdessen intuitiv handelte. Dieser Position neigt auch der Musikwissenschaftler Martin Geck zu: Er zitiert aus dem französischen Original, das dem Libretto der Mozart-Oper zugrunde lag: «Was in unserer Zeit nicht erlaubt ist, gesagt zu werden, wird gesungen» (Geck 2005: 145). Entscheidend ist, dass die Kritik am Adel verstanden wurde. Selbst die Buffo-Figuren in «Figaros Hochzeit», die Heiteres verkörpern, konnten nicht von diesen massiven Angriffen ablenken.

In der «Zauberflöte» (1791) und in der «Entführung aus dem Serail» (1782) lassen Männer sich vom Geschehen treiben, sie funktionieren, setzen um, was von ihnen erwartet wird. Sie sind feige, furchtsam oder tarnen – wie Sarasto – ihre despotische Rolle durch humanen Gestus. Mit der «Zauberflöte» hat Mozart nach der Analyse des Ägyptologen Jan Assmann den Versuch unternommen, Aufklärung im Mysterium des antiken Ägypten seiner Zeit nachleben zu lassen (Assmann 2005). Mit seiner «Zauberflöte» intendiert Mozart aufklärerische Elemente, die sich auch in anderen seiner Opern finden: in der Kampfansage gegen das überkommene Recht des Adels auf die erste Nacht mit weiblichen Bediensteten nach deren Verheiratung in «Figaros Hochzeit» und in der Befreiung aus einengender Bevormundung durch Götter in «Idomeneo» (1781).

In «Idomeneo» ist die Sklavin Ilia dem König überlegen. Er hatte Neptun geschworen, wen er ihn bei einem Sturm auf dem Meer verschone, den Menschen zu opfern, der ihm als Erster entgegentritt. Als sein Sohn Idamantes geopfert werden soll, um den Schwur des Vaters

einzulösen, wirft sich Ilia, die gefangene Tochter des Königs Priamos von Troja, zwischen Vater und Sohn. Eine Orakelstimme verhindert die Opferung.

Schluss: Ein aktuelles Beispiel über nicht eingelöste Utopie

Der erfolgreichste Widerstand im Nationalsozialismus ist bis heute weitestgehend unbekannt geblieben, ein Widerstand von über 1.000 Frauen. Am 27. Februar 1943 wurden 1.500 jüdische Mitbürger, Männer, Frauen und Kinder in Berlin an ihrem Arbeitsplatz verhaftet, daher «Fabrik-Aktion» genannt.⁶ Ehefrauen der verhafteten Männer, einige mit ihren Kindern, demonstrierten in der Rosenstraße 2–4 vor dem ehemaligen Gebäude der Sozialverwaltung der Jüdischen Gemeinde. Vor diesem Gebäude, in dem die Verhafteten gefangen gehalten wurden, trafen sich die Frauen, an-

6 Verhaftet wurden jüdische Ehepartner, die nach der damaligen politischen Sprachregelung in «Mischehen» lebten, mit einem nichtjüdischen Partner verheiratet waren. Der Beschluss der Wannsee-Konferenz vom 20. Januar 1942 zur «Lösung der Mischehen- und Mischlingsfragen» war 1943 in Berlin noch nicht umgesetzt worden.

fänglich ein Dutzend, das schnell zu einer Menge von etwa 1.000 Personen anwuchs. Diese mutigen Frauen forderten die Freilassung ihrer Männer. Sie trotzten dem psychischen Druck der Gestapo und der SS. Von der «Drohung, mit Maschinengewehren in die Menge zu schießen» ließen sie sich nicht einschüchtern (Jochheim 1993: 13). Eine Delegation der Frauen ging sogar zum nahe gelegenen Polizeirevier und zum Hauptquartier der Gestapo. Die politischen Machthaber gaben nach: Alle Inhaftierten wurden freigelassen, es gab sogar Rückführungen aus Auschwitz. Dieser mutige Protest der Frauen ist einmalig. Er ist, wie Susan Neiman schreibt, «der erfolgreichste Akt des Widerstands im ›Dritten Reich‹ und zugleich der unbekannteste» (Neiman 2012: 15). Das Buch von Gernot Jochheim «Frauenprotest in der Rosenstraße» von 1993 hat ebenso wenig die Wahrnehmung verändert wie das 1995 eingeweihte eindrucksvolle Denkmal der Bildhauerin Ingeborg Hunzinger in der Rosenstraße.⁷ Den Film «Die Rosenstraße» von Margarethe von Trotta von 2003 haben viele Menschen gesehen. Auch er hat sich auf die Erkenntnis von Widerstand im Nationalsozialismus kaum ausgewirkt. Noch ein Blick in die Schulbücher. Auf Anfrage teilte mir das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig mit, dass die meisten Schulbücher den Widerstand gegen den Nationalsozialismus erwähnen und sich dabei thematisch auf die «Weiße Rose» und die Widerstandsgruppe des 20. Juli beschränken. Die Durchsicht einer kleinen Auswahl⁸ ergab, dass zwei Lehrbücher für Geschichte an Gymnasien den Frauenprotest von 1943 erwähnen: Ein Geschichtsbuch für die Klassen 11 und 12 beschreiben den Protest mit sechs Zeilen,⁹ ein anderes für die Sekundarstufe I stellt ihn mit einer Seite einschließlich eines Ausschnitts des Denkmals von Ingeborg Hunzinger dar.¹⁰

Wie lässt sich dieser Tatbestand erklären? Susan Neiman vermutet, dass die Neigung, anstelle von Helden Märtyrer zu verehren, ausschlaggebend ist (ebd.). Mich überzeugt dieser Erklärungsansatz nicht. Ich nehme stattdessen an, dass in einer von Männern beherrschten Gesellschaft nur ein geringes Interesse besteht, eine Demonstration von Frauen als erfolgreichsten Widerstand gegen den Nationalsozialismus darzustellen.

Ich hoffe, dass meine Darstellung den Nachweis erbracht hat, dass Hans-Jochen Gamm's Hinweis von 1989 auf die bei Lessing übersehenen couragierten Mädchen und Frauen ihre Bedeutung als politische Mahnung und Herausforderung bis heute nicht eingebüßt hat. Auf dem Wege zur Gleichstellung von Frau und Mann sind in unserer Gesellschaft etliche Strecken zurückgelegt worden, und doch bleibt noch vieles zu tun.

7 Vgl. die ausführliche Beschreibung des Denkmals in Jochheim 1993: 177–189.

8 Es wurden zehn Schulbücher durchgesehen.

9 Buchners Kolleg Geschichte.11/12. Ausgabe Brandenburg, hrsg. von Maximilian Lanzinner, Bamberg 2012, S. 279.

10 Das waren Zeiten 4. Deutschland, Europa und die Welt von 1871 bis zur Gegenwart. Unterrichtswerk für Geschichte an Gymnasien, Sekundarstufe I, Bd. 4 für die Jahrgangsstufen 9 u. 10, hrsg. von Dieter Brückner und Harald Focke, Bamberg 2010, S. 182. Der Name der Bildhauerin bleibt unerwähnt.

Literatur

- Assmann, Jan (2005): Die Zauberflöte. Oper oder Mysterium. München.
- Bloch, Ernst (1977): Prinzip Hoffnung, in: ders.: Gesamtausgabe, Bd. 5, Frankfurt a. M.
- Bloch, Ernst (1980): Abschied von der Utopie? Vorträge. Hrsg. von Hanna Gekle. Frankfurt a. M.
- Gamm, Hans-Jochen (1972): Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik, München.
- Gamm, Hans-Jochen (1979): Allgemeine Pädagogik, Reinbek.
- Gamm, Hans-Jochen (1988): «Begnügt Euch doch, ein Mensch zu sein!» Lessings «Nathan» und die Pädagogik der Aufklärung, Rundfunkbeitrag, Hessischer Rundfunk: Bildungsfrage der Gegenwart, 26.6.1988.
- Gamm, Hans-Jochen (1989): Das «beherzte Mädchen». Frauenbildung im 18. Jahrhundert an zwei Figuren bei Lessing, Rundfunkvortrag. Hessischer Rundfunk: Bildungsfragen, 11.6.1989.
- Gamm, Hans-Jochen (1991): Pädagogik und Poesie. Eingaben zur ästhetischen Erziehung, Weinheim.
- Gamm, Hans-Jochen (1992): Die bleibende Bedeutung eines kritischen Marxismus für die Erziehungswissenschaftliche Diskussion, in: Zeitschrift für Pädagogik, 29. Beiheft, Weinheim.
- Geck, Martin (2005): Mozart. Eine Biographie, 3. Aufl., Reinbek.
- Jochheim, Gernot (1993): Frauenprotest in der Rosenstraße. «Gebt uns unsere Männer wieder», Berlin.
- Kufeld, Klaus (2011): Zeit für Utopie, in: Nida-Rümelin, Julian/Kufeld, Klaus (Hrsg.): Die Gegenwart der Utopie. Zeitkritik und Denkwende. Freiburg, S. 9–24.
- Lessing, Gotthold Ephraim (1971): Werke, hrsg. von Herbert G. Göpfert in Zusammenarbeit mit Karl Eibl u. a., Bd. 2, München.
- Meyer-Drawe, Käte (1996): Versuch einer Archäologie des pädagogischen Blicks, in: Zeitschrift für Pädagogik 42, S. 655–664.
- Mozart, Wolfgang Amadeus (1954): Figaros Hochzeit, Stuttgart.
- Neiman, Susan (2012): Her mit den Helden!, in: Philosophie Magazin, Heft 4, S. 12–15.
- Rousseau, Jean-Jacques (1983): Emile oder Über Erziehung, 6. unveränderte Aufl., Paderborn.
- Zubke, Friedhelm (2008): Motive moralischen Handelns in Lessings «Nathan der Weise», Göttingen.

Dieter Kirchhöfer

MATERIALITÄT DER GAMM'SCHEN DENKWEISE IN DER POSTINDUSTRIELLEN GESELLSCHAFT

DIE DOPPELTE SELBSTENTFREMDUNG IN DER NICHT FORDISTISCHEN ARBEIT

Gegenstand des Beitrags ist die Ambivalenz des Subjektivierungskonzeptes der Arbeit und die darin enthaltene Intention der doppelten Selbstentfremdung

Mit dem Übergang in eine nicht fordistische Arbeitswelt verändert sich der Charakter der Arbeit. In diesem Umstrukturierungsprozess entsteht ein neues «Produktionsregime», das nicht mehr auf befriedeten Klassenverhältnissen, Sozialstaatprinzip, Vollbeschäftigungspolitik und Regulierung von Marktverhältnissen beruht, sondern alle Bereiche der Gesellschaft und auch des Individuum dem Markt öffnet und zu einer «Entsicherung und Destabilisierung der gesellschaftlichen Daseins- und Existenzbedingungen» (Bernhardt) führt. Bürgerliche Sozialpsychologen und Arbeitssoziologen (G. Voß, Moldaschl, Schimank) sehen drei Grundprozesse: die Entgrenzung des Arbeitens, die Informatisierung des Arbeitens, in deren Folge das Individuum nicht nur aus der Fertigung wie noch im fordistischen Typus, sondern auch aus der Produktionsvorbereitung, der Planung, Steuerung und Kontrolle des Produktionsprozesses freigesetzt wird, und die Subjektivierung des Arbeitens.

Die Subjektivität wurde mit der fordistischen Arbeitsorganisation noch als zu eliminierender Störfaktor der Arbeit angesehen. Mit dem Übergang zur postfordistischen Arbeit wird sie zur zentralen Ressource und zum Erfolgsfaktor der Verwertung der Arbeit. In der Annahme der Subjektivierung verbergen sich widersprüchliche Entwicklungen:

a) Die Annahme der Vergegenständlichung. Die Frage, die mit dem nicht fordistischen Arbeitstypus entsteht, ist die nach der Art der Vergegenständlichung, die mit der Unterwerfung neuer Bereiche menschlicher Tätigkeit unter den Markt entsteht.

b) Sozialpolitisch wird mit der Subjektivierung auf die Ganzheit der Person als Produktionsfaktor mit all seinen emotionalen, volitiven und charakterlichen Merkmalen orientiert. Die Person des Arbeiters geht in seiner Ganzheit in den Tauschwert der

Ware Arbeitskraft ein, was in der bürgerlichen Arbeitssoziologie mit dem Begriff des «Arbeitskraftunternehmers» gefasst wird

c) Während die Selbstdarstellung in den Verkaufsverhandlungen noch eine notwendige Form des Sozialverhaltens in der Warengesellschaft darstellt, nimmt sie mit der Fiktion eines äquivalenten Tauschwertes eine spezifische Form an. Der Arbeitskraftunternehmer nimmt um seines Verkaufs willen ein fremdes Selbst an und habitualisiert es, bis er gar nicht mehr spürt, dass dieser andere nicht er selbst ist. Und die Ironie der Geschichte: Dieses ihm fremde Selbst wird ihm entfremdet (doppelte Selbstentfremdung). Als Konsequenz bringt diese doppelte Entfremdung ihr eigenes verkehrtes Bewusstsein hervor, dass diese Verdopplung unter den gegebenen sozialen Eigentums- und Machtverhältnissen ein selbst gewollter Akt sei. In diese Hegemoniestrategie ist die Vorstellung eingeordnet, dass die Subjekte den Macht- und Herrschaftsbeziehungen unentrinnbar ausgeliefert seien und sie in den Machtspielen zwar punktuell opponieren, diese aber nicht überwinden können und damit ihrer Subjektivität verlustig gehen. Damit entsteht die Frage nach dem Realitätsgehalt der Gamm'schen These von der pädagogischen Aufgabe der Erziehung zur Widerständigkeit (Resilienz).

1 Der Arbeitsbegriff in der postfordistischen Gesellschaft¹

Die Materialismuskonzeption Hans-Jochen Gamm's wird wesentlich durch die Vorstellungen zur Arbeit begründet. In ihnen spiegeln sich die wichtigsten Vorstellungen seines materialistischen Denkens, und mit ihr erhält er die Möglichkeit, seine Vorstellungen zu systematisieren. Es ist dieser systematische Charakter, der den Gamm'schen Zugang zu einer materialistischen Pädagogik eröffnet und deren einheitliche Struktur im Rahmen einer sozialkritischen Theorie der Gesellschaft begründet.

«Einzig vom materialistische Ansatz her besteht ein Konzept zur Vermittlung von Arbeit und Erziehung» formuliert Gamm in der pädagogischen Ethik (Gamm 1988: 126), und er stellt fest, dass der Charakter jeweiliger Arbeit dem geschichtlichen Bewusstsein korrespondiert, dass «aber unter diesen Umständen der Begriff der Arbeit

1 Die Diskussion der Vorstellungen Gamm's zum Arbeitsbegriff lassen die berechnete Frage entstehen, welchem Begriff von Arbeit der Autor dieses Beitrags folgt. Unter «Arbeit» soll im Begriffssystem der Arbeitserziehung eine zielgerichtete Aneignungstätigkeit von Gegebenheiten verstanden werden, in denen sich ein Subjekt in Verhältnissen objektiviert mit dem Ziel, als Teil menschlicher Gesamtarbeit einen Bedürfnis befriedigenden Nutzwert zu erzeugen bzw. zu erhalten. Die Leser können erkennen, dass drei Momente des traditionellen Arbeitsverständnisses erhalten bleiben: Arbeit bezeichnet eine Entäußerung menschlichen Wesens in einem außerhalb und unabhängig von ihm existierenden Verhältnis (die Objektivierung); sie ist bewusste, zielgerichtete Tätigkeit; sie unterliegt einem Nützlichkeits- oder Gebrauchswertkriterium und ist Bestandteil des Prozesses menschlicher Gesamtarbeit. Ich scheue mich, über eine solche Begriffssetzung zu reflektieren, würde doch schon ein erster Schritt dazu führen müssen, die Tätigkeit eines Spitzensportlers oder Finanzjongleure als Arbeit zu hinterfragen. Ich brauchte – um die eigenen Unsicherheit sichtbar zu machen – mir nur die Frage zu stellen: Ist die Tätigkeit eines Bergsteigers, der einen Achttausender besteigt, nun Arbeit oder nicht? Ist es die Tätigkeit des Bergführers oder Trägers, die den Bergtouristen begleiten? Und was ist mit der Tätigkeit des Angestellten im Reisebüro, der die Tour vorbereitet und managt?

erst pädagogisch zu ermitteln ist». Die Arbeiterklasse bringt die von ihr gewünschten Idealstrukturen keineswegs naturwüchsig hervor, sie muss sich dazu selbst erst *umarbeiten*. Mit dieser Perspektive auf den Menschen, «der sich für seine freigesetzten Ziele begibt» (ebd.: 129), eröffnet der Arbeitsbegriff von Marx die weltgeschichtliche Perspektive». «Bleibt die Arbeit als aufbauende Kraft unverstanden, dann *entfällt* der erzieherische Ansatz [...]. Wo diese Theorie von allen begriffen ist, bedarf es keiner zusätzlichen arbeitsethischen Impulse durch eine geschäftige Pädagogik» (ebd.: 127). Gamm lässt auch keinen Zweifel, dass «ein präzise gefasster Arbeitsbegriff, der ästhetisches Vermögen einschließt, mithin für materialistische Theorie unerlässlich» (Gamm 1997: 20) ist.

Die durch Gamm eröffneten – wieder eröffneten – Zusammenhänge seiner in der Arbeit begründeten Materialismuskonzeption sollen nur kurz angedeutet werden.

- *Die Bejahung der diesseitigen Selbstschöpfung des Menschen*. In der Arbeit wird der Mensch auf sein Vermögen zurückgeführt, sich selbst zu schöpfen. Gamm bekennt sich damit zur Diesseitigkeit menschlicher individueller und kollektiver Existenz, was unter den Bedingungen einer gegenwärtigen Offensive des Kreationismus und anderer irrationalistischer Lehren pädagogische Aufmerksamkeit fordert.
- *Die Vergegenständlichung in der Arbeit*. In der Arbeit entäußert/vergegenständlicht sich der Mensch in Verhältnissen, die außerhalb und unabhängig von seinem Bewusstsein existieren, aber nicht unabhängig von ihm entstehen. «Der Gegenstand der Arbeit ist daher die *Vergegenständlichung des Gattungslebens des Menschen*; indem er sich nicht nur wie im Bewusstsein intellektuell, sondern werktätig, wirklich verdoppelt und sich daher in einer von ihm geschaffenen Welt anschaut» (Marx 1977b: 517).
- *Die Spiegelung seiner Wesenskräfte in der Vergegenständlichung*. In der Entäußerung seiner Wesenskräfte, in der Vergegenständlichung spiegelt er sein Vermögen. In der damit gewonnenen Selbsterkenntnis vermag er diese seine eigenen Wesenskräfte wiederum anzueignen. Erkenntnis, Selbsterkenntnis und Wesenserkenntnis fallen – s. Feuerbachthesen – zusammen. Auch hier ist darauf zu verweisen, dass mit einer individualisierenden Psychologisierung der Erkenntnis dieses Zusammenfallen erschwert wird.
- In der Erkenntnis, dass das Selbstbewusstsein des Menschen eine aus den sozialen Bedingungen erwachsende und in der sozialen Tätigkeit erzeugte Größe ist (Gamm 1997: 21), schließt Gamm auch das Un- und Unterbewusste in das menschliche Bewusstsein ein und betrachtet diese Bereiche des menschlichen Selbstbewusstseins als Teil der materialistischen Anthropologie. «Der Charakter der Arbeit durchdringt die Psyche und prägt die sozialen Symbole der jeweiligen Stämme und Gesellschaften» (ebd.: 20). «Materialistischem Verständnis zufolge stehen alle mentalen Vorgänge letztlich in Zusammenhang mit gesellschaftlichen Produktionsbedingungen» (ebd.), was in der Deutung neuropsychologischer Erklärungsversuche menschlichen Handelns zu beachten wäre.

- *Die Kooperativität der Arbeit.* In diesem Prozess charakterisieren «der Gebrauch und die Schöpfung von Arbeitsmitteln nicht nur den Gradmesser der Entwicklung der menschlichen Arbeitskraft, sondern auch den Anzeiger der gesellschaftlichen Verhältnisse, worin gearbeitet wird» (Marx1977a: 195). Mit dem kapitalistischen Privateigentum vollzieht sich in der Arbeit gleichzeitig die Entfremdung von der eigenen Natürlichkeit, der eigenen Materialität. «Eine notwendige Übereinkunft besagt, dass menschliche Existenz sich durch Arbeit konstituiert, Individuation nur unter gesellschaftlicher Tätigkeit zustande kommt» (Gamm 1988: 121). «Die Bewahrung des menschlichen Gattungswesens in der kooperativen Arbeit aller späteren Produktionsverfahren der großen Industrie bis zum Taylorismus sind dadurch gekennzeichnet, dass Arbeiter sich den Zwängen unterordnen, Hände gleichsam eine Kette bilden, durch die der Stoff aus dem Rohzustand in feinere Stadien gelangt» (ebd.: 125). Wie im Weiteren noch zu erschließen sein wird, bildet eine der Angriffsflächen des Subjektivierungskonzepts der Arbeit gerade diese Kooperativität der Arbeit. Wie immer man den Zusammenhang von Arbeit und Bildung unter herrschenden Bedingungen auch reflektiert, es ergibt sich, dass «Arbeit die Oppositionsgröße zum Kapital darstellt» (ebd.: 126). «Die bürgerliche Herrschaft, die über die Geltung des Wertgesetzes als politische Ökonomie wirkt, hat die Gesellschaft der Freien zur Klassengesellschaft gemacht» (Konnefke 2006: 37).
- *Mündigkeit. Die Bewahrung und Entwicklung des Entwurfs- und Utopievermögens des Menschen* auch unter entfremdeten Verhältnissen, was ob der Erschöpfung des Visions- und Entwurfsvermögens der spätbürgerlichen Gesellschaft umso dringlicher erscheint. Das Ende der «Großen Erzählungen» ist in Wirklichkeit nur das Ende des Entwurfs- oder Visionsvermögens der bürgerlichen Gesellschaft. In der Pädagogik bleibt gültig, ungebrochen durch den Wechsel der historischen Bedingungen, der Auftrag, die Heranwachsenden zur Mündigkeit zu führen und einen «Vorschein auf eine klassenlose, menschenwürdige Gesellschaft [zu] geben, in der Vernunft real Gleichheit, Freiheit und Solidarität begründet» (ebd.: 31) «Es ist diese Bestimmtheit von der Institution der universellen allgemeinbildenden Schule nicht zu trennen» (ebd.).

2 Die Veränderungen der Arbeit in der postfordistischen Arbeitswelt

Legen wir, um mit Gamm zu sprechen – für den «Zweck systematischer Verwendung – den Begriff Ökonomie dem des Materialismus unter» (Gamm 1997: 20) und suchen nach einer Fassung eines «präzisen Arbeitsbegriffes, der ästhetisches Vermögen» (ebd.: 21) einschließt. Vergegenwärtigen wir uns noch einmal die Merkmale der fordistischen Arbeit:

Tabelle 1: Merkmale des fordistischen Arbeitstyps

Element des Arbeitsprozesses	Fordistisch
Ergebnis	vergegenständlicht
Wahrnehmung	sinnlich
Selbsterfahrung	über das Produkt und den Arbeitsprozess vermittelt
Kooperation	arbeitsteilig
Zeit	Ökonomie der Zeit, Vertaktung der Arbeitsverrichtung
Wertzuschreibung	Gebrauchswert
Ausbildung	berufsbezogen

In diese fordistische Arbeitswelt brach Ende des 20. Jahrhunderts mit der elektronischen Kontrolle und Steuerung eine Umwälzung der industriellen Arbeitsorganisation ein, deren Ausmaße wir bis jetzt nur erahnen können und die relativ vage als post- oder nicht fordistisch oder mit noch schillernderen Begriffen wie Dienstleistungs- oder Wissensgesellschaft bezeichnet werden. Es sei aber hier schon angedeutet, dass solche Ablöseprozesse technischer Epochen nicht einen radikalen Bruch mit bisherigen Produktionsformen darstellen, sondern einen schrittweisen Prozess des Hegel'schen Aufhebens, in dem Elemente auch der alten, das heißt in diesem Fall des fordistischen Produktionstypus erhalten bleiben.

Mit dem Übergang in eine nicht oder postfordistische Arbeitswelt verändert sich der Charakter der Arbeit. Bürgerliche Sozialpsychologen und Arbeitssoziologen (Moldaschl/Voß 2002; Voß 1998; Kirchhöfer 2005) sehen drei Grundprozesse, für die es in der Realität ausreichend Belege gibt, die aber zugleich unter kapitalistischen Eigentums- und Verteilungsverhältnissen als «verkehrtes Bewusstsein» erscheinen:

a) *Die Entgrenzung des Arbeitens* im Sinne der Reduzierung bzw. Auflösung bisheriger Normalitätsmuster der Zeit, des Ortes und der Subjekte der Arbeit und ihre weitgehende Ersetzung durch eine selbst organisierte Tätigkeit. Leitlinie ist immer weniger die «möglichst dichte Begrenzung von Handlungsoptionen, um Tätigkeiten wie im fordistischen Arbeitstypus auf detailliert disponierte Abläufe und Ergebnisse auszurichten, sondern immer mehr die Vorgabe von diffusiven Handlungsrahmen mit deutlich reduzierten fremdbestimmten Strukturierungen, die nun von den Arbeitenden mit eigenverantwortlichen Strukturierungs- und Motivierungsanstrengungen in sehr verschiedenen Handlungsfeldern ausgefüllt werden müssen» (Voß 1998: 473). Die Entgrenzung erfasst Zeit und Raum, die sozialen Organisationsformen des Arbeitsprozesses und erschließt sich immer weitere Bereiche außerhalb der industriellen Produktion (z. B. der Pflege und Sorge, der Bildung und Kultur, der Freizeit). Die Entgrenzung offenbart sich als Unterwerfung aller Lebensbereiche unter das Wirken des Kapitals und des Wertgesetzes.

Tabelle 2: Dimensionen der Entgrenzungen

Element des Arbeitsprozesses	Entgrenzungsdimension
Zeit	Vielfalt der Arbeitszeitformen, zeitliche Flexibilisierung und Ausdehnung
Raum	Lösung von der lokalen Strukturierung und örtlichen Bindung
Mittel	Austauschbarkeit, Kompatibilität und in dividuelle Verfügung über die Arbeitsmittel
Soziale Form	Auflösung kooperativer Strukturen
Organisation	Abbau institutioneller Regulierungen mit wachsender Autonomie der individuellen Subjekte
Qualifikation	berufliche Mobilität, Flexibilität gegenüber Anforderungen
Biografie	Entstandardisierung der kontinuierlichen Erwerbsbiografie
Sinndimension/Motivation	Eigenmotivierung und selbstständige Sinnsetzung

b) *Die Informatisierung des Arbeitens*, in deren Folge das Individuum nicht nur aus der Fertigung, wie noch im fordistischen Typus, sondern auch aus der Produktionsvorbereitung, der Planung, Steuerung und Kontrolle des Produktionsprozesses freigesetzt wird. Die Produktionsorganisation nimmt vielfach den Charakter wissenschaftlich zu beherrschender geistiger Teilarbeiten an, bringt aber massenhaft auch geistig anspruchslose Anlern Tätigkeiten hervor. Die Informatisierung spitzt als Instrument der Renditevermehrung den Gegensatz von Kapital und Arbeit konflikthaft zu.

In diesem Umstrukturierungsprozess entsteht eine Sozialstruktur, die nicht mehr auf sozialer Befriedigung, sozialstaatlichen Lösungen, staatlich organisierter Vollbeschäftigungspolitik und Regulierung von Marktverhältnissen beruht, sondern sich für alle Bereiche der Gesellschaft dem Markt öffnet und zu einer «Entsicherung und Destabilisierung der gesellschaftlichen Daseins- und Existenzbedingungen» führt.

Ich konzentriere mich im Weiteren auf ein drittes Merkmal:

c) die *Subjektivierung der Arbeit* (Moldaschl/Voß 2002).

Was einst als zu eliminierender oder zurückzudrängender Störfaktor der Arbeit angesehen wurde – die Subjektivität, die subjektive Entäußerung des Individuums –, wird zur zentralen Ressource und als Erfolgsfaktor der Produktivität und Rendite gesehen. Entsprechend verlagern sich die gewünschten und geförderten Arbeitskompetenzen auf solche subjektiven Faktoren wie lokale Eigenständigkeit, situative Entscheidungsfähigkeit, subjektive Interpretations- und Improvisationsbereitschaft, soziale und kommunikative Beziehungspflege. Bisher sollten diese Störfaktoren durch Planung, Kontrolle und automatische Steuerung ersetzt werden, jetzt sollen sie erschlossen, aufgedeckt, ermöglicht, gefördert und gewinnbringend vermarktet werden.

Tabelle 3: Merkmale des nicht fordistischen Arbeitstyps

	Fordistisch	Nicht bzw. postfordistisch
Ergebnis	vergegenständlicht	objektiviert
Wahrnehmung	sinnlich	diskursiv-kommunikativ
Selbsterfahrung	im Produkt	im Verhältnis
Kooperation	arbeitsteilig	individualisiert/selbst organisiert
Zeit	Ökonomie der Zeit, Vertaktung der Arbeitsverrichtung	Ökonomie des Zeitpunktes, Zeitflexibilität
Wertzuschreibung	Gebrauchswert	Tauschwert, Irrelevanz des Gebrauchswertes
Ausbildung	berufsbezogen	beschäftigungsfähig

In der Annahme der Subjektivierung verbergen sich widersprüchliche Entwicklungen, von denen nur drei erörtert werden sollen, die sich in Tabelle 3 schon andeuten.

Die Annahme der Vergegenständlichung

Erkenntnistheoretisch bedarf es nicht erst eines Rückgriffs auf die Marx'schen Feuerbachthesen, um zu begreifen, dass Gamm im Materialismus die individuellen Subjektivität bejaht, er stimmt in dieser Beziehung auch mit der Kritischen Psychologie, zum Beispiel von Klaus Holzkamp (1993) überein, der den «historischen Materialismus als Subjektwissenschaft par excellence» bezeichnet. In der Arbeit objektiviert sich die subjektive Seite des Menschen, indem das Individuum sich in einem Gegenstand außerhalb von ihm entäußert, vergegenständlicht. Zugleich subjektiviert der Mensch das objektivierete Gegenständliche, in dem er es aneignet. «Das praktische Erzeugen einer *gegenständlichen Welt*, die *Bearbeitung* der unorganischen Natur ist die Bewährung des Menschen als eines bewußten Gattungswesens, d. h. eines Wesens, das sich zu der Gattung als seinem eigenen Wesen oder zu sich selbst als Gattungswesen verhält» (Marx 1977b: 516 f). In der Arbeit objektiviert er seine subjektiven Wesenskräfte, das von ihm hervorgebrachte Produkt ist der unbestechliche Richter dessen, worüber er an Wesenskräften verfügt, was er kann und was er nicht vermag, eine Feststellung, die nach wie vor für pädagogisches Denken nicht erschlossen ist. Die entscheidende Frage auch für Pädagogik ist – unabhängig davon, welches Attribut sie sich gibt –, *unter welchen Bedingungen wird individuelle Subjektwerdung eines Subjektes möglich*, welche Verhältnisse behindern bzw. fördern eine solche emanzipative Subjektwerdung. Das bisher unumstößliche Postulat produktiver Arbeit und letztlich auch der Arbeitserziehung war die Vergegenständlichung in einem sinnlich wahrnehmbaren Produkt. Die Frage, die mit dem nicht fordistischen Arbeitstypus entsteht, ist die *nach der Art der Vergegenständlichung*. Die Sorge-, Betreuungs- und Pflegearbeit (Careworks) können sich vielleicht noch im gesunden, sich wohlfühlen-

den oder auch nur sauberen Menschen vergegenständlicht sehen, aber schon in der Arbeit des Bankers, Lehrers, Künstlers, Theologen oder auch Ratgebers kann dieser Nachweis nicht mehr erbracht werden. Die menschliche Tätigkeit kann sich nicht mehr in einem sinnlich wahrnehmbaren, von ihm veränderten Gegenstand spiegeln, aber sie hat in ihrer Tätigkeit Veränderungen bewirkt und sich objektiviert. Das führt dazu wie zum Beispiel bei Georg Simmel, dass statt des Begriffs der «Vergegenständlichung» der der» Objektivierung» gesetzt wird, und auch ich habe mich in den letzten Jahren oft dieses Terminustausches bedient. Kern der Aussage der Vergegenständlichung ist aber weniger oder nicht nur die sinnlich fassbare Existenz eines Gegenstandes, sondern die durch das menschliche Tun erreichte Veränderung von Verhältnissen, die Schaffung, Gestaltung und Veränderung von Verhältnissen, die zwar subjektiv hervorgebracht und damit auch Entäußerung meines Wesens sind, aber nun – nachdem hervorgebracht – objektiv existieren. Die menschliche Tätigkeit erzeugt Wirkungen, die einmal hervorgebracht – objektiv und irreversibel, das heißt außerhalb und unabhängig vom hervorbringenden Subjekt als Objekte der Realität existieren und dadurch die nachfolgende Aneignung gestatten. Es ist zu bedenken, ob mit der Ersetzung der Begriffs Vergegenständlichung durch den der Objektivierung nicht eine Grundaussage des Materialismus, die Entäußerung der eigenen Wesenskräfte in objektiven gesellschaftlichen Verhältnissen aufzugeben, der Sachverhalt auf eine individuelle psychische Reaktion reduziert und zudem die Erkenntnis auf diskursiv-kommunikative Prozesse verlagert wird.

Daran ändert auch die Tatsache nichts, dass diese Objektivierung nicht mehr in einem Produkt oder Gegenstand, sondern in Verhältnissen von Subjekten (gleichgültig ob Käufer, Studenten, Patienten, Fans) sich «vergegenständlicht» und nicht mehr auf gewohnte Weise sinnlich erfassbar wird. Meine Objektivierung kann ich häufig nur noch aus den Reaktionen der anderen erschließen (ihrer Kaufwilligkeit, Begeisterungsfähigkeit, ihrer momentanen personalen Zustimmung) und die heutige Sozialwissenschaft überbietet sich in empirisch statistischen Belegen solcher Reaktionsmessungen.

Die Unterwerfung der Person als Ganzheit unter die wertorientierten Produktionsprozesse

Sozialpolitisch wird mit der Subjektivierung auf die Ganzheit der Person als Produktionsfaktor mit all seinen emotionalen, volitiven und charakterlichen Merkmalen orientiert. Die Person des Arbeiters geht in seiner Ganzheit in den Tauschwert der Ware Arbeitskraft ein, der Arbeiter verkauft nicht mehr nur seine spezielle beruflich erworbene Qualifikation in einer bestimmten dafür vorgesehenen Arbeitszeit, sondern seine Gesamtperson/Persönlichkeit, was unter anderem auch dazu führt, dass die Grenzen von Arbeits- und Freizeit, von beruflicher Arbeit und alltäglicher Lebensführung, von Arbeiten und Lernen oder von Privatleben und beruflicher Existenz durchlässig werden (Vieth 1995). Diese Art von Subjektivierung perfektioniert den

Zugriff des Kapitals auf die Verfügungsgewalt des Menschen über dessen Potenziale. Insofern muss die nicht fordistische Arbeit auch auf die Ökonomie der Zeit als Regulator verzichten. Die Zeit, die ein Pfleger braucht, kann man, auch wenn der Vermessungsfanatismus der Krankenkassen das anders sieht, nicht zeitlich takten und messen. Auch wenn metrische Modelle (z. B. der Einschaltquoten, der Phonmessung in Stadien, der Zahl der Bühnenvorhänge) eine Messbarkeit vorgaukeln, gemessen wird nur das Verhalten der anderen Kommunikationsteilnehmer.

Als weitere Konsequenz bekommt das Individuum als «Arbeitskraftunternehmer» die Verantwortung für die Entwicklung seiner Arbeitskraft übertragen, Ziel der Individualentwicklung ist die *entrepreneurship* (Voß/Pongratz 1998). Das bedeutet unter anderem auch eine weitgehende Individualisierung der individuellen Bildungsanstrengungen und die Abkehr von traditionellen lebenslangen Berufskarrieren.

Die doppelte Selbstentfremdung

In der Gesamtheit der Veränderungen vollzieht sich eine mehr oder weniger öffentliche Verdoppelung der Selbstentfremdung. Marx betrachtet die Entfremdung des Arbeiters als Verhältnis zum Produkt der Arbeit, das nicht mehr ihm gehört, das ihm enteignet wird, indem es durch einen anderen angeeignet wird. Die Verwirklichung der Arbeit erscheint in dem «nationalökonomischen [d. h. bürgerlichen Zustand; D. K.] als Entwirklichung des Arbeiters [...], als *Verlust und Knechtschaft* des von ihm produzierten Gegenstandes» (Marx 1977b, S. 514). Mit der Entfremdung des Produktes vollzieht sich auch die Entfremdung im Verhältnis des Arbeiters zu seiner eigenen Tätigkeit als einer fremden, ihm nicht gehörigen Tätigkeit, die sich letztlich gegen ihn richtet. Zugleich entfremdet sich das Individuum zum Mitproduzierenden, der als Konkurrent gesehen werden muss. «Indem daher die entfremdete Arbeit dem Menschen den Gegenstand seiner Produktion entreißt, entreißt sie ihm sein Gattungsleben, seine wirkliche Gattungsgegenständlichkeit» (ebd.: 517). Das entmaterialisierte Arbeitsvermögen als die von allen Arbeitsmitteln und Arbeitsgegenständen, von ihrer Objektivität getrennte Arbeit eröffnet die Möglichkeit, das Produkt der Arbeit vom Produzenten zu trennen und zu verwerten und so die Macht über den Produzenten zu vermehren, wobei die jetzigen Verhältnisse ein hohes Maß an Selbstentfremdung im doppelten Sinne des Wortes «Selbst» erzeugen – die Individuen werden von ihrem Selbst getrennt und das Selbst wird zugleich ein ihnen Fremdes. «Dies Verhältnis [zum *Akt der Produktion*; D. K.] ist das Verhältnis des Arbeiters zu seiner eigenen Tätigkeit als einer fremden, ihm nicht angehörigen, die Tätigkeit als Leiden, die Kraft als Ohnmacht, die Zeugung als Entmannung, die eigne physische und geistige Energie des Arbeiters, sein persönliches Leben [...] als eine wider ihn selbst gewendete, von ihm unabhängige ihm nicht gehörige Tätigkeit. *Die Selbstentfremdung*, wie oben die Entfremdung der *Sache*» (ebd.: 515). Zugleich bringen dieselben Verhältnisse, die Entfremdung hervorbringen, auch die Möglichkeit hervor, diese Entfremdung erkennbar zu machen und letztlich aufzuheben und so eine Utopie als

Alternative zur entfremdenden Gesellschaft zu entwerfen. Die zur Mündigkeit zu befähigende Person vermag den Ausstieg aus ihren selbst verschuldeten Grenzen zu vollziehen. Eine solche reale Utopie sieht Gamm in der Widerständigkeit des Individuums gegen die Vereinnahmung des Subjekts, seine herrschaftliche Verfügbarkeit und vorausgesetzte Disponibilität. Das schließt ein, sich der Grenzen und Möglichkeiten der Organisation der Gesellschaft in Hegemoniestrukturen (z. B. in Form von in der Öffentlichkeit angenommenen Selbstorganisationsmodellen) bewusst zu werden und diese zu überwinden.

Mit dem Übergang zu einem neuen Typus der Arbeit bildet sich eine weitere Entfremdung heraus. Die Herrschaft, statt auf dem Subjekt zu lasten, wandert ins Subjekt ein, der Widerspruch von Bildung und Herrschaft findet seinen Ort im Subjekt (Konnefke 2006: 41), das heißt schließlich, dass sich die Herrschaft «in der Mündigkeit eingenistet» hat (ebd.). «Frikionsarm verläuft die Verwertung nur auf Grund der idealiter ausnahme- und rückhaltlosen Selbstunterwerfung unter das Wertgesetz» (ebd.: 39) und des Selbstverzichtes auf Autonomie. Ohne die unablässige Selbstunterwerfung käme der Verwertungsprozess an sein Ende (ebd.: 43) Der Bruch ist in der Mündigkeit selbst erfolgt. Die Mündigkeit tragende Vernunft ist als legitimierender Träger in vollendete Irrationalität umgeschlagen (ebd.: 35). Das Problem der Mündigkeit ist die Differenz der Selbstbeherrschung zur Selbstentfaltung,

die als verselbstständigte Unvernunft verkommen ist (ebd.: 41). Gegenwärtiges pädagogisches Denken ist «Summa summarum auf die konzentrierte Aufmerksamkeit des konkurrierenden Einzelkämpfers gerichtet, dessen Mündigkeit soll wirksam sein, doch so blind bleiben wie der Überlebenstrieb des Dschungeltiers». Diese Blindheit ist die Form vereinseitigter Abhängigkeit und steht im ausschließenden Widerspruch zur Vollmacht der Mündigkeit, als gleichsam deren heteronome Regieanweisung in ihr selbst (ebd.: 39). Dass eine Bewusstseinsdifferenz anzusetzen ist zwischen denen, deren Selbstunterwerfung erfolgreiche Selbstverwertung und denen, für die die gleiche Unterwerfung die Selbstdemontage zur bloß verfügbaren Arbeitskraft bedeutet, liegt auf der Hand (ebd.: 38). Pädagogisches Denken wird sich darauf orientieren müssen, Art und Grad des Selbstbewusstseins der Mündigkeit zu ermitteln. Dazu wird auch gehören, dass das Individuum sich selbst als Ware begreifen muss, deren Gebrauchswert nur noch darin besteht, den Tauschwert zu erhöhen.

Die Notwendigkeit der Selbstvermarktung zwingt den Produzenten (auch den Wissenschaftler) dazu, sein Selbst auf dem Markt als Ware anzubieten und zu verkaufen. Die Gesetze des Marktes zwingen ihn aber nun, sich besser darzustellen als er in Wirklichkeit ist. Er muss sich in einem anderen «Selbst» darzustellen. Er muss sich inszenieren, brillieren, die für einen vermeintlichen und/oder potenziellen Käufer positiven Vorzüge hervorheben, um sich besser verkaufen zu können. Er erhöht den Tauschwert seiner Ware Arbeitskraft, ohne den Gebrauchswert erhöhen zu müssen oder zu können. Zugespitzt ist der Gebrauchswert der Arbeitskraft nur insofern von Bedeutung, als sie dem Käufer verspricht, die Rendite zu erhöhen. Der Gebrauchs-

wert ist schließlich nebensächlich, wenn der Tauschwert höchstmöglich realisiert werden kann. Der Gebrauchswert ist der realisierbare Tauschwert. Der Arbeitskraftunternehmer nimmt um seines Verkaufs willen ein fremdes Selbst an und habitualisiert es, bis er gar nicht mehr spürt, dass dieser andere nicht er selbst ist. Und die Ironie der Geschichte: Dieses ihm fremde Selbst wird ihm entfremdet, was ich als doppelte Selbstentfremdung fasse.

Als Konsequenz bringt diese doppelte Entfremdung ihr eigenes verkehrtes Bewusstsein der kollektiv selbst gewollten Unmündigkeit und die weitere Verstrickung in die selbst verschuldete Unmündigkeit hervor. Die Klassifikationen mit der Einteilung der Menschen in sozial distinkte soziale Schichten üben eine symbolische Gewalt aus, die genauso mächtig ist wie die ökonomische oder politische Gewalt. Die Wirkmächtigkeit der Einordnungen liegt darin, dass sie ihre Anerkennung durch Herrschende wie Beherrschte nicht durch äußeren Zwang erwirken, sondern durch ihre scheinbare Selbstverständlichkeit, die keiner Legitimation oder Begründung mehr bedarf.

Und so überzeugt das Bildungssystem die Unterprivilegierten, dass ihr soziales Schicksal und ihr Bildungsschicksal die Selbsteliminierung aus dem Bildungssystem bewirken, die Exklusion wird als normal und berechtigt empfunden, denn jeder scheint für seine Bildungskarriere verantwortlich zu sein. Verstärkend wirkt, dass die Selbstbewertung mit der Stigmatisierung durch die Öffentlichkeit zusammenfällt. So vollzieht sich ein Prozess zunehmender Verstrickung des Individuums in den «fensterlosen Gang der Erziehung, je unverhüllter diese Herrschaft jedoch zum Ausdruck kommt und den Menschen unter sich tritt, die Aussicht auf das Geschlecht verdunkelt und auf die hilfreiche Gemeinschaft aller, umso mehr wird das Individuum auf sich selber zurückgeworfen. Eine unbekannte Einsamkeit kriecht hervor, eine Ungleichheit, die frieren macht» (Heydorn 1972: 52). Es ist in der Gegenwart interessant zu beobachten, wie die herrschende Klasse alle Grenzen sozialer Zumutbarkeit überschreitet und hemmungslos ihren Reichtum distinktiv zur Schau stellt.

In diese Hegemoniestrategie ist die Vorstellung eingeordnet, dass die Subjekte den Macht- und Herrschaftsbeziehungen unentrinnbar ausgeliefert seien und sie in den Machtspielen zwar punktuell opponieren, sie aber nicht überwinden können.

Damit entsteht die Frage nach dem Realitätsgehalt der Gamm'schen These von der pädagogischen Aufgabe der Erziehung zur Widerständigkeit als Moment der Mündigkeit. Im Wissen um die Grenzen meiner eigenen Erkenntnis und der gegenwärtigen gesellschaftlichen Erkenntnissituation, die vielleicht erst wieder eines Chaos bedarf, um neue Ideen zu produzieren:

Es bedarf des Erhalts des realutopischen Bezugs: Pädagogik kann nicht ohne Zukunftsvision wirken, ganz im Kant'schen Sinne, dass Kinder nicht zu den gegenwärtigen, sondern zu den zukünftig möglich besseren Zuständen des menschlichen Geschlechts [...] erzogen werden sollen (Kant 1968: 704). In diesem Sinne formuliert Gamm: «Materialistische Pädagogik ist freilich der konkreten Utopie zu zeihen, dass sie den Sinn der Geschichte in der Freiheit für alle erkennt» (Gamm 1983: 196). Als

permanente Aufgabe auch von Erziehung erweist sich die Entschleierung der Emanzipationsblockaden, unter anderem durch Skandalisierung der Zustände, aber auch durch deren wissenschaftliche Reflexion. Dazu gehört die Unterstützung und Initiierung von Emanzipations- und Solidarisierungsprozessen, in denen Kinder lernen, ihre eigene Widerständigkeit als Resilienz zu erproben und gegebenenfalls auch gegen uns Lehrende durchzusetzen.

Literatur

- Gamm, Hans-Jochen (1983): *Materialistisches Denken und pädagogisches Handeln*, Frankfurt a. M.
- Gamm, Hans-Jochen (1988): *Pädagogische Ethik. Versuche zur Analyse erzieherischer Verhältnisse*, Weinheim.
- Gamm, Hans-Jochen (1997): Zehn Thesen zum Materialismus in pädagogischer Absicht, in: *Jahrbuch für Pädagogik* 1997, Frankfurt a. M., S. 17–30.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1972): *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs*, Frankfurt a. M.
- Holzkamp, Klaus (1993): *Lernen. Eine subjektwissenschaftliche Grundlegung*, Frankfurt a. M.
- Kant, Immanuel (1968): *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*, Köln.
- Kirchhöfer, Dieter (2005): *Grenzen der Entgrenzung*, Frankfurt a. M.
- Kirchhöfer, Dieter (2009): *Kinderarbeit? Ein pädagogisches Fragezeichen*, Frankfurt a. M.
- Koneffke, Gernot (2006): *Einige Bemerkungen zur Begründung materialistischer Pädagogik*, Frankfurt a. M.
- Marx, Karl (1977a): *Das Kapital*, in: Marx, Karl/Engels, Friedrich: *Werke*, Bd. 23, Berlin.
- Marx, Karl (1977b): *Ökonomisch-philosophische Manuskripte*, in: Marx, Karl/Engels, Friedrich: *Werke*, Ergbd. 1, Berlin, S. 465–568.
- Moldaschl, Markus./Voß, Gerd-Günter (2002): *Subjektivierung von Arbeit, Konflikte erkennen, analysieren, lösen*, München.
- Vieth, Peter (1995): *Kontrollierte Autonomie. Neue Herausforderungen für die Arbeitsgesellschaft*, Heidelberg.
- Voß, Gerd-Günter (1998): *Die Entgrenzung von Arbeit und Arbeitskraft*, in: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, Heft 50, S. 473–487
- Voß, Gerd-Günter/Pongratz, Hans.-J. (1998): *Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft*, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Heft 50, S. 131–158.

Horst Adam

PROBLEME, FRAGESTELLUNGEN UND GEDANKEN AUS DER DISKUSSION DER 11. TAGUNG

Die 11. Tagung des Arbeitskreises «Kritische Pädagogik» am 26. Januar 2013 hatte zum Thema «Emanzipatorische Pädagogik in bewusstem Widerstand – Hans-Jochen Gamms Ansatz einer materialistischen Erziehungswissenschaft» und diente der Wiederzueignung, Diskussion und Weiterentwicklung einiger Grundlagen und Hauptlinien dieses Ansatzes.

Die Impulsreferate hielten. *Armin Bernhard*: «Materialistische Pädagogik – Hans-Jochen Gamms erziehungswissenschaftlicher Ansatz eines kritisch-humanistischen Materialismus»,¹ *Friedhelm Zubke*: «Die Bedeutung der Utopie im erziehungswissenschaftlichen Denken Hans-Jochen Gamms», und *Dieter Kirchhöfer*: «Materialität der Gamm'schen Denkweise in der postindustriellen Gesellschaft». Besonders hervorzuheben ist die Teilnahme von Heidrun Gamm, der Witwe von Hans-Jochen Gamm.

Diese Tagung, vom Fachbereich Allgemeine Pädagogik der Universität Duisburg-Essen mit konzipiert, stand ganz im Zeichen der Würdigung des Werkes des herausragenden Kritischen Pädagogen Hans-Joachim Gamm, der die Erziehungswissenschaft der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft entscheidend mitgeprägt hat.

Für das Aufgreifen relevanter kritischer, emanzipatorischer bildungstheoretischer und bildungspolitischer Fragestellungen unter systematisch-historischem Aspekt und damit verbunden für die Entwicklung alternativer Vorstellungen bildungstheoretischen Denkens, vor allem im Hinblick auf das Ableiten und Begründen von Grundsätzen aktueller und zukünftiger linker Bildungspolitik, enthält das erziehungswissenschaftliche Konzept von Hans-Jochen Gamm wichtige Anregungen. In kritischer Auseinandersetzung mit den bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen und bisherigen pädagogischen Theorien verfolgte er konsequent das Projekt einer kritisch-

1 Das einleitende Impulsreferat des Mitinitiators der Tagung hat der Autor der *Zeitschrift für Pädagogik* (Zürich) angeboten, so dass ein Abdruck in diesem Sammelband leider nicht möglich war.

emanzipatorischen Pädagogik. In deren Zentrum stand dabei das von ihm entwickelte Materialismuskonzept.

Armin Bernhard führte einleitend aus, dass der Begriff *materialistische Pädagogik* untrennbar mit dem Namen Hans-Jochen Gamm verknüpft ist. Gamm hat als einer der ersten Erziehungswissenschaftler der BRD die Marxsche Theorie für die Pädagogik systematisch erschlossen und damit einen Ansatz zur Verfügung gestellt, mit dessen Hilfe sich nicht nur Erziehungsprozesse, Bildungsvorgänge und pädagogische Handlungen im Zusammenhang gesellschaftlicher Reproduktionsprozesse kritisch bestimmen lassen. Darüber hinaus eröffnet dieser Ansatz auch Perspektiven für emanzipatorische pädagogische Handlungsmöglichkeiten, die sich auf der Basis einer widersprüchlich verfassten Gesellschaft ergeben.

Hans-Jochen Gamms Ziel war es, über das Materialismuskonzept Pädagogik als ein humanes Erkenntnisssystem zu entwickeln. Dieses verstand er nicht als geschlossenes Theoriegebäude, sondern als ein Prinzip, sich mit ihren Gegenständen auseinanderzusetzen, um eine spezifische erziehungswissenschaftliche Art und Weise der Erschließung und Veränderung der Wirklichkeit von Bildung und Erziehung nach einem menschlichen Maßstab. Es handelt sich nicht um eine neutrale Herangehensweise, sondern um eine parteilich-engagierte Weise der Erschließung dieser Wirklichkeit mit dem nachdrücklichen Ziel ihrer umfassenden Humanisierung.

Wie der Referent ausführte, erscheint angesichts der gegenwärtigen, neoliberal geprägten gesellschaftlichen und politischen Entwicklungstendenzen die Notwendigkeit einer materialistisch angelegten Erziehungswissenschaft dringlicher denn je.

Dieter Kirchhöfer setzte sich in seinem Impulsreferat mit der Materialität der Gamm'schen Denkweise in der postindustriellen Gesellschaft auseinander. Er begründete, dass der Historische Materialismus mit seinem theoretischen Instrumentarium das Alphabet der Gesellschaftskritik liefert. Materialistische Pädagogik deckt die Direktiven von Macht und Herrschaft auf, unter denen sich die Subjektwerdung vollzieht. Es muss weiter der Frage nachgegangen werden, wie sich heute materialistische Pädagogik konstituiert.

Friedhelm Zubke sprach über die Bedeutung der Utopie im erziehungswissenschaftlichen Denken Hans-Jochen Gamms. Der Referent begründete den Gedanken der Utopie im erziehungswissenschaftlichen Denken Gamms. Dieser enthalte den Ansatz, über das Bestehende hinaus zu fragen, wo es gesellschaftliche Widersprüche und Ungleichheiten zu überwinden gilt. Gamms Hinweis auf «couragierte Mädchen und Frauen» habe als politische Mahnung und Herausforderung bis heute nichts eingebüßt. Die ästhetische Form der Welterschließung könne sich nicht auf kulturelles Erbe beschränken, sondern müsse sich mit dem heutigen Zustand der Welt auseinandersetzen und sie verändern helfen. Im Fokus stehe dabei die konkrete Sozialisation in Verbindung mit der Ausbildung von Individuation.

Anknüpfend an die Impulse der Vorträge entwickelte sich eine intensive schöpferische Diskussion, in deren Zentrum folgende Probleme und Gedanken standen:

- Materialistische Dialektik und Pädagogik müssen sich «widerständig» verhalten. Was heißt das heute?
- Welche Anforderungen sind heute an interkulturelle Bildung zu stellen? Wie kann sie realisiert werden?

Anwendungspädagogik behindert vielfach Kritik (sie gilt als nicht «schick»). Fragen hierzu sind:

- Wie fordern wir Kritik heraus?
- Welche strukturellen Veränderungen sind nötig?
- Wie kritisch wird die Praxis reflektiert?
- Wie bauen wir Gegenpotenzial auf?

Aufklärung als Lösungsansatz greift zu kurz. Kritik ist an Vergangenheit und Gegenwart erforderlich. Notwendig ist, stärker Kritik an den gesellschaftlichen Zwängen zu üben. Aber auch darüber ist nachzudenken, wie das pädagogische Binnenverhältnis zu gestalten ist. Dazu gilt es stärker die unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen und Erfahrungen der Menschen in Ost und West zu beachten. Ein Problem stellt hierbei die «gelebte Glaubwürdigkeit» dar.

Der *Arbeitsbegriff* nimmt im materialistischen Konzept einen zentralen Platz ein. Besonders wichtig ist die Beachtung der verschiedenen Dimensionen der Arbeit wie die Subjektwerdung in der Arbeit, die Veränderungen der Arbeit, die Entgrenzung des Arbeitens, die Informatisierung des Arbeitens, die Subjektivierung des Arbeitens.

- Die Annahmen der Vergegenständlichung zeigen sich als ein Problem. Die Ware Arbeitskraft führt zur Diskrepanz zwischen Gebrauchs- und Tauschwert.
- *Kritische Ableitungen für Bildung und Erziehung* können sein:
 - Als permanente Aufgabe, auch von Erziehung, erweis sich die Entschleierung der Emanzipationsblockaden, unter anderem durch Skandalisierung der Zustände, aber auch durch deren wissenschaftliche Reflexion;
 - Emanzipations- und Solidarisierungsprozesse sind zu unterstützen, egal wo und mit welchen Zielen sie vorgetragen werden;
 - interdisziplinäre Plattformen sind zu initiieren, in denen auch die psychologischen und neuronalen Wissenschaften einbezogen sind und die eine offensive Aufklärung ermöglichen.

ZUR MAKARENKO-REZEPTION

Edgar Günther-Schellheimer

ZUR MAKARENKO-REZEPTION

Aus der Sicht auf langjährige Makarenko-Forschungen und insbesondere auf die Tätigkeit im Vorstand der Internationalen Makarenko-Gesellschaft seit ihrer Gründung 1991 werden Tendenzen der Makarenko-Rezeption dargestellt. Als Ausgangs- und Bezugspunkt werden dabei grundlegende Positionen Anton Semjonowitsch Makarenkos zur Erziehung im Unterschied zur Bildung sowie die Wesenszüge seiner Erziehungseinrichtungen als Lern-, Arbeits- und Lebensstätten dargelegt.

Um Makarenkos Konzeption entfalteten sich mit der weltweiten Verbreitung seiner Ideen vor allem seines Erziehungsromans «Der Weg ins Leben – Ein pädagogisches Poem» ambivalente Diskussionen sowie vielfältige Rezeptionsvarianten. Mit dem Wegfall geografischer und vor allem ideologischer Grenzen nach 1990 gelang es, Verengungen zu überwinden, die durch die Vereinnahmung Makarenkos ins Sowjetsystem entstanden waren. Wissenschaftler aus Ost und West nutzten die Öffnung der Archive, um den ganzen Makarenko – sein Leben und Werk betreffend – zu entdecken.

Der Autor vermittelt Einblicke in die facettenreiche Aufbereitung von Ideen und Erfahrungen Makarenkos, die sich seitdem entfaltet hat, und geht der Frage nach, wie man unter den gegenwärtigen Bedingungen von Makarenko lernen kann.

Mein Weg zu A. S. Makarenko begann vor mehr als 60 Jahren mit dem «Pädagogischen Poem» Makarenkos. Ich halte den unter dem Titel «Der Weg ins Leben» bei uns bekannt gewordenen Erziehungsroman auch heute noch für *das* Werk zum Einstieg in Makarenko (vgl. Günther-Schellheimer: 12–14). Während meines Pädagogikstudiums in Moskau 1951 bis 1955 hatte ich das Glück, dass einer meiner Professoren ein Anhänger Makarenkos war, sonst hätte ich in diesen Zeiten nichts von Makarenko gehört. Er spielte weder in der Theorie noch in der Praxis eine Rolle. Ich konnte jedoch die damals gerade erschienene siebenbändige Ausgabe pädagogischer Schriften von Makarenko kaufen.

In den 1960er Jahren führten mich Kontakte mit Sowjetpädagogen, die ich als Mitarbeiter des Ministeriums für Volksbildung (MfV) der DDR begleitete, wieder zu Makarenko. Ganz entscheidenden Einfluss auf mein Makarenko-Bild hatte dabei der ukrainische Schuldirektor Wassilij Suchomlinski, dessen Vorträge während seines zweimaligen Aufenthalts in der DDR ich übersetzte und mit dem ich bis zu seinem frühen Tod im Jahr 1970 einen freundschaftlichen Briefwechsel führte. Ich werde in meinem Vortrag noch auf ihn zu sprechen kommen.

Ende der 1960er Jahre habe ich im Zusammenhang im Rahmen einer außerplanmäßigen Aspirantur vergleichende Untersuchungen zur Ganztagschule in Berlin und Moskau durchgeführt. Das war verbunden mit einem längeren Studienaufenthalt an einer Forschungsschule der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW) der UdSSR in Moskau und mit der Betreuung meiner Dissertation durch Valentin Kurnarin, der das Erziehungssystem Makarenkos in einem Schulversuch erprobte, an dem ich zeitweilig teilnahm. Es folgten dann von mir parallele Untersuchungen an einer Schule in Berlin-Lichtenberg. Diese führten unter anderem dazu, dass an Schulen der DDR die Funktion eines stellvertretenden Direktors für die außerunterrichtliche Arbeit eingeführt wurde.

Mit meinem Weggang aus dem MfV – ein lang gehegter Wunsch – an das Institut für Erziehung der APW begann 1975 die Forschungsleitung an der Berliner Karl-Liebknecht-Schule. Das waren 15 Jahre lehrreiche Erfahrungen mit Makarenko auch in der DDR. Die Untersuchungen zur Entwicklung des Schulkollektivs an dieser Schule erfolgten in Kooperation mit Untersuchungen unserer Partner von der APW der UdSSR.

Seit 1972 habe ich an fast allen Tagungen, Konferenzen und Symposien zur Makarenko-Forschung in der UdSSR und anderen Ländern teilgenommen. Von 1983 bis 1988 war ich offizieller Gutachter bei der Vorbereitung der Makarenko-Texte für eine achtbändige Ausgabe pädagogischer Schriften Makarenkos; von 1987 bis 1989 war ich dann einer der Herausgeber dieser Werke in deutscher Sprache. Wir schafften bis zu Wende drei Bände; sogar mit einigen weitergehenden Textwiederherstellungen als in den ersten Bänden der russischsprachigen Ausgabe, die noch unter dem Diktat von GLAVLIT, der Zensurbehörde der Breshnew-Zeit, entstanden waren. De facto waren die ersten russischsprachigen Bände ein unveränderter Nachdruck des mangelbehafteten Vorgängers in sieben Bänden.¹

1990 habe ich in Poltawa an der Vorbereitungskonferenz zur Gründung einer Internationalen Makarenko-Gesellschaft, insbesondere bei der Ausarbeitung des Satzungsentwurfes, mitgearbeitet und bin seit Gründung der Gesellschaft 1991 im Vorstand. An internationalen Konferenzen in Warschau 1997, Oberreifenberg 1998 und Budapest 1998 habe ich mit Vorträgen teilgenommen, an fast allen folgenden korrespondierend mit eingereichten Vorträgen. So auch in diesem Jahr an Konferen-

1 Diese Veröffentlichung der Schriften Makarenkos erfolgte in der Sowjetunion noch zu Lebzeiten Stalins und unterlag einer strengen Zensur, was zu willkürlichen Eingriffen in den Text führte.

zen in Poltawa, Moskau, Nishnij Novgorod und Wolgograd, wo es aktive Gruppen von Makarenko-Forschern gibt.

2005 organisierte ich eine kleine Makarenko-Diskussionsgruppe bei Yahoo, und 2007 in Fleckenbühl war ich an der Gründung der «Libor-Pecha-Gruppe² – Wegbereiter Anton Makarenkos für heute und morgen» beteiligt; sie vereinigte vier Makarenko-Forscher aus der BRD und jeweils einen aus Tschechien und den Niederlanden. Als Koordinator fördere ich über Internetkontakte den Informationsaustausch.³

Nun zu Makarenko selbst. Inzwischen hat sich das Bild zu Leben und Werk Makarenkos weiterentwickelt. Grundlage dafür waren die intensiven Forschungen von Wissenschaftlern aus Ost und West in Archiven. Die Kollegen des Marburger Makarenko-Referats hatten bereits in den 1970er Jahren begonnen, authentische Makarenko-Texte aufzufinden und zu publizieren.

Nach dem Tode Makarenkos war er in der Sowjetunion zu einem oder gar zu *dem* Sowjetpädagogen gemacht worden. Dazu erfolgten auch Eingriffe in seine Texte. Die Grundtendenz bestand insbesondere in der *Auslegung* seiner Positionen, die eine Übereinstimmung der Positionen Makarenkos mit denen von KPdSU und Sowjetstaat überbetonte. Gekürzt und beschnitten wurden basisdemokratische Grundlagen seines Experiments. Überbetont wurden etwa seine Disziplinierungsmaßnahmen. Prägend für die gesamte Makarenko-Rezeption nach seinem Tod waren ihre Anfänge mit einer Diskussion über Makarenkos Positionen zu Disziplin und Patriotismus, die in der sowjetischen Lehrerzeitung zu Beginn des «Großen Vaterländischen Krieges» geführt wurde.

Dabei gab es in all den Jahren der Existenz der Sowjetunion – wie auch in der DDR – nur eine ganz geringe Zahl von Erziehungseinrichtungen, von denen man sagen konnte, dass sie grundlegend auf Erfahrungen Makarenkos aufbauten. Die Masse der Schulen und Heime waren weit entfernt von Makarenkos Intentionen und eng auf die Organisation des Lernens im Unterricht ausgerichtet.

Das war in der Sowjetunion dadurch bedingt, dass man zu Beginn der 1930er Jahre zur Lernschule zurückkehrte, und auch in der DDR wurde das nach 1945 begonnene Experimentieren mit reformpädagogischen Erfahrungen – und dazu gehörten auch die von Makarenko – durch Eingriffe vonseiten führender sowjetischer Schulfunktionäre 1950 unterbunden (vgl. Uhlig 1997).

Ich will nun versuchen, einiges zu *den grundlegenden Positionen des von Makarenko im Erziehungsexperiment gefundenen System* zur Diskussion zu stellen, wie ich sie heute

2 Libor Pecha, 1926–2002, tschechischer Makarenko-Forscher, der sich vor allem mit biografischen Arbeiten zum Leben Makarenkos beschäftigt hat. Unter anderem ermittelte er den Aufenthaltsort des jüngeren Bruders Makarenkos, der als weißgardistischer Offizier emigriert war und in Paris lebte. Libor Pecha gehörte zu den Gründern der Internationalen Makarenko-Gesellschaft (IMG) und hat mehrere internationale Konferenzen zu Leben und Werk Makarenkos organisiert und sich für das Zusammenwirken von Forschern aus Ost und West eingesetzt.

3 Vgl. www.makarenko.eu.

verstehe. Es soll hier keine Reihenfolge nach der Wertigkeit aufgestellt werden. Es gibt jedoch einige Positionen, die erstrangig und bestimmend sind.

Da möchte ich als *erstes* die «Optimistische Hypothese» nennen, das unvoreingenommene Herangehen an jeden Zögling mit der Gewissheit, dass ihm durch Lernen und Arbeiten in der Gemeinschaft geholfen werden kann, einen, ja seinen Weg ins Leben zu finden. Das war besonders für den Umerziehungsprozess von ehemals Verwahrlosten grundlegend.

Und ein solches Herangehen war dem damals üblichen und weitverbreiteten Suchen nach den die Persönlichkeit prägenden Ursachen in der Vergangenheit bzw. in der Psyche der Zöglinge entgegengesetzt. Insbesondere wurde nach den psychophysischen Bedingtheiten des Verhaltens gesucht.

Der ihm übergebene Bestand von Verwahrlosten, der «Besprisornie», war als «moralisch defektiv» bezeichnet. Das Heim, das er 1920 übernahm, hieß auch offiziell «Arbeitskolonie für moralisch Defektive». Makarenko hat diese Bezeichnung abgelehnt und auch das Herumstöbern in der Vergangenheit und der Psyche der Zöglinge. Er verbot sowohl Erziehern als auch Zöglingen, über die Vergangenheit der Verwahrlosten und die «Erfahrungen» aus der Zeit ihrer Praxis als Diebe und Räuber usw. zu reden oder gar auf «Angeborenes» zurückzugreifen. Das interessierte ihn nicht, und es sollte auch keinen der Erzieher interessieren, was in den Personalakten festgehalten war.

Makarenko stand im Widerstreit mit den Pädologen, die die Persönlichkeit nur «allseitig» untersuchten und definierten. Gegenwärtig haben wir es ja, so wie ich das sehe, mit einer besonders ausgeprägten Wiedergeburt dieser Praxis zu tun. Das kann sogar so weit gehen, dass dir ein Schüler sagen kann, er sei mit dem oder jenem Defekt belastet, und der Lehrer müsse verstehen, dass er dies oder jenes einfach nicht könne.

Eine Tagebuchnotiz von Makarenko lautet: «Es gibt keine Vergangenheit, es gibt nur das Morgen.» An anderer Stelle formulierte er: «Ein wirklicher Antrieb im menschlichen Leben ist die Freude auf das Morgen» (Makarenko 1956: 79).

Was das Herangehen an das Kind betrifft, so hat Makarenko seinen Zöglingen alle Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet. Das Lernen im Schulunterricht stand an erster Stelle, Freistellungen von Zöglingen wegen ihrer Belastungen in Organen der Selbstverwaltung gab es in der Produktionsarbeit aber nie in der Schule.

Anton Makarenko hat seine Zöglinge auch immer ernst genommen und geachtet, ausgehend von der Anerkennung ihrer Rechte auf Spiel bei Beachtung ihrer Pflicht zur Arbeit in der Gemeinschaft. Es ging ihm immer um ein ausgewogenes Verhältnis von Achtung und Forderung, von Liebe und Strenge. Ich halte die verkürzte Formulierung, die Makarenko in der DDR zugeschrieben wurde «Ich fordere, weil ich dich achte» schon für eine Einengung des oben genannten Wechselspiels. Wie in der Erziehungswissenschaft der UdSSR gab es auch in der DDR Tendenzen einer normativen Pädagogik, die Forderungen in den Vordergrund rückten.

Mit den Schriften von Suchomlinski in der Chruschtschow-Periode versuchte dieser ukrainisch-sowjetische Schuldirektor Erscheinungen des Personenkultes und der

Stalin'schen Härtepädagogik zu überwinden. «Mein Herz gehört den Kindern» lautete ein Titel eines seiner Bücher, und er sprach von der «weisen Macht» des Kollektivs, die er behutsam praktizierte (vgl. Suchomlinski 1974, 1975). Dieser Versuch, der vom «Olymp» (so nannte Makarenko die Zentralen von Wissenschaft und Volksbildung) in die Nähe des «Sozialismus mit menschlichem Antlitz» in der CSSR gerückt wurde und der darauf zielte, die Rechte des Kindes stärker zu beachten, wurde in der UdSSR mit einer «prinzipienfesten» Diskussion noch zu Lebzeiten Suchomlinskis zerschlagen.

Ohne groß darauf zu reagieren, wurde das in der DDR-Pädagogik schlicht hingenommen, und man ging zur Tagesordnung über, die Feinde Suchomlinski waren die Freunde führender DDR-Pädagogen. Erst mit Glasnost und Perestroika kam es dann in der UdSSR zu einer breiten Bewegung im Sinne von Makarenkos «Pädagogik der Zusammenarbeit» von Erwachsenen und Kindern in Bildungs- und Erziehungseinrichtungen. Von führenden Pädagogen der DDR wurde das mit Befremden und mit aller Vorsicht als Gefahr eines Rückfalls in reformpädagogische Fehler bäugt.

In dieses Kapitel über die Auffassungen Makarenkos vom Kind, von seinen Rechten und Pflichten möchte ich auch seine Erfahrungen und Prinzipien zur Problematik *Selbstverwaltung* einbeziehen. Gestatten Sie, dass ich dazu aus seinem theoretischen Hauptwerk «Methodik der Organisation des Erziehungsprozesses» den betreffenden Abschnitt zitiere:

«Die Arbeit der Selbstverwaltungsorgane wird nur dann aktuell und wichtig sein, wenn das gesamte Leben des Erziehungsheims so eingerichtet ist, dass sich ein Stillstand in der Tätigkeit dieses oder jenes Organs sofort in der Arbeit des Heims widerspiegelt und vom Kollektiv als Mangel empfunden wird. Damit die Organe der Selbstverwaltung eben diese Bedeutung von regelmäßig funktionierenden Einrichtungen beibehalten, ist Folgendes erforderlich:

a) Die Leitung des Heims, damit auch die pädagogische Leitung, darf keinesfalls die Organe der Selbstverwaltung ersetzen und selbstständig über Fragen entscheiden, die zur Kompetenz dieser Selbstverwaltungsorgane gehören, selbst dann nicht, wenn die Entscheidung der Leitung offensichtlich als die richtigere und schneller durchführbar erscheint.

b) Jeder Beschluss der Selbstverwaltungsorgane muss durchgeführt werden, und zwar ohne Verschleppung und ohne Aufschub.

c) Wenn die Leitung meint, ein falscher Beschluss dieses oder jenes Organs der Selbstverwaltung könne unmöglich durchgeführt werden, muss sie an die Vollversammlung appellieren und darf den Beschluss nicht einfach aufheben.

d) Die grundlegende Arbeitsmethode der Leitung ist die Einflussnahme auf die Organe der Selbstverwaltung, und es ist offensichtlich, dass ein Genosse, der diese Methode nicht anwendet und stets mit den Organen der Selbstverwaltung in Konflikt gerät, sich für die Arbeit in dieser Anstalt nicht eignet. [Zu diesem Punkt muss ich eine grundsätzliche Bemerkung machen. Bei Makarenko heißt es nicht «auf» die

Organe einzuwirken. Er betont, dass die Pädagogen *in den Organen ihren Einfluss gewissermaßen als ältere erfahrenere Genossen ausüben sollen*. Der DDR-Pädagogik war es unverständlich, dass die Pädagogen mit den gleichen Rechten und Pflichten *in* Selbstverwaltungsorganen wirken könnten, das widersprach dem Prinzip der führenden Rolle des Lehrers. Und so wurde nach dem «Palmströmprinzip» von Christian Morgenstern verfahren, «das nicht sein kann, was nicht sein darf» (Morgenstern 1985: 133).]

e) Die Mitarbeit von Zöglingen in den Organen der Selbstverwaltung darf nicht übermäßig viel Zeit in Anspruch nehmen, damit sie ihre Pflichten nicht als lästig empfinden und sich nicht in «Beamte» verwandeln.

f) Die Organe der Selbstverwaltung dürfen nicht mit Kleinigkeiten belastet werden, die in der üblichen Verwaltungsarbeit erledigt werden können.

g) Die Arbeit der Selbstverwaltungsorgane muss genau registriert werden, alle ihre Beschlüsse sind schriftlich festzuhalten. Es ist erwünscht, dass diese Kontrolle an einer Stelle, zum Beispiel beim Sekretär des Rates des Kollektivs, konzentriert wird» (Makarenko 1956: 23 f.).

Zweitens möchte ich Makarenkos *Auffassung von Erziehung* nennen. Es ging ihm nie vordergründig um Einwirkungen auf den Einzelnen, obgleich er auch die Gestaltung von individuellen Gesprächen mit dem Zögling meisterhaft beherrschte. Erziehung verstand Makarenko als *Organisation der Lebensgestaltung*, den Erzieher sah Makarenko vorrangig *als Organisator und Mitgestalter des Lebens der Kinder*. Gegenstand der Erziehung sei nicht das Kind an sich, sondern seine sozialen Beziehungen. Folgerichtig war für ihn nicht das Kind als solches defekt, sondern seine sozialen Beziehungen.

Ich möchte noch etwas näher auf den Begriff *Einwirkungen* eingehen, der in Definitionen zu Erziehung oft verwendet wird, aber in dem genannten Kontext zum Wesen der Erziehung bei Makarenko nicht vorkommt. Dieser Begriff «Einwirkungen» charakterisierte so stark das DDR-Erziehungsverständnis, dass sogar das von Makarenko so genannte Prinzip der «parallelen pädagogischen *Wirkungen und Handlungen*» in der deutschen Übersetzung mit parallelen pädagogischen *Einwirkungen* wiedergegeben wurde, im Russischen «vozeistvie»; aber Makarenko gebraucht den Begriff «deistvie», was Handlung, Wirkung bedeutet.

Die Erziehungseinrichtung war bei Makarenko eine *Stätte des Lernens, des Arbeitens und Lebens*, eine von der Vielfalt der Lebensprozesse bestimmte Gemeinschaft. Hier folgte er unbewusst dem Marx'schen Gedanken, der mit den bekannten Worten beginnt: «Nur in der Gemeinschaft ...» Der Begriff *Gemeinschaft* wurde beim Übersetzen ins Russische mit dem Begriff *Kollektiv* wiedergegeben, was im Deutschen vielleicht die ganze Verwirrung um diesen Begriff auslöste, wenn überall, wo wir Gemeinschaft meinen, im Russischen aber der Begriff Kollektiv steht und so auch ins Deutsche übersetzt wird.

Allerdings hat der von Makarenko in seinem Entwicklungsversuch gefundene Aufbau und die Struktur seiner spezifischen *Gemeinschaft der Erwachsenen und Zöglinge*,

die er als «erziehendes Kollektiv» bezeichnete, seinem Kollektivbegriff eine besondere Qualität gegeben. Er bestimmte einen «Schnitt» im Aufbau des Kollektivs einer Erziehungseinrichtung. Makarenko grenzte sich dabei auch definitiv von dem landläufig gebrauchten Begriff des Kollektivs als Gemeinschaft schlechthin ab.

Das Gesamtkollektiv der Erziehungseinrichtung, welches das Pädagogenkollektiv einschließt, besteht aus *Grundkollektiven*. Während des Schulunterrichts sind das die Klassen. In der unterrichtsfreien Zeit fand Makarenko als kleinste Einheit einer Zöglinggruppe – das *Primärkollektiv* –, im Deutschen als *Grundkollektiv* übersetzt. Dieses Primärkollektiv musste mindestens sieben Mitglieder haben, aber nicht mehr als 15. Die Erfahrungen in der Gorki-Kolonie hatten gezeigt, dass, wenn es kleiner als sieben ist, es sich schnell in eine enge Freundesgemeinschaft verwandelt, in der es aufgrund der intimen Kontakte schwerfällt, Interessen eines größeren Kollektivs der Einrichtung wahrzunehmen. Sind es mehr als 15, hat es die Eigenschaft, in zwei Gruppen zu zerfallen. Außerdem wird es in solch einer Übergröße schwer leitbar, wenn ein Zögling diese Leitung ausführen soll. Diese Quantitäten hat die neuere «Soziologie der kleinen Gruppen» bestätigt.

Die Bildung dieser Kollektive erfolgte in Makarenkos Erziehungseinrichtungen nach dem Produktionsprinzip, das heißt als Arbeitsbrigade. Sie lebte aber im ganzen außerschulischen Alltag, die Zöglinge saßen beispielsweise im Speisesaal in diesen Grundkollektiven zusammen und waren auch so auf die Schlafräume aufgeteilt.

In einem entwickelten Gesamtkollektiv, in dem Beziehungen der Fürsorge zwischen Älteren und Jüngeren ausgeprägt waren, wurden die Grundkollektive altersgemischt zusammengesetzt. Sie waren dadurch stabiler und lang wirkender. Das betrifft Folgendes:

- Ältere verlassen die Abteilung und Jüngere kommen jeweils hinzu.
- Verhaltenstraditionen verfestigen sich.
- Ältere helfen den Jüngeren.

Im Jena-Plan setzte übrigens auch Petersen seine *Lernstammgruppen* aus diesem Grunde altersgemischt aus drei Jahrgängen zusammen.

In der Entwicklung seiner Kolonie fand Makarenko noch eine wichtige Ergänzung dieser Grundstruktur aus Grundkollektiven und dem Gesamtkollektiv: die *Einsatzabteilung*, er bezeichnete das sogar manchmal als seinen wichtigsten Fund. Das waren zeitweilige Kollektive für die Lösung bestimmter Einzelaufgaben zum Beispiel für die Beschaffung von Brennholz, das Einbringen der Ernte usw. Bedeutsam war, dass sich die Kommandeure der Grundkollektive in diesen Abteilungen anderen als Kommandeure einsetzten bzw. gewählten Zöglingen unterordnen mussten. So ergab sich ein *erziehungswirksames Geflecht des Wechsels der Positionen seiner Zöglinge als Leiter und Ausführende und zugleich ein Feld zur Übung dieser Positionen*: Jeder sollte fähig und bereit sein, zu leiten und sich unterzuordnen, Aufgaben auszuführen. Damit, so stellte Makarenko fest, sei ein Riegel gegen das Entstehen einer Leiterkaste vorgeschoben.

Wie für die Größe der Grundkollektive fand Makarenko auch für die Größe des Gesamtkollektivs ein Maß, am besten etwa 300 und nie über 500 Personen. Denn man müsse sich kennenlernen können und nicht wie Fremde auf den Fluren begegnen. Später machte er, zum Beispiel während seiner beiden letzten Lebensjahre in Moskau, als er eine Schule leiten wollte, Pläne zur Aufteilung großer Schulen in kleinere Einheiten mit der von ihm genannten Größe.

Die Organe der Selbstverwaltung, von deren Rechte und Pflichten schon die Rede war, hatten folgende Struktur: Die Basis waren die *Primärkollektive*, die nach dem Produktionsprinzip als Arbeitsabteilungen gebildet wurden; sie führten unter der Leitung ihres «Kommandeurs» die ihnen übertragenen Aufgaben aus. In einem frühen Stadium der Kolonieentwicklung wurden die Kommandeure vom Leiter bestimmt, später aber grundsätzlich in der Vollversammlung gewählt. Der Kommandeur war dem Gesamtkollektiv – in erster Linie dem Rat der Kommandeure gegenüber – verantwortlich und bewegte sich im Rahmen der Statuten und Beschlüsse, die in der *Vollversammlung – als gesetzgebendes Organ* – beschlossen wurden.

Es wurde kein Parlament und keine Regierung, in den sowjetischen Kinderheimen «Kinderexekutive» genannt, im Sinne der bürgerlichen Republik gewählt. Hier wich Makarenko von den allgemeinen Regeln der demokratischen Verfassung in sowjetischen Erziehungseinrichtungen ab, was ihm immer heftige Kritik einbrachte. *Exekutive war der Rat der Kommandeure, den die Kommandeure der Primärkollektive bildeten*, dazu kamen die Vertreter, »Kommandeure« der Schulklassen. Also, wenn Sie so wollen, bildete der Rat der Kommandeure die «Regierung».

Von der schwerfälligen Demokratiespielerei mit einer gewählten Regierung und einem Parlament hielt Makarenko nichts und hatte hier nachweisbar eine effektivere Struktur für die Verbindung zwischen Legislative und Exekutive mit dem Rat der Kommandeure und den Abteilungen gefunden.

Die Bezeichnungen «Kommandeur» und «Abteilung» entsprangen den Lebenserfahrungen, die die Zöglinge im Bürgerkrieg gesammelt hatten. Diese militärische Form war gewissermaßen ein Spiel, an dem auch Makarenko teilnahm. Manch ein Inspektor, der sich in der Kolonie aufhielt, wunderte sich über den Kolonieleiter, der zimal am Tag den diensthabenden Kommandeuren mit «Zu Befehl» antwortete. Alle – auch die Erwachsenen – hatten beispielsweise dem diensthabenden Mitglied der Sanitärkommission zu folgen, wenn sie am Kolonieeingang mit dem Befehl «Schuhe säubern» angesprochen wurden.

Jedoch wurde diese besondere militärische Struktur zum Gegenstand und Anlass einer heftigen Kritik des Erziehungssystems Makarenkos durch die übergeordneten Volksbildungsorgane, durch den Ukrainischen Wissenschaftlichen Rat und das ZK des Komsomol. Seine Pädagogik wurde als «Kommandeurspädagogik» verunglimpft. Das vernichtende Urteil lautete: «Das ist kein sowjetisches Erziehungssystem.» Nach einem Trommelfeuer gegen die Gorki-Kolonie war Makarenko gezwungen, sie aufzu-

geben. Er stieß bei den Verantwortlichen für die Kinderheime – den Volksbildungsorganen – auf Widerstand und sollte sein System ändern.

Er fand jedoch für sein Erziehungssystem bei Freunden und Förderern im Volkskommissariat des Inneren (russ. NKWD) der Ukraine Unterstützung. Das NKWD hatte den Auftrag, mit einem «Staatlichen Komitee zur Bekämpfung der Kinder- und Jugendverwahrlosung» sich um die Millionen der sich herumtreibenden und marodierenden *Besprisornie* zu kümmern.

Die Arbeitskommunen der Kinder- und Jugendlichen standen unter Leitung des NKWD, des Volkskommissariats des Inneren. Mit einem gespendeten Lohnanteil der Tschekisten wurde eine Musterkommune mit einer modernen feinmechanischen Produktionsstätte errichtet. «Tschekisten» nannten sich die Mitarbeiter des NKWD entsprechend der ursprünglichen Bezeichnung «Tscheka – Außerordentliche Kommission zur Bekämpfung von Konterrevolution und Sabotage».

Makarenko wurde die Leitung dieser Einrichtung übertragen, die den Namen «Felix-Edmundowitsch-Dzierzynski-Kommune» trug und die, wie die Gorki-Kolonie durch die Romane «Der Weg ins Leben» und «Flaggen auf den Türmen» weltbekannt wurde. Makarenko leitete sie vier Jahre gemäß seinen Prinzipien einer Gesamtleitung des pädagogischen und Produktionsbereichs. Letzterer muss den pädagogischen Zielen untergeordnet sein, und die Dauer und der Umfang der produktiven Arbeit müssen entsprechend dem Alter der Kinder begrenzt sein.

Ab 1932 wurde die Tätigkeit Makarenkos auf den pädagogischen Bereich eingegrenzt und die Kommune entwickelte sich zu einem reinen Produktionsbetrieb, in dem die Zöglinge arbeiteten. Das veranlasste ihn im Jahre 1935, die Kommune zu verlassen.

Er erhielt aufgrund der Fürsprache seines Freundes und Förderers Appolon Balizkij, dem Chef des ukrainischen NKWD, die Möglichkeit, als Mitarbeiter der Abteilung Kinder- und Jugend-Arbeitskommunen eine «Methodik zur Organisation des Erziehungsprozesses» auf der Grundlage seiner Erfahrungen auszuarbeiten, die als internes Arbeitsmaterial für die Leiter der Jugend-Arbeitskommunen verbreitet wurde. Das ist jene grundlegende theoretische Zusammenfassung seiner Pädagogik, aus der ich aus dem Abschnitt über die Selbstverwaltung zitiert habe.

Bereits 1936 begann der Umbau der Organe des NKWD – unter Jagoda und Berija berüchtigt aufgrund der blutigen Säuberungen im Auftrage Stalins. Zeitzeugen berichteten, dass Stalin geäußert habe, er brauche keine Rot-Kreuz-Kolonie, sondern gefürchtete «Schwarze Raben». Es sollen in den Jahren des «Großen Terrors» auch bis zu 20.000 Tschekisten der alten Garde ermordet worden sein, darunter die Freunde und Förderer von Makarenko in der Ukraine.

Im Februar 1937 übersiedelte Makarenko nach Moskau. Er hatte damit das Glück, den Verfolgungen in der Ukraine zu entgehen. Er widmete sich vehement der literarischen Tätigkeit und fand «Unterschlupf» bei den Literaten – Fadejew und Scholochow bürgten für ihn in einer kritischen Situation durch Fürsprache bei Stalin, wodurch eine drohende Verhaftung abgewandt werden konnte (vgl. Hillig 1989: 45 f.). So ge-

lang es ihm, den ernstesten Verfolgungen zu entgehen. Die Lebensumstände in den Jahren des «Großen Terrors» führten allerdings zu den stalinistischen Verrenkungen oder – wie es auch später genannt wurde – zu den stalinistischen Sünden Makarenkos. Sein angepasstes Verhalten wurde vor allem durch ständiges Anraten seiner Ehefrau Galina gesteuert, die als Mitglied der KPdSU zu Vorsicht und Einordnung mahnte.

Sie wachte auch darüber, dass alle Verbindungen ihres Ehemannes zu ehemaligen Freunden in der Ukraine und sogar zu seinen ehemaligen Zöglingen unterblieben, die ihn hätten belasten können. So brach er den Briefwechsel mit Semjon Kalabalin ab, der einer seiner engsten Aktivmitglieder im Kollektiv der Gorki-Kolonie gewesen war – im «Pädagogischen Poem» jener Karabanov, dem Makarenko seine Waffe anvertraute, als er die Gelder für die Kommune in der Kreisstadt abholen sollte. Semjon Kalabalin war in den Jahren des «Großen Terrors» mit den Organen des NKWD in Konflikt geraten, ein Jahr lang in Haft und bat seinen «Vater» um Unterstützung. Nach mehrmonatigem Schweigen schrieb Kalabalin dann an Makarenko: «Und nun – Sie schreiben mir nicht. Die unmöglichsten Erklärungen schwirren mir im Kopf herum. Ich denke mir, dass Sie sich dazu entschlossen haben, jeglichen Kontakt zu einer Person einzustellen, die von NKWD-Organen festgenommen worden ist» (zit. nach: Hillig 1995: XIX)

Als Verwalterin des Erbes von Anton nach dessen plötzlichem Tod am 1. April 1939 hat Galina Makarenko mit dazu beigetragen, dass zu Lebzeiten Stalins in der siebenbändigen Ausgabe seiner pädagogischen Schriften ein Stalin-freundliches Bild vom «großen sowjetischen Pädagogen und Schriftsteller» entstanden ist. Margarita Winogradowa teilte mir in einem Gespräch am 10. Oktober 2001 während meines letzten Aufenthaltes in Moskau mit, dass das «Buch für Eltern», für das sie bei der Vorbereitung der siebenbändigen Ausgabe mit verantwortlich war, nicht gedruckt werden sollte, ehe nicht der Name Stalins mindestens fünfmal erwähnt sei.

Eine Masse von biografischen Arbeiten zu dieser Problematik gab es in Ost und West nach der politischen Wende, um gewissermaßen Herauszufinden «wes Kind» Makarenko nun gewesen sei. Wolfgang Sünkel prägte den nicht ganz eindeutigen Begriff für Makarenkos Haltung als «Fassadenkommunismus». Die Marburger stellten die Frage, ob Makarenko ein Pädagoge von Weltbedeutung wurde, weil er oder obgleich er ein sozialistischer Pädagoge war. Doch dazu nun ausführlicher im zweiten Teil meines Vortrags zu

Probleme bei der Makarenko-Rezeption

Offensichtlich haben reformpädagogische Bestrebungen der Gemeinschaftserziehung eine Affinität zu totalitären Systemen. Alle deutschen reformpädagogischen Schulgemeinden und ihre Ideenträger, wie Wickersdorf mit Wyneken, die Landschulheime von Lietz, die Odenwaldschule Geehebs, haben den Faschismus überlebt, hier muss auch Peter Petersen besonders genannt werden, der sogar zu einem Theoretiker der Hitlerjugendbewegung und der Volksgemeinschaft wurde. Allein der konsequent

marxistische Bernhard Uffrecht mit seiner Lern- und Arbeitsschule Letzlingen blieb aufrecht – und damit seinem Namen treu: Seine Schule wurde aufgelöst. Leider wird von ihm keine Notiz genommen, und nur die anderen – angepasst – haben überlebt und in der deutschen Erziehungsgeschichte Bestand.

Und Makarenko? Er überlebte in den Jahren des «Großen Terrors» und stand besonders nach seinem Tode wieder auf. Aber schon zu Lebzeiten überlebten weder Gorki-Kolonie noch Dzierzynski-Kommune. Die letzte umfassende Schrift über Makarenko, die im Westen seit 1996 weite Verbreitung fand, stammt von dem Schweizer Karl Kobelt und heißt «Anton Makarenko – ein stalinistischer Pädagoge» (Kobelt 1996). In ihr wird versucht nachzuweisen, dass Makarenko der Wegbereiter der stalinistischen Pädagogik war. Es wird der Versuch unternommen, das System Makarenkos so darzustellen, dass er als Diktator seine Zöglinge zu disziplinierten und gehorsamen Anhängern Stalins erzogen habe. Selbst die beliebten Theateraufführungen in seiner Kolonie werden von Kobelt als ein Mittel der Erziehung zu Gehorsamkeit interpretiert – die Kolonisten mussten sich streng an den vorgegebenen Text halten und ihr Kolonieleiter war ihr Souffleur.

Solche Deutungen gab es auch in Russland der neuen Zeit. So hat Azarow, der vorher Lobeshymnen zum Beispiel über Makarenko und die Familienerziehung geschrieben hat – sein Buch wurde auch in der DDR herausgegeben –, ein vernichtendes Buch gegen Makarenko verfasst, dessen Titel bezeichnend ist: «Du Alter – nie sollst Du wieder auferstehen!»

Ich möchte nun der Frage nachgehen, ob es im Erziehungssystem auch Kritikwürdiges gab, was der Erziehung freier Bürger und der Persönlichkeitswürde widersprach. Da muss ich hier rückschauend auf den ersten Teil meiner Ausführung doch noch einige ergänzende Bemerkungen machen. Das System war nicht frei von solchen Fehlern: Das Dulden und zum Teil auch Veranlassen von gewaltsamer Konfliktlösung in den Kollektiven, eine Praxis, die im Faschismus allgemein als «kollektive Erziehung» in Hitlerjugendgruppen bezeichnet wurde. Dies kritisierend und überwindend, auch gegen zu harte Forderungen auftretend, hatte sich – wie schon erwähnt – Suchomlinski bei den Stalinisten die Finger verbrannt.

Kritisch wäre auch die der falschen Politik des Stalin'schen Politbüros gezollte Beziehung der Gorki-Kolonie zu den Kulaken zu nennen: Stillschweigend duldete unter den allgemeinen Bedingungen des «Kampfes zur Liquidierung der Mittelbauern als Klasse» der Kolonieleiter die nächtlichen Diebeszüge seiner Zöglinge in den Speisekammern der Kulaken. Andererseits schildert Makarenko in seinem Roman das gemeinsame Baden und den Kulturtreff mit den Söhnen der Kulaken am Kolomak, dem Flüsschen in der zweiten Kolonie. Hier klingt an, was auch Krupskaja durchzusetzen versuchte, nämlich den Hass und den Vernichtungsfeldzug nicht noch auf die Kinder der Kulaken auszudehnen (vgl. Hoffmann 2013: 259 ff.).

Andererseits sparte Makarenko zum Beispiel in Briefen an Gorki nicht an kritischen Bemerkungen zur Kollektivierung, die ihn – wären sie bekannt geworden –

ernste Schwierigkeiten eingebracht hätten. Ich möchte hier aus einem Brief Makarenkos an Gorki vom 10. Februar 1926 zitieren, um die Zwiespältigkeit im Denken und Handeln von Makarenko zu kennzeichnen: «Es handelt sich darum, dass man den generellen Misserfolg der Kollektivwirtschaften eingestehen muss. Die landwirtschaftlichen Kommunen und Artels, die ihre Arbeit stets ganz luxuriös, mit vollständigem Inventar und stets mit einem Kredit aufgenommenen haben, beginnen sehr bald zu knistern, und dann zerbersten sie, begleitet von großen und kleinen Skandalen. Zugrunde gerichtet werden sie einerseits durch die Nichtkoordinierung kollektiver und persönlicher Interessen,⁴ andererseits durch das Fehlen neuer Organisationsformen der Bewirtschaftung. Die Kollektivwirtschaft, die sich ökonomisch so leicht beschließen lässt, ist psychologisch überhaupt noch nicht erforscht. Es ist allzu leichtfertig zu glauben, man könne 200 Personen tausend Desjatinen übergeben, und sofort klappt alles, und man braucht sich nur noch zu freuen. Da haben wir in unserer Kolonie ein Dutzend intelligenter Leute, die sich zum Ziel gesetzt haben, eine starke Kommune von Kolonisten zu schaffen, sie sitzen daran schon das sechste Jahr und sind noch weit davon entfernt, «Hurra!» zu schreien. Und dabei geben wir uns mit jeder Kleinigkeit ab. Hätten wir aber Zeit und nicht solche Sorgen, so könnten wir ganze Bücher über die Gesetze des Kollektivs schreiben. Uns ist einfach klar, dass die Kollektivierung vor allem pädagogische Beachtung erfordert, und zwar eine sehr behutsame, unablässige und pädagogische Beachtung, außerdem ein großes Aufgebot von Formen und Mitteln» (zit. nach: Hillig 1990: 22 f.).

Aber die mutwillige und böswillige Interpretation der geschriebenen Worte Makarenkos kennt keine Grenzen: Ein US-Amerikaner hat aus dem «Pädagogischen Poem» sogar herausgelesen, dass Makarenko pädophile Neigungen gehabt habe, weil er schwärmerisch von den körperlichen Vorzügen seiner Zöglinge schreibt. Das erinnert an den Rufmord der Odenwaldschule, der jedoch leider eine reale Dimension hatte.

Gibt es eine bleibende Substanz reformpädagogischer Bestrebungen und Schulversuche in Ost und West, die für die Kritische Pädagogik nutzbar zu machen wäre? Ich möchte diese Frage bejahen und Sie ermutigen, auf Spurensuche zu gehen, auch bei Makarenko. Aber auch andere osteuropäische Pädagogen sollten nicht vergessen werden: Schazkij, Blonski, Krupskaja, Suchomlinski. Zu den westeuropäischen brauche ich wohl das Tor nicht aufzustoßen.

Zum Abschluss möchte ich noch einige Gedanken zur heutigen Makarenko-Rezeption darlegen und der Frage nachgehen, was man aus seinem Erbe nutzen kann und wie das erfolgen könnte.

Es hat immer wieder Versuche gegeben, und die gibt es auch heute noch, seine Erfahrungen eins zu eins, möglichst komplex oder im Detail, zu kopieren. Das ist

4 Makarenko förderte in seiner Kolonie die Anlage privater Gärten seiner Zöglinge, während in den Kolchosen anfangs alles nur gemeinschaftlich betrieben wurde und erst später – wie ich es in den 1950er Jahren erlebt habe – private Nebenwirtschaften erlaubt waren.

ahistorisch und zum Scheitern verurteilt und kann die Erfahrungen von Makarenko nur in Misskredit bringen.

Auch sein System zu kanonisieren, systembildende Elemente aufzulisten, eine «Pädagogik» Makarenkos theoretisch zu konstruieren, ist sicherlich nicht der Weg zu Makarenko. Hat er doch seine Pädagogik immer in Bewegung gesehen und entwickelt, und zwar jeweils entsprechend dem erreichten Entwicklungsniveau der Zöglinge und den sich verändernden Lebensumständen. Solche Theoretiker verbreiten im Internet bzw. durch Druckschriften ihre Arbeiten. Wir haben darüber in unserer Diskussionsgruppe bei Yahoo debattiert.

Mit Blick auf die vergangenen mehr als zwei Jahrzehnte kann festgestellt werden, dass die theoretische Diskussion zum Werk Makarenkos überwiegt – gegenüber Versuchen, nach seinen Erfahrungen in Erziehungseinrichtungen zu praktizieren.

Sowohl in der theoretischen Aufarbeitung, zum Beispiel für die Lehrerbildung, als auch in den praktischen Versuchen an sogenannten Makarenko-Schulen gibt es Tendenzen der An- und Einpassung in herrschende Ideen- und Realitätsfelder der kapitalistischen und neoliberalen Wirklichkeit – nun auch im heutigen Russland. Die Abteilung am Institut für Bildungsforschung in Moskau (eine Nachfolgeeinrichtung der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR bzw. der Russischen Föderation, in der Erfahrungen Makarenkos aufbereitet werden), nennt sich «Entwicklung des Humankapitals». Ziel der Forschungen sind Untersuchungen zur Befähigung der Heranwachsenden, auf dem Arbeitsmarkt zu bestehen. Die Zeitschrift *Narodnoje obrazovanie* – ehemals das Organ des Ministeriums für Volksbildung der UdSSR – hat einen kapitalkräftigen Chefredakteur, der einen alljährlichen Ausscheid unter den Makarenko-Schulen organisiert und finanziert.⁵ Erste Preise sind ein Computerkabinett, ein Schulbus, eine Schuldruckerei. Als Ziele der Bewegung wurden in den jährlichen Ausschreibungen unter anderem formuliert: Die Erziehung eines «kultivierten Verkehrsteilnehmers» oder eines «humanen Unternehmers» oder – wie schon oben genannt – die Befähigung für den erfolgreichen Kampf auf dem Arbeitskräftemarkt. Von den über 20 Kriterien zur Bewertung der Makarenko-Schulen, die alle einen Produktionsbereich haben – überwiegend in der Landwirtschaft –, sind 19 ökonomisch-finanzielle Kriterien und nur eines bezieht sich auf die Frage, welche Elemente aus den Erfahrungen Makarenkos angewendet werden.

In der Makarenko-Assoziation der Russischen Föderation gibt es starke Tendenzen einer christlichen Deutung von Leben und Werk Makarenkos. Der Präsident und einer der aktivsten Theoretiker haben kirchliche Auszeichnungen erhalten. Ähnlich wie der Jugendpfarrer Dietrich Lauter mit seiner alternativen Jugendgruppe Parallelen zwischen der Ethik Makarenkos und der christlichen findet, gehen die «christlichen» Makarenko-Forscher davon aus, dass besonders die *Liebe zum Menschen, die Suche*

5 An diesen Ausscheiden nehmen jährlich bis zu 200 Schulen aus meist landwirtschaftlich geprägten Regionen Russlands und Kasachstans teil.

nach dem Guten in jedem, das Vergessen/Verzeihen des Vergangenen; die Achtung und Forderung Ähnlichkeiten und Übereinstimmungen zwischen Makarenko und Jesus erkennen lassen (vgl. Paschtschenko o.J.; Lauter 1993). Dem gegenüber steht der führende Makarenko-Forscher in Sankt Petersburg, der aggressiv antireligiös auftritt und in diesem Sinne im Internet aktiv ist. Insgesamt sehr kritisch eingestellt, ist er auch einer der Hauptkritiker des genannten Ausscheids, in dessen Jury er aber jährlich mitarbeitet. «Russland ist groß, der Zar weit weg»– alles ist möglich.

Um der Internationalen und der Russischen Makarenko-Gesellschaft eine legalisierte Betätigungsmöglichkeit als Nichtregierungsorganisation zu geben, hat der operative Vorstand unter Leitung der Präsidentin der IMG, Tatjana Korabljowa, beide Gesellschaften unter einem Namen «Gesellschaft der Makarenko-Freunde» in das Moskauer Vereinsregister eintragen lassen. Eine Satzung ist abgesehen worden, in der die Verfassung der Russischen Föderation (RF) zugrunde gelegt wird. Die Tätigkeit des Vereins ist auch zum Teil international, wenn in Veranstaltungen Vertreter aus anderen ehemaligen Unionsrepubliken wie Belarus, Ukraine und Kasachstan einbezogen sind und auch einzelne ausländische Mitglieder der Internationalen Makarenko-Gesellschaft (IMG). Diese wählt alle zwei bis fünf Jahre den Vorstand (seit 2005 jeweils sieben Vertreter der RF, sieben aus der Ukraine und sieben aus dem anderen Ausland), den Präsidenten (seit 2005 immer eine Moskauerin) und vier Vizepräsidenten (zurzeit eine Russin, ein Ukrainer, ein Italiener –der die derzeit einzige ausländische Makarenko-Gesellschaft vertritt – und Götz Hillig aus Marburg).

In Moskau tagt mehr oder weniger regelmäßig ein Arbeitsvorstand im Makarenko-Zentrum – das ist ein Rayon-Lehrer-Weiterbildungszentrum mit einem Museum, eine halbstaatliche Einrichtung.

Geleitet werden die meist thematisch ausgeschriebenen sogenannten Mittwochszusammenkünfte (eine alte russische Wissenschaftstradition) von der Präsidentin der IMG und der Makarenko-Freunde in Personalunion, Mitglieder dieser operativen Leitung kommen vor allem aus der Leitung der Russischen Makarenko-Gesellschaft.

Zwischen den Regierungen der Russischen Föderation und der Ukraine gibt es einen Fünfjahrplan der kulturell-wissenschaftlichen Zusammenarbeit, in dem auch Aktivitäten der Makarenko-Forschung aufgelistet sind, wie etwa gemeinsame Konferenzen. Die Makarenko-Vereinigung ist eine mehr oder weniger bei den Behörden der RF anerkannte Autorität der pädagogischen Öffentlichkeit, der auch in den Massenmedien Aufmerksamkeit entgegengebracht wird. Mit Kooperationsbeziehungen zu staatlichen Gremien nimmt sie Einfluss zum Beispiel auf den Erhalt der Kinderheime und versucht der Tendenz entgegenzuwirken, diese zugunsten des Familienpatronats abzuschaffen, setzt sich für eine hohe unentgeltliche Bildung für alle ein. Putin hat sich neulich dafür ausgesprochen, dass es unter ihm keine bezahlbare Bildung in Russland geben werde. Wahrscheinlich trägt auch das Verhältnis zur Russischen Orthodoxen Kirche dazu bei, dass die Autorität vor allem der Russischen Makarenko-Gesellschaft gestärkt wurde.

Dem operativen Vorstand und vor allem der Initiative der Präsidentin ist es zu verdanken, dass der führende Kosmetikkonzern Russlands, «Faberlik», die Neuherausgabe der Erziehungsromane Makarenkos finanziert hat. Die Präsidentin hat ein Vorwort zum «Pädagogischen Poem» für den heutigen Leser geschrieben. So viel zur gegenwärtigen Makarenko-Rezeption vor allem in Russland. Nun *zur Makarenko-Rezeption in Deutschland*.

Ich möchte mich an dieser Stelle mit den Positionen der unvoreingenommen mit reinem Wissenschaftsinteresse forschenden Marburger und der ihnen nahe stehenden, zum Teil marxistisch Eingestellten beschäftigen. Eine Erklärung für das umstrittene Makarenko-Bild hat Leonard Froese 1991 in folgenden drei Punkten formuliert:

- «A. S. Makarenkos Pädagogik überschreitet der Bedeutung und Wirkung nach Raum und Zeit ihres Zustandekommens.
- Die Begleitumstände des Entstehens und der Entwicklung seiner Pädagogik waren für diese nicht nur förderlich; sie waren zugleich auch hinderlich.
- Das postume Makarenko-Bild, wie es in und außerhalb der Sowjetunion propagiert wurde, unterscheidet sich nicht unwesentlich von dem realen Makarenko, den wir als historischen Makarenko bezeichnen.»

In dem Interview mit der *Deutschen Lehrerzeitung* (DLZ), aus dem zitiert wurde, stellte ich die Frage, worin Leonhard Froese die wichtigsten Fragestellungen einer internationalen Makarenko-Forschung sehe. Das war am Vorabend der Gründung der IMG. Was er damals sagte, hat an Aktualität nicht verloren: «Neben den weiteren Arbeiten zur Sicherung und Verbreitung eines authentischen, also vollständigen, ungekürzten und unverfälschten Makarenko-Textes auf der Grundlage einer historisch-kritischen Sammlung seiner Schriften liegt meiner Meinung das wichtigste Problem darin, nachzuweisen, dass Makarenkos Sozialisationsmodell wie auch seine Erziehungsideen und Praktiken in jeder demokratisch verfassten Gesellschaft «angewandt» werden können. Wäre Makarenko heute unter uns und würde man ihn auffordern, in den Elendsvierteln der Welt – unter hungernden, raubenden, sich prostituierenden, drogenabhängigen, alkoholsüchtigen jungen Menschen – zu wirken, so könnte man ihm aufgrund seiner reichen Erfahrungen und Einsichten durchaus zutrauen, auch für sie einen Ausweg aus ihrer ausweglosen Lage zu finden. Unter einer Voraussetzung: dass man ihnen reale Perspektiven, eine Lebensgemeinschaft, Arbeit und Lernchancen bietet – und sie nicht wieder in jenes «Nachtasy!» zurückfallen lässt, aus dem sie gekommen sind» (Froese 1991).

Der Erlanger Makarenko-Forscher Wolfgang Sünkel prägte den Gedanken von den Gipfeln der Erziehungsgeschichte, den Aichttausendern, zu denen er Makarenko zählt. Zur Nutzung ihrer Erfahrungen formulierte er, dass man beispielsweise zur Anwendung von Erkenntnissen Komenskis nicht unbedingt ein Mitglied der Böhmisches Brüdergemeinde sein müsse. Auf Makarenko bezogen wären damit besonders – abgesehen von seinem sozialistischen Erziehungssystem – Erziehungsmethoden in den Blickpunkt gerückt. Das würde zu einer gewissen Beliebigkeit führen,

sich aus der Schatzkiste der Erfahrungen der Altvorderen zu bedienen. Makarenko würden wir damit nie gerecht, hat er doch selbst in Bezug auf Erziehungsmethoden und -verfahren den Vergleich mit den Ziegelsteinen angestellt, mit denen man einen Arbeiterklub oder eine Börse errichten kann. Ich möchte ergänzen: Man kann mit Steinen auch ein Gebäude zerstören. Makarenko verwies auf das gesellschaftlich ausgerichtete Erziehungssystem und die Art der Verknüpfung seiner Teile, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen.

Das Erziehungssystem A. S. Makarenkos ist progressiv auf die Erziehung eines selbstbewussten und fähigen Schöpfers einer humanistischen Gesellschaft gerichtet, einer solidarischen Gesellschaft, in der dem Schwachen geholfen wird, sich aufzurichten. Es hat starke reformpädagogische Züge.

Das ist eine *Alternative* zum System, das in unserer gegenwärtigen Gesellschaft vorherrscht. Was heißt es, heute im Sinne von Makarenko zu erziehen, welches Erziehungsziel sollten wir verfolgen?

- einen Menschen von hoher Kultur und Bildung,
- einen Kämpfer gegen Erniedrigung des Menschen;
- einen Behüter der Erde und Gegner der Zerstörung der natürlichen Grundlagen unseres Lebens;
- einen Internationalisten, den wir sind für Frieden überall in der Welt!

Literatur

- Froese, Leonhard (1991): Makarenkos Ideen – heute noch aktuell? Auf den Spuren der Makarenkoforschung in Deutschland, in: Deutsche Lehrerzeitung Beilage 38.
- Günther-Schellheimer, Edgar (2005): Makarenko in meinem Leben, Berlin .
- Hillig, Götz (1989): Im Gespräch mit Valentin Kumarin, Marburg.
- Hillig, Götz (Hrsg.) (1990): Makarenkos Briefwechsel mit Gor'kij, Marburg.
- Hillig, Götz (1995): Makarenko und der Stalinismus, Marburg.
- Hoffmann, Volker (2013): «Ich war Zeugin der größten Revolution in der Welt». Nadescha Konstantinowna Krupskaja: Leben, Kampf und Werk der Frau und Weggefährtin Lenins, Essen.
- Kobelt, Karl (1996): Anton Makarenko – ein stalinistischer Pädagoge, Frankfurt a. M. u. a.
- Lauter, Dietrich (1993): Makarenko ohne Perspektive, in: Makarenko in Ost und West, Marburg, S. 133 ff.
- Makarenko, Anton S. (1956): Werke, Band V, Berlin.
- Morgenstern, Christian (1985): Die unmögliche Tatsache, in: ders.: Ausgewählte Werke, Erster Band, Leipzig/Weimar.
- Paschtschenko, Vladimir (o. J.): Anton Makarenko: Ein Gottloser, ein Atheist, ein Vertreter christlicher Ideale, Manuskript.
- Suchomlinski, A. W. (1974): Mein Herz gehört den Kindern, Berlin.
- Suchomlinski, A. W. (1975): Die weise Macht des Kollektivs, Berlin.
- Uhlig, Christa (1997): Stalinismus – (k)ein Thema für die Pädagogik? In: Pädagogik und Schulalltag 52, S. 267–278.

Eberhard Mannschatz

ZUM AUFFASSUNGSSYSTEM A. S. MAKARENKOS

Die nachfolgenden Ausführungen sind in dieser Form in der Tagung des Arbeitskreises nicht als Referat oder Diskussionsbeitrag vorgetragen worden. Das war aus Zeitgründen nicht vorgesehen und nicht möglich. Die Redaktion ermöglicht mir aber freundlicherweise den Abdruck im Protokollband.

Das Anliegen besteht darin, das Auffassungssystem von A. S. Makarenko vorzustellen; in einer Fassung, wie sie sich in jahrzehntelanger Forschung und Lehre am Lehrstuhl Sozialpädagogik der Humboldt-Universität herauskristallisiert hat und vielfach publiziert worden ist.

Die Veranlassung für diese intensive Beschäftigung mit Makarenko war auf die weit zurückreichende Situation zurückzuführen, in die wir nach 1945 bei der Bearbeitung mit praktischen und theoretischen Fragen der Heimerziehung und Jugendhilfe im Osten Deutschlands gestellt waren. Wir standen vor einem radikalen Neuanfang. Zu alten Methoden der Fürsorgeerziehung wollten wir nicht zurückkehren. Da war uns Makarenko willkommen. Auch er hatte gewissermaßen auf der grünen Wiese begonnen, pädagogisch einen Neuanfang gewagt. Eindringlich hat er das beschrieben in seinem «Pädagogischen Poem», das zu dieser Zeit in der DDR erschien und von vielen mit Aufmerksamkeit und Begeisterung gelesen wurde. Bei der Suche nach einem pädagogischen Konzept für die Heime knüpften wir daran an. Wir beachteten, dass es nicht darum gehen konnte, Makarenkos Praxis sozusagen eins zu eins zu übernehmen. Die Bedingungen waren nicht identisch. Wir versuchten also, die Kerngedanken Makarenkos zu erfassen, um sie unter unseren Umständen modifiziert für unser Anliegen zu verwenden. Dabei ergaben sich durchaus Zugangsschwierigkeiten, gewiss auch Fehlinterpretationen, nicht zuletzt zu dem Begriff Kollektiv, der in seinem Auffassungssystem eine zentrale Rolle spielt. Nicht überall dort, wo unsererseits von Kollektiverziehung geredet wurde, war Kollektiverziehung im richtigen Verständnis drin.

Schöpferische und strittige Diskussionen hielten sich über Jahrzehnte, in der DDR und auch im Kontakt mit westdeutschen Wissenschaftlern vor und nach der Wende, denn nicht nur wir aus dem «Osten» hatten uns auf ihn bezogen, sondern auch die westdeutschen Kollegen kannten «ihren» Makarenko und hatten sich mit seinem Erbe wissenschaftlich befasst; insbesondere an der Universität Marburg («Makarenko-Referat»), an der Universität Erlangen und anderenorts. Es gab unterschiedliche Interpretationen, aber bezüglich seiner Rolle als «Klassiker» der Sozialerziehung war man sich einig.

Diese wohltuende und anregende Gemeinsamkeit schränkte sich in der Folge ein (außerhalb der Zusammenarbeit unter Makarenko-Forschern, die sich noch 1989 in Marburg trafen), und zwar durch eine merkwürdige Veranlassung aus dem politischen Raum. Das massive Bemühen, Erziehung in der DDR als «Unrechtsgeschehen» vorzuführen, wurde und wird mit gehässiger Zuspitzung ausgerechnet an Makarenko zelebriert. Das ihm zugeschriebene Leitbild der «Kollektiverziehung» wurde genutzt, ihm das Menschenbild einer «kollektivistischen» Persönlichkeit zu unterstellen, im angeblich krassen Gegensatz zu selbstbestimmter Individualität; und daran wurde ein «fundamentaler» Systemunterschied zwischen Sozialismus und freiheitlich-demokratischer Ordnung festgemacht. Makarenko geriet durch diese politische Indienstnahme auf eigentlich unerklärliche Weise in den Fokus einer Auseinandersetzung im Stile des Kalten Krieges. Diese Gegenüberstellung trieb und treibt merkwürdige Blüten und verfälscht oder verhindert die sachliche pädagogische Auseinandersetzung; auch mit Bezug auf Versuche von ost- und westdeutschen Autoren, in Anknüpfung an Makarenko kritisch und selbstkritisch weiterzudenken, vormalige Blickrichtungen zu überprüfen und unter Umständen zu revidieren. Das betrifft auch mein Bemühen, das zu der konzeptionellen Fassung geführt hat, welche im folgenden Text dargestellt ist.

Die Makarenko-Interpretation unterliegt also nach wie vor einer verwirrenden Ambiguität, wenn sie denn überhaupt stattfindet.

Für die Sozialpädagogik und Heimerziehung der DDR blieben wir bei Makarenko; aber in dem Sinne, dass wir uns von ihm haben anregen lassen. Diese Art Umgang mit Theoriegeschichte ist bedeutsam für die Beantwortung der Frage, ob wir heute mit Makarenko etwas anfangen können. Nicht geht es um die bekenntnismäßige Position «Für oder Wider» Makarenko, sondern darum, ob unter veränderten politisch-gesellschaftlichen Bedingungen und anderen ideologisch-theoretischen Zugängen Anregungen aus seinem Auffassungssystem gewonnen werden können. In diesem Zusammenhang verweise ich auf die Bemerkung von Wolfgang Sünkel, dass man (im Sinne von Rezeptionshermeneutik) nicht Kommunist sein muss, um von Makarenko etwas zu lernen, «ebenso wenig wie man ein «Böhmischer Bruder» sein muss, um von Comenius, oder ein katholischer Erzbischof, um von Fenelon zu lernen» (Sünkel 1994: 198).

Die Situation bezüglich dieser Fragestellung ist zwiespältig und letztlich unbefriedigend und enttäuschend. Mit meinem folgenden Beitrag versuche ich einen erneuten Anlauf, mir (und hoffentlich manchem Leser) Zugang zu verschaffen zu den pädago-

gischen Auffassungen Makarenkos. Es geht also beileibe nicht um eine Kurzfassung des Gesamtwerkes zum handlichen Gebrauch, durch die sich ein Nachlesen seiner Texte erübrigt. Ich bin vielmehr bemüht, das «richtige» Nachlesen zu befördern, indem ich den Versuch unternehme, das «Konstruktionsprinzip» seines Auffassungssystems aufzudecken, seine innere Logik nachzuvollziehen, Hauptbegriffe zu bestimmen und deren Beziehungen zueinander zu beschreiben. Die tragenden Mauern oder das Stahlskelett seines Gedankengebäudes sollen herausgefunden werden. Es geht um die systemkonstituierenden Ausgangspositionen. Das verstehe ich unter Zugang. Diese Aufgabe ist einer Gesamtdarstellung, theoriegeschichtlichen Einordnung, historisch-praktischen Wirkungserkundung, der kritischen Interpretation und der Erörterung der Ertragsperspektive vorgelagert; und sie erscheint mir in dem Falle Makarenko von besonderer Wichtigkeit, weil sie mit spezifischen Schwierigkeiten verbunden ist, aber vorwärtsweisende Erkenntnisse verspricht.

Verschlungene Erkenntniswege

Was den Zugang zu dem *Auffassungssystem* Makarenkos anbelangt, sollte zunächst ein Vorurteil ausgeräumt werden, das sich bis in die wissenschaftliche Interpretation erhalten hat, nämlich die Behauptung, dass ihm einige originelle *Erfindungen* gelungen wären, welche in der praktisch-methodischen Arbeit Beachtung finden könnten. Eine Leistung und Bedeutung als Theoretiker der Pädagogik wird ihm gemäß dieser Betrachtungsweise nicht zugebilligt.

Makarenko war aber alles andere als ein Praktizist im Sinne pragmatischer und kurzschlüssiger Situationsbewältigung. Mit dieser herablassenden Abqualifizierung wird das in Misskredit gebracht, was gerade die Stärke seines Werkes ausmacht; nämlich, dass er aus eigener Praxis Verallgemeinerungen abgeleitet, sie zu einem Auffassungssystem verdichtet und dieses an eigener Praxis überprüft hat. Keinesfalls verstehen sich seine theoretischen Aussagen als eine Sammlung von methodischen «Tricks», sondern als der Entwurf eines in sich geschlossenen und stimmigen *Systems*, das zumindest in Konturen vorliegt.

Leider hat Makarenko keine Gesamtdarstellung des Systems seiner Auffassungen hinterlassen. Er hatte sie geplant, konnte sie aber wegen seines frühen Todes nicht mehr ausführen. Seine theoretischen Positionen gehen demzufolge aus seinen literarischen und pädagogisch-theoretischen Schriften hervor, die in Form von Aufsätzen, Vorträgen, Gesprächsprotokollen nachlesbar sind (vgl. Makarenko 1949, 1974, 1975, 1976). In ihnen finden sich naturgemäß zahlreiche Wiederholungen in jeweils anderen Zusammenhängen. Außerdem sind grundsätzliche Aussagen mit ausführlichen Beispielen vermischt. Da geht der Praktiker und Literat mit ihm durch. Das ist einerseits von Vorteil im Sinne von Anschaulichkeit, erschwert andererseits das Auffinden der großen Linien seiner theoretischen Logik.

Zudem hat Makarenko die Fehleinschätzung als «Nur-Praktiker» in gewisser Weise selbst dadurch befördert, dass er mit seiner insgesamt 16-jährigen Praxis, in der er

zwei Heime geleitet hat, gleichsam kokettiert und mehrfach seine anfängliche «Hilflosigkeit» betont hat. In dieses Bild passt auch die Tatsache, dass sich – auch in seinen theoretischen Schriften – wenig bis keine Hinweise auf theoretische Prämissen finden, von denen er als gebildeter Pädagoge zweifelsohne ausgegangen sein muss. Immerhin hatte er eine pädagogische Ausbildung «mit Auszeichnung» absolviert und zeitlich vor der Gorki-Kolonie langjährig als Lehrer und Schulleiter an einer Fabriksschule gearbeitet.

Diese Zurückhaltung hinsichtlich der theoretischen Bezüge ist wohl eher aus den zeitgeschichtlichen Umständen zu erklären. Eine Bezugnahme auf «bürgerliche» Theorien im Ausland verbot sich damals aus politischen Gründen. Mit den zu dieser Zeit vorherrschenden sowjetischen Vorstellungen hat er sich angelegt. Er verspottet die «Pädologie» als eine Theorie des «Olymps», aus der für ihn als Praktiker kein Orientierungswert erwächst. Er beklagt, dass die «logischen Wege zum pädagogischen Mittel» sich in einer traurigen Verfassung befinden: «Sie sind von Unkraut überwuchert und unpassierbar infolge der Anhäufung des gesamten Schutts der alten Welt und der alten Ideologie» (487).¹ Gerade deshalb betont er, «dass eine pädagogische Wissenschaft nötig ist, die jedoch nicht vom Leben losgelöst sein darf, sondern mit ihm verbunden sein und dem Erzieher in der praktischen Arbeit helfen muss» (534). Er setzt diesem Zustand seine Ansichten entgegen, die er als «unsere», als «sowjetische» Pädagogik firmiert.

Was die *politischen* Auffassungen Makarenkos anbelangt, die in dieser gewagten Zuordnung zum Ausdruck kommen, sollte man sich die Einschätzung von Leonhard Froese, renommierter «Ostforscher» und Schirmherr des Marburger Makarenko-Referats, vergegenwärtigen, der die Ergebnisse der Untersuchungen folgendermaßen zusammengefasst hat: «A. S. Makarenko war kein «Bolschewik» und gewiss auch kein «Stalinist». Aber er war außer Frage ein sowjetischer «Patriot» und überzeugter Sozialist. Es ist jedoch der «sozialistische Humanismus» Gorkis, der ihn gefangen nimmt und zeitlebens gefangen hält – selbst in der Schlussphase, als das mit einem Orden für seine Verdienste in der sowjetischen Literatur ausgezeichnete Mitglied des Schriftstellerverbandes der UdSSR und der parteilose Staatsbürger, der sich – sei es aus Furcht oder aus Dankbarkeit – der Kommunistischen Partei wie auch Stalin ergeben zeigt.»

Es soll auch daran erinnert werden, dass Makarenkos Experiment «von Weltbedeutung» (Gorki) in der Zeit seines praktischen Wirkens in der Sowjetunion seitens der Behörden weitgehend auf Ablehnung gestoßen ist. Er wurde zweimal als Leiter der Kolonie bzw. Kommune entlassen. Er hat danach als freischaffender Schriftsteller in Moskau gelebt. Die Hochstilisierung seines Konzeptes zu einer Art «Staatspädagogik» ist nach seinem Tode erfolgt, verbunden mit einer groben Verfälschung seiner Ansichten.

1 Die in Klammer genannten Seitenzahlen ohne Jahresangabe beziehen sich in jedem Falle auf Makarenko 1974.

Makarenko ist bei der Hervorbringung seines Auffassungssystems eigene Wege gegangen. Im Kontext seines Verständnisses von dem Verhältnis von Theorie und Praxis ist seine Auffassung bedeutsam, dass die pädagogische Theorie sich der Praxis als *Quelle* und *Prüfstein* versichern muss. «Beim gegenwärtigen Stand der Wissenschaft vom Menschen und von der menschlichen Gesellschaft kann es [das «pädagogische System»] auf keinen Fall in vollem Umfang von irgendeiner allgemeinen These abgeleitet werden. Grundlage für das sowjetische pädagogische Gesetz muss die Induktion eines vollständigen Experiments sein. Nur ein sowohl in seinem Verlauf als auch in seinen Ergebnissen geprüftes, vollständiges Experiment, nur der Vergleich vollständiger experimenteller Komplexe kann uns Angaben für die Auswahl und Entscheidung liefern» (499). Er vertritt auch die Meinung, «dass die Methodik der Erziehungsarbeit nicht aus Lehrsätzen benachbarter Wissenschaften abgeleitet werden kann» (118).

Das bedeutet nun keinesfalls die Abwertung deduktiv gewonnener Thesen. «Wenn wir für das vollständige Experiment eintreten, liegt uns die Verteidigung der ausschließlichen Berechtigung der Induktion völlig fern. Wie auch auf jedem anderen Gebiet entsteht das Experiment aus deduktiven Thesen, und sie haben weit über die Grenzen des ersten Augenblicks des Experiments hinaus Bedeutung, sie bleiben die richtungsweisende Grundlage in dessen gesamtem Verlauf» (501).

«Das von allgemeinen deduktiven Thesen gelenkte Dauexperiment eines gesamten Systems muss die ständige Analyse in sich einschließen. Der Verlauf und die Vertiefung des Experiments können natürlich nicht frei von Fehlern sein. Es ist ein sehr vorsichtiges, in hohem Grade dialektisches Verhalten zu den Fehlern nötig, weil sich sehr oft das, was ein Fehler zu sein scheint, bei geduldigerer Prüfung als nützlicher Faktor erweist. Aber eine solche Prüfung verlangt unbedingt pädagogische Technik, größte pädagogische Meisterschaft, hohe Qualifikation» (502).

Diese Haltung hat er konsequent durchgehalten und verteidigt. Er räumt durchaus Fehler und Korrekturen in seinen Auffassungen ein, aber sie beziehen sich ausschließlich auf Veränderungen innerhalb einer *gedanklichen Grundanlage*. Diese wurde von ihm nicht infrage gestellt. Ihre Originalität trat unter den Bedingungen bald einsetzender Kritik und Anfeindung von außen umso stärker zu Tage. Er hat sie aber weiter konsequent vertreten. Er hat auch Folgen für seine Person bzw. seinen beruflichen Status nicht gescheut. In einem Brief an den Leiter der Hauptverwaltung Sozialerziehung (Juli 1928), in dem er in knapper Form die «Hauptmomente» der Sozialerziehung in der Gorki-Kolonie zusammenfasst, schreibt er am Schluss: «Das hier Dargelegte ist der Gegenstand meines pädagogischen Credos. Ich bin überzeugt, dass in der M.-Gorki-Kolonie eine wirkliche sowjetische Sozialerziehung erreicht worden ist. Ich habe keine Veranlassung, auch nur an *einer* Einzelheit zu zweifeln. Und deshalb kann ich es mit meinem Gewissen nicht vereinbaren, etwas zu ändern: Ich würde die Sache aufs Spiel setzen. Das alles zwingt mich, Sie zu bitten, Ihren Beschluss über meine Entlassung in die Tat umzusetzen. Ich bin mir darüber im Klaren, dass demnächst auch die Frage meiner Entlassung aus der Dzierzynski-Kommune gestellt wird, die

sich in einem gleichen blühenden Zustand befindet wie die Gorki-Kolonie. Trotzdem ziehe ich es vor, ohne Arbeit zu sein, als die organisatorischen Erkenntnisse aufzugeben, die nach meiner Ansicht von größter Bedeutung für die sowjetische Erziehung sind» (442).

Der «Praktiker» Makarenko vernachlässigt also nicht die Theorie. Er setzt sie vielmehr in ihre Aufgaben und Pflichten ein, indem er ihr Verhältnis zur Praxis in ein richtiges Koordinatensystem stellt. Er hat eine beeindruckende Praxis hervorgebracht. Noch bedeutsamer und beeindruckender ist aber sein Vermögen, aus dieser Praxis heraus Verallgemeinerungen gewonnen und zu einem theoretischen System verdichtet zu haben. Damit hat er einen gewichtigen und originären Beitrag zur Theorie der Pädagogik geleistet.

Systemkonstituierende Ausgangspositionen

Man kann, vielmehr man *muss* davon ausgehen, dass die Auffassungen Makarenkos *Systemcharakter* tragen, also in ihrem Zueinander abhängige aufeinander bezogene Beziehungen aufweisen, die ihrerseits einer durchgehenden Logik folgen. Er vertrat die Auffassung: «Die Erziehung muss durch ein einheitliches System von Gesetzen, ähnlich den Naturgesetzen, gelenkt werden. Und wenn in den Händen der Menschen die Anwendung dieser Gesetze Formen mannigfaltiger Kombinationen annimmt, so erleidet die Einheit des prinzipiellen Herangehens dadurch keine Einbuße, wie die Einheit der biologischen Gesetze nicht dadurch verloren geht, dass die Art der Fortbewegung bei Vögeln und Tintenfischen verschieden ist» (409).

Die Struktur oder Hierarchie dieses Systems entschlüsselt sich als das Vorhandensein von *Grundannahmen* als systemkonstituierende Ausgangspositionen, die dann zum Konkreten hin gedanklich entfaltet werden bis schließlich zu Aussagen zur Organisation der Erziehung (Erziehungsarrangement) und Methodik des Erziehungsprozesses («Instrumentierung»). Der Komplex der Grundannahmen konstituiert eine Logik, die Makarenko mit beeindruckender Konsequenz durchhält. Ich habe schon darauf verwiesen. Die Logik ist bis in die Detailaussagen nachzuweisen. Vor allem ist zu beachten, dass dadurch Themenkomplexe, die formal auch in anderen pädagogischen Konzepten behandelt werden, wie beispielsweise Gemeinschaftserziehung, Individualerziehung, Selbstverwaltung, Ansporn und Strafe usw. im Lichte der Logik Makarenkos eine andere Deutung, Zuordnung, Gewichtung, methodische Ausgestaltung erfahren. Es handelt sich jeweils um eine «makarenko-typische» Interpretation und Handhabung. Diese sind seinem System zugehörig und können nur aus dieser Zugehörigkeit heraus erklärt und verwirklicht werden. «Das in seiner organischen Ganzheit gestörte System wird zu einem kranken System, und die Verpflanzung des Experiments endet mit einem Misserfolg» (500).

Wenn wir nach den Grundannahmen bei Makarenko fahnden, bleibt uns der Nachvollzug des «deduktiven Weges» als Herleitung aus übergeordneten Prämissen im Grunde genommen verschlossen, aus den oben genannten Gründen. Es handelt

sich um eine Art Axiome, um Setzungen a priori, die streng genommen keine Begründung erfahren. Er erläutert sie, operiert gedanklich mit ihnen, entfaltet sie zum Konkreten hin, aber vor allem: Er weist die Brauchbarkeit des Systems *in der Praxis* nach, und zwar in einem beeindruckenden Dauerexperiment.

Wolfgang Sünkel vertritt in einem Aufsatz «Die Situation des offenen Anfangs der Erziehung; mit Seitenblicken auf Pestalozzi und Makarenko», den er im April 1989 geschrieben hat (Sünkel 1994: 97 ff.), die Meinung: »Will man ein pädagogisches Phänomen hinsichtlich der ihm innewohnenden Problemstruktur untersuchen, so ist es erforderlich, diejenige Erscheinungsform des Phänomens aufzusuchen, welche die zu untersuchende Problemstruktur am entschiedensten besitzt und am deutlichsten zeigt. Unser Phänomen ist die Situation des relativen Erziehungsanfangs« (ebd.: 101 u. 103).

Er vermerkt an dieser Stelle: «Zum Glück für die Erkenntnis ist eine solche Situation in der pädagogischen Weltliteratur zweimal dargestellt worden, nicht als Fiktion, sondern als reales Geschehen; die eine fand statt 1799 in Stans, die andere 1920 bei Poltava. Sie lassen die Erkenntnis zu, dass die Öffnung der Situation des Anfangs auf der Zöglingseite vom *Erzieher* zu tun ist. Er muss, wie Pestalozzi sagt, eine Tatsache durch sich selbst aufstellen. Der Stanser Weg dahin ist die «allseitige Besorgung». Auch Makarenko versucht die Öffnung zuerst mit der allseitigen Besorgung, allerdings mit höchst peinlichen und lächerlichen Konsequenzen. Was mit Stanser Kindern ging, das geht mit diesen Burschen nicht. Die Tatsache, die Makarenko durch sich selbst aufstellt, ist eine andersartige: Ich meine den berühmten und vieldiskutierten Absturz des pädagogischen Seiltänzers» (ebd.: 102 u. 106 f.). Beiden Verfahren der Öffnung der Situation liegt ein gemeinsames Prinzip zugrunde. «Es ist dies die Eröffnung eines unbelasteten und variationsfähigen Umgangs zwischen Zögling und Erzieher auf der vorpädagogischen, sozusagen der «rein menschlichen» Ebene; in anderen Begriffen: die Konstituierung des pädagogischen Bezuges nach seiner personal-emotionalen Seite hin. Sie bildet die notwendige prozessuale Voraussetzung dafür, dass sich die instrumentelle Seite des Bezugs entfalten kann; diese macht durch ihr Hinzutreten den Bezug erst zum pädagogischen und stellt die Grundlage all dessen dar, was wir in der Erziehung als Methode bezeichnen» (ebd.: 107). In der Gorki-Kolonie «kann man, wenn man das Poem gleichsam rückwärts liest, die ausgearbeiteten Prozessstrukturen bis zu ihren unscheinbaren Ursprüngen in der Situation des offenen Anfangs zurückverfolgen und dort identifizieren».

Komplex und System der Grundannahmen (Überblick)

Wenn ich im Folgenden versuche, das Auffassungssystem Makarenkos als einen Komplex von Grundannahmen vorzustellen, die miteinander logisch und in einer Hierarchie in Beziehung stehen und demzufolge in ihrer Gesamtheit ein System darstellen, dann geschieht das unter dem Vorbehalt meiner subjektiven Auslegung, die sich zwar auf langjährige Beschäftigung mit dem Werk Makarenkos stützt, Erkenntnisstufen

verarbeitet, die ich im Verlaufe immer wieder kritisch hinterfragt habe, aber doch nur eine Annäherung an den «wahren Makarenko» sein kann.

Bevor ich das System in den nachfolgenden Abschnitten erläutere, will ich es hier im Überblick vorstellen.

- Im Zentrum steht die Position, dass Erziehung kein autark-autonomer Vorgang, sondern mit der gemeinschaftlichen Lebenstätigkeit der Beteiligten verbunden ist und von dort her Motivation, Triebkraft und Dynamik sowie ihre Strukturiertheit erfährt. Makarenko fasst diese Grundannahme terminologisch-begrifflich als *Parallelität* von Lebenstätigkeit und erzieherischer Gestaltung und Wirkung.
- Die gemeinschaftliche Tätigkeit als Lebensform und Sozialgefüge ist demzufolge zugleich *Medium* der Erziehung. Sie ist der Ausbildung individueller sozialer Handlungskompetenz (als Ziel und Fluchtpunkt von Erziehung) unter der Voraussetzung förderlich, dass sie als Lebensform eine bestimmte Qualität aufweist bzw. annimmt. Diese Verfasstheit bezeichnet Makarenko als Kollektiv.
- Die Existenzweise des Kollektivs als Lebensform und Medium der Erziehung ist *Dynamik* als Bewegung, Entwicklung, Fortschritt, die vom Kollektiv aus Eigenem hervorgebracht werden und ein unverwechselbares Profil des Zusammenlebens ausprägen. Die Bewegung erfährt ihre Impulse aus der Bewältigung von Situationen mit Problemlösungscharakter und verdichtet sich zu einem Entwicklungsprozess, dessen methodische Beförderung durch die Anwendung eines veränderlichen Systems von Mitteln der Wirkung auf Kollektiv und Persönlichkeit erfolgt.
- Das *Grundverhältnis* zwischen *Erwachsenen und Jugendlichen* innerhalb dieser Verfasstheit, also das *erzieherische* Verhältnis, gründet sich auf tätigkeitsbezogene *Forderungen* der Erwachsenen, mit denen sich die Jugendlichen zunehmend über Mitarbeit, Mitsprache und demokratische Entscheidungen identifizieren, sie ihrerseits vertreten und sie als freie Forderungen an sich selbst übernehmen können. Sie sind demnach zugleich Ausdruck der *Achtung* vor der Subjektposition der Jugendlichen als Persönlichkeit und ihren Selbstentfaltungskräften, von denen Makarenko im Sinne einer «optimistischen Hypothese» ausgegangen ist.

Parallelität von Lebenspraxis und Erziehung

Makarenko verspottet Vorstellungen von der Hervorbringung erzieherischer Wirkungen, die sich im Rahmen einer von der Lebenstätigkeit der Beteiligten abgehobenen Zweierbeziehung zwischen *einem* Erwachsenen und *einem* Kind oder Jugendlichen bewegen und auf verbale Überredung oder mystische persönliche Ausstrahlung vertrauen (vgl. Makarenko 1975: 22). Für ihn sind erzieherische Wirkungen, also Wirkungen auf die Ausprägung der individuellen sozialen Handlungskompetenz der Persönlichkeit, vielmehr eine Funktion der gemeinschaftlichen, sich in einem überschaubaren sozialen Beziehungskontext bewegenden *Lebenstätigkeit*. Von dort her gewinnt die Motivation der Beteiligten Sinnhaftigkeit; aus ihr heraus prägen sich die Formen des Zusammenlebens sowie ihre Abläufe und das «Klima» als «verschworenes

Einverständnis». Sie ist gewissermaßen das Substrat der Erziehung, die Substanz, *woran* erzogen wird. Sie ist in ihrem Wesen als Aneignungs- und Bewältigungstätigkeit als Basis, als das Fundament der Erziehung anzusehen. Aus ihr bestimmen sich Bedingungsarrangement (Setting) sowie Methodik. Die Lebenstätigkeit darf demzufolge nicht aus der pädagogischen Betrachtung ausgeklammert werden. Sie ist *nicht* nur mehr oder weniger zu berücksichtigende äußere Bedingung oder ein bedeutungsloses oder gar störendes Neben-Geschehen mit dem Geruch des Un- oder Nichtpädagogischen. Sie ist vielmehr Bestandteil der pädagogischen Praxis und Reflexion.

Terminologisch bzw. begrifflich fasst Makarenko diesen Grundgedanken als «parallele pädagogische Wirkung» (in der vorliegenden deutschen Übersetzung ist von «paralleler pädagogischer *Einwirkung*» die Rede; die exakte Übersetzung aus dem Russischen läuft aber auf «*Wirkungen*» hinaus – vgl. den Beitrag in Günter-Schellheimer in diesem Buch). «Die sowjetische Pädagogik ist nicht eine Pädagogik der direkten, sondern der parallelen pädagogischen Einwirkung. Der Zögling unseres Kinderheims ist in erster Linie ein Mitglied des Arbeitskollektivs und dann erst Zögling als solcher. [...] Auch der Erzieher soll in den Augen des Zöglings in erster Linie als Mitglied des gleichen Arbeitskollektivs und dann erst als Erzieher, als Pädagoge von Beruf auftreten. Deshalb müssen Erzieher und Zögling weniger auf der speziell pädagogischen Ebene als vielmehr auf der Ebene des Arbeits- und Produktionskollektivs in Berührung kommen, nicht nur unter Berücksichtigung der Interessen der eigentlichen pädagogischen Prozesses, sondern auch der Interessen des Kampfes für ein besser und reicher eingerichtetes Heim, für sein Gedeihen und seinen guten Ruf, für ein kultiviertes und glückliches Leben des Kollektivs, für ein freudiges und vernünftiges Leben. Vor dem Kollektiv der Zöglinge muss der Erzieher als Kampfgefährte auftreten, der an ihrer Spitze und mit ihnen gemeinsam für alle Ideale eines erstklassigen sowjetischen Kinderheims kämpft. Daraus ergibt sich auch die Methode seiner pädagogischen Arbeit. Daran soll der Pädagoge bei jedem seiner Schritte denken» (96).

Die «Parallelität» der Wirkungen aus Lebenstätigkeit und pädagogischer Gestaltung versteht Makarenko als eine eigentümliche *Verwobenheit* von Sachebene und Erziehungsebene, und zwar dergestalt, dass der eigentliche pädagogische Standpunkt des Erziehers den Zöglingen *verborgen* bleiben und nicht in den Vordergrund rücken soll. «Wenn auch alle Zöglinge begreifen, dass sie im Kinderheim belehrt und erzogen werden, so lieben sie es doch nicht sehr, wenn sie speziellen pädagogischen Prozeduren unterworfen werden, und erst recht nicht, wenn mit ihnen unendliche Gespräche über den Nutzen von Erziehung geführt werden und mit jeder Bemerkung eine moralische Belehrung verbunden ist. Deshalb soll der eigentliche pädagogische Standpunkt des Erziehers den Zöglingen verborgen bleiben und nicht in den Vordergrund treten. Ein Erzieher, der seine Zöglinge ewig mit ausgesprochen lehrhaften Gesprächen verfolgt, fällt ihnen auf die Nerven und stößt fast immer auf Widerstand» (96).

Aus diesen Überlegungen entwickelt Makarenko den übergeordneten methodischen Grundsatz, erzieherische Probleme nicht direkt zu behandeln, sondern *Parallelopera-*

tionen dergestalt durchzuführen, als stets vom Leben und der Arbeit des Kollektivs als Lebensform ausgegangen wird (vgl. 97). Das könnte wie Doppelbödigkeit, Spiel mit verdeckten Karten, billiger methodischer Trick anmuten. Das ist durchaus nicht der Fall. Es handelt sich vielmehr um eine grundlegende Position von der *Stellung der Kinder/Jugendlichen im Prozess der Lebenstätigkeit* und damit im *Erziehungsprozess*. Makarenko betrachtet die jungen Menschen nicht vordergründig als Erziehungsobjekte, sondern als Subjekte ihrer Lebenstätigkeit und damit als Subjekte ihrer eigenen Entwicklung. «Ich ging von folgenden Erwägungen aus: Da lebt also ein Mensch von zwölf bis fünfzehn Jahren, er lebt und genießt das Leben; Lebensfreude erfüllt ihn, und er hat gewisse Lebenseindrücke gewonnen. Für uns ist er ein Erziehungsobjekt, für sich selbst ist er ein lebendiger Mensch, und es wäre nachteilig für mich, ihn überzeugen zu wollen: «Du bist kein Mensch, sondern nur ein werdender Mensch! Du bist ein Phänomen der Pädagogik, nicht des Lebens!» Ich bemühte mich, ihn zu überzeugen, dass ich nicht so sehr der Pädagoge sei, der ihm das Lesen und Schreiben beibringt, der ihn lehrt, in der Produktion zu arbeiten, am Produktionsprozess teilzunehmen und ein Staatsbürger zu sein. Ich suchte vielmehr die Überzeugung in ihm zu wecken, dass ich der Ältere sei, der sein Leben mit seiner eigenen Hilfe und Mitarbeit lenkt. Ganz und gar nicht lag mir daran, bei ihm die Meinung entstehen zu lassen, dass er nur ein Zögling, mit anderen Worten nur ein pädagogisches und nicht auch ein gesellschaftliches und individuelles Phänomen sei. In Wirklichkeit war er für mich doch ein pädagogisches Phänomen» (177).

Entsprechend der Grundannahme von der Parallelität geht Makarenko davon aus, dass alle erzieherischen Verfahren und Wirkungen in der Sphäre der Lebenstätigkeit nicht nur ihre Entsprechung, sondern ihre unverzichtbare Grundlage und ihren Ursprung haben. Sie ist die *sachliche* Komponente der Parallelität, auf die sich die *erzieherische* Komponente bezieht und von der sie vorstrukturiert wird. Sie ist das Substrat, an dem erzogen wird.

Daraus erklärt sich, dass Makarenko dem Kollektiv *als Lebensform* herausragend große Beachtung zuwendet, ungewöhnlich im Vergleich zu anderen pädagogischen Konzepten und ungewöhnlich auch in der Bedeutungszumessung. Er beschäftigt sich ausführlich und detailliert mit der Sphäre der Selbstversorgung («materieller Sektor»), der Arbeit und der Produktion sowie mit Klubarbeit, Sport usw. Er bearbeitet Fragen der organisatorischen Struktur des Kollektivs und der Lebensordnung im weitesten Sinne unter dem Gesichtspunkt ihrer Entsprechung und Zweckmäßigkeit im Hinblick auf die Arbeits- und Produktionsprozesse, die im Falle seiner Arbeitskommune das «Kernstück» der Lebenstätigkeit ausmachen.

Die Lebensform Kollektiv als Medium der Erziehung

Wenn Makarenko für das Ensemble und die Verfasstheit der Lebenstätigkeit die Bezeichnung «Kollektiv» verwendet, dann *zunächst* im Sinne der «Ortsbestimmung» für Zusammenleben in den Formen, in denen Erwachsene und junge Menschen

miteinander lernen, arbeiten, ihre Freizeit verbringen, Kinder und Jugendliche versorgt und betreut werden. Allerdings verbindet er mit dieser «Verortung» zugleich die Vorstellung einer bestimmten *Qualität* des Beziehungsgefüges. Nur unter dieser Voraussetzung wird die Kontakteinheit oder das Kollektiv wirklich zum Medium von *Erziehung*.

Was diese erzieherische Komponente anbelangt, geht Makarenko davon aus, dass Erziehungsarrangements und Erziehungsmethoden nicht aus der Vorstellung von einem Paar «Lehrer plus Schüler» abgeleitet werden können (240). «Solch ein Paar gibt es nicht, Was aber gibt es? Es gibt die Schule, die Organisation, das Kollektiv, den allgemeinen Arbeitsstil» (240). Fragen der Erziehungsarbeit können nie dadurch gelöst werden, «dass man jedem einzelnen Lehrer für jeden einzelnen Schüler eine besondere Methode empfiehlt, wohl aber dadurch, dass für die gesamte Organisation Form, Stil und Ton empfohlen werden. Die erste dieser Formen ist das Kollektiv» (241).

Diese Aussage wiederholt er in verschiedenen Zusammenhängen und mit unterschiedlichen Formulierungen. Und sie wird berechtigt als eine seiner Grundpositionen gewertet und als solche in der pädagogischen Literatur kontrovers diskutiert, nicht zuletzt mit Bezug auf seine zugespitzte Aussage, dass nicht die Kinder, sondern die sozialen Beziehungen «der eigentliche Gegenstand der Erziehung» sind (527), und auf die mehr pragmatisch anmutende Sentenz, dass es ein hoffnungsloser Versuch wäre, «mit der Millionenmasse der Zöglinge dadurch fertig zu werden, dass man sich mit jedem Einzelnen abmüht» (370).

Für Makarenko ergibt sich die in dieser Aussage enthaltene Erkenntnis folgerichtig aus der Tatsache, dass Lebenstätigkeit zunächst *gemeinsame* Tätigkeit ist, ein im Zusammenleben miteinander verwobenes Geschehen, in welches unverwechselbare-individuelle Aktivitäten und Verhaltensweisen entsprechend unverwechselbarer-persönlicher Anlagen, Erlebnisse und Erfahrungen eingebettet sind. «Wie einheitlich uns der Mensch in ganz abstraktem Sinne auch erscheinen mag, so stellen die Menschen dennoch ein sehr verschiedenartiges Erziehungsmaterial dar, und das von uns entlassene ›Produkt‹ wird ebenfalls verschiedenartig sein. Die allgemeinen und die individuellen Eigenschaften der Persönlichkeit bilden in unserem Projekt sehr komplizierte Bestandteile» (370). Es ist aber nicht vorstellbar, individuelle Entwicklung außerhalb von Sozialbeziehungen zu denken. Schon gar nicht können sie «herausgedacht» werden, wenn das «Erzieherische» ins Spiel kommt. Erziehung soll gerade die individuelle *soziale Handlungskompetenz* hervorbringen, und sie ist ihrerseits ein Geschehen, in der Wirkungen und Einflüsse von Menschen auf Menschen eine Rolle spielen. Sie stellt demnach ein *soziales* Verhältnis dar. Erziehung als Medium trägt den Charakter von sozialen Beziehungen. «Es ist ganz offensichtlich, dass [...] für uns keine Möglichkeit mehr besteht, uns nur mit dem einzelnen ›Kind‹ zu befassen. Vor uns erhebt sofort das Kollektiv als Gegenstand unserer Erziehung» (484).

Es ist nicht richtig und grenzt an eine böswillige Fehlinterpretation, daraus abzuleiten, dass Makarenko mit der Einführung oder Betonung des Kollektivbegriffes

die Einzelpersönlichkeit aus seiner Blickrichtung ausklammert. Wenn er im Text mit Bezug auf das «Erziehungsziel» vom *Kollektiv* spricht (das Kollektiv muss unser erstes Erziehungsziel sein – 371), dann hat er die *individuelle* soziale Handlungskompetenz im Auge. «Es wäre eine unglaubliche Oberflächlichkeit, die menschliche Verschiedenartigkeit zu ignorieren und das Problem der Erziehungsaufgaben gewaltsam in eine für alle gemeinsame Formel zu zwingen. [...] Die allgemeinen und individuellen Züge der Persönlichkeit sind in ihren einzelnen Erscheinungsformen in komplizierter Weise miteinander verknüpft. Deshalb wird die Projektierung der Persönlichkeit sehr schwierig und erheischt größte Behutsamkeit. Noch lange Zeit hindurch wird das gefährlichste Moment die Furcht vor der menschlichen Verschiedenartigkeit sein, das Unvermögen, aus den mannigfaltigen Elementen ein ausgeglichenes Ganzes zusammenzufügen. Alle über einen Kamm zu scheren, den Menschen in eine einheitliche Schablone zu pressen und eine sehr eng begrenzte Serie menschlicher Typen zu erziehen scheint daher ein leichteres Unternehmen zu sein als die differenzierte Erziehung» (484). Er betrachtet das Kollektiv als den «Gegenstand», die «Hauptform» oder besser: als das *Medium* für Erziehung als ein *Zwischenglied*, über das sich erzieherischer Einfluss auf die Einzelpersönlichkeit vermittelt. «Ein Charakter lässt sich nur formen durch eine sehr lange Zugehörigkeit des Menschen zu einem richtig organisierten, disziplinierten, beherrschten und stolzen Kollektiv» (300). «Die unserer Epoche würdige, organisatorische Aufgabe kann nur darin bestehen, eine allgemeine und einheitliche Methode zu schaffen, die dennoch jeder einzelnen Persönlichkeit die Möglichkeit bietet, ihre Fähigkeiten zu entwickeln, ihre Individualität zu bewahren und ihren Neigungen zu folgen» (484). Kollektiverziehung in diesem Sinne versteht Makarenko als «allgemeine und einheitliche» Methode, mit der Einzelpersönlichkeit in Kontakt zu treten und auf ihr Verhalten und ihre Entwicklung Einfluss zu nehmen.

Ich kann mir es nicht verkneifen, an dieser Stelle folgende Passage aus dem Text von Makarenko einzufügen: «Die einen sagen: «Das Kollektiv als Realität existiert nicht. Real ist nur die Persönlichkeit.» Die anderen sagen: «Das Individuum existiert nicht als etwas Selbständiges in der sozialen Wirklichkeit. Es existiert nur die Gesellschaft.» Die dritten freuen sich, dass all dieser Unsinn existiert und schreiben ganze Bände darüber. Sowohl die ersten als auch die zweiten und dritten sind «gelehrte» Leute. Wir werden uns an diesem Geschwätz nicht beteiligen. Nehmen wir, ohne es zu beweisen, an, dass die Persönlichkeit und das Kollektiv existieren. Es unterliegt keinem Zweifel, dass wir es sowohl mit dem Kollektiv als auch mit der Persönlichkeit zu tun haben» (487).

Dem strittigen Thema «Individualerziehung und Gemeinschaftserziehung» als Dauerbrenner des pädagogischen Disputes muss man sich, wenn man Makarenko als Kronzeuge heranzieht, von diesen seinen Auffassungen nähern. Keinesfalls betrachtet er diese beiden Aspekte als Alternativen, die sich gegenseitig ausschließen. Es handelt sich auch nicht um zwei relativ eigenständige Prozesse, die gewissermaßen nebeneinander oder nacheinander «abgearbeitet» werden können. «In den ersten Jahren meiner Praxis hatte ich den Übergang von der kollektiven Einwirkung, von der Organisierung

des Kollektivs zum Individuum, zur Formung des Individuums und die besonderen, hierbei erforderlichen Methoden nicht richtig erfasst. Ich nahm an, dass man erstens die Einwirkung auf das ganze Kollektiv und zweitens, als Korrektiv bei der Entwicklung des Kollektivs, die Einwirkung auf das Individuum im Auge haben müsse» (171). Es stellt sich aber anders dar: «In der Praxis werden diese beiden Aufgaben nur gemeinsam und in einem gemeinsamen Verfahren gelöst. In jedem Augenblick unserer Einwirkung auf das Individuum müssen diese Einflüsse unbedingt auch Einflüsse auf das Kollektiv sein. Umgekehrt wird jede unserer Berührungen mit dem Kollektiv unbedingt auch eine Erziehung jedes Einzelnen sein, der zum Kollektiv gehört» (371).

Das soziale Beziehungsgefüge, das Makarenko mit dem Terminus «Kollektiv» belegt, ist für ihn ein *System von gegenseitiger verantwortlicher Abhängigkeit*. Diese Qualität sei der «Kern der Erziehung», der ihn «immer mehr als alles andere interessiert» hat (218). Sie ist mit Begriffen wie Freundschaft, Liebe, Nachbarschaft nicht hinreichend beschrieben. Das Kollektiv «ist keine bloße Ansammlung, keine Gruppe von Individuen, die einander beeinflussen, wie die Pädologen lehrten. Das Kollektiv ist ein zielbewusster Komplex von Individuen, die sich organisiert haben und Organe des Kollektivs besitzen. Dort, wo es eine Organisation des Kollektivs gibt, dort gibt es auch Organe des Kollektivs, dort gibt es eine Organisation bevollmächtigter Personen, Beauftragter des Kollektivs, und die Beziehungen von Kamerad zu Kamerad sind nicht solche der Freundschaft oder der Liebe oder der Nachbarschaft, sondern stellen eine *verantwortungsvolle gegenseitige Abhängigkeit* dar. Sogar dann, wenn die Kameraden unter gleichen Bedingungen leben, im gleichen Glied marschieren und ungefähr die gleichen Funktionen ausüben, sind sie nicht einfach durch Freundschaft verbunden, sondern durch die *gemeinsame Verantwortung in der Arbeit*, durch gemeinsame Teilnahme an der Arbeit des Kollektivs» (220, Hervorheb. E. M.)

Die angestrebte Verfasstheit des Kollektivs (des Systems der gegenseitigen verantwortlichen Abhängigkeit) beschreibt Makarenko unter dem Thema «Disziplin». Sie ist keine Methode und kann keine sein. «Sobald man die Disziplin als Methode anzusehen beginnt, verwandelt sie sich unbedingt in einen Fluch. Sie kann nur der Schlussstein der ganzen Arbeit sein» (276). Sie nur als äußere, gar fremdbestimmte Ordnung zu verstehen ist «der verhängnisvollste Fehler, den es in einem Erziehungsheim geben kann. So aufgefasst, wird Disziplin immer eine Form der Unterdrückung sein, die stets auf Widerstand des Kinderkollektivs stoßen und nichts anderes hervorrufen wird als Protest und den Wunsch, möglichst schnell aus der Sphäre der Disziplin herauszukommen» (39). Die Disziplin ist vielmehr eine sittliche Erscheinung, eine atmosphärische Verfasstheit. Sie ist «das Antlitz des Kollektivs, seine Stimme, seine Schönheit, seine Beweglichkeit, seine Mimik, seine Überzeugtheit. Alles, was ein Kollektiv umfasst, nimmt schließlich die Form der Disziplin an» (276). Disziplin ist das «Ergebnis des Erziehungsprozesses, in erster Linie das Ergebnis der Anstrengungen des Kollektivs der Zöglinge selbst, das sich auf allen Gebieten des Lebens äußert; in der Produktion, im Alltag, in der Schule und im kulturellen Leben» (39).

In diesem Sinne ist Disziplin (1) die beste Form der Verfasstheit gegenseitiger Beziehungen, um die Ziele des Kollektivs zu erreichen; ist (2) völliges Geborgensein, völliges Überzeugtsein von den eigenen Rechten, von den Wegen und Möglichkeiten, die gerade jedem Einzelnen offenstehen, versetzt jeden einzelnen Menschen in eine geschütztere, freiere Lage; ist (3) dadurch gekennzeichnet, dass die Interessen des Kollektivs dort höher stehen als die Interessen des Einzelnen, wo der Einzelne gegen das Kollektiv auftritt; Disziplin (4) schmückt das Kollektiv, sie darf nicht als Großrederei, Antreiberei oder lästiges Geschwätz in Erscheinung treten, sondern muss angenehm, fesselnd und lebensnah gestaltet werden; schließlich (5) ist Disziplin eine Haltung oder Verfasstheit, die sich dahin steigert, dass der Einzelne etwas «Unangenehmes mit Freuden tut» (143–154).

Dynamik als Existenzweise des Kollektivs

Die Lebensform Kollektiv wirkt nur dann als Medium für Ausprägung individueller sozialer Handlungskompetenz, kann nur über «methodische Instrumentierung» dafür gehandhabt und genutzt werden, wenn sie eine bestimmte *Qualität* aufweist und aus sich heraus *Dynamik* im Sinne von Perspektivhaftigkeit als Triebkraft entwickelt.

Das Kollektiv verkörpert nach Makarenko keinen starren Zustand, sondern ein Entwicklungsphänomen, einen Prozessverlauf. Wenn es im Zusammenleben in irgendeiner Form zum Stillstand kommt, zur selbstzufriedenen Beharrung, dann zerbröckeln die Strukturen und Maxime, verlieren sie ihre Anziehungskraft und Wirkungen. «Gewaltig ist die Kraft eines Kinderkollektivs, so gewaltig, dass sie kaum übertroffen werden kann; allerdings ist es auch leicht, ein solches Kollektiv zu zerstören. Eine Reihe von Fehlern, ein häufiger Wechsel in der Leitung genügen, um das Kollektiv in einen Haufen zu verwandeln. Je lebendiger aber das Kollektiv ist, je mehr es sich festigt, um so mehr strebt es danach, seinem Leben Dauer zu verleihen» (129). Das Kollektiv ist «lebendig», mobilisierend und entwickelt sich als Lebensform, wenn es nicht in Stillstand verfällt, sondern sich über allmählich erweiterte Anforderungen eine anziehende und anregende Perspektive eröffnet und erhält. Makarenko verdichtet seine Erfahrung zu der bekannten Passage: «Ich vergegenwärtigte mir die Kraft unseres Zöglingskollektivs, und plötzlich war mir klar, worum es sich handelte. Natürlich, wie konnte ich so lange überlegen? Alles liegt am Stillstand; im Leben des Kollektivs darf es keinen Stillstand geben. [...] Die Daseinsform eines Kollektivs freier Menschen ist Fortschritt, die Form des Todes dagegen – Stillstand» (Makarenko 1949, 436). «Die Misserfolge vieler Kinderheime und Kinderkolonien hängen mit der Schwäche und Unklarheit der Perspektive zusammen. Sogar gut eingerichtete Heime werden weder gute Arbeit noch Disziplin erreichen, wenn sie keine klare Perspektive schaffen» (79).

Für die Dimension «Medium der Erziehung» gewinnt die Dynamik des Kollektivs als Lebensform für Makarenko eine besondere Bedeutung insofern, als er zu der Einsicht gelangt: «Den Menschen erziehen bedeutet, bei ihm Perspektiven herausbilden.

Die Methodik dieser Arbeit besteht darin, dass neue Perspektiven geschaffen, bereits vorhandene ausgenutzt und allmählich durch wertvollere ersetzt werden» (79). Der Wert oder die «Kraft und Schönheit» des Menschen werden durch sein Verhalten zur Perspektive bestimmt. «Ein Mensch, der sich in seinem Verhalten nach der aller-nächsten Perspektive richtet, ist der schwächste Mensch. Wenn er sich nur mit der eigenen, wenn auch fernen Perspektive begnügt, dann kann er wohl stark erscheinen, erweckt bei uns jedoch nicht den Eindruck von Schönheit und wirklichem Wert seiner Persönlichkeit. Je größer das Kollektiv ist, dessen Perspektiven für den Menschen zu persönlichen Perspektiven werden, desto schöner erscheint der Mensch und desto höher steht er» (79).

Die Daseinsweise des Kollektivs ist Bewegung und Fortschritt auf dem Wege erweiterter Perspektiven. Es handelt sich sowohl in der Verfasstheit der Lebenspraxis als auch der erzieherisch-methodischen Gestaltung immer jeweils um Durchgangsstadien, die sich als Zustände und Verhaltensweisen auf der Linie von Perspektivhaftigkeit einander ablösen. Niemals darf es zu Stillstand oder zu erstarrten Formen kommen.

Diese Entwicklung folgt nicht einem ausgeklügelten «Maßnahmeplan» oder einem vorgegebenen «Erziehungsprogramm». Sie gewinnt ihre Impulse vielmehr aus *Situationen*, die im Leben des Kollektivs auftreten. In der Vielzahl der Situationen sind es vor allem *Problemsituationen*, von denen diese Impulse ausgehen; also Situationen, die eine Problemlösung verlangen, in denen eine Entscheidung getroffen werden muss. Der *Problembegriff* ist die «eigentliche Substanz der Situation; er ist es, der die Situation als pädagogische allererst konstituiert» (Sünkel 1994: 100).

Die «Problemlösungsversuche» bewegen sich in zweifacher Dimension: Zum einen geht es um eine *sachentsprechende* Lösung des Problems; für die jeweilige Aufgabe im Kontext der Lebenstätigkeit muß eine Lösung gefunden werden. Zum anderen geht es darum, einen *Ausgleich zwischen den individuellen und kollektiven Interessen* herbeizuführen. «In der Praxis eines Kollektivs entstehen auf Schritt und Tritt Probleme, die aus dem Gegensatz zwischen persönlichen und kollektiven Zielen entspringen, und ebenso Probleme, die sich aus der Aufgabe ergeben, diese Ziele miteinander in Einklang zu bringen. Wenn sich in einem Kollektiv der Widerspruch zwischen allgemeinen und privaten, persönlichen Zielen bemerkbar macht, dann ist es kein sowjetisches Kollektiv, es ist nicht richtig organisiert. Nur dort, wo persönliche und allgemeine Ziele übereinstimmen, wo keine Disharmonie besteht, nur dort ist das Kollektiv sowjetisch» (219). Dieses Bemühen um «Harmonisierung» ist niemals abgeschlossen, es macht vielmehr das eigentliche Wesen der Kollektiverziehung als Prozessgeschehen aus.

Die Problemlösung als Vorgang des «Aushandelns» über Konsensbildung ist jeweils konkret auf die Situation als eines relativ abgeschlossenen Tätigkeits- und Erlebensabschnittes bezogen. Sie führt im Ergebnis zu (mehr oder weniger) veränderten Sachlösungen, vermittelt aber auch Erfahrungen und Strategien im Umgang mit Problemen und mit Interessen; und führt insofern zu einem neuen Ausgangsniveau für

künftige Problemlösungen. Das sind die Impulse für Bewegung und Entwicklung, die aus Eigenem hervorgebracht werden. Die Erfahrungen und Strategien im Umgang mit problemhaften Situationen verflüchtigen sich nicht, sondern gehen in den handlungsanleitenden Fundus der Gemeinschaft ein, werden in ihm gleichsam «abgespeichert»; wobei dieser Erfahrungsschatz spezifisch ist für das jeweilige Kollektiv und ein unverwechselbares Profil dieser Gemeinschaft hervorbringt.

Die «Abspeicherung» ist ein widerspruchsvoller Weg. Er kann nicht im Eiltempo durchlaufen werden. Es wird im Gefolge von Ereignis- und Situationsbewältigung zuweilen Verwerfungen, Rückschläge, Destabilisierung ohne unmittelbar anschließende Stabilisierung geben; oder Perioden, in denen Sinnhaftigkeit nicht vertieft wird, sondern verflacht. Aber gewissermaßen «im statistischen Schnitt» konstituiert der Mechanismus der Abspeicherung einen *Prozess* als eine Abfolge von Segmenten (Situationen) mit innerem Zusammenhang und mit Rückwirkungen auf nachfolgende Situationsbewältigung aus diesem übergeordneten Zusammenhang heraus. Was in diesem Lernprozess erreicht wird als Entwicklungsfortschritt, ist eine Kostbarkeit und im Grunde genommen der Kern erfolgreicher Erziehung; und es ist ein Ergebnis aus eigener Kraft, aus unverwechselbarem Erleben, aus dem Agieren der Gemeinschaft als Subjekt ihres Daseins und ihrer Entwicklung.

Diese Dialektik von Situation und Prozess bestimmt die Auffassung Makarenkos von *Erziehungsmethodik* oder pädagogischer Gestaltung. Sie bietet sich uns dar *nicht* als Empfehlung von unveränderlichen Methoden, sondern als die Vorstellung von einem *System von Mitteln* innerhalb von mittelfristigen Strategien als Segmenten eines permanenten Entwicklungsprozesses.

«Meine Arbeit besteht aus einer Reihe zahlreicher mehr oder weniger langer Operationen, die sich manchmal über ein ganzes Jahr erstrecken, manchmal in zwei, drei Tagen vorgenommen werden, manchmal den Charakter einer blitzartigen Aktion tragen, manchmal sozusagen eine Inkubationsperiode haben, in der sich die potenziellen Kräfte für eine Aktion sammeln, die dann aber plötzlich einen offenen Charakter annimmt. Jede derartige Operation ist sehr kompliziert:

Vor allem muss sie folgende *Hauptziele* verfolgen

- *erstens* die erzieherische Einwirkung auf das ganze Kollektiv;
- *zweitens* muss sie die Einwirkung auf das gegebene Individuum im Auge haben, und
- *drittens* muss sie sowohl mich wie das Erzieherkollektiv in irgendeine harmonische Lage versetzen, weil die Amortisation [der Übersetzer interpretiert das als «richtige, zweckentsprechende Ausnutzung»] des Pädagogenkollektivs das Wichtigste ist, was es bei uns gibt. Überhaupt muss man diese Frage außerordentlich vorsichtig behandeln. Außer diesen drei Hauptzielen sprechen bei jeder Operation auch noch Nebenziele mit: die Erhaltung der materiellen Werte, die Verbilligung des Erziehungsprozesses, die Einwirkung auf die Umwelt und der gute Name des Heims» (Makarenko 1976, 448).

Innerhalb dieser Operationen findet ein *System* von Mitteln und Methoden Anwendung. Aber auch dieses System «darf niemals eine tote und erstarrte Norm sein; es verändert und entwickelt sich stets, allein schon deshalb, weil auch das Kind wächst, in neue Stadien der gesellschaftlichen und persönlichen Entwicklung eintritt; es wächst und verändert sich auch unser Land» (113). Das System der Mittel muss immer im höchsten Maße zweckentsprechend sein, im Sinne von Beförderung der Problemlösungsstrategien für die Bewältigung auftretender Situationen und der Ausnutzung ihrer erzieherischen Potenziale, und zwar im Kontext des Entwicklungsstandes und der angereicherten unverwechselbaren Erfahrungen und der vorhandenen Fähigkeit und Bereitwilligkeit des Kollektivs. «Deshalb kann kein System der Erziehungsmittel für alle Zeiten aufgestellt werden. [...] Es muss so aufgestellt sein, dass es die Notwendigkeit der Bewegung zum Ausdruck bringt und veraltete und unnütze Mittel fallen lässt» (113) «Induktive Kontrolle, Ergänzungen und Veränderungen müssen eine ständige Erscheinung im Erziehungssystem sein. Dies ist deswegen unerlässlich, weil sich alles immer weiter vervollkommnet und weil jeder Tag neue Bedingungen und neue Nuancen der Aufgabe mit sich bringt» (500).

Wer aber soll das System verändern, wem kann man das Recht geben, Verbesserungen und Korrekturen vorzunehmen? (113). «Die tägliche Kleinarbeit der Verbesserung wird gewöhnlich vom Kollektiv selbst bewerkstelligt, denn das Kollektiv hat hier natürlich alle Vorrechte, zudem hat es ein feineres Fingerspitzengefühl in dem gewohnten Bereich und ist besser imstande, die Traditionen zu wahren. Der unbeteiligte Beobachter aber, sei es auch ein offizieller, ist stets geneigt, «alles herunterzureißen»; er hat nichts zu verlieren, und er ist auch für nichts verantwortlich. Seine Vorzüge bestehen lediglich darin, dass, wie es in einer altrussischen Wendung heißt, «der Unbeteiligte schärfer sieht». Das gesunde Kollektiv wersetzt sich gewöhnlich solchen Reformatoren, umso mehr, als sie nicht mit der empirischen Logik operieren, sondern kategorisch erklären: «So ist es besser» (500).

Die Quintessenz auch aus methodischer Sicht kann dahingehend zusammen gefasst werden, dass «dem Kinderkollektiv die Möglichkeit geboten werden muss, sich die Formen seines Lebens und seiner Lebensweise selbst zu schaffen. Eine allzu genaue Festlegung jedes Schrittes der Kommunarden ist überflüssig, denn es würde bedeuten, der Gemeinschaft der Kinder und der Gemeinschaft der Pädagogen keine Entwicklungsfreiheit zu lassen entsprechend den Bedingungen, in die sie gestellt wurden, den Voraussetzungen, die sie für die Zukunft haben, und den Kräften, über die sie verfügen» (341).

Makarenko setzt sich mit Fehlern, mit verbreiteten «Verzerrungen» der pädagogischen Logik (innerhalb des Systems der Mittel) auseinander. Er kritisiert die «deduktive Voraussage», die dadurch gekennzeichnet sei, dass «hier die Schlussfolgerung aus einer angenommenen Voraussetzung dominiert» und die Schlussfolgerung methodischer Art als unfehlbar gilt. Er wendet sich gegen den «ethischen Fetischismus», der darin besteht, «dass sowohl Mittel und Methoden einfach neben einen Begriff gestellt

werden, dessen ethischer Gehalt keinen Zweifel hervorruft». Er vertraut nicht auf «isolierte Mittel», denen ebenfalls ohne Überprüfung durch die Praxis Unfehlbarkeit zugesprochen werden. «Die Dialektik des pädagogischen Wirkens ist so groß, dass kein Mittel als positiv projiziert werden kann, wenn sein Wirken nicht der Kontrolle aller anderen gleichzeitig angewandten Mittel unterliegt. [...] Deshalb kann das einzelne Mittel immer sowohl positiv wie negativ sein; das entscheidende Moment ist nicht seine unmittelbare Logik, sondern die Logik und die Wirksamkeit des gesamten Systems der harmonisch aufeinander abgestimmten Mittel.» Die pädagogische Wissenschaft sei eine dialektische Wissenschaft, die absolut kein Dogma zulässt (110f. u. 119).

Das erzieherische Grundverhältnis

In jedem pädagogischen Konzept und in jedem pädagogisch-praktischen Handlungssystem spielt eine bestimmte Auffassung von der aufeinander bezogenen Stellung der Erwachsenen und Jugendlichen eine Rolle, von ihren jeweiligen Aufgaben, Rechten und Pflichten, von dem Grundton ihres Miteinanders. Es handelt sich um das, was in der pädagogischen Literatur als «Pädagogische Beziehung» thematisiert wird. «Was immer an Zielen der Erziehung und Unterrichtung und an dafür geeignetem Repertoire erdacht werden mag – alles muss schließlich über diese Beziehung, also durch persönliche Vermittlung transportiert werden. Immer geht es darum, dass Menschen auf andere Menschen einwirken, um zu erreichen, was sie sich vorgenommen haben. Dadurch unterscheidet sich die geplante Erziehung von der bloßen Sozialisation [...]. Das Nachdenken über die Art und Weise dieser eigentümlichen Beziehung zwischen Menschen ist also kein Randthema, sondern führt mitten in die Substanz des Pädagogischen. Wer diese Frage nicht überzeugend für sich klären kann, kann auch seinen Beruf nicht erfolgreich ausüben» (Giesecke 1997: 16).

Entsprechend seiner Auffassung von der Einheit von Lebenstätigkeit und Erziehung ist das erzieherische Grundverhältnis bei Makarenko zunächst dadurch gekennzeichnet, dass Erwachsene und Jugendliche gleichberechtigte Mitglieder des Kollektivs als Lebensform sind, einer Gemeinschaft, die sich bestimmten Aufgaben sachlicher Natur verpflichtet fühlt. Sie begegnen sich als «Kampfgefährten».

Die Rolle der Erwachsenen beschränkt sich aber nicht auf gleichberechtigte Teilnahme am sachlichen Geschehen. «Erziehung besteht ja gerade darin, dass die ältere Generation ihre Erfahrungen, ihre Leidenschaft, ihre Überzeugungen der jüngeren Generation übermittelt. Darin besteht gerade die aktive Rolle der Pädagogen, deren Vertreter auch ich bin [...] In einem Kinderkollektiv muss es kultivierte, arbeitsfähige, gute Erwachsene geben, die Autorität besitzen; nur dann kann die Kultur des Kollektivs sich heben. Wie kann man einer Gesellschaft von Kindern Kultur beibringen, wenn man sie nirgendwoher nehmen kann, wenn ihnen die Gesellschaft Erwachsener fehlt?» (388). Der Einfluss Erwachsener und ihre Autorität sind also unverzichtbar. Allerdings ist Makarenko der Meinung, «dass sich die Rolle des Erziehers nicht aus

den formalen Rechten ergibt, die ihm innerhalb der Kommune zustehen und eine Stütze seiner Autorität sind. Die Rolle des Erziehers muss sich aus dem Reichtum seines Wissens, seiner Ausbildung, seinem Takt usw. ergeben. Welche formalen Rechte der Pädagogische Rat dem Erzieher auch immer gewährt, wenn das richtige Kräfteverhältnis zwischen Zöglingen und Erziehern fehlt, dann werden sich die Gegensätze vertiefen» (345).

Der Einfluss Erwachsener macht sich nicht geltend aus ihrer puren personellen Präsenz. «Der Zögling lässt Ihre Gefühle und Ihre Gedanken nicht deshalb auf sich einwirken, weil er weiß, was in Ihrer Seele vorgeht, sondern weil er Sie sieht und hört» (187), den Erwachsenen als tätige Person wahrnimmt, der innerhalb der gemeinsamen Tätigkeit etwas bewirkt, auslöst, in Gang setzt. Das geschieht nach Makarenko dadurch, dass er *Forderungen* stellt. Der Erzieher hat nicht nur das Recht, sondern die Pflicht, den Jugendlichen eine «normale Handlungsweise» abzuverlangen. «Weichen wir von der Logik ab, die sich aus unseren – wie auch immer gearteten – Forderungen an einen Staatsbürger ergibt, so verzichten wir zugleich auch auf jede erzieherische Arbeit» (238).²

Die Forderungshaltung der Erwachsenen ist für Makarenko ethisch-moralisch gekennzeichnet durch die bekannte Formel: «Wenn mich jemand fragte, wie ich das Wesentliche meiner pädagogischen Erfahrung auf eine kurze Formel bringen könnte, so würde ich antworten: «Möglichst hohe Forderungen an den Menschen und möglichst hohe Achtung vor ihm!» [...] Wir stellen an den Einzelnen hohe, berechnete und allgemeine Forderungen, andererseits aber erweisen wir ihm eine überaus hohe, grundsätzlich andersgeartete Achtung. Bei diesen Forderungen an den Menschen und dieser Achtung vor ihm handelt es sich nicht um die Verknüpfung von zwei verschiedenen Dingen, sondern um ein und dasselbe: Unsere Forderungen an den Einzelnen bringen auch die Achtung vor seinen Kräften und Möglichkeiten zum Ausdruck, und, umgekehrt, in unserer Achtung zeigen sich gleichzeitig die Forderungen, die wir an ihn stellen» (154 f.).

Nach Makarenko steht *am Anfang* die kategorische Forderung. «Eine solche Forderung in einer Form, die keinen Widerspruch zulässt, ist in der ersten Zeit in jedem Kollektiv notwendig» (158). «Wenn Sie ein Kollektiv undisziplinierter oder nur äü-

2 Wenn in diesem Zitat (das ich absichtsvoll ausgewählt habe) die Rede ist von «Forderungen an den Staatsbürger» und damit der Anschein erweckt werden könnte, dass die Forderungen seitens des Erziehers vordergründig oder ausschließlich aus einem politischen Auftrag heraus legitimiert seien, so geht aus den Kontexten der Schriften Makarenkos hervor, dass die Forderungen hauptsächlich hergeleitet werden aus der Lage der Kinder und Jugendlichen und der Absicht, ihnen eine sinnvolle Lebensperspektive zu eröffnen. Im Vorwort zu einer Sammlung von 284 von den Jugendlichen aufgeschriebenen «Biografien» über ihr schweres Schicksal als «Besprisornye», welche Maxim Gorki anlässlich seines Besuches 1928 in der Kolonie überreicht wurden, schreibt Makarenko: «Ich hatte kein Recht, mich auf mein Mitgefühl und mein Mitleid zu beschränken. Ich hatte begriffen, daß ich um ihrer Rettung willen unbeugsam fordernd, streng und hart zu ihnen sein musste. Ich durfte ihr Leid nicht anders betrachten als sie selbst. Darin liegt meine Tragik, und es muss ein tragisches Problem für uns alle sein. Wir haben nicht das Recht, uns ihm zu entziehen» (Literatur-Kalender 1999).

ßerlich disziplinierter Kinder gewinnen wollen, [...] so kommt [es] sehr oft vor, sogar in der Mehrzahl der Fälle, dass es genügt, einfach eine entschiedene, unabänderliche Forderung zu stellen, damit die Kinder nachgeben und nach Ihrem Wunsch handeln. Hierzu trägt zum Teil die Suggestion bei, zum Teil die Erkenntnis, dass Sie recht haben» (156). Allerdings dürfen «keine brutalen, unlogischen oder lächerlichen Forderungen» gestellt werden, die in keinem Zusammenhang mit der Lage und dem Entwicklungsstand des Kollektivs stehen. «Der Erzieher, der seinem Willen freien Lauf lässt, der in den Augen des Kollektivs zu einem Starrkopf wird und Dinge verlangt, die das Kollektiv nicht begreift, der wird keinen Sieg davontragen» (157). Makarenko hat für sich folgenden Leitsatz aufgestellt: «Dort, wo ich mir nicht im Klaren war, ob man etwas fordern dürfe, ob es richtig sei oder nicht, tat ich so, als ob ich nichts sähe. Ich wartete auf eine Gelegenheit, wo es mir und jedem Menschen mit gesundem Menschenverstand klar wurde, daß ich recht hatte. Dann stellte ich bis zum Letzten gehende diktatorische Forderungen» (156).

Die Forderungen *entwickeln sich* über das Stadium, in dem eine Gruppe von Jugendlichen die Forderungen der Erzieher unterstützt, bis dahin, dass das Kollektiv die Forderung stellt. Diesen Weg «von der diktatorischen Forderung des Leiters bis zur freien Forderung jedes Einzelnen an sich selbst, aufgrund der Forderungen des Kollektivs» betrachtete Makarenko «als den Hauptweg der Entwicklung des sowjetischen Kinderkollektivs» (159).

Makarenko räumt ein, dass sich eine «fordernde Erziehung» auf ein Risiko einlässt. «Fragen wir jemand, der in seinem Arbeitszimmer hinter den Büchern sitzt, so wird er antworten: «Der Mensch darf in der Erziehung nicht aufs Spiel gesetzt werden!» Fragen Sie hingegen mich, den Praktiker, der mit Dutzenden dieser lebendigen Menschen zu tun hat, dann lautet die Antwort: «Unbedingt! Denn auf das Wagnis verzichten hieße, auf schöpferisches Tun verzichten!» Und haben wir ein Recht, in der Erziehung auf schöpferisches Tun zu verzichten? Darum behaupte ich: Der Pädagoge hat in seiner Arbeit, in der Erziehung, das gleiche Recht, kühn zu sein und auch ein Risiko einzugehen, wie jeder andere arbeitende Mensch» (239). Wenn das Kollektiv an einen allgemeinen Ton in der Forderung gewöhnt ist, «wenn es wirklich zu zielstrebigem Handeln erzogen ist, wenn das Kollektiv Sie unterstützt, dann haben Sie beinahe nichts zu riskieren. [...] Eine fordernde Erziehung ist nur so lange schwierig, wie wir uns noch nicht wirklich entschlossen haben, sie durchzuführen. Haben wir uns aber dazu entschlossen, dann wird sie leicht» (330).

Eine solche Entwicklung bis zur freien Forderung an sich selbst ist gleichzusetzen bzw. muss verstanden werden als zunehmende Identifikation der Jugendlichen mit den Aufgaben und Interessen des Kollektivs, die in den Forderungen zum Ausdruck kommen. Sie wird nicht erreicht durch Überredung oder Belehrung seitens der Erwachsenen, sondern ist Ergebnis von eigenverantwortlicher Mitarbeit und Mitsprache der Jugendlichen. Sie setzt demnach eine *zutiefst demokratische Verfasstheit* der Zusammenarbeit und des Zusammenlebens voraus.

Tatsächlich geht aus den Schilderungen hervor, dass Makarenko alle Projekte, Pläne und Vorhaben sowie alle auftretenden Probleme mit den Jugendlichen erörtert. Oft gehen die Impulse von den Jugendlichen selbst aus. Makarenko trifft keine «einsamen» Entscheidungen. Immer ist er bestrebt, die Jugendlichen an den Problemlösungen zu beteiligen oder zumindest ihr Verständnis dafür zu gewinnen. Das geschieht in ungezwungener Atmosphäre, findet aber auch ihre organisatorische Form in Gestalt der «Vollversammlung», die das höchste Organ der Kolonie wird und bleibt.

Später «erfanden» (so Makarenko) die Jugendlichen den «Rat der Kommandeure» und andere Organe der Selbstverwaltung. Die Erörterungen außerhalb und innerhalb der Selbstverwaltungsorgane waren dem Wesen nach «Problemlösungsversuche» über Konsensbildung (vgl. Sünkel 1997: 100), die auf Entscheidungen hinausliefen, die dann als Mehrheitsentscheidungen von allen Beteiligten konsequent durchgesetzt und durchgehalten wurden.

Das war «keine Demokratiespielerei», wie Giesecke treffend bemerkt (vgl. Giesecke 1997: 129). Erörterung, Konsensbildung, Beschlussfassung und -durchsetzung trugen Ernstcharakter. Sie waren nicht eine Übung in parlamentarische Gepflogenheiten, denn sie bezogen sich auf die Lösung von Sachproblemen. Ihre Folgen wirkten sich auf das Leben des Kollektivs und jedes einzelnen Jugendlichen aus. «Die Arbeit der Selbstverwaltungsorgane wird nur dann aktuell und wichtig sein, wenn das gesamte Leben des Erziehungsheims so eingerichtet ist, dass sich ein Stillstand in der Tätigkeit dieses oder jenes Organs sofort in der Arbeit des Heims widerspiegelt und vom Kollektiv als Mangel empfunden wird» (23). Der Leiter der Kolonie und die anderen Erwachsenen waren in diese demokratische Verfasstheit eingebunden. Sie konnten durchaus überstimmt werden; und kein Erwachsener hatte das Recht, Beschlüsse außer Kraft zu setzen oder sie zu umgehen. Ihren Einfluss innerhalb von Konsensbildung und auf Beschlussfassung machten sie geltend über Beeinflussung der öffentlichen Meinung.

Schlussbemerkung: Gedankenbrücke zum Konzept «gemeinsame Aufgabenbewältigung»

Aus der vorliegenden Gedankenskizze ist ersichtlich, dass ich aus dem Gedankengebäude Makarenkos heraus auf das Konzept «Gemeinsame Aufgabenbewältigung» schließe. Ich habe das mehrfach und in verschiedenen Zusammenhängen vorgestellt (vgl. Mannschatz 2003). An dieser Stelle soll auf die Herleitung aus den *Grundannahmen* Makarenkos verwiesen werden: Das Konzept «Gemeinsame Aufgabenbewältigung» orientiert auf *Lebenstätigkeit* der Gemeinschaft als Basisgeschehen (Parallelität), versteht das Zusammenleben in dieser Sphäre als eine bestimmte Qualität von *sozialen Beziehungen* (Kollektiv), charakterisiert das Verhältnis von Erwachsenen und Kindern als «Kampfgefährten» (Grundverhältnis) und gibt eine *innere Logik* von Erziehungsgestaltung her, nach der entsprechend der *Dynamik* des Geschehens das System der Mittel *situationsgerecht* konstituiert und verändert wird.

In dieser Fassung und in diesem Verständnis ist das Konzept Aufgabenbewältigung eine Herleitung aus den theoretischen Aussagen Makarenkos. Ich nehme mit Befriedigung zur Kenntnis, dass Hans Thiersch gegenwärtig (2012) *aus seinen Überlegungen heraus* darauf verweist, dass Makarenko davon ausgegangen sei, «dass junge Menschen in Schwierigkeiten dann zu sich selbst finden können, wenn man ihnen Aufgaben zumutet, wenn sie sich an Aufgaben bewähren können, und wenn sie durch diese Achtung vor ihrem Selbstkönnen im sozialen Verbund eine Ort in ihrem Leben – und von da aus in der Gesellschaft – finden» (Thiersch 2012: 9).

Ich wage nun die Behauptung, dass die mit Aufgabenbewältigung empfohlene Vorgehensweise den *Erfahrungen* erfolgreicher Praxis entspricht, auch außerhalb des Bewusstseins theoretischer Begründung aus dem Auffassungssystem Makarenkos, und zwar im Zusammenhang mit dem Konzept der *Projektorientiertheit*, das sich zunehmend durchsetzt, ausgehend von Versuchen der «Erlebnispädagogik».

Der erfahrene Erzieher beschränkt sich nicht auf belehrende oder erklärende Rede, vertraut nicht nur auf sein vorbildgebendes Verhalten, das irgendwie auf die Kinder abfärbt, schon gar nicht auf Kanalisierung kindlichen Verhaltens durch Lob und Strafe, deren Maßstäbe den Kindern nicht verständlich sind; sondern er ist mittendrin in *Alltagskonstellationen*, die sich quasi natürlich aus dem Verlauf von Aufgabenbewältigung ergeben. In solchen Konstellationen wird den Kindern aus der Sache heraus zum Beispiel abverlangt, Verantwortung zu übernehmen, Fähigkeiten zu beweisen, Farbe zu bekennen, Widerspruch anzumelden, für andere einzutreten. Sie kommen in die Lage, Vertrauen zu erleben, sich der Beurteilung stellen zu müssen, eine Missbilligung zu erfahren, ein Lob zu empfangen, sich einordnen zu müssen. Das alles geschieht auf der Grundlage ihrer eigenen Aktivität, im Kontext ihres Einverständnisses mit der Aufgabenbewältigung. Das Auftreten solcher Konstellationen, die Notwendigkeit und Bereitschaft, sich darin zweckentsprechend zu verhalten und dementsprechend beurteilt zu werden, das alles wird nicht von außen abgefordert und aus Tugendkatalogen abgeleitet, sondern verbindet sich mit den Erfordernissen von Aufgabenbewältigung und ist deshalb für die Kinder einsichtig und in seinen Begründungen nachvollziehbar. Damit gelangt ein Moment elementarer Vernunft in das Geschehen, scheinbar weitab von vordergründigen pädagogischen Überlegungen, die den Kindern in der Regel suspekt sind.

Durch Konstellationen solcher Art werden die Kinder nachdrücklich, zwangsläufig und gewissermaßen aus eigenem Antrieb oder mit ihrem Einverständnis zu bestimmten Erkenntnissen, Einsichten, Verhaltensweisen, Erfahrungen und Gewohnheiten geführt. Der Erzieher kann seinen Einfluss geltend machen, indem er *mit* den Kindern in solchen Konstellationen agiert und seine Vorstellungen zu konkreter Aufgabenbewältigung einbringt. Das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern gewinnt eine andere Charakteristik. Sie treten sich als gleichberechtigte Gefährten innerhalb von Aufgabenbewältigung gegenüber. Die Bindekraft, die daraus erwächst, ist weit stärker und in aller Augen «natürlicher» als eine Beziehung, die aus einem

«Machtverhältnis» oder einer verschwommenen pädagogischen Ethik konstruiert ist.

Warum sollten die Erzieher diese Vorzüge aus der Hand geben, warum sich nicht darauf einstellen, Aufgabenbewältigung als Medium sozialpädagogischer Tätigkeit anzuerkennen und ihr Agieren darauf einzurichten?

Um darauf einzuschwenken, wird es unter Umständen nötig sein, die eigene Denkweise auf das «Erzieherische» zu überprüfen, gegebenenfalls zu verändern, oder Momente dieser Sicht, die bereits vorhanden sind, zur grundsätzlichen Denkart zu erheben. Die Orientierung an den Auffassungen Makarenkos könnte dafür hilfreich sein.

Literatur

Literatur-Kalender (1999), Aufbau Verlag Berlin.

Makarenko, A. S. (1949): Der Weg ins Leben. Ein Pädagogisches Poem, Berlin.

Makarenko, A. S. (1974): Werke, Fünfter Band, Berlin.

Makarenko, A. S. (1975): Werke, Vierter Band, Berlin

Makarenko, A. S. (1976): Werke, Siebenter Band, Berlin.

Mannschatz, Eberhard (2003): Gemeinsame Aufgabenbewältigung als Medium sozialpädagogischer Tätigkeit. Denkanstöße für die Widergewinnung des Pädagogischen aus der Makarenko-Rezeption, Berlin.

Mannschatz, Eberhard (2007): Heimerziehung. Zum Problemhintergrund einer umstrittenen Betreuungsform, Berlin.

Sünkel, Wolfgang (1994): Im Blick auf Erziehung, Bad Heilbrunn.

Horst Adam

PROBLEME, FRAGESTELLUNGEN UND GEDANKEN AUS DER DISKUSSION DER 12. TAGUNG

Die 12. Tagung des Arbeitskreises fand am 6. April 2013 zum Thema «Zur Makarenko-Rezeption» statt. Das Impulsreferat hierzu hielt Dr. Edgar Günther-Schellheimer, Mitglied des Vorstandes der Internationalen Makarenko-Gesellschaft seit ihrer Gründung.

Der Referent konzentrierte sich in seinen Ausführungen auf folgende inhaltliche Schwerpunkte:

- Kritische Aufarbeitung und Würdigung der pädagogischen Grundpositionen A. S. Makarenkos für die Kritische Pädagogik heute unter den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen und einer neuen pädagogischen Praxis.
- Brauchen wir eine «Erziehungsschule», eine Schule als Lern-, Arbeits- und Lebensstätte?
- Die Bedeutung des Prinzips der «parallelen pädagogischen Wirkungen» und ihre verkürzte Verfälschung in der Bildungspolitik und DDR-Pädagogik.
- Zu Problemen der Makarenko-Rezeption in der Sowjetunion, der DDR, der «alten BRD» und im vereinigten Deutschland; ideologische Einengungen und Verfälschungen.
- Entwicklung des Verständnisses der Pädagogik Makarenkos als alternatives Erziehungssystem, das auf die Erziehung eines Menschen gerichtet ist, der – ganz im Sinne der Kritischen Pädagogik – emanzipiert und selbstbestimmt, progressiv und alternativ zu regressiven sozialen Systemen handeln kann.

In der intensiven, kontrovers und konstruktiv geführten Diskussion standen folgende Probleme im Zentrum:

- Das Grundproblem einer Rezeption der linken, kritischen Pädagogik sollte es sein, vom historisch-konkreten Verständnis der Pädagogik Makarenkos als alternativen Erziehungssystems auszugehen, denn es handelt sich um pädagogische Erfahrungen aus einer anderen Zeitepoche unter anderen sozialökonomischen Gesellschaf-

ten. Makarenko-Rezeption heute im vereinten Deutschland kann nicht heißen, dieses Konzept eins zu eins auf die heutigen Verhältnisse zu übertragen, sondern alternative Ansätze unter Beachtung der veränderten objektiven Bedingungen und subjektiven Faktoren zu entwickeln.

- Die Bedeutung der «verschiedenartigen» Zusammensetzung von Kollektiven, einem wichtigen theoretischen Ansatz Makarenkos, wurde ausführlich diskutiert. Das Verhältnis von Persönlichkeit und Kollektiv ist weiter zu «durchleuchten».
- Ein weiterer Schwerpunkt der Diskussion war die Rolle der produktiven Arbeit als Lebens- und Erziehungsnotwendigkeit. Dabei wurde hervorgehoben, dass Makarenko den Charakter der Arbeit in seinen Erziehungskollektiven nicht als Mühe ansah, sondern vielmehr als Sorge für etwas kennzeichnete. Arbeit sollte auch auf möglichst hohem technologischem Niveau erfolgen (hoch entwickelte Menschen durch Bewältigung hoch entwickelter produktiver Arbeit).
- Der Ansatz Makarenkos über die Einheit von Lernen und Arbeiten sollte auch heute für die Gestaltung von Ganztagsschulen aufgegriffen werden. Dabei sollte beachtet werden, dass es heute schwer ist, mit Schülern Arbeitsprozesse zu gestalten, da sich die produktive Arbeit seit Makarenkos Zeiten stark verändert hat.
- Eine kontroverse Diskussion gab es darüber, ob man Makarenkos Gedanken- und Erfahrungsgebilde als theoretisches pädagogisches System auffassen könne. Der Referent begründete in seinem Vortrag, dass die «Theoretiker» mit ihren von der Praxis abgehobenen «Systemen» von Makarenko kritisiert worden waren. Das fand auch darin seinen Ausdruck, dass Makarenko in den 1950er Jahren weder in der Theorie noch in der Praxis der «führende Pädagoge der SU» gewesen sei. Die Lernschule hatte ihn verdrängt. Erst mit Chruschtschows Hinwendung zur Internatsschule und Arbeitserziehung erhielt er ab den 1970er Jahren einen anderen Stellenwert.
- Praktisch tätige Pädagogen und Studenten stellten sich die Fragen, welche praktischen Vorhaben heute junge Leute in den Schulen begeistern könnten, welche Impulse das pädagogische Gedankengut Makarenkos heute noch vermitteln kann.
- Das Sozialisationsmodell Makarenkos – zum Beispiel über die Einheit und Wechselbeziehung von Leben, Lernen und Arbeiten – könnte «angewandt» werden, etwa in Richtung auf «Ganztagerziehung» und «Ganztagsschule». Dazu gehöre auch die Verwirklichung des Makarenko'schen Gleichgewichts von Forderungen und Liebe.

**BEDINGUNGEN
DER SUBJEKTWERDUNG
HERANWACHSENDER -
ÜBER DAS LERNEN
VON KOMPETENZEN**

Morus Markard

WAS VON KARL MARX ÜBER (KINDLICHE) KOMPETENZ ZU LERNEN IST

**ODER: ÜBERLEGUNGEN ZUM VERHÄLTNIS VON KIND-
HEITSWISSENSCHAFT UND KRITISCHER PSYCHOLOGIE
ALS SUBJEKTWISSENSCHAFT**

Gegenüber dem alltäglichen Erziehungsfuror, dem Kinder in erster Linie Objekte pädagogischer Bemühungen sind, macht die Kindheitsforschung theoretisch und methodisch den Gedanken kindlicher Kompetenz stark. In kritisch-psychologischer, damit marxistisch-subjektwissenschaftlicher Perspektive muss Kompetenz aber systematisch auf die Widersprüche der kapitalistischen Gesellschaft und die »Pathologie des Normalen« bezogen werden. Unter Bezug auf den Begriff der Handlungsfähigkeit, der die Aufmerksamkeit auf das machtvormittelte Verhältnis von Handlungsmöglichkeiten und -behinderungen richtet, soll herausgearbeitet werden, wie Entwicklungs- und Handlungswidersprüche vom Standpunkt des Kindes zu verstehen sind und wie solidarisches Handeln zwischen Menschen unterschiedlicher Generationen in gemeinsamen Lern- und Veränderungsprozessen entwickelt werden kann – gegen die Grenzen, die Kindern und Erwachsenen tagtäglich gesetzt werden.

1 Grenzen setzen: Die Denkform des «Educandus» und seiner asozialen Natur

Vor etwa 25 Jahren stellte im ersten Heft der *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* Rolf Oerter (1987: 20) das Kind als «Educandus» vor, auf Deutsch: als ein zu Erziehendes. Genau genommen heißt Educandus «*der zu Erziehende*». Mädchen waren aber, da bekanntlich auch sie widerspenstig (und damit erziehungsbedürftig) sein können, sicher mitgemeint. Jedenfalls befand Oerter, dass Kinder als zu Erziehende insofern *Objekte* seien, als sie «Gegenstand»«pädagogischer Bemühungen» sein müssten; *Subjekte* würden sie erst *im Ergebnis* dieser Bemühungen. Dies sei ein dialektischer Widerspruch, der sich nicht «zugunsten des Subjektbezuges» auflösen lasse.

Ich möchte nun im Folgenden unter anderem zeigen, dass es irreführend ist, andere Menschen, auch wenn man sie beeinflussen will, als Objekte zu denken, auch dann,

wenn diese anderen Menschen Kinder sind. Dabei will ich, um das vorweg zu sagen, gravierende Unterschiede zwischen – vor allem kleinen – Kindern und Erwachsenen nicht leugnen, was etwa ihre Erkenntnismöglichkeiten der Welt oder ihre Handlungsmöglichkeiten darin angeht, nur: Diese Unterschiede sind nicht die von Subjekt und Objekt.

Gegenüber einer pädagogischen Psychologie, die, wie von Oerter programmatisch annonciert, das Kind per se als ein zu erziehendes Wesen denkt, bringen Honig et al. (1999: 16) die kindheitswissenschaftliche Perspektive in Stellung – als eine «Wende vom Verständnis des Kindes als educandus [...] zu einem Verständnis des Kindes als einer Person mit eigenem Recht», eine Wende, die geradezu «paradigmatisch» sei, also die Grundlagen des Denkens über Kinder betreffe.

Bezüglich der kritisierten Erziehungsvorstellung steht nun nicht allein der Gedanke Pate, dass ein neu geborenes Kind eine ganze Menge lernen muss – was ja so klar ist wie es unstrittig sein dürfte. Was meines Erachtens der hier skizzierten Frontstellung zugrunde liegt, ist die mit pädagogischem Denken verbundene, aber über die Fachgrenzen weit hinausreichende Vorstellung, dass Kindern gegen ihre als vorsozial oder asozial angenommene Natur (ob man diese nun romantisiert oder verteufelt) eine gewisse gesellschaftliche Nützlichkeit anezogen werden muss. So referierte der Strukturfunktionalist Talcott Parsons durchaus zustimmend die Vorstellung von Neugeborenen als einer Invasion von Barbaren: «What has sometimes been called the «barbarian invasion» of the stream of new-born infants is, of course, a critical feature in any society» (1951: 208) – wobei er Sozialisation allerdings als eine lebenslange Aufgabe (im Hinblick auf Rollenerwartungen) betrachtete. Dass gesellschaftliche Existenz ein Kampf gegen die menschliche Natur sei, der in der Erziehung sozusagen als Nahkampf ausgefochten werden müsse, wurde auch vom Marxisten Gramsci vertreten: «Eigentlich erzieht jede Generation die neue Generation, das heißt, sie formt diese, und die Erziehung ist ein Kampf gegen die an die elementaren biologischen Funktionen geknüpften Instinkte, ein Kampf gegen die Natur, um diese zu beherrschen und den für seine Zeit «gegenwärtigen» Menschen zu schaffen»(2004: 167). Auch hier ist erzogen zu werden als lebenslanger Begleitumstand menschlicher Existenz gefasst. So sehr sich beide Autoren in ihrer Perspektive unterscheiden – Funktionieren in der Gesellschaft vs. deren fundamentale Veränderung – die Vorstellung vom Kind als zu bändigendem «Educandus» eint sie – übrigens auch mit der Psychoanalyse und deren Vorstellung einer nicht gesellschaftlichen Triebnatur.

Die alltags-aktuelle wie in Ratgebern präsenste Ausprägung dieser Auffassung kommt in der Haltung zum Ausdruck, dass man sich entwickelnden Kindern *Grenzen setzen* muss. Wenn man Entwicklung aber aus der – angenommenen – Perspektive von Kindern sieht: Läuft nicht eigentlich ihre ganze Existenz auf Befreiung von Bevormundung, auf Befreiung von Schutz, der ja immer auch Momente von Kontrolle hat, hinaus – und damit auch auf notwendigen Widerstand gegen das *Grenzen-Setzen*?

2 Entwicklung zur Pathologie des Normalen

Szenenwechsel. Charles Bukowski wird die Auffassung zugeschrieben, die (meisten) Menschen würden als Genies geboren und als Idioten beerdigt. Wäre diese Entwicklung als Folge dessen, ständig begrenzt zu werden, zu sehen? Bukowski steht mit seiner Ansicht durchaus nicht allein. Auch der Reformpädagoge Berthold Otto meinte: «Jedes Kind, jedes ohne Ausnahme, ist bis zum 6. Lebensjahr ein Genie. Alle Kriterien des Genies kehren für die nüchterne psychologische Prüfung bei jedem Kinde wieder, [nämlich:] die Plötzlichkeit der Erkenntnis, das sprungweise Denken, die Unmöglichkeit, den Geist in bestimmte Geistesbahnen zu lenken, [...] die souveräne Selbständigkeit des Denkens, die durch allerlei Eingriffe in die konventionelle Weltordnung Anlass zu unserem Jammer über die «unerhörte Unerzogenheit», über den «unglaublichen Eigensinn» der Kinder gibt (zit. nach Honig 1999: 36).

Scheint Otto das Grenzensetzen als Störvariable für Entwicklung mitzudenken, thematisierte John Lennon mit seinem Song «Working class hero» direkt die Folgen des Grenzensetzens und Einzäunens: «As soon as you're born they make you feel small» mit dem Ziel «till you're so fucking crazy, you can't follow their rules». «Fucking crazy» – Lennon thematisiert so den Idiotismus (des Versuchs) der Regelbefolgung, der laut Bukowski ins Grab mitgenommen wird, sozusagen den Idiotismus der Normalität – oder psychoanalytisch vornehmer formuliert: die «Pathologie des Normalen» (Leithäuser/Volmerg 1988: 16), das Leiden an der Anpassung, die allerdings widersprüchlich ist, soweit sie ja auch Erfolg verbürgen soll. Mit John Lennon: «There's a room at the top they are telling you still, but first you must learn how to smile as you kill, if you want to be like the folks on the hill» – in freier Übersetzung: Wenn Du nach oben kommen willst, musst du dich dem Pack oben anpassen, dich verbiegen. Gegenüber dieser Pathologie der Normalität, so Leithäuser und Volmerg, habe das Erkenntnisinteresse psychoanalytischer Sozialpsychologie darin zu bestehen, «gesellschaftliche Einrichtungen (Institutionen) und ihren komplexen Zusammenhang zu untersuchen, die dazu dienen, den Ausbruch sozialpathologischer Störungen zu verhindern oder ihn zu befördern» (ebd., S. 17f.).

Resümieren wir die Positionen, die ich Revue passieren ließ, können wir zu dem Schluss kommen: Ob Erziehung nun Nahkampf gegen die Natur, Störung einer Genie-Entfaltung – in welcher Honig einen «fast schwärmerischen Kinderkult» sieht (1999: 37) – oder repressive Zurichtung zur Pathologie des Normalen ist – von dem abzuweichen wiederum pathologisiert (Ulmann 2008) oder medikalisiert (Wolf-Kühn 2010) wird –: Man kann wohl kaum ungeniert die Auffassung vertreten, Kompetenz könne sich jenseits der damit verbundenen Widersprüche entwickeln. Was aber ist dann – vor diesen Hinter- und Abgründen – «Kompetenz», was ist in diesen Widersprüchen «*kindliche* Kompetenz», die man ja in gewisser Weise als möglich unterstellen will/muss, wenn man Kinder ernst nehmen will, was sowohl die Kindheitswissenschaft als auch die Kritische Psychologie intendieren?

3 Kompetenz – in den Widersprüchen der kapitalistischen Konkurrenzgesellschaft

Und damit bin ich meinem Thema näher gekommen, was von Karl Marx über Kompetenz zu lernen ist. Und zwar deswegen, weil der Name Karl Marx für die Analyse der gesellschaftlichen Widersprüche steht, in denen wir uns bewegen und die auch bei Bukowski, Otto und Lennon durchscheinen. Der Bezug auf Marx steht für die Perspektive einer freien Entwicklung eines jeden (als die Bedingung für die freie Entwicklung aller) *und* die Kritik an Verhältnissen, in denen der Mensch ein verächtliches Wesen ist. In der kapitalistischen Konkurrenzgesellschaft bedeutet Kompetenz unter anderem nicht nur, aber auch, sich gegen andere und auf deren Kosten durchzusetzen (die freie Entwicklung des einen als die blauen Flecken des anderen). Kompetenz bewegt sich zwischen gewitztem Zurechtkommen im Dschungel der Konkurrenz und der – solidarischen – Auseinandersetzung damit. Was sind die jeweiligen psychologischen Begleiterscheinungen? Vor allem aber: Wie bewegen sich Kinder in dieser Alternative? Und wie verhalten wir uns dazu, zu dieser Alternative und zu den Kindern? Wer also Kinder ernst nehmen, kindliche Kompetenzen berücksichtigen und fördern will, muss sich dieser Widersprüche bewusst sein – in gemeinsamen Lern- und Veränderungsprozessen von Kindern und Erwachsenen.

Formal oder *allgemein* gesehen, kann man Kompetenz als «Bereitschaft und Fähigkeit der Subjekte zur Selbstorganisation von Lern- und Entwicklungsprozessen» (Bescherer/Wille 2010: Sp. 1375) fassen; sie realisiert sich aber eben nicht im luftleeren Raum, sie schließt auch tätige Anpassung an durchaus *fremdgesetzte* Anforderungen ein – bei gleichwohl erwarteter *Selbstverantwortung*. Kompetenz kann das Funktionalisieren in Verhältnissen bedeuten wie das Begreifen gesellschaftlicher Zusammenhänge und muss insofern Gegenstand politischer Reflexion sein (Bürgin 2013: 67 u. 100 ff.).

Überdies ist Kompetenz ein Begriff, der den Menschen zumindest heutzutage «zum unablässigen Streben verurteilt; er verbleibt lebenslang im unfertigen Zustand. Er hat die Chance, sich lebenslang weiterzuentwickeln; aber er hat keine Aussicht, die Entwicklungsprozesse abzuschließen, er bleibt in gewissem Sinne infantil» (Reutter 2009: 49). Das heißt, *Kompetenzentwicklung* findet kein (natürliches) biografisches Ende, und sie ist auch nicht kindspezifisch; mehr noch, unter diesem Aspekt erscheint auf einmal das ganze Leben als «Kindheit». Dies ist in unserem Zusammenhang deswegen bemerkenswert, weil in kindheitswissenschaftlichen Texten immer wieder davon die Rede ist, man möge Kinder nicht (nur) als «Werdende», sondern als «Seiende» fassen (etwa Geene/Borkowski 2008: 51), wobei Honig et al. (1999: 14) darauf aufmerksam machen, dass diese Redeweise keine «abwertende Formel» sein muss.

Jedenfalls geht es kindheitswissenschaftlich orientierten Autorinnen und Autoren darum, Kinder als Mitglieder der Gesellschaft und an ihr bzw. in ihr Partizipierende zu fassen und nicht als noch nicht Dazugehörende. Gleichwohl halte ich diese programmatische Formulierung für problematisch, weil wir eigentlich in unserem

Dasein und Sosein, also als «Seiende», immer auch «Werdende» sind. Mehr noch, gerade in unseren intergenerationalen Beziehungen sind wir in unserem Erwachsen-Sein als Werdende besonders herausgefordert. Aus Sicht der Kritischen Psychologie wäre im Übrigen noch Folgendes hinzuzufügen: Menschen auf ein Sein festzulegen birgt generell die Gefahr, ihr Handeln als Ausfluss von Eigenschaften zu deuten und damit die Menschen sozusagen darauf festzulegen, statt mit ihnen zusammen nach ihren jeweiligen Gründen für ihr Handeln in den jeweiligen Situationen ihres Lebens zu suchen (vgl. Holzkamp 1985).

Aber genau diese Intention, Handeln als situativ zu begreifen, gehört zum kindheitswissenschaftlichen Programm, das ich im Folgenden in mir wichtig scheinenden Facetten aufgreifen und auf psychologische bzw. genauer: kritisch-psychologische, auch entwicklungspsychologische Überlegungen beziehen will, in der Absicht, zu einer produktiven Diskussion zu kommen oder dazu beizutragen.

Im Zentrum meiner Ausführungen wird stehen, dass erstens die kindheitswissenschaftliche Kernforderung nach Partizipation von Kindern in konkret-historischen Verhältnissen theoretisch und methodisch mit Kritischer oder subjektwissenschaftlicher Psychologie kompatibel ist. Zweitens möchte ich einige subjektwissenschaftlich entwicklungspsychologische Überlegungen vorstellen, die für kindheitswissenschaftliche Forschung nützlich sein könnten. Und drittens will ich skizzieren, wie subjektwissenschaftliches Denken generell dem angeführten «Educandus»-Denken entgegensteht.

4 Forschung vom Standpunkt des Subjekts – mit Erwachsenen und Kindern

Eine allgemeine Forderung kindheitswissenschaftlicher Forschung ist, nicht *über* Kinder zu forschen, sondern *mit* ihnen bzw. ihre *Perspektive* zur Geltung zu bringen (vgl. Honig 2009). Ich finde, dass dies nicht nur für Kinder gilt, sondern für alle Menschen gelten sollte, die mit psychologischer Forschung zu tun haben oder zu tun bekommen: Kritisch-psychologische Forschung versteht sich als psychologische Forschung «vom Standpunkt des Subjekts», und das ist wörtlich gemeint: Individuelle Subjekte sollen nicht *beforscht* werden, sondern selber auf der Forschungsseite stehen. Gegenstand der Forschung sind nicht (andere) Individuen, sondern die Welt, wie sie von den Individuen *erfahren* wird, statt dass danach gefragt wird, wie die Welt auf die Individuen *wirkt*, womit diese eben als *Objekte* gedacht würden.

Eine solche Forschung vom Standpunkt des Subjekts schließt ein, dass zwischen den Beteiligten ein möglichst symmetrisches, gleichberechtigtes Verhältnis besteht. Vor diesem Hintergrund bezeichnen wir die nicht als Professionelle am Forschungsprozess Beteiligten als «Mitforschende». Dieses Verhältnis von «Forschenden» und «Mitforschenden» ist keineswegs statisch zu denken, da sich die *jeweiligen* Kompetenzen im Laufe eines Forschungsprozesses verschieben – und auch verschieben *müssen*, da und soweit sich «Mitforschende» *und* «Forschende» qualifizieren müssen (Markard 2009: 274 ff.): die professionell «Forschenden» zum Beispiel insofern, als sie die Le-

bensumstände der «Mitforschenden» kennenlernen müssen, die für die infrage stehenden Probleme bedeutsam sind. Die «Mitforschenden» zum Beispiel insofern, als sie sich, mit thematisch einschlägigen Konzeptionen befassen müssen, wenn sie die Forschungen für ihre Lebenspraxis nutzen wollen. Denn die in dieser Forschung entwickelten Überlegungen und Theorien sollen zur Selbstverständigung der Beteiligten dienen, das heißt, sie sollen dazu beitragen, in ihrem Leben bestehende Probleme besser analysieren und gegebenenfalls lösen zu können. Insofern ist eine derartige Forschung Handlungsforschung, die ihre Erkenntnisse auf der Einheit von Erkennen und Verändern in der Alltagspraxis bezieht.

Schon daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer weiteren, von Kindheitswissenschaft *und* Kritischer Psychologie vertretenen theoretisch-methodischen Forderung: die wissenschaftliche Einbeziehung der konkreten Lebensbedingungen der Beteiligten. Lebensbedingungen bestehen, darauf legt die Kritische Psychologie Wert, nicht nur aus jeweiligen Situationen, sondern auch aus gesellschaftlichen Strukturen, in die Situationen eingebettet sind. So gibt es in Schulklassen einzelne Situationen zwischen Kindern und Lehrpersonen und Kindern; ein Verständnis der dabei entstehenden Dynamiken kann aber nicht (allein) mit Blick auf die konkreten Situationen erarbeitet werden; vielmehr müssen wir auch das Schulsystem und dessen Funktion in der gesellschaftlichen Struktur kennen. «Struktur» meint hier ein in sich funktionsfähiges Erhaltungssystem, einen gegenüber den Einzelnen, deren Handlungen und den konkreten Situationen verselbstständigten Systemcharakter der gesellschaftlichen Lebensgewinnung. Dem Spezifikum menschlicher Existenz ist deswegen dadurch Rechnung zu tragen, dass nicht nur Situationen berücksichtigt bzw. aufgeschlüsselt werden, sondern auch die gesellschaftlichen Strukturen, in die die Situationen eingebunden sind: Ohne die Analyse gesellschaftlicher Strukturen müssen auch Situationen unbegriffen bleiben (vgl. ebd.: 152 u. 162).

5 Analyse von Bedingungen, Bedeutungen, Prämissen und Gründen

Dieses Verhältnis von Situation und Struktur vorausgesetzt, schlägt die Kritische Psychologie vor, zwischen Bedingungen, Bedeutungen und Prämissen zu unterscheiden. Bedingungen meinen die objektiv-ökonomischen Lebensumstände, Bedeutungen verweisen darauf, inwieweit diese Bedingungen Handlungsmöglichkeiten und -behinderungen enthalten, während Prämissen schließlich diejenigen Bedeutungsaspekte meinen, die jeweils die einzelnen Individuen für sich aus ihren jeweiligen Gründen akzentuieren. Damit soll auch dem Umstand Rechnung getragen werden, dass sich die Einzelnen nicht mit der «*Gesellschaft* [...] *direkt als ‚Ganzer‘* ins Verhältnis» setzen können (Holzkamp 1983a: 196), sondern eben nur in den ihnen gegebenen Ausschnitten: Also etwa Stellung im intergenerationalen Verhältnis, Beruf, Haushalt, «Freizeit», Liebesbeziehungen, Erziehung, »Hobby«, Arbeit in Vereinen oder Parteien. Der einzelne Mensch ist nicht nur in einem bestimmten Beruf tätig oder arbeitslos, er ist außerdem noch Single oder nicht, hat Kinder oder nicht, eine kranke Oma

oder nicht, ist «total verknallt» oder nicht, etc. Wenn man also über wirkliche Befindlichkeiten und Handlungsmöglichkeiten bzw. -behinderungen nachdenken will, dürfen diese Aspekte nicht außen vor bleiben. Deswegen ist einerseits die – interdisziplinäre – gesellschaftstheoretische Analyse der Lebensbedingungen psychologisch unverzichtbar, «ihre konkrete psychologische Bedeutung hat sich aber vom Standpunkt des Subjekts aus zu erweisen» (Markard 2009: 151).

Es liegt auf der Hand, dass eine derartige psychologische Betrachtungsweise interdisziplinärer Bezüge bedarf, da die Analyse gesellschaftlicher Zusammenhänge mit psychologischen Erkenntnismitteln nicht zu bewerkstelligen ist. Daraus ergibt sich aber auch, dass wir es dabei mit konkurrierenden wissenschaftlichen soziologischen, ökonomischen, politologischen Ansätzen zu tun bekommen und die «soziologische Perspektive in den Kindheitswissenschaften» (Hungerland 2008) danach zu differenzieren ist, inwieweit diese Perspektive kritisch oder durchaus affirmativ ist – wovon Dörre et al. (2009: 12) verweisen, wenn sie die «Rückkehr der Kritik in die Soziologie» «befördern» wollen.

6 Handlungsfähigkeit und restriktive Arrangements:

Widersprüche auf den Begriff bringen

Vor diesem Hintergrund möchte ich nun statt mit dem *Kompetenz*begriff mit dem meines Erachtens weiteren Begriff der *Handlungsfähigkeit* argumentieren, der die Aufmerksamkeit stärker auf das Verhältnis von Handlungsmöglichkeiten und -behinderungen richtet, und zwar vor allem unter dem Aspekt, wie diese mit Herrschafts- und Machtverhältnissen vermittelt sind bzw. wie diese gesellschaftlichen Herrschafts- und Machtkonstellationen bis in die Poren der individuellen Lebensbewältigung – sei dies den Einzelnen bewusst oder nicht – «eindringen». Dabei wird vor allem die Frage interessant, warum es subjektiv funktional sein kann, auf die Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten zu verzichten und sich mit beschränkenden Gegebenheiten zu arrangieren. Aufzuschlüsseln ist hier grundsätzlich, wie und warum die Betroffenen Handlungsmöglichkeiten nicht wahrnehmen, welche Risiken sie scheuen, inwieweit ihnen Gefahren, die ein sich Wehren ja in sich birgt, größer erscheinen als die Perspektiven, die es eröffnen könnte, welche bisherigen Erfahrungen sie zu dieser Einschätzung kommen lassen. Welche ideologischen Angebote werden ihnen gemacht? Wie werden renitente Handlungsimpulse abgewehrt? Welche sozialen Unterstützungen oder Hemmnisse liegen vor? Welche Kompromisse auf wessen Kosten werden geschlossen? Welche Erfahrungen führten zu welchen Resignationen? Ist mir der Spatz in der Hand lieber als die Taube auf dem Dach? Welchen Emotionen fühle ich mich ausgeliefert, welche meine ich wie kontrollieren zu müssen, welche werden mir als (un-)angemessen angedient?

Hier wäre auch darauf zu verweisen, dass Marx schon 1844 für die Analyse der Spezifik und Doppeldeutigkeit von Emotionen im Kapitalismus mit seiner Formulierung vom «liebenswertesten Schein», mit dem andere «geprellt» werden (Marx

1968: 547), nach wie vor aktuelle Fragestellungen aufgezeigt hat. Beispiele für derartige Analysen sind die von Ottomeyer (1976) über «Empathie», im «kapitalistischen» (ebd.: 197 ff.) und im «spätkapitalistischen Reproduktionsprozess» (ebd.: 218 ff.). 1983 veröffentlichte Hochschild ihre Analysen über Gefühlsmanagement (exemplarisch von Stewardessen); ebenfalls 1983 resümierte Holzkamp die emotionalen Aspekte von «Instrumentalbeziehungen» (1983a: 402 ff.). Gemeinsam ist diesen unterschiedlichen kategorialen Bezügen entstammenden Analysen die Frage nach den psychischen Kosten des «liebenswertesten Scheins», die Frage danach, ob und wie Gefühle beruflich und privat demonstriert oder verborgen, auf jeden Fall kontrolliert werden sollen/müssen und inwieweit die Menschen die entsprechenden Ambivalenzen (auf deren gesellschaftliche Dimensionen hin) begreifen (vgl. Kaindl 2008; Markard 2009: Kap. 11).

Ich finde derartige Fragen als Forschungsfragen deswegen interessant, weil sie – natürlich je spezifisch – Kinder *und* Erwachsene betreffen. Und weil dies so ist, muss auch kindliche Handlungsfähigkeit oder Kompetenz als tendenziell widersprüchlich und gebrochen betrachtet werden. Ich möchte das an einem Beispiel von Beatrice Hungerland (2008: 86) verdeutlichen: «Kinder haben ihre eigene Art, sich zu äußern, und es gilt, dies zu akzeptieren: Sie sind deswegen nicht weniger wert, nur weil sie weniger Zeit im Leben hatten, zu lernen, wie man möglichst clever seinen Vorteil erlangt.» Die Diskussion, die sich hier anschließen könnte, ist die, was es eigentlich heißt, «möglichst clever seinen Vorteil zu erlangen», auf wessen Kosten das jeweils geht, was an Solidaritätsmöglichkeiten dabei ausgeblendet wird. Anders formuliert: Hier zeigt sich, wie auch kindliche Handlungs- und Denkweisen mit gesellschaftlichen Fallen konfrontiert sind. Wer beispielsweise in der Schule gute Noten erhält, erhält sie *auch* deswegen, weil er oder sie nicht täuscht, indem er oder sie anderen unzulässige Hilfen gibt; in der Schule zurechtzukommen bedeutet immer auch, in Verhältnissen zurechtzukommen, die *auch* durch Selektion und Konkurrenz bestimmt sind.

Deswegen können wir den Widersprüchen in unserer Gesellschaft nicht einfach und bruchlos eine fortschrittliche Intention, Haltung oder Praxis, also auch keine bruchlose Unterstützung von Kindern entgegensetzen (vgl. Holzkamp 1983b). Das wäre eben die Illusion eines richtigen Lebens im falschen (vgl. Adorno 1951: 42). Dies bedeutet aber nicht, dass es überhaupt nichts Richtiges oder Vernünftiges gibt. Fortschrittlichkeit, Vernunft und Humanität bestehen vielmehr darin, sich die Widersprüche der Gesellschaft, der eigenen Praxis und im Leben der Kinder bewusst zu machen (und daraus Konsequenzen zu ziehen). Oder mit Gramsci formuliert: «Die Philosophie der Praxis [das ist die *Marxsche*, M.M.] zielt [...] nicht darauf, die in der Geschichte und in der Gesellschaft bestehenden Widersprüche friedlich zu lösen, sondern ist im Gegenteil die Theorie dieser Widersprüche selbst» (1995: 1325) – ein wesentlicher Aspekt dessen, was man von Karl Marx über (kindliche) Kompetenz – oder eben weiter gefasst: Handlungsfähigkeit, lernen kann.

7 Subjektive Verfügungsnotwendigkeiten und kindspezifische Prämissenlagen

Kinder wie Erwachsene versuchen, Verfügung über ihre Lebensumstände zu gewinnen, handlungsfähig und in diesem Sinne «frei» zu werden. Dies tritt psychisch in Erscheinung vor allem als die «*Erfahrung der Einschränkung der Handlungsfähigkeit*», was gleichbedeutend ist mit der *subjektiven Notwendigkeit der Überwindung* dieser Einschränkung» (Holzkamp 1983a: 241).

Vor diesem Hintergrund lässt sich *Entwicklung* kurz so fassen: die Änderung eines als problematisch empfundenen Zustandes in Richtung auf Verfügungserweiterung. Daraus folgt auch, dass Handlungsfähigkeit kein Entwicklungsziel ist, das irgendwann erreicht oder abgeschlossen ist, sondern als permanenter Prozess verstanden werden muss.

Aus der Außensicht ist aber nicht festzustellen, was der subjektiv notwendige Schritt eines anderen Menschen, also auch eines Kindes ist. Ebenso sind sich Kinder und Erwachsene womöglich selbst darüber im Unklaren. Die Psychologie hat grundsätzlich damit zu tun, dass in kritischen Situationen Gründe und Konsequenzen unseres Handelns nicht auf der Hand liegen, sondern dass wir sie gegen Vordergründigkeiten, Selbsttäuschungen etc. erst herausarbeiten müssen. Intersubjektiv, also zwischen Erwachsenen, zwischen Kindern und zwischen Kindern und Erwachsenen kann es in derartigen Situationen nur darum gehen, dazu *beizutragen*, gegebene Widersprüche zwischen Wirklichkeit und Möglichkeiten zu verstehen und zu klären, mit dem Ziel, den subjektiv notwendig nächsten Schritt des betreffenden Menschen herauszuarbeiten.

Dies schließt ein, die *Prämissen* (als, wie oben dargelegt, subjektiv akzentuierte Handlungsbedeutungen) herauszuarbeiten oder zu entwickeln. Damit aber kommen deutlich entwicklungspsychologische Überlegungen ins Spiel: Wie sehen die Prämissen von kleinen Kindern aus?

Nehmen wir auf der leiblichen Ebene zunächst die berüchtigten Säuglingskoliken, die nicht deswegen so scheußlich sind, weil sie mit fürchterlichen Schmerzen einhergehen, sondern weil sie dem Säugling, der ihren vorübergehenden Charakter nicht kennt und deswegen nicht antizipieren kann, dass sie vorbeigehen, als seine Existenzweise erscheinen müssen, ein grauenhaftes Moment von Ausgeliefertheit, das mit einem entwicklungspsychologisch relevanten «Noch-nicht» verbunden ist.

Weiter möchte ich das Problem kindlicher Bezüge auf Bedeutungen/Prämissen am Beispiel einer Steckdose erläutern (vgl. dazu auch Ulmann 1987: 151 f.). Wenn jemand sagt, die Bedeutung einer Steckdose bestehe darin, stilisiert eine Schweine Nase darzustellen, werden wir das als Witz verstehen. (Es gibt ja diese Witzbilder, bei denen ein Schwein vor einer Steckdose steht und sagt: «Komm raus, du Feigling!», oder auch: «Wer hat dich denn da eingemauert, du armes Schwein?») Wir wissen nämlich, welche Bedeutung die Steckdose hat, soweit wir ihre Funktion verstehen, und das heißt, soweit wir wissen, wozu sie gemacht ist. Steckdosen haben eine (gesellschaftliche) Bedeutung, die daraus resultiert, dass darin bestimmte menschliche Intentionen sozusagen vergegenständlicht wurden. Dabei spielt es im Alltag eine zu

vernachlässigende Rolle, wie tief wir in die elektrischen Funktionszusammenhänge eingedrungen sind; es reicht, dass wir wissen, dass ein Mixer genau dann und nur dann funktioniert, wenn wir seinen Stecker in eine Steckdose stecken – aber nicht, wenn wir den Stecker in einen Knopf mit großen Knopflöchern befördern: Und: wir wissen, dass wir in einer Steckdose nicht mit Stricknadeln herumspielen sollten. In einem gewissen Alter wissen das Kinder noch nicht – und wir hindern sie bestimmt daran, mit den Stricknadeln in der Steckdose eine Erfahrung zu machen, die sie niemals mehr werden wiederholen können, wie Gisela Ulmann mündlich zu formulieren pflegt (vgl. auch ebd.: 100). Trotzdem aber kann man Steckdosenlöcher als Ziel für Stricknadeln verwenden, auch wenn sie dazu nicht gemacht sind. Man könnte auch sagen, dass dies eine unspezifische (und in diesem Falle lebensgefährliche) Verwendung von Steckdosenlöchern ist.

Kinder nehmen nun zunächst gesellschaftliche Bedeutungen in diesem Sinne unspezifisch oder entspezifiziert wahr, und sie können deswegen nicht verstehen, weswegen sie von Steckdosen ferngehalten werden. In gewisser Weise ist das mit einer Lage zu vergleichen, in der wir auf Gegenstände einer fremden Kultur stoßen, deren darin vergegenständlichter Sinn uns nicht erschließt.

Was die Steckdosen angeht, gibt es nun für Kinder zwei Ebenen, Erwachsenenverbote nicht zu verstehen: erstens wie ein blindes Faktum – ich werde als Anfangskrabber irgendwie von bestimmten Zimmerecken entfernt; in dem Maße, in dem ich aber mitbekommen habe, dass sich Menschen von anderen Gegebenheiten dadurch unterscheiden, dass sie Intentionen haben, kann ich zweitens das Verbot als eine besondere Kränkung erfahren, weil ich die Gründe, die die Erwachsenen zum Verbieten bewegen, noch nicht verstehen kann. Das heißt auch, die interpersonalen Beziehungen sind insofern noch nicht symmetrisch, als ich den sachlichen Gehalt des Verbotes noch nicht durchschaue und damit auch nicht den Unterschied zwischen Willkür und sachlicher Begründetheit kennen kann; mir muss alles willkürlich erscheinen, solange ich Gegenstandsbedeutungen in ihrem Sinn nicht verstehen kann.

In der kindlich-biografischen Entwicklung ergeben sich spezielle Widersprüche unter anderem also daraus, dass kindliche Versuche der Verfügungserweiterung auf Grenzen stoßen, die darin liegen, dass das Kind das Handeln anderer bzw. damit im Zusammenhang stehende Bedeutungen nicht durchschauen kann. Es kann darauf aggressiv reagieren, aber auch seine Aggressionen für sich behalten, um sich die als willkürlich erlebten Erwachsenen geneigt zu halten. Möglicherweise entstehen hier beim Kind schon gewisse Schuldgefühle, wenn es aggressiv auf die ja auch «lieben» Erwachsenen reagiert, sodass hier Vorformen restriktiver Verstrickungen entstehen können (die oben in Bezug auf den Anpassungswiderspruch angedeutet wurden). Der bloße *Vorform*charakter des Restriktiven besteht darin, *dass das Kind noch keine reale Alternative der Bedingungsveränderung hat*. Es kann ja weder die interpersonelle Situation wirklich durchschauen, noch kann es tatsächlich den Abhängigkeitsrahmen verlassen; auch wenn es – etwa bei extremer Vernachlässigung – den familiären

Rahmen verlassen kann, gerät es in neue (institutionelle) Abhängigkeitsverhältnisse, womit auch deutlich wird, dass spezifische Machtverhältnisse zwischen Erwachsenen und Kindern nicht wegzudiskutieren sind. Sie sind Aspekt übergreifender Machtverhältnisse und sozusagen der Sache nach gegeben. *Aufgegeben* ist uns, diesen Aspekt der Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern permanent zu reflektieren.

8 Entwicklungswidersprüche vom Standpunkt des Kindes aus

Mit diesen wenigen angeführten Beispielen wollte ich erstens zeigen, dass wir vor spezifischen Problemen stehen, wenn wir die Handlungsgründe von Kindern erfassen wollen, und was zweitens möglicherweise von Kindern auch an biografischen Lasten weitergeschleppt wird (vgl. Holzkamp 1983a: 495 ff.). Drittens will ich andeuten, wo entwicklungspsychologische Überlegungen, in denen ein «Noch-nicht» an kindlichen Möglichkeiten thematisiert wird, zum Nutzen aller Beteiligten sein können, wenn sie etwa die Sensibilität der Erwachsenen für kindliche Nöte erhöhen, die darin bestehen, dass ihre eigenen Handlungsprämissen gegenüber gesellschaftlichen Konstellationen unspezifisch sind. *Das hat nichts mit Stufenfolgen etc. zu tun, sondern mit dem Versuch, Entwicklungswidersprüche vom Standpunkt des Kindes aus zu verstehen.* Sie ergeben sich aus der Diskrepanz zwischen den in der gesellschaftlichen Realität objektiv gegebenen Verfügungsmöglichkeiten und deren noch beschränkter Realisierungsmöglichkeit durch das Kind. Darauf hat auch Woodhead (2009) in seinem Artikel hingewiesen, in dem er zeigte, wie auch in der Entwicklungspsychologie Kinder durchaus – etwa auch von Piaget (ebd.: 53f.) – als Akteure behandelt werden, die andererseits «relatively more vulnerable, dependent and inexperienced» (ebd.: 57) seien (vgl. zur kritisch-psychologischen Interpretation des Ansatzes von Piaget auch Ulmann 2013).

Das lässt sich auch auf die Situation beziehen, in der ältere Kinder plötzlich Zusammenhänge durchschauen, die ihnen bis dahin nicht bewusst waren: Ein schönes Beispiel dafür ist in der Biografie des Klaviergenies Glenn Gould (2002: 61) enthalten, der völlig entsetzt war, als ihm klar wurde, dass sein erster gefangener Fisch getötet werden sollte: «Seit damals bin ich ein militanter Gegner der Fischerei.» In David Grossmanns Roman «Eine Frau flieht vor einer Nachricht» findet sich die Passage, in der einer der Söhne realisiert, dass das Fleisch auf seinem Teller von ehemals lebenden Tieren stammt und der wegen dieses von ihm angenommenen Betrugs oder Vertrauensbruches wochenlang mit seinen Eltern hadert. Eine mir bekannte Wissenschaftlerin und Großmutter hat sich nicht getraut, ihrem Enkel gegenüber, der meinte, sogenannte Chicken McNuggets würden von Hühnern bei McDonald's angeliefert, der Wahrheit die Ehre zu geben. Viele Beispiele dafür, wie Kinder gesellschaftliche Sachverhalte wie Armut, Vorurteile etc. wahrnehmen, finden sich im «Handbuch Kinderwelten» (Wagner 2008; vgl. auch Kölbl/Mey 2012).

Es gibt zahlreiche kindheitswissenschaftliche Aussagen, vor allem im methodischen Bereich (vgl. etwa Lange/Mierendorff 2009; Mey 2005, 2010), dazu, dass man kognitiv-emotionale Besonderheiten von Kindern berücksichtigen muss. Mir geht es

darum, zu ventilieren, wo die Kritische Psychologie zu ihrer Analyse und Überwindung Beiträge leisten könnte (vgl. Holzkamp 1983a: 417 ff.; Ulmann 1987; Markard 2009: 222 ff.).

Die Kritische Psychologie will und kann Menschen, also auch Kindern, nicht sagen, wie sie zu sein oder zu leben haben. Das hängt vor allem damit zusammen, *dass Emanzipation nicht als fremdgesetzte Norm oder Normierung gedacht werden kann*. Der Standpunkt der Kritik der Kritischen Psychologie sind nicht perfekte Menschen in beliebigen Verhältnissen, sondern Verhältnisse, in denen – mit Marx – der Mensch kein verächtliches Wesen ist und worin die freie Entwicklung eines jeden die Bedingung für die freie Entwicklung aller ist. Sofern diese Perspektive – gedanklich oder real – *verallgemeinerbar* ist, steht sie einer *normativen* Fassung des Umgangs mit Menschen entgegen. Standpunkt der Kritischen Psychologie ist also eine *spezifische* Kritik gesellschaftlicher Verhältnisse, nicht eine Norm für die, die darin leben. Emanzipation bedarf keiner geistig-moralischen Führung; sie ersetzt diese in solidarischem Handeln – auch zwischen Menschen unterschiedlicher Generationen – und in gemeinsamen Lern- und Veränderungsprozessen.

Literatur

- Adorno, Theodor Wiesengrund (1951): *Minima Moralia*, Frankfurt a. M.
- Bescherer, Peter/Wille, Christian (2010): Kompetenz. In: *Historisch-kritisches Wörterbuch des Marxismus*, hrsg. von Wolfgang Fritz Haug und Peter Jehle, Bd. 7/II, Hamburg, Sp. 1375–1383.
- Bürgin, Julika (2013): *Gewerkschaftliche Bildung unter Bedingungen indirekter Arbeitssteuerung. Zweckbildung ohne Gewähr*. Münster.
- Dörre, Klaus/Lessenich, Stephan/Rosa, Hartmut (2009): *Soziologie – Kapitalismus – Kritik. Eine Debatte*. Frankfurt a. M.
- Geene, Raimund/Borkowski, Susanne (2008): Lern- und Lebensorte von Kindern. Ringvorlesung als Praxistest der Angewandten Kindheitswissenschaften. In: Luber, Eva/Hungerland, Beatrice (Hrsg.): *Angewandte Kindheitswissenschaften. Eine Einführung für Studium und Praxis*, Weinheim/München, S. 41–56.
- Gould, Glenn (2002): *Ein Leben in Bildern*, Berlin.
- Gramsci, Antonio (1995): *Philosophie der Praxis. Gefängnishefte 10 und 11 (1932–1935)*, Hamburg.
- Gramsci, Antonio (2004): *Erziehung und Bildung [1929]*, hrsg. von A. Merkens, Hamburg.
- Grossmann, David (2009): *Eine Frau flieht vor einer Nachricht*, München.
- Hochschild, Arlie Russell (2006): *Das gekaufte Herz. Die Kommerzialisierung der Gefühle [1983]*, erw. Neuausgabe, Frankfurt a. M.
- Holzkamp, Klaus (1983a): *Grundlegung der Psychologie*, Frankfurt a. M.
- Holzkamp, Klaus (1983b): Was kann man von Karl Marx über Erziehung lernen? Oder: Über die Widersprüchlichkeit fortschrittlicher Erziehung in der bürgerlichen Gesellschaft, in: *Demokratische Erziehung* 9, S. 52–59.
- Holzkamp, Klaus (1985): «Persönlichkeit» – Zur Funktionskritik eines Begriffs, in: Herrmann, Theo/Lantermann, Ernst-Dieter (Hrsg.): *Persönlichkeitspsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*, München, S. 92–101.
- Honig, Michael-Sebastian (1999): Forschung «vom Kinde aus»? Perspektivität in der Kindheitsforschung, in: Honig, Michael-Sebastian/Lange, Andreas Lange/Leu, Hans Rudolf (Hrsg.): *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*, Weinheim, S. 33–50.
- Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.)(2009): *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung*, Weinheim.
- Honig, Michael-Sebastian/Lange, Andreas/Leu, Hans Rudolf (1999): Eigenart und Fremdheit. Kindheitsforschung und das Problem der Differenz von Kindern und Erwachsenen, in: Honig, Michael-Sebastian/Lange, Andreas Lange/Leu, Hans Rudolf (Hrsg.): *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*, Weinheim, S. 9–32.

- Hungerland, Beatrice (2008): Was ist Kindheit? Fragen und Antworten der Soziologie, in: Luber, Eva/Hungerland, Beatrice (Hrsg.): *Angewandte Kindheitswissenschaften. Eine Einführung für Studium und Praxis*, Weinheim, S. 71–90.
- Kaindl, Christina (2008): Emotionale Mobilmachung – «Man muss lange üben, bis man für Geld was fühlt», in: Huck, Lorenz/Kaindl, Christina/Lux, Vanessa/Pappritz, Thomas/Reimer, Katrin/Zander, Michel (Hrsg.): «Abstrakt negiert ist halb kapiert». Beiträge zur marxistischen Subjektwissenschaft. Morus Markard zum 60. Geburtstag, Marburg, S. 65–85..
- Kölbl, Carlos/Mey, Günter (Hrsg.) (2012): Schwerpunktthema: Gesellschaftliches Denken – Gesellschaftliches Handeln. Entwicklungspsychologische Perspektiven, in: *Journal für Psychologie* 20(2), unter www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/issue/view/33.
- Lange, Andreas/Mierendorff, Johanna (2009): Methoden der Kindheitsforschung. Überlegungen zur kindheitssoziologischen Perspektive, in: Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.): *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung*, Weinheim, S. 183–210.
- Leithäuser, Thomas/Volmerg, Birgit (1988): *Psychoanalyse in der Sozialforschung*, Opladen.
- Markard, Morus (2009): *Einführung in die Kritische Psychologie*, Hamburg.
- Marx, Karl (1968): *Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844*, in MEW, Ergänzungsband, Erster Teil, Berlin, S. 465–588.
- Mey, Günter (2005): Forschung mit Kindern – Zur Relativität von kindangemessenen Methoden, in: Mey, Günter (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie*, Köln, S. 151–183.
- Mey, Günter (2010): Entwicklungspsychologie, in: Mey, Günter Mey/Mruck, Katja (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*, Wiesbaden, S. 753–760.
- Oerter, Rolf (1987): Pädagogische Psychologie im Wandel: Rückblick und Neuorientierung, in: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 1, S. 2–28.
- Ottomeyer, Klaus (1976): *Anthropologische und marxistische Handlungstheorie*, Gießen.
- Parsons, Talcott (1951): *The Social System*, Glencoe.
- Reutter, Gerhard (2009): Qualifikationen vermitteln – Schlüsselqualifikationen fördern – Kompetenzen erfassen und messen? Eine Zeitreise, in: Bolder, Axel/Dobischat, Rolf (Hrsg.): *Eigen-Sinn und Widerstand: Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs*, Wiesbaden, S. 36–53.
- Ulmann, Gisela (1987): *Über den Umgang mit Kindern*, Frankfurt a. M.
- Ulmann, Gisela (2008): Normalisierung und Pathologisierung der Kindheit im Jahrhundert des Kindes, in: Huck, Lorenz/Kaindl, Christina/Lux, Vanessa/Pappritz, Thomas/Reimer, Katrin/Zander, Michel (Hrsg.): «Abstrakt negiert ist halb kapiert». Beiträge zur marxistischen Subjektwissenschaft. Morus Markard zum 60. Geburtstag, Marburg, S. 87–99.
- Ulmann, Gisela (2013): Piaget verstehen – und re-interpretieren, in: *Forum Kritische Psychologie* 57, S. 8–33.
- Wagner, Petra (Hrsg.) (2008): *Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance. Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung*, Freiburg i. Brsg.
- Wolf-Kühn, Nicola (2010): Medikalisierte Kindheit. Soziale Prävention statt Medikamente, in: *Forum Wissenschaft* 27(4), S. 8–12.
- Woodhead, Martin (2009): Child Development and the Development of Childhood, in: Qvortrup, Jens/Corsaro, William A./Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.): *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, Basingstoke, S. 46–61.

Horst Adam

PROBLEME, FRAGESTELLUNGEN UND GEDANKEN AUS DER DISKUSSION DER 13. TAGUNG

Die 13. Tagung des Arbeitskreises am 6. Juni 2013 beschäftigte sich mit dem Thema «Was man von Karl Marx über (kindliche) Kompetenz lernen kann oder: Überlegungen zum Verhältnis von soziologischer Kindheitswissenschaft und Kritischer Psychologie». Das Impulsreferat hierzu hielt der Pädagogische Psychologe Prof. Dr. Morus Markard von der Freien Universität Berlin.

Den von der Kindheitsforschung gegen den alltäglichen Erziehungsfuror theoretisch und methodisch stark gemachten Gedanken kindlicher *Kompetenz* bezog der Referent in kritisch-psychologischer, damit marxistisch-subjektwissenschaftlicher Perspektive auf die Widersprüche der kapitalistischen Gesellschaft und die «Pathologie des Normalen».

Unter Bezug auf den *Begriff der Handlungsfähigkeit*, der die Aufmerksamkeit auf das machtvormittelte Verhältnis von Handlungsmöglichkeiten und -behinderungen richtet, arbeitete er heraus,

- *wie* Entwicklungs- und Handlungswidersprüche vom Standpunkt des Kindes zu verstehen sind, und
- *wie* solidarisches Handeln zwischen Menschen unterschiedlicher Generationen in gemeinsamen Lern- und Veränderungsprozessen entwickelt werden kann.

Er entwickelte Positionen zur Klärung des *Begriffes* «Kompetenz» als «die Bereitschaft und Fähigkeit der Subjekte zur Selbstorganisation von Lern- und Entwicklungsprozessen» (Bescherer/Wille) – einschließlich selbstverantwortlicher Anpassung an fremdgesetzte Ziele.

Wie der Referent ausführte, findet Kompetenzentwicklung kein biografisches Ende und ist nicht kindspezifisch. Kinder und Erwachsene sind «Werdende» und «Seiende». Daraus ergebe sich für die Kritische Psychologie der Ansatz, die konkreten Lebensbedingungen der Beteiligten einzubeziehen. Dabei ist zu beachten, dass gesellschaftliche Strukturen wesentlichen Einfluss auf *Situationen* haben.

Dafür ist zu unterscheiden zwischen

- *Bedingungen* (objektiv- ökonomische Lebensumstände, gesellschaftliche Verhältnisse),
- *Bedeutungen* (in den Bedingungen enthaltene Handlungsmöglichkeiten/-behinderungen),
- *Prämissen* (subjektive Akzentuierungen der Bedeutungen gemäß den Handlungsgründen der Individuen).

Beachtet werden sollte, dass psychologische Forschungen der Ergänzung durch gesellschaftstheoretische Analysen bedürfen. Damit ist der Anspruch verbunden, Entwicklungswidersprüche vom Standpunkt des Kindes aus zu verstehen. Diese ergeben sich aus der Diskrepanz zwischen objektiv gegebenen Verfügungsmöglichkeiten und deren noch beschränkter Realisierungsmöglichkeit.

An den anregenden, problemorientierten und anspruchsvollen Vortrag schloss sich eine produktive, konstruktive Diskussion an. Wesentliche Aspekte der Diskussion, die die eröffneten Problemstellungen weiterdachte und mit Lösungsansätzen verband, waren:

- Der erste inhaltliche Schwerpunkt befasste sich mit dem *Kompetenzbegriff*.
- Hierbei sollte beachtet werden, dass sich dieser zwar in der Entwicklung der Persönlichkeit erweitern kann, aber immer unvollendet bleibt. Er entwickelt sich von der Geburt bis zum Lebensende.
- Der Kompetenzbegriff ist sowohl in den einzelnen Kompetenzbereichen als auch im Zusammenspiel aller Kompetenzen zu betrachten.
- Der vielfach angewandten Gleichsetzung von Kompetenz und Bildung bzw. der Ersetzung des Bildungsbegriffes durch den Kompetenzbegriff ist argumentativ entgegenzutreten. Bildung ist mehr als Kompetenz.
- Ein wichtiger Ansatz hierfür ist die *Marx'sche Analyse der gesellschaftlichen Widersprüche*. Das schließt Anforderungen an die kritische Analyse der gegenwärtigen kapitalistischen Gesellschaft, ihrer hegemonialen Herrschafts- und Machtkonstellationen sowie deren kritische Reflexion unter den heutigen Bedingungen ein.
- Problematisch erscheint weiterhin, Kinder als «Werdende» und «Seiende» zu sehen.
- Dem Problem der Subjektwerdung und Subjektentwicklung ist weiterhin unter den konkreten Sozialisationsbedingungen nachzugehen.

**FÜR EINE SCHULE FÜR ALLE.
GANZTAGSBILDUNG -
ABER WIE?**

Karl-Heinz Braun

ZUR BILDUNGSTHEORETISCHEN BEGRÜNDUNG DER GANZTÄGIGEN ÖFFENTLICHEN ERZIEHUNG VON KINDERN UND JUGENDLICHEN

**ZUGLEICH EIN EXEMPLARISCHER BEITRAG ZUM PROFIL
DER KRITISCH-KONSTRUKTIVEN ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT**

Dieser Beitrag zeigt exemplarisch anhand der aktuellen bildungspolitischen Frage, wie eine pädagogisch verantwortbare Neubestimmung des Verhältnisses von privater und öffentlicher Bildung und Erziehung aussehen könnte. Das erfolgt mit einigen Argumentationsfiguren der von Klafki begründeten kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft (vgl. bilanzierend Klafki/Braun 2007). Dies geschieht im ersten Schritt entlang der bildungstheoretischen Interpretation der zentralen *personalen Entwicklungsaufgaben* (nicht nur der Kinder und Jugendlichen), die sich um die Schlüsselbegriffe Selbst- und Mitbestimmung, Solidarität und Verantwortungsübernahme, Symmetrie der Rechte und Pflichten sowie Vergangenheit–Gegenwart–Zukunft gruppieren.

Im zweiten Schritt werden dann wichtige *Sinn-Dimensionen* eines zeitgemäßen Allgemeinbildungskonzeptes vorgestellt, und zwar bezogen auf die pragmatische, die historisch-politische, die existenzielle, die ästhetische und die soziale Bildung.

Im dritten Schritt werden einige Bestimmungen für pädagogisch anspruchsvolle und verantwortbare Interaktionsbeziehungen, die hier unter dem Stichwort Anerkennungsbeziehungen bezeichnet werden, diskutiert.

Daraus wird im vierten Schritt eine Perspektive eröffnet, in welche Richtung sich die Neustrukturierung der öffentlichen Erziehungsverhältnisse und -beziehungen entwickeln müsste, damit sie tatsächlich Ganztagsbildung wird.

In Bezug auf einige Diskussionen im Arbeitskreis «Kritische Pädagogik» (vgl. Adam/Schlönvoigt 2012) will dieser Beitrag auch Folgendes verdeutlichen:

1. Man kann über Erziehungsfragen nur mit Bezug auf Bildungsfragen angemessen diskutieren: Bildung ist der kategoriale, normative und/oder utopische Erwartungshorizont von Erziehung und Erziehung die Verwirklichungsweise von Bildung (vgl. dazu auch Braun 2006).

2. Man darf Begründungs- und Machtfragen in Bezug auch auf die Ausgestaltung der Erziehungsverhältnisse und pädagogischen Interaktionsformen nicht

gleichsetzen. Dass «Bildung Macht bedeutet», ist ein kritischer Befund, der eben nicht besagt, dass derjenige, der die Macht hat, auch schon die besseren Argumente hat – und umgekehrt: derjenige, der die besseren Argumente hat, hat häufig nicht die bildungspolitische Macht, ihnen praktische Geltung zu verschaffen (vgl. auch Braun 2009).

3. Kritische Pädagogik ist nur dann wirklich kritisch, wenn sie konstruktive Modelle und Wege entwickelt, wie die kritisierten Strukturen und Tendenzen schrittweise überwunden werden können, und dabei auch die nicht intendierten Nebenfolgen von Reformprozessen kritisch aufdeckt.

4. Die übergreifenden Bildungsperspektiven und deren Verwirklichung in konkreten pädagogischen Interaktionsformen und Erziehungsinstitutionen bedürfen der bildungspolitischen Strategie eines radikalen Reformismus, der die Kräfteverhältnisse nicht ignoriert, zu Kompromissen bereit ist und dennoch auf das «Bohren dicker Bretter» (Max Weber) nicht verzichtet oder dies nach einer bestimmten Zeit aufgibt. Auch hier gilt die konkret-historische gemeinte Bemerkung von Klafki: «Schulreform ist ein Jahrhundertwerk.»

Theoriegeschichtliche Vorbemerkungen

Wir erleben in Deutschland, aber auch in Österreich und den deutschsprachigen Kantonen der Schweiz, seit etwa zehn Jahren einen verstärkten Ausbau von Ganztagsangeboten, der in dieser oder jener Weise die traditionelle Trennung von Halbtagschule und Kinder- und Jugendhilfe nachhaltig infrage stellt. Zur Begründung wird zumindest in der sozialen und bildungspolitischen Öffentlichkeit zumeist die bessere Vereinbarung von Familie und Berufstätigkeit – beschränkt auf die Frauen – genannt.

Eher randständig werden die pädagogischen Aussichten auf eine Verbesserung der Lernrhythmen in der Ganztagschule erwähnt. Nur selten kommen die eigentlichen Adressaten dieses Reformprojektes, die Kinder und Jugendlichen, ins Blickfeld. Diese sollen aber im Zentrum dieses Beitrages stehen. Dazu gilt es, die bildungstheoretischen Argumente und Argumentationsketten in den Vordergrund zu stellen, was seit Mitte der 1960er Jahre alles andere als selbstverständlich ist.

Das liegt *erstens* daran, dass im Rahmen der sozialwissenschaftlichen Wende der Pädagogik¹ (als Fortsetzung und Radikalisierung ihrer realistischen Wende) der *Verfallsprozess* des Bildungsgedankens nach seiner klassischen, auf «Mündigkeit» zielenden Begründung zwischen 1770 und 1830 stärker ins Bewusstsein trat. Dieser bestand im Wesentlichen in der Beseitigung seiner sozialkritisch-emanzipatorischen Momente und Potenziale durch die enge Verflechtung von «Besitz und Bildung», die Entindividualisierung des Bildungsverständnisses, die zunehmende Verknüpfung von «Bildung

1 Diese lässt sich sehr gut rekonstruieren an der von Carl-Ludwig Furck, Dietrich Goldschmidt und Ingeborg Röbbelen bei Quelle & Meyer in den 1960er Jahren herausgegebenen Reihe «Gesellschaft und Erziehung».

und Macht» und die immer nationalistischere Engführung des eigenen Traditionsbezuges.²

Zweitens wurde die Schwerpunktsetzung auf die *geistige Bildung* bzw. die Kulturan eignung angesichts der Analysen der gesellschaftlichen Qualifikations- und Sozialisationsfunktionen des Bildungssektors immer zweifelhafter. Dabei ist allerdings einerseits das Theorem von der relativen Autonomie der bildenden Erziehungsprozesse auch missverstanden worden, denn die Geisteswissenschaftliche Pädagogik wusste sehr wohl um deren gesellschaftliche Eingebundenheit, jedoch war der Verweis auf die «gesellschaftlichen Mächte» eher ein Platzhalter für entsprechende Analysen, geschweige denn für ein durchgeführtes Forschungsprogramm. Andererseits wurden die objektive und subjektive Seite der Bildungs- und Erziehungsprozesse aufgespalten in Qualifikation und Sozialisation. Damit wurde die Substanz der pädagogischen Begriffe als *doppelseitig* aufschließende zerstört. Mit der Vernachlässigung der disziplinären Reflexion ging ihr argumentatives Zentrum verloren.

Drittens wurde Bildung weitgehend mit *Schulbildung* gleichgesetzt – und das auch noch zu einer Zeit, wo es schon ein anspruchsvolles und ausgebautes System der Kinder- und Jugendhilfe gab. Deren Beitrag zur Bildung der heranwachsenden Generation wurde jedoch relativ gering veranschlagt. Viele ihrer Vertreter hatten demzufolge auch gar nicht den Anspruch, bildend zu erziehen (sie wollten häufig weder bilden noch erziehen).

Nun hat sich – *viertens* – seit den frühen 1990er Jahren die Lage gründlich geändert. Das hängt bildungspolitisch mit der Tatsache zusammen, dass durch die vermehrten Ganztagsangebote die Kinder- und Jugendarbeit zunehmend in die Defensive geraten ist. Sie sah eine Chance, aus dieser Situation herauszukommen, darin, ein *eigenständiges* Bildungsverständnis der Sozialen Arbeit zu reklamieren bzw. entwickeln.³

Dieses Konzept der *Ganztagsbildung* erweitert die Dimensionen von Bildung und Erziehung, indem es nach den institutions- und feldübergreifenden Bildungsaufgaben der öffentlichen Erziehung von Kindern und Jugendlichen heute und in der absehbaren Zukunft fragt (vgl. Coelen/Otto 2008: bes. Teil 1 u. 2).

Damit besteht – *fünftens* – die Chance, jenen theoriegeschichtlichen Strang aufzunehmen und systematisch weiterzuentwickeln, der die sozialwissenschaftliche *Kritik* an den klassischen und traditionellen Bildungskonzepten von Anfang an verbunden

2 Vgl. dazu knapp Klafki 1996: 45 ff. und ausführlich Bollenbeck 1996 und mit Blick auf die Sozialpädagogik Niemeyer 2003 (Teil I/II) sowie die Jugendarbeit Hafener 1988 und Hafener 1992. In seiner letzten Arbeit, der Erzählung «Der Vater eines Mörders» (gemeint ist der Vater von Himmler, der in München Gymnasialdirektor war), kommt Andersch im «Nachwort für Leser» zu der ernüchternden Frage: «Angemerkt sei nur noch, wie des Nachdenkens würdig es doch ist, dass Heinrich Himmler – und dafür liefert meine Erinnerung den Beweis –, nicht, wie der Mensch, dessen Hypnose er erlag, im Lumpenproletariat aufgewachsen ist, sondern in einer Familie aus altem, humanistisch fein gebildetem Bürgertum. Schützt Humanismus denn vor gar nichts?» (Andersch 1980: 136)

3 Vgl. z. B. Brenner/Hafener 1996, Coelen 2002, Deinet/Reutlinger 2004, Deinet/Sturzenhecker 2005, Otto/Rauschenbach 2004, Otto/Ziegler 2009 und Sturzenhecker/Lindner 2004.

hat mit einer erziehungswissenschaftlichen *Neubegründung*.⁴ Daran schließt dieser Beitrag an, wobei er von *zwei grundlegenden Prämissen* ausgeht:

- Es gibt ein logisches Primat der Ziele und Inhalte gegenüber den Interaktions- und Institutionalierungsformen von Bildung (deshalb stehen diese im Zentrum; Kap. 1 u. 2).
- Es gibt ferner ein logisches Primat der pädagogischen Interaktionsformen gegenüber ihrer Institutionalisierung; Institutionen können Bildung und Erziehung ermöglichen bzw. einschränken, aber sie können selbst nicht bilden und erziehen. Das ist die wesentliche Einsicht des geisteswissenschaftlichen Konzeptes des «pädagogischen Bezuges» (vgl. Flitner 1980: 70 ff.; Nohl 1988 164 ff.), welches sozialwissenschaftlich-phänomenologisch zur Lebensweltorientierung weiterentwickelt worden ist (vgl. Thiersch 1992, Grunwald/Thiersch 2004). Deshalb thematisiert der Beitrag in Kapitel 3 kurz die pädagogische Bedeutung intersubjektiver Anerkennungsbeziehungen und beschränkt die Frage nach den Institutionsstrukturen auf einen Ausblick (Kap. 4).⁵

1 Ontogenese und Bildung

Die Ziele von Bildung sind in den Prozess der Sozialisation eingelassen, und zugleich überschreiten sie normativ die faktischen Prozesse der Ontogenese hin zur Perspektive einer umfassenden Humanisierung der gesellschaftlichen Menschen in einer tatsächlich menschlichen Gesellschaft. Insofern sind die Perspektiven offen, aber nicht beliebig. Deshalb sind sie begründungspflichtig, aber auch begründungsfähig. Sechs normative Annahmen sollen hier (ohne Anspruch auf Vollständigkeit oder eine eindeutige Rangfolge) hervorgehoben werden:

1.1 Kontextbezogene Selbstbestimmung

Bildung stellt das Subjekt, die Person, das Selbst ins Zentrum und betrachtet alles aus seiner Perspektive.⁶ Sie will die Fähigkeit und Bereitschaft zur *Selbstbestimmung* und *Selbstverständigung* fördern, also zum bewussten Umgang mit den eigenen Erfahrungen, Wünschen und Einsichten, dem eigenen Selbstverständnis, der eigenen Weltsicht und den eigenen sozialen Beziehungen im näheren und weiteren Umfeld (z. B. in der Familie, in der Nachbarschaft, im Mehrgenerationenhaus) verhelfen.

4 Verwiesen sei hier nur auf Blankertz 1969, Dahmer/Klafki 1968, Heydorn 1980, Klafki 1976; Klafki 1996 (Erster Teil) und Mollenhauer 1972.

5 In den nachfolgenden Problemaufriss gehen einerseits Praxis- und Forschungserfahrungen mit den (Ober-)Österreichischen Kinderfreunde ein (vgl. Braun/Wetzel et al. 1998, 2005) und andererseits empirische Untersuchungsergebnisse zur Sinn-Bildung bzw. zur Exklusion von Kindern und Jugendlichen (vgl. Braun/Felinger 2009; Braun et al. 2009) sowie zu den lebensweltlichen Voraussetzungen und den pädagogischen Zielen und Inhalten der Schulsozialarbeit in Kärnten (vgl. Wetzel et al. 2010 bzw. Braun et al. 2012). Einige Vorüberlegungen finden sich in Braun 2011.

6 Von dieser Grundeinsicht sind schon die klassischen Bildungskonzepte ausgegangen, wie Taylor (1996) deutlich gemacht hat.

Schon in der Kindheit bilden sich *Leiblichkeit*, der personale, psychodynamische Raum heraus, in dem sich die Körperlichkeit des Menschen und die historisch gewordenen sozialräumlichen und lebensweltlichen Kontexte quasi begegnen. Die Leiblichkeit ist an die Körperlichkeit gebunden; mit dem physischen Tod endet auch ihre Existenz. Zugleich überschreitet sie diese durch die aktive Aneignung und reflexive Vermittlung intersubjektiver und gesellschaftlich-sozialer Perspektiven. In der Leiblichkeit findet der Mensch zu sich selbst. Von hier aus gestaltet er seine Bezüge zu seiner körperlichen Verfasstheit wie auch zur Welt. In ihrem Medium wird er sich seiner selbst als biologisches und gesellschaftliches Wesen bewusst.⁷

1.2 Mitbestimmung als Gestaltungsaufgabe

Der bildungstheoretische Bezug auf das Selbst impliziert immer auch die Absicht, die bewusst gewordenen menschlichen Bedürfnisse zum Bezugspunkt der Bewertung der sozialen und systemischen Lebensbedingungen zu machen, ihre Strukturen hinsichtlich der Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigung zu «befragen» und sie bei der Erfahrung von Mangel, Not und Leid in humanisierender Perspektive zu verändern.

Deshalb ist die Förderung der Fähigkeiten und Bereitschaften zur *Mitbestimmung* und *Mitgestaltung* der natürlichen, ökonomischen, politischen und kulturellen Lebensbedingungen – und zwar sowohl im alltäglichen Nahraum (z. B. dem Dorf oder Stadtteil) als auch «in der großen Welt» (z. B. mit Blick auf den Weltfrieden oder die soziale Sicherheit der nachfolgenden Generationen) – unabdingbar. Nur so kann sich auch die Selbstbestimmung entfalten, können alltägliche und systemische Zwänge erfahren, thematisiert und schrittweise abgebaut werden. Insofern gibt es eine aktive Wechselbeziehung von Selbst- und Mitbestimmung

1.3 Solidarität als konstruktive Bewältigung struktureller gesellschaftlicher Ungleichheit

Wenn manchen Leserinnen und Lesern die bisherigen Überlegungen utopisch erscheinen, dann liegt dies unter anderem daran, dass der Selbst- und Mitbestimmung, nicht nur von Kindern und Jugendlichen, sondern auch von Erwachsenen sowie der älteren und alten Menschen, die seit etwa 15 Jahren sich verschärfenden und sich in der absehbaren Zukunft wahrscheinlich nochmals vertiefenden gesellschaftlichen Ungleichheiten entgegenstehen. Gerade hier muss pädagogisch verantwortbares Handeln den *herrschaftskritischen*, in gewisser Weise auch konkret-utopischen Anspruch von Bildung zur Geltung bringen. Dazu bedarf es des Angebotes von Projekten, welche die Fähigkeiten und Bereitschaften zur *Solidarität* und zur *aktiven Solidarisierung* mit denjenigen anregen, unterstützen und absichern, die strukturell benachteiligt und

7 Insofern ist das von Husserl (1992: §§47 u. 62 f.) entwickelte intersubjektivitätstheoretische Konzept der Leiblichkeit die phänomenologisch begründete Alternative zum sozialstrukturellen Konzept des Habitus, wie es Bourdieu (1987: 277 ff.) entwickelt hat.

ausgeschlossen sind. Diese leiden unter körperlichen Verletzungen (z. B. durch Gewalt gegenüber Kindern, etwa im Straßenverkehr), psychischen Belastungen (z. B. Angst vor Einsamkeit und Hilflosigkeit) und moralischen Kränkungen (z. B. durch Diskriminierung als Überflüssige). Solidarisierung umfasst dabei immer auch das Bemühen, gemeinsam mit den Betroffenen und anderen Interessierten die Ursachen dieses Leidens aufzudecken, sie schrittweise abzubauen und perspektivisch zu überwinden.

1.4 Verantwortungsübernahme als konfliktvermittelte Erweiterung gesellschaftlich geschaffener Lebensmöglichkeiten

Der oben erwähnte Utopismus-Vorwurf könnte auch daher rühren, dass ein Teil der Pädagoginnen und Pädagogen sich nicht auf die sozialen, politischen und kulturellen Konflikte einlassen will oder sie meinen, dass sie unausweichlich entstehen, wenn bestimmte lebensweltliche, sozialräumliche und systemische Zwänge problematisiert und praktisch infrage gestellt werden. Dann nimmt die Selbstbestimmung Formen der Selbsteinkapselung oder im extremen Fall auch des Egoismus an. Die Mitbestimmungsräume werden in diesen Fällen immer kleiner und die Solidarität auf immer weniger Gruppen und Menschen eingeschränkt. Solcher Rückzug mag phasenweise entlastend sein, er ist aber mittelfristig leidensverschärfend, weil er die Zwänge stabilisiert (was ggf. weitere psychodynamische Abwehrprozesse notwendig macht).

Es gilt also diesen Impulsen und Neigungen zur Flucht vor Konflikten und Verantwortungsreduktion (als einer Form von «Halbbildung») zu widerstehen. Das betrifft nicht nur Kinder und Jugendliche, sondern auch erwachsene Pädagogen. Deshalb ist es erforderlich, die Einstellungen, Bereitschaften und Fähigkeiten zur *aktiven sozialen und gesellschaftlich-politischen Verantwortungsübernahme* zu fördern. Das betrifft zum Beispiel die Schaffung von Lebensbedingungen, die ökologisch verantwortbar sind (z. B. Müll vermeiden), die ökonomisch und sozial gerecht sind (z. B. bezogen auf die Chancen der Mädchen, aber auch der Jungen oder von Menschen mit Handicaps), die politisch demokratisch und kulturell freiheitsfördernd sind (z. B. hinsichtlich der Mitbestimmung bei staatlichen Entscheidungen über die lokale und regionale Ausgestaltung der Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen im Stadtteil und der freien Meinungsbildung in der Öffentlichkeit darüber). Diese Bedingungen sind die Voraussetzung, aber auch die Folge der humanen Gestaltung der zwischenmenschlichen Beziehungen. Sie regen sie an und fördern zum Beispiel die Entwicklung vertrauensvoller sozialer Beziehungen zwischen den Heranwachsenden und zwischen den Generationen aus verschiedenen sozialen Milieus, Nationen und Ethnien.

1.5 Symmetrie der Rechte und Pflichten durch solidarische Selbstbestimmung und verantwortungsvolle Mitbestimmung

Wenn im Bildungszusammenhang von Pflichten gesprochen wird, dann kann es selbstverständlich nicht um die Wiederbelebung eines herrschaftskonformen Pflichtethos gehen. Aber die gut begründete Kritik daran (vgl. Otto/Sünker 2009) erledigt

noch nicht die Frage nach dem Verpflichtungscharakter der hier skizzierten Bildungsperspektiven. Die allgemeine Einsicht, dass der *einzelne* Mensch nur wirklich frei sein kann, wenn tatsächlich *alle* Menschen frei sind, entspricht der intersubjektivitätstheoretisch begründeten Einsicht. Diese besagt, dass das *Recht* auf Selbst- und Mitbestimmung nur durch die *Pflicht* zur Solidarität und Verantwortungsübernahme begründet und verwirklicht werden kann.⁸

Es ist nachgewiesene pädagogische Einsicht, dass Kinder und Jugendliche wie alle Menschen «im Normalzustand» nicht nur reflexive, sondern auch *aktive* Wesen sind und dass die aktive Aneignung der Welt die nachhaltigste ist. Sie impliziert auf der Ebene der sozialen Normen, dass diese nicht dadurch verwirklicht werden, dass man sie einfach «hat», also passiv besitzt, sondern dass man sie aktiv ausübt (das Recht darauf ist allerdings unveräußerlich).

Und indem ich als einzelner in entwicklungsangemessener Weise mein Recht auf Selbst- und Mitbestimmung realisiere, werde ich mir der Verpflichtung bewusst, *deshalb* auch solidarisch und verantwortungsbereit zu sein, damit genau meine Rechte nicht verletzt und eingeschränkt werden (können). Insofern gibt es eine lebensweltliche Perspektivenverschränkung zwischen Rechten und Pflichten. Dem widerspricht zum Beispiel eine nur «von oben» gewährte, vertikale Solidarität, weil diese sozialen Rechte nicht wie bei der horizontalen Solidarität moralisch, juristisch oder politisch «eingeklagt» werden können. Dem Missbrauch des Verpflichtungscharakters sozialer Normen kann nur dadurch vorgebeugt werden, dass strikt auf die Symmetrie von Rechten und Pflichten geachtet wird. Das heißt im Umkehrschluss: Wo Kindern und Jugendlichen, aber auch allen anderen Menschen, das Recht auf Selbst- und Mitbestimmung beschnitten wird, können die entsprechenden Pflichten auch nicht mehr geltend gemacht werden. Das ist für die meisten pädagogischen Einrichtungen gewiss eine provokante Schlussfolgerung, aber auch daran zeigt sich der herrschaftskritische, emanzipatorische, klassisch auf «Mündigkeit» zielende Gehalt von Bildung.

1.6 Personale Verschränkung von vergegenwärtigter Vergangenheit und zukünftiger Gegenwart

Eine wichtige Prämisse lautet: Die jeweils vorhandenen lebensweltlichen, sozialräumlichen und systemischen Strukturen der Gesellschaft sind Voraussetzung und Resultat individuellen und kollektiven menschlichen Handelns. Diesen unterschiedlichen Facetten

8 Auf diesen Aspekt haben in der neuen Menschenrechtsdebatte die unter anderem vom ehemaligen Bundeskanzler Helmut Schmidt und dem Initiator des «Projekts Weltethos», Hans Küng, ausgehenden Bemühungen zur Verankerung von Menschen-Pflichten bzw. Menschen-Verantwortlichkeiten als Teil der Menschen-Rechte hingewiesen (vgl. dazu auch die «Allgemeine Erklärung der Menschenpflichten» der UN-Vollversammlung von 1998, verabschiedet aus Anlass des 50. Jahrestages der «Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte» (abgedruckt in: Küng 2002).

der menschlichen Geschichte⁹ begegnen auch Kinder und Jugendliche, zum einen als *Spuren* (z. B. in Form von realen Bauwerken oder Fotos von ihnen und den Menschen, die darin gewohnt haben, von Autos und Verkehrszeichen, von Straßen und Straßennamen, die in die Antike zurückführen, bis hin zu archäologischen Ausgrabungsstätten). Zum anderen enthält Geschichte auch immer *Botschaften*, in denen Menschen früherer Generationen und Epochen ihre Weltentwürfe für sich und die zukünftigen Menschheit festgehalten haben (z. B. in Form von realen Städten oder utopischen Stadtplänen oder in Texten wie z. B. den Zehn Geboten oder der Weihnachtsgeschichte).

Nicht zuletzt ist Geschichte immer ein sozialer *Erinnerungsprozess*, wo sich die heutigen Menschen an frühere Zeiten, die sie selbst noch erlebt haben, erinnern (dann sind sie «Zeitzeugen») oder wo sie sich die Erinnerungen anderer aneignen (z. B. Lebensläufe und Biografien) und somit an deren Geschichte teilhaben. Dabei erfolgt dieses Sich-Erinnern selten rein individuell, sondern ist in unterschiedliche Erinnerungsgemeinschaften integriert (z. B. die eigene Familie, den schon lange existierende Sportverein, den Heimatverein, die Trachtengruppe usw.).

Für alle drei Formen des materiellen und symbolischen gesellschaftlichen Gedächtnisses gilt, dass seine Aneignung aus der heutigen Gegenwart erfolgt; auch das «Eintauchen» in die Geschichte ist ein von den Interessen, Bedürfnissen und Erfahrungen der Gegenwart bestimmter Prozess (auch wenn z. B. eine Jugendgruppe mal eine Woche «wie Menschen in der Steinzeit» lebt). Zugleich verknüpft sie sich mit Zukunftserwartungen. Während vormoderne Gesellschaften im Früheren das Höhere sahen und die Geschichte vorrangig als Verfallsprozess betrachteten (in der Kulturkritik und Teilen des konservativen Denkens wird die Zukunft bis heute in der Vergangenheit gesucht), gehört es zu den Besonderheiten moderner Gesellschaften, dass deren zukunftsbezogener *Erwartungshorizont* den gegenwartsbestimmten *Erfahrungsraum* qualitativ überschreitet.

Damit die Kinder und Jugendlichen aktuell, aber besonders perspektivisch, von dieser sozialen Dynamik nicht überrollt werden, bedürfen sie dieser spannungsreichen Selbstverortung in Vergangenheit und Zukunft; zum einen, um das Neue als Neues in der Differenz zum Alten überhaupt erkennen zu können; und zum anderen, um die nicht eingelösten, nicht abgeholzten Ansprüche an das menschliche Zusammenleben einbringen zu wollen und zu können.

Das betrifft zum Beispiel das Erkennen von Zusammenhängen der verschiedensten Gerechtigkeitsvorstellungen vom alten Ägypten über die Aufstände der Bauern im Mittelalter und den Verfassungsmaximen der bürgerlichen Revolutionen bis in die humane Bewältigung der gesellschaftlichen Zukunftsaufgaben. Diese Aufgabenstellung gewinnt

9 Vgl. zu den nachfolgenden Überlegungen Assmann (2005, S. 18 ff.), der in diesen drei Formen die Sinn-Konstitution der menschlichen Geschichte untersucht. Hier gibt es dann interessante Querbeziehungen zum Prozess der Sinn-Bildung in der Ontogenese (vgl. Kap. 2 dieses Beitrages). Das weiter unten eingeführte Begriffspaar Erfahrungsraum vs. Erwartungshorizont stammt von Koselleck (1989).

ihre besondere Schärfe dadurch, dass sich die Barbarei von Auschwitz nicht wiederholen darf.¹⁰ Dem müssen der zukunftsbezogene Erwartungshorizont der Bildung und der gegenwartsbestimmte Erfahrungsraum der Erziehung stets gerecht werden.

2 Sinn-Bildung als aktive Selbst- und Welterkenntnis

Man kann den inhaltsbestimmten Realisierungsprozess der Bildungsperspektiven bzw. -ziele insofern als einen Sinn-Bildungsprozess verstehen, als durch die aktive Aneignung der gesellschaftlichen Welt sich das Subjekt in seinen humanen Möglichkeiten verwirklicht und damit zugleich am gesellschaftlich-historischen Sinnprozess teilhat (vgl. Klafki/Braun 2007: Kap. 3.2., 3.3 u. 7.2). Damit dafür in der Kindheit und Jugend bereits das Fundament gelegt wird, sind Lernangebote besonders zur Bewältigung folgender Entwicklungsaufgaben zu machen:

2.1 Befriedigende, alltägliche Lebensführung als personale Konstruktionsaufgabe

Die verschiedenen phänomenologischen Ansätze haben stets Regelmäßigkeit, Vertrautheit und Selbstverständlichkeit der lebensweltlichen Strukturen herausgestellt. Dabei wurde aber häufig übersehen, dass besonders – nicht nur den Kinder und Jugendlichen – die nicht befragten und vertrauten Verbindlichkeiten nicht gegeben, sondern aufgegeben sind.

Diese erfordern eine eigenständige Konstruktionsleistung, die folgende Aufgaben umfasst:

- Das Kind und der/die Jugendliche muss lernen, die Vielfalt und Widersprüchlichkeit der Anforderungen in einen *synchronen* und *zyklisch* wiederkehrenden Ablauf zu integrieren (z. B. die Anforderungen in Familie, Schule, Freundschaftsgruppe und Verein in ihrer täglichen, wöchentlichen, monatlichen usw. Wiederkehr).
- Dies erfordert den Aufbau individueller *Relevanzstrukturen* («Was ist objektiv wie wichtig? Was ist für mich wie wichtig?») und ein darauf abgestimmtes *Zeitbudget* («Wie viel Zeit habe ich? Wie viel davon will ich wofür verwenden?»).
- Da die Menschen nicht als Einsiedler leben und weil gerade die Heranwachsenden von den Erwachsenen abhängig sind, impliziert dies die Konstruktion bestimmter *Abstimmungsregeln* und *-verfahren* und damit eines bestimmten *Koordinationsniveaus* (z. B. zwischen den Arbeitszeiten der Eltern, den Öffnungszeiten der Kindergärten und Schulen und der Geschäfte), von *Beziehungsmustern* (z. B. in der Familie, in der Peer-Group, in der Klassengemeinschaft, im Sportverein) und von *Handlungsroutinen* (z. B. zur Erledigung der Schulaufgaben, der Arbeiten in einer NGO, der Organisation eines jugendkulturellen Events) und sich darauf stützende

10 Aus dieser Verantwortungsperspektive hat der französische Regisseur Jean-Luc Godard (*1930) die Bildgeschichte des 20. Jahrhunderts in seinem Werk «Histoire(s) du cinéma» rekonstruiert (deutsche Fassung jetzt in der «filmédition» von Suhrkamp) – und damit auch eine wichtige Grundlage geschaffen zum Aufbau einer visuellen Sozialen Arbeit.

intersubjektive Verbindlichkeiten in Gestalt von formellen und informeller Regeln (z. B. die Einhaltung der Trainingszeiten oder der faire Umgang mit Schwächeren beim Mannschaftssport), der Verteilung von Rechten und Pflichten (z. B. wer darf was wann entscheiden und muss dies auch tun und umsetzen) sowie von wechselseitig akzeptierten oder zumindest bekannten Gewohnheiten (z. B. wie man mit jemanden umgeht, der «heute nicht gut drauf ist» und wie man selbst behandelt werden möchte, wenn man traurig ist).

Stärker zu beachten sind die sozialräumliche und lebensweltliche Präsenz der verschiedenen Anerkennungskonflikte wie

- die positionalen um die Teilhabe an den materiellen und kulturellen Gütern,
- die moralischen um den fairen Ausgleich unterschiedlicher Interessen und
- die emotionalen um sinntragende soziale Beziehungen).

Diese Aspekte gewinnen in Zukunft wohl noch an Bedeutung bei der zunehmenden Dynamik des sozialen Wandels (vgl. Braun 2003). Die Kinder und Jugendlichen erfahren «am eigenen Leib», wie viele Erwachsene mit einer befriedigenden, zumindest aber akzeptablen Bewältigung dieser Aufgaben überfordert sind – ein relevanter Teil der Heranwachsenden hält die Erwachsenen für eine «Burn-out-Generation» (Großegger). Kritisch muss vermerkt werden, dass weder in der Schule noch in der offenen und verbandlichen Kinder- und Jugendarbeit dieser Entwicklungsaufgabe eigenständige Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Es wird also faktisch davon ausgegangen, dass die Kinder und Jugendlichen dies in den informellen Kontexten lernen; und nur wenn das nicht gelingt, wenn sie die weitgehend von der Erwachsenenwelt bestimmten Alltagsstrukturen «stören», somit «auffällig» und «zum Problem» werden, dann entdeckt man, «dass das vielleicht doch alles nicht so einfach ist» – und ruft meist nach Formen der «Sonderförderung» und fragt sich relativ selten, ob hier nicht ein institutionelles Angebotsdefizit vorliegt. Gerade das aber muss überwunden werden, damit die Kinder und Jugendlichen durch eine befriedigende alltägliche Lebensführung zugleich «den Kopf frei bekommen» für die «großen», existenziellen und politischen Fragen ihres eigenen Lebens und der Menschen/der Menschheit überhaupt. Dazu sind auch Zeit- und Sozialräume notwendig, wo die Kinder und Jugendlichen einfach zur Ruhe kommen können und in Ruhe gelassen werden.

2.2 Kognitive und emotional-motivationale Aneignung epochaltypischer Schlüsselprobleme

Eine realistische, empirisch gehaltvolle Beschäftigung mit der Geschichte (vgl. Kap. 1.6) macht deutlich, dass die gesellschaftliche Entwicklung nicht die zyklische Wiederkehr des Immer-Gleichen ist, sondern es jeweils konfliktreiche Auseinandersetzungen («Kämpfe um Anerkennung») zur Bewältigung historisch sehr unterschiedlicher Problemlagen gab (wie qualitativ andere in der antiken Polis, in den oberitalienischen Stadtstaaten und während der industriellen Revolutionen). Deren jeweilige Spezifik lässt sich als *Epoche* deuten.

Für unsere Gegenwart und absehbare Zukunft lassen sich unter anderem folgende Schlüsselprobleme ausmachen:¹¹

- Die makrosoziologischen und -politischen Auseinandersetzungen um Krieg und Frieden angesichts der immer unübersichtlichen Verbreitung der ABC-Waffen, deren ökonomische und politische Ursachen und ethnischen und religiösen Überformungen sowie gruppen- und massenpsychologischen Folgen, die verschiedenen Rechtfertigungsmuster von Kriegen;
- die unterschiedlichen sozialen Bewegungen, individuellen Motive, staatlichen und globalen Initiativen zur Sicherung des regionalen, des nationalen, des kontinentalen und des Weltfriedens;
- die Gefährdungen der natürlichen Lebensgrundlagen, ihre industriellen, technologischen und ökonomischen Ursachen sowie ihre sozialen und gesundheitlichen Folgen;
- die unterschiedlichen Konzepte des gesellschaftlichen Wachstums und Fortschritts mit ihren ökologischen Implikationen, die Entwicklung von ressourcen- und energiesparenden Techniken und umweltverträglichen Produkten/Produktionsweisen und sich daran ausrichtende Konsumgewohnheiten;
- demokratische politische Initiativen (NGOs, Parteien, Staaten bzw. Staatenverbünde) zum Schutz der äußeren und inneren Natur der Menschen;
- die strukturellen gesellschaftlichen Ungleichheiten zwischen den verschiedenen Klassen und Milieus, zwischen den Geschlechtern, zwischen Personengruppen mit und ohne Migrationshintergrund bzw. mit und ohne Handicaps, zwischen den verschiedenen Regionen, Staaten und Kontinenten, Modelle und Initiativen zur Schaffung gerechterer und humanerer ökonomischer und sozialer Lebensbedingungen und die sozialstaatliche und demokratische Regulierung dieser Prozesse;
- die Humanisierungsmöglichkeiten und Gefahren der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien und ihre Folgen für den Arbeitsmarkt, die Gestaltung der Arbeitsplätze, die psychischen Entlastungen und Belastungen am Arbeitsplatz, betriebs- und regionalbezogene, aber auch nationale und internationale Initiativen und Bewegungen zur besseren Verschränkung der technologischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Fortschritte durch nachhaltigen Abbau der Gefährdungen;
- die historisch, sozial, kulturell, ethnisch und religiös bestimmten Ausprägungsformen der Ich-Du-Beziehungen¹² (darauf wird näher in Kap. 2.3 eingegangen).

11 Das Konzept der *epochaltypischen Schlüsselprobleme* als Kern einer zeitgemäßen Allgemeinbildung ist von Klafki (1996, Zweite Studie) entwickelt worden; dabei gibt es relevante Überschneidungen mit dem schuldidaktischen Konzept der *Lerndimensionen* der Bildungskommission NRW (1995: 108 ff.), dem soziologisch-psychologischen Konzept der *Lebensthemen* von Böhnisch/Schröer (2007: Kap.1) sowie dem pädagogisch-anthropologisch begründeten Aufgabenstellungen der globalen und interkulturellen Erziehung von Wulf (2001: 139 ff.).

12 Die zwischenmenschlichen Entfremdungsprozesse in den modernen Gesellschaften stehen im Zentrum der Filme des schwedischen Regisseurs Ingmar Bergmann (1918–2007) und des französischen Regisseurs Eric Rohmer (1920–2010).

Die Auseinandersetzung mit diesen und ähnlich relevanten epochaltypischen Schlüsselproblemen geht qualitativ über die reine Unmittelbarkeit der Lebenspraxis hinaus und eröffnet die Perspektive einer schrittweisen Verschränkung von Selbst- und Weltbewusstsein. Dabei ist zu beachten, dass Lebenszeit und Weltzeit niemals identisch werden, denn mit ihnen machen die Kinder und Jugendlichen nicht nur direkte oder indirekte Erfahrungen (z. B. über die Massenmedien), sondern sie eröffnen ihnen auch erste, dann schrittweise tiefer gehende Einsichten in gesellschaftliche Strukturzusammenhänge. Sie sind in gewisser Weise das Zentrum des problemorientierten, im weiten Sinne *politischen Lernens*. Dabei geht es aber nicht nur darum, diese Probleme festzustellen, sondern auch in verschiedenen Gruppen- und Organisationszusammenhängen über deren mögliche Lösungen zu diskutieren und im günstigen Falle auch solche in kleinem Maßstab zu «erproben» (z. B. als Beitrag zur Umsetzung der Kinderrechte die Patenschaft für Kinder in einem Asylbewerberheim und die verpflichtende Ermöglichung des Schulbesuches für sie, einschließlich einer ggf. notwendigen sozialpädagogischen Betreuung).

Nun kann die Allgemeinbildung nur sehr begrenzt von der *Berufsbildung* getrennt werden, denn die Auseinandersetzung mit den ökologischen, wirtschaftlichen und sozialen Dimensionen der Arbeitsverhältnisse, einschließlich der Arbeitslosigkeit, gehört zu den Schlüsselproblemen und erfordert die Aneignung von Fach-, Sozial- und Humankompetenzen.

Soll der politisch gesteuerten Überlastung der Jugendlichen mit der individuellen Bewältigung gesellschaftlich erzeugter Strukturkrisen beim Übergang von der Schule in die Ausbildung und dann ins Berufsleben («Fördern und Fordern») entgegengewirkt werden, dann bedarf es nicht nur flexibler Formen der beiden Übergänge, sondern auch verschiedener Angebote sinnstiftender, bildender und qualifizierender Tätigkeiten außerhalb der Erwerbsarbeit, die den Jugendlichen zugleich einen erleb- baren Alltag hier und heute ermöglichen (vgl. Arnold/Lempp 2008). Hier sind Schule und Jugendarbeit gleichermaßen gefordert, auch wenn sie sich häufig überfordert fühlen und deshalb dieser Herausforderung «gern» ausweichen. Damit fallen sie oft hinter das soziale Problembewusstsein und Aufklärungsinteresse der Kinder und Jugendlichen zurück, die nicht nur die gesellschaftlichen Gefährdungslagen erheblich besser kennen und emotional als Ängste negativ erleben und bewerten. Aussagen von Schülern belegen, dass sie sich explizite politische Bildung auch in außerschulischen Zusammenhängen wünschen und nicht fast ausschließlich Freizeitangebote, wie z. B. verbandliche Gruppenbetreuer und -betreuerinnen mehrheitlich vermuten.¹³

13 Die von vielen Pädagoginnen und Pädagogen vertretene These einer «unpolitischen Jugend» wird von Helsper/ Krüger et al. (2006) empirisch differenziert widerlegt – und könnte vielleicht auf die eigene Entpolitisierung der Pädagoginnen und Pädagogen verweisen.

2.3 Experimentelle Suche nach Lebenssinn

Die zunehmende Selbstverständlichkeit des Alltagshandelns erzeugt den realen Schein der Zeitlosigkeit und damit auch der eigenen «Unsterblichkeit». Aber spätestens beim Übergang von der Kindheit zur Jugend wird der unausweichliche *eigene* Tod als Tatsache zu einem Problem, welches die Frage nach dem Sinn *meines* Lebens aufwirft. Damit entsteht auch eine subjektive Offenheit für die Auseinandersetzung mit solchen Fragen der menschlichen Geschichte, die einen gewissen epochenübergreifenden Kern haben und die innere Struktur der menschlichen Sinngeschichte ausmachen. Zu solchen *existenziellen Menschheitsthemen* gehören unter anderen folgende Fragen:

- Gibt es ein Leben nach meinem Tod, und welche Bedeutung haben die jeweiligen Antworten für die Gestaltung meiner Biografie? Wem bin ich dafür Rechenschaft schuldig?
- Gibt es Gott oder so etwas wie Göttlichkeit? Wie kann ich ihn oder sie erleben? Könnte mir das bei der Bewältigung meines Alltags und der Entwicklung meines eigenen Sinnentwurfes hilfreich sein, oder kann ich «auch ganz gut ohne Gott auskommen und glücklich werden»?
- Was ist eigentlich ein Mensch? Wo kommt die Menschheit her und wo geht sie hin? Kann sie überleben? Was hat das Schicksal der Menschheit mit mir zu tun?
- Was ist Glück? Worüber bin ich glücklich? Mit welchen Menschen kann oder möchte ich mein Glück teilen bzw. mit ihnen glücklich sein?
- Was ist Liebe? Wie empfinde ich Liebe? Wie gestalte ich erotische und/oder sexuelle Liebesbeziehungen (heterosexuell oder bisexuell oder homosexuell)? Warum verliebe ich mich in jemanden? Wie wichtig ist mir eine oder die Liebesbeziehung? Wie kann Liebe durch politische Macht, soziale Herrschaft und kulturelle Vorurteile (z. B. Schönheitsideale) zerstört werden?
- Was ist Angst? Wann habe ich Angst? Wann lähmt mich meine Angst? Wie kann ich versuchen, sie zu überwinden? Wie können mir andere Menschen dabei helfen? Was hat Angst mit politischen und sozialen Verhältnissen zu tun?
- Was ist Trauer? Warum trauere ich? Was «lässt mich kalt», so dass ich erschrocken über mich selbst bin? Welche Menschen (z. B. schwer kranke Großeltern) und welche Verhältnisse (z. B. die Kindersterblichkeit) machen mich traurig?
- Was ist Einsamkeit? Wann fühle ich mich einsam? Wann habe ich Begegnungen mit einsamen Menschen gehabt? Wie kann (wenn überhaupt) ich über meine Einsamkeit und die anderer Menschen sprechen? Was macht mir und anderen wieder Mut, sodass ich bzw. sie wieder Hoffnung schöpfen?
- Was ist Schuld? Wann mache ich mich schuldig (wenn ich z. B. jemanden beleidige)? Wofür bin ich verantwortlich und wofür nicht?
- Was bin ich anderen Menschen schuldig (die mir z. B. in einer schwierigen Lebenslage geholfen haben) und was sie mir? Wann kann und soll ich anderen Menschen vergeben, die mir etwas angetan haben (mich z. B. aus Konkurrenzgründen diskriminiert haben), und wann ist es zu spät dafür? Wie kann Schuldigsein zur

Verzweiflung führen, und was können dann rationale Aufklärung und emotionale Zuwendung helfen?¹⁴

Die Kinder und Jugendlichen erwarten auf solche und ähnliche Fragen verständnisvolle und ehrliche («authentische») Antworten in angemessenen Lernarrangements. Solche Gespräche müssen «auf Augenhöhe» geführt werden, denn hier haben die Älteren vor den Jüngeren (wie bei ethischen Fragen; vgl. Kap. 2.5) keinen grundsätzlichen Erfahrungs- und Entscheidungsvorsprung (allenfalls einen Wissensvorsprung, wie man solche Fragen erörtern und Antworten abwägen kann).

In der Schule spielen solche und ähnliche Fragen im Religions- und Ethikunterricht, im Literaturunterricht und manchmal im Sozialkundeunterricht eine gewisse Rolle (auch wenn der Erfahrungsbezug häufig zu vage ist). Bei den nicht formellen Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit ist hier weitgehend «Fehlanzeige» zu vermeiden. Diese Lebensweltferne wird informell insofern teilweise unterlaufen, als die Jugendlichen selbst sie untereinander bereden und sich dabei manchmal auch die Pädagogen wenden.

Es geht bei allem nicht nur ums *Reden*, sondern auch ums *Tun*. Das bedeutet, speziell in der Jugendphase, ein lebenspraktisches Erproben der verschiedenen Beziehungsmuster, Lebensweisen, Erlebnisformen, Selbsterfahrungsexperimente und auch imaginäre wie reale Abenteuer aller Art zu ermöglichen.

2.4 Künstlerische Aktivitäten als Medien der Welt- und Selbstbegegnung

Obwohl die musischen und bildnerischen Ausdrucks- und Gestaltungsformen einem Grundbedürfnis nicht nur der Heranwachsenden, sondern auch der Erwachsenen entspringen, mit denen sie sich in ein Verhältnis zu sich und der Welt setzen, spielen sie im schulischen Fächerkanon nur eine sehr randständige Rolle. In der offenen und verbandlichen Kinder- und Jugendarbeit sind sie jedoch ein «Renner». Sie haben dort besonders die Funktion, ein weiteres Gegengewicht zu den problembezogenen, häufig auch als emotional belastend empfundenen Themen zu schaffen. Das geschieht, indem sie in möglichst unbeschwerter Weise den vielseitigen Neigungen, Wünschen, Erfahrungen und Erwartungen nachgehen.

Bei der *ästhetischen Bildung* geht es aber nicht nur um «klassische» Bildung wie das Kennenlernen von Tragödien, Skulpturen, Gemälden, Bauwerken oder Opern, sondern um eine ästhetische Ausgestaltung des eigenen Alltags mit einem bewussten Bezug zu den kinder- und jugendkulturellen Trends. Bezogen auf die Musik und den Fun-Sport ist das breit anerkannt (vgl. z. B. Großegger/Heinzlmair 2004), auch die Fotografie wird immer häufiger entdeckt, obwohl es für ihre alltagspraktische Verwendung und lebensweltliche Ausdrucksqualität – wie bei der Mode (Kleidung, Fri-

14 In seinem Lied «Oh lieb, so lang du lieben kannst» hat Franz Liszt (1811–1886) diese Frage künstlerisch wunderbar zum Ausdruck gebracht.

suren, Accessoires usw.) – noch zu wenig Angebote gibt.¹⁵ Dieser Bereich wird immer noch erheblich unterschätzt. Bezogen auf die Gestaltung «der eigenen vier Wände» gibt es fast gar keine Anregungen, obwohl sich doch gerade darin viel vom jugendlichen Lebensgefühl ausdrückt.

2.5 Soziale Machtkonflikte in pädagogische Institutionen

Es ist gewiss kein Zufall, dass es nicht nur in der Schulpädagogik, sondern auch in der Sozialen Arbeit keine kontinuierlichen Diskussionen über die Bedeutung und Ausrichtung der *ethischen Bildung* gibt (zu den wenigen Beiträgen gehört Thiersch 1995), denn deren Kern, das *soziale Lernen*, ist nur möglich, wenn den Kindern und Jugendlichen entwicklungsangemessen Verantwortung übertragen wird. Nur wenn die sozialen Machtverhältnisse in den pädagogischen Institutionen – auch der Sozialen Arbeit (man erinnere sich: auch die Kinder- und Jugendverbände sind *Erwachsenen-*Verbände!)- nachhaltig zugunsten der Heranwachsenden umgestaltet werden, können sie aufgrund der Entscheidungsspielräume erfahren, welche Folgen welche ihrer eigenen Handlungen haben und dass sie für diese einstehen sollten bzw. müssen. Hier wird wiederum die intersubjektive Verbindung von Rechten und Pflichten relevant: Wer Rechte in Anspruch nehmen möchte, muss sich bewusst werden, dass er auch Pflichten zu erfüllen hat.

In der linearen sozialen Zeit gibt es einen lebensweltlich vermittelten Zusammenhang zwischen meinem *Handeln* und meinem *Ergehen*. Der soziale Zusammenhalt einer Gesellschaft beruht auf der gerechtigkeitsfördernden horizontalen Solidarität ihrer Mitglieder und deren Netzwerke. Die entsprechenden sozialen Regeln des Für-einander-Handelns sind dabei an das Aneinander-Denken und Miteinander-Sprechen gebunden (die klassische Formulierung dafür lautet: Das Gute lohnt sich und das Böse schadet bzw. wird bestraft). Das meint sowohl die *Erinnerung* daran, was ich und andere getan haben, wie auch die *Antizipation* der Folgen, die mein Handeln als auch das der anderen für mich und die anderen, also uns hat (ob ich mich z. B. in einem Konfliktfall solidarisch, opportunistisch oder egoistisch verhalte und welche Folgen das für die sozialen Beziehungen und psychischen Befindlichkeiten hat). Ich bin nicht für alles verantwortlich (z. B. nicht für die Ursachen der Konkurrenz um Noten und Abschlüsse in der Schule), aber für das, was ich verändern kann, zum Beispiel für gerechtere und entwicklungsfördernde Leistungsbewertung einzutreten – dafür dann aber auch in vollem Umfang.

Kinder und Jugendliche können diese Zusammenhänge aber nur erleben, erkennen und in ihrer emotionalen Bedeutung erfahren, wenn sie die Regeln der solidarischen Regulierung der verschiedenen oben genannten Anerkennungskonflikte als zentralen Bestandteil der Verantwortungsdelegation *selbst* «erfinden» (was gewünschte pädago-

15 Anregungen dazu enthalten der instruktive Fotoband zu den Dresscodes von Balet (2006) und die kultursoziologischen Analysen von Großegger/Heinzlmaier (2007).

gische Unterstützung nicht ausschließt!). Sie müssen also – als weiteren Aspekt der Rechte-Pflichten-Symmetrie *Autoren* und *Adressatinnen* dieser Regeln sein. Damit wird deutlich: Verantwortliches Handeln muss man den Kindern und Jugendlichen, aber auch den Erwachsenen, nicht nur *zutrauen*, sondern auch *zumuten*, denn hier haben die Pädagoginnen und Pädagogen allenfalls einen Wissensvorsprung, aber keinen moralisch-sittlichen. Das ist ohne Zweifel eine schwierige Aufgabe¹⁶ – und genau deshalb «ein guter Anlass für gute Pädagogik» (Hentig). Oder anders ausgedrückt: Wer Verantwortung – mit welchen Argumenten auch immer – nicht übertragen will, der kann nicht zur Verantwortungsfähigkeit und -bereitschaft erziehen.

3 Bildende Erziehung durch intersubjektive Anerkennung

Wie eingangs schon festgestellt, finden Bildung und Erziehung in der interpersonalen Begegnung statt, welche durch die Erziehungseinrichtungen ermöglicht, stabilisiert oder begrenzt werden (können). Diese klassische Einsicht ist nicht nur von den phänomenologischen Ansätzen aufgenommen und weiterentwickelt worden, sondern auch von den pädagogischen Intersubjektivitätsansätzen, die – im Anschluss an die philosophische Interpretation des jungen Hegel (vgl. Honneth 1992) – die Bedeutung der wechselseitigen *Anerkennung* ins Zentrum dessen stellen, was klassisch «pädagogischer Bezug» geheißen hat (vgl. Hafener et al. 2002; Helsper et al. 2006).

In diesem Sinne geht es – *erstens* – darum, verständnisvolle und herausfordernde Begegnungen zu ermöglichen, taktvolle Konfliktbearbeitung anzuregen, soziokulturelle Unterstützung zu sichern, kritische Verstehens- und Verständigungsbemühungen zu fördern, aktives und gegenseitiges Vertrauen zu ermöglichen, Arbeitsbündnisse zu vereinbaren und einzuhalten, bewusst gewollten persönlichen Rückhalt anzubieten, Räume für soziale und persönliche Experimente bereitzustellen, wechselseitige Achtung und Zuverlässigkeit (auch der Pädagogen!) sowie selbstverständlich gewordenen Respekt «einzuklagen».

Solche Anerkennungsbeziehungen entfalten sich – *zweitens* – in der entwicklungs-offenen Spannung zwischen der möglichen und wünschenswerten Autonomie, Mündigkeit und Emanzipation und der faktischen relativen Hilflosigkeit, Abhängigkeit und Fremdbestimmung. Diese pädagogische Asymmetrie kann weder verleugnet werden (das wäre Anbiederung und pädagogisch-soziale Verantwortungsflucht), noch darf sie verfestigt werden (das wäre autoritär bzw. repressiv), sondern sie muss schrittweise und nachhaltig dadurch aufgehoben werden, dass die Heranwachsenden in ihrer Entwicklung abgesichert und unterstützt werden und ihnen Alternativerfahren zu einschränkenden Lebenssituationen und regressiven Formen der psychosozialen Konfliktbearbeitung (z. B. in Form von körperlicher bzw. kommunikativer

¹⁶ Auch wenn die ältere Studie von Bollnow (1957; zuerst 1947) zur *einfachen Sittlichkeit* noch ganz im Duktus der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik argumentiert, hat sie doch nichts von ihrer Aktualität verloren und sollte in die erziehungswissenschaftlichen Debatten zur Diskursethik systematisch einbezogen werden.

Gewalt oder Selbstmitleid und Selbstverleugnung) angeboten werden. Nur so kann sich der personale Entwicklungswiderspruch von Vorgriff auf Mündigkeit und aktiver Aneignung und reflexiver Vermittlung der dazu notwendigen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften progressiv entfalten.

4 Ausblick: Auf der Suche nach zeitgemäßen Relationen zwischen privater und öffentlicher Erziehung im kommunalen/regionalen Kontext

Dieser Beitrag argumentiert nicht für eine Entinstitutionalisierung von Bildung und Erziehung, also ihre Entgrenzung, sondern dafür, Institutionsstrukturen stets darauf zu befragen, ob sie den dargestellten Zielen, Inhalten und Interaktionsformen von Bildung gerecht werden. Ist dem nicht so, müssen wir uns fragen und möglichst beantworten, wie sie dann mehr oder weniger radikaldemokratisch umzugestalten sind.¹⁷

In diesem Sinne ist zu klären:

Erstens, wie die *Familie* als privilegierter Ort des Aufwachsens mit den systemisch verursachten Handlungsverdichtungen und Zeitverknappungen, den verschiedensten Anerkennungskonflikten, den psychosozialen Belastungen, den Erwartungen an emotionaler Geborgenheit bei gleichzeitiger marktkonformer Flexibilisierung der Arbeitsbiografien, dem immer schnelleren «Verschleiß» beruflicher, sozialer und kultureller Erfahrungen usw. umgehen kann, wie sie versuchen kann, sie zu bewältigen;

zweitens, wie dadurch sowohl neue Entwicklungsspielräume als auch neue und zum Teil verdeckte Abhängigkeitsverhältnisse entstehen und wie sie insgesamt so unterstützt und gefördert werden können, dass sie die Verantwortung für die nachwachsende Generation auch tatsächlich kompetent wahrnehmen können.

Drittens ist der Frage nachzugehen, welche Aufgaben von der privaten in die *öffentliche Erziehung* zu verlagern sind (man denke hier auch, aber nicht nur an die «Bildung und Erziehung von 0 bis 6») und in welchem Verhältnis vorschulische, schulische und außerschulische Bildung und Erziehung zueinander stehen sollten, um den Heranwachsenden zuverlässige und ohne soziale Selektion zugängliche Unterstützungs- und Förderungsangebote vorhalten zu können im gesamten Spektrum ihrer Interessen, Bedürfnisse und Erwartungen und in der entwicklungs offenen Balance von problembezogenem und entspanntem Lernen bzw. von informellem, sozialem und formellem Lernen.

Viertens ist zu klären,

– wie die *sozialräumliche Verankerung* der Erziehungsinstitutionen angesichts der zunehmenden sozialen Ungleichheiten, der Verschärfung sozialer, ethnischer und religiöser Konflikte (besonders in städtischen Räumen) zu gestalten ist;

¹⁷ Das war 1976 auch das Thema des 5. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, dem immer noch wichtige Anregungen entnommen werden können (vgl. Blankertz 1977); vgl. zum gegenwärtigen Diskussionsstand Otto/Bollweg 2010.

- wie eine Öffnung der Institutionen «unter pädagogischem Vorbehalt» aussehen kann und sollte und wie sie selbst zu einem Teil der lokalen und regionalen *Bildungs- und Politiköffentlichkeit* werden können.

Literatur

- Adam, Horst/Schlönvoigt, Dieter (Hrsg.) (2012): Kritische Pädagogik. Fragen – Versuch von Antworten 1. RLS-Gesprächskreis Politische Bildung und Arbeitskreis «Kritische Pädagogik», hrsg. von der Rosa-Luxemburg-Stiftung, Manuskripte – Neue Reihe 1, Berlin.
- Andersch, Alfred (1980): Der Vater eines Mörders, Zürich
- Arnold, Helmut/Lempp, Th. Theresa (Hrsg.) (2008): Regionale Gestaltung von Übergängen in Beschäftigung, Weinheim/München
- Assmann, Jan (2005): Ägypten, Frankfurt a. M.
- Balet, Catherine (2006): Identity, Göttingen.
- Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft, Neuwied u. a.
- Blankertz, Herwig (1969): Theorien und Modelle der Didaktik, München.
- Blankertz, Herwig (Hrsg.) (1977): Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. 13. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim/Basel.
- Böhnisch, Lothar/Schröer, Wolfgang (2007): Politische Pädagogik, Weinheim/München
- Bollenbeck, Georg (1996): Bildung und Kultur, Frankfurt a. M.
- Bollnow, Otto Friedrich (1957): Einfache Sittlichkeit., Göttingen.
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede, Frankfurt a. M.
- Braun, Karl-Heinz (2003): Lebensführung in der «zweiten Moderne», in: neue praxis 5, S. 401–421.
- Braun, Karl-Heinz (2006): Bildungshorizonte von Entwicklung und Lernen, in: Otto, Hans-Uwe/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Zeitgemäße Bildung, München/Basel, S. 52–71.
- Braun, Karl-Heinz (2009): Pädagogische Freiheit und Ordnung, in: Otto, Hans-Uwe/Senker, Heinz (Hrsg.): Demokratische Bildung oder Erziehung zur Unmündigkeit, Lahnstein, S. 122–134.
- Braun, Karl-Heinz (2011): Zeitgemäße Bildung von Kindern und Jugendlichen, in: Coelen, Thomas/Gusinde, Frank (Hrsg.): Was ist Jugendbildung?, Weinheim/München, S. 44–54.
- Braun, Karl-Heinz/Felinger Martin (2009): Sinn-Bildung von Kindern, in: neue praxis, 9, S. 129–144.
- Braun, Karl-Heinz/Felinger, Martin/Wetzel, Konstanze (2009): Soziale Desintegrationsprozesse im Alltagsleben von Kindern und Jugendlichen und deren Bewältigungsmöglichkeiten in Österreich: Gesellschaftliche Ursachen und pädagogische Interventionsmöglichkeiten (Forschungsbericht), 2 Bde. Wien.
- Braun, Karl-Heinz/Hönig, Barbara/Wetzel, Konstanze (2012): Widersprüchliche Erwartungen an die sozialpädagogische Profilbildung der Schule. Empirische Befunde der quantitativen Begleitforschung des Pilotprojektes «Schulsozialarbeit in Kärnten», in: Braches-Chyrek et al. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Schule, Opladen u. a., S. 117–137.
- Braun, Karl-Heinz/Wetzel, Konstanze (2010): Ganztagsbildung. Eine integrative Perspektive für die umfassende Förderung der Kinder und Jugendlichen, Brandenburg.
- Braun, Karl-Heinz/Wetzel, Konstanze et al. (Hrsg.) (1998): Lernort Kinderfreunde. Modernisierungsprozesse in einem Kinder- und Jugendverband, Opladen.
- Braun, Karl-Heinz/Wetzel, Konstanze et al. (Hrsg.) (2005): Handbuch Methoden der Kinder- und Jugendarbeit, Wien.
- Brenner, Gerd/Hafenegger, Benno (Hrsg.) (1996): Pädagogik mit Jugendlichen, Weinheim/München.
- Coelen, Thomas (2002): Kommunale Jugendbildung, Frankfurt a. M.
- Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.) (2008): Grundbegriffe Ganztagsbildung, Wiesbaden.
- Dahmer, Ilse/Klafki, Wolfgang (Hrsg.) (1968): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger, Weinheim/Berlin.
- Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (Hrsg.) (2004): «Aneignung» als Bildungskonzept der Sozialpädagogik, Wiesbaden.
- Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.) (2005): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit, Wiesbaden.
- Flitner, Wilhelm (1980): Allgemeine Pädagogik, Frankfurt a. M. u. a.
- Großegger, Beate/Heinzmaier, Bernhard (2004): Jugendkultur Guide, Wien.
- Großegger, Beate/Heinzmaier, Bernhard (2007): Die neuen Vorbilder der Jugend, Wien.

- Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (Hrsg.) (2004): Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit, Weinheim/München.
- Hafener, Benno (1988): Führen und Leiten. Jugend und Politik, Frankfurt a. M.
- Hafener, Benno (1992): Jugendarbeit als Beruf, Opladen.
- Hafener, Benn et al. (Hrsg.) (2002): Pädagogik der Anerkennung, Schwalbach/Ts.
- Helsper, Werner (2005): Anerkennung in pädagogischen Beziehungen, in: Heitmeyer, Wilhelm/Imbusch, Peter (Hrsg.): Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft, Wiesbaden.
- Helsper, Werner et al. (2006): Unpolitische Jugend?, Wiesbaden.
- Heydorn, Heinz Joachim (1980): Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Gesammelte Schriften, Bd. 3, Frankfurt a. M.
- Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung, Frankfurt a. M.
- Husserl, Edmund (1992): Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die Transzendente Phänomenologie. Gesammelte Schriften, Bd.8, Hamburg.
- Klafki, Wolfgang (1976): Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft, Weinheim/Basel.
- Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, 5. Aufl., Weinheim/Basel.
- Klafki, Wolfgang/Braun, Karl-Heinz (2007): Wege pädagogischen Denkens, München/Basel.
- Koselleck, Reinhart (1989): «Erfahrungsraum» und «Erwartungshorizont» – zwei historische Kategorien, in: Ders.: Vergangene Zukunft, Frankfurt a. M.
- Küng, Hans (Hrsg.) (2002): Dokumentation zum Weltethos, München/Zürich.
- Mollenhauer, Klaus (1972): Theorien zum Erziehungsprozess, München.
- Müller, C. Wolfgang/Kentler, Helmut/Mollenhauer, Klaus/Giesecke, Hermann (1964): Was ist Jugendarbeit?, München.
- Niemeyer, Christian (2003): Sozialpädagogik als Wissenschaft und Profession, Weinheim/München.
- Nohl, Hermann (1988): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt a. M.
- Otto, Hans-Uwe/Bollweg, Petra (Hrsg.) (2010): Räume flexibler Bildung, Wiesbaden.
- Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2004): Die andere Seite der Bildung, Wiesbaden.
- Otto, Hans-Uwe/Sünker, Heinz (2009): Demokratische Bildung oder Erziehung zur Unmündigkeit, Lahnstein.
- Otto, Hans-Uwe/Ziegler, Holger (Hrsg.) (2009): Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft, Wiesbaden.
- Sturzenhecker, Benedikt/Lindner, Werner (Hrsg.) (2004): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit, Weinheim/München.
- Taylor, Charles (1996): Quellen des Selbst, Frankfurt a. M.
- Thiersch, Hans (1992): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit, Weinheim/München.
- Thiersch, Hans: (1995): Lebenswelt und Moral, Weinheim/München.
- Wetzel, Konstanze (Hrsg.) (2006): Ganztagsbildung – eine europäische Debatte, Wien.
- Wetzel, Konstanze/Braun, Karl-Heinz/Hönig, Barbara (2010): Pilotprojekt «Schulsozialarbeit in Kärnten». Erster Zwischenbericht der quantitativen Befragung. Fachhochschule Kärnten, Feldkirchen (unveröff.).
- Wulf, Christoph (2001): Einführung in die Anthropologie der Erziehung, Weinheim/Basel.

Horst Adam

PROBLEME, FRAGESTELLUNGEN UND GEDANKEN AUS DER DISKUSSION DER 14. TAGUNG

Die 14. Tagung des Arbeitskreises am 19. Oktober 2013 beschäftigte sich mit dem Thema «Ganztagsbildung als wissenschaftliche und bildungspolitische Reformperspektive – zugleich ein exemplarischer Beitrag zum Profil der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft». Das Impulsreferat hierzu hielt Prof. Dr. Karl-Heinz Braun von der Hochschule Magdeburg-Stendal.

In seinem dialogisch vorgetragenen Referat

- verdeutlichte er Problemsichten und Lösungsansätze, wie der strukturellen Widerspruchsvereinseitigung (Asymmetrische Addition) von Schulpädagogik und Schulsozialarbeit im pädagogischen Raum der Schule begegnet werden sollte;
- zeigte er Lösungsmöglichkeiten, wie Ganztagsbildung als qualitative Neuverteilung der Bildungsaufgaben in der privaten und öffentlichen Erziehung der Kinder und Jugendlichen mit offener institutioneller Zuordnung realisiert werden kann;
- entwickelte er Vorstellungen, wie Schlüsselkonzepte für die bildungsbiografische Öffnung der Ganztagsbildung durch den Aufbau intergenerativer kommunaler/ regionaler Bildungslandschaften aussehen könnten;
- gab er Anregungen dazu, wie Ganztagsbildung als qualitative Neuverteilung der Bildungsaufgaben in der privaten und öffentlichen Erziehung der Kinder und Jugendlichen mit offener institutioneller Zuordnung gestaltet werden können.

Im Weiteren begründete er die Asymmetrische Addition von Schulpädagogik und Schulsozialarbeit im pädagogischen Raum der Schule bei struktureller Widerspruchsvereinseitigung durch Vorrang

- a) des Verstehens/Redens vor dem Helfen,
- b) der Freizeitpädagogik vor der Konfliktpädagogik,
- c) der Einzelfallhilfe (Einzelpersonen/Einzelklassen) vor der inneren Reform der Einzelschule,
- d) der Binnenperspektive vor der Sozialraumorientierung und

e) der normativen Ansprüche vor ihrer alltagspraktischen Verwirklichung.

Er begründete *die Erweiterung der gesellschaftlichen Funktionen der Schule, vor allem durch soziale Integration*, aufgrund des Umbaus der Familienbeziehungen und der sozialen und ethnischen Milieuverhältnisse.

Das erfordere,

- a) die Schule als Lebens- und Erfahrungsraum zu gestalten (Schularchitektur; Rückzugsräume, Erlebnispädagogik),
- b) die Schule zur demokratischen Polis weiterzuentwickeln,
- c) die innere und äußere Öffnung des Unterrichts (Lebensweltbezug; Sozialraumorientierung),
- d) die Verknüpfung von Einzelfallhilfe mit Impulsen zur und Maßnahmen der inneren Schulreformen.

Er begründete die These, dass der Aufbau und die Entwicklung der Ganztagschule eine doppelte Herausforderung darstellt:

- a) schulpädagogisch: «Schule ist mehr als Unterricht»; neue Zeit- und Raumverteilung; abgestufte Grade der Verbindlichkeit;
- b) sozialpädagogisch: Ende des Halbtagsschulsystems.

In der anregenden und konstruktiven Diskussion wurden vor allem folgende Probleme diskutiert:

- Kritische Bewertung von Benotungen und Leistungstests, denn sie bringen die Entwicklungsfortschritte der Schüler nicht zum Ausdruck.
- Notwendig ist die Erweiterung der Funktionen der Schule im Hinblick auf Autonomie und auf die Wahrnehmung der sozialen Funktion (Integration, Inklusion, Vernetzung in der Kommune, Demokratisierung, Mitbestimmung, Mitgestaltung, Solidarität mit den Schwachen).
- Stärkere Impulse und Möglichkeiten müssen dem sozialen Lernen gegeben werden (Verantwortungsübernahme, Symmetrie von Rechten und Pflichten).
- Mehr beachtet werden müssen die sich abzeichnenden Milieuveränderungen in entwickelten kapitalistischen Ländern, die mit Abschottungsprozessen einhergehen. Diese Veränderungen sind mit neuen Anforderungen an die soziale Arbeit verbunden.
- Im Fokus sollte verstärkt die Entwicklung von Projekten zur Arbeit mit Schulverweigerern stehen. Hierzu sollten die gewonnenen Erfahrungen des Beispiels von Sachsen-Anhalt genutzt werden.

VERZEICHNIS DER AUTORINNEN UND AUTOREN

Adam, Horst

Jahrgang 1934, Dr. paed., Dr. sc. phil.

Diplom-Historiker, Lehrer, Fachberater, Redakteur, Ordentlicher Hochschuldozent. Lehrer, Leiter eines Schulversuchs, Wissenschaftlicher Aspirant, 1969 A-Promotion, 1973 B-Promotion, 1969 stellvertretender Chefredakteur der Fachzeitschrift *Pädagogik*, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR; 1987–1992 Ordentlicher Hochschuldozent für Allgemeine und Schulpädagogik an der Pädagogischen Hochschule und Universität Magdeburg «Otto von Guericke»; Gründer und Leiter des Arbeitskreises «Kritische Pädagogik» der Rosa-Luxemburg-Stiftung.

Arbeitsgebiete: Allgemeine Pädagogik, Schul- und Sozialpädagogik, Politische Bildung, Kritische Friedenspädagogik, Projektmanagement, Kommunikation/Rhetorik.

Braun, Karl-Heinz

Jahrgang 1948, Prof. Dr. habil.

Studium der Politikwissenschaft und von 1974 bis 1979 der Erziehungswissenschaften an der Philipps-Universität Marburg; 1982 Promotion; 1992 Habilitation; seit 1993 Professor für Sozialpädagogik/Erziehungswissenschaft am Fachbereich Sozial- und Gesundheitswesen der Fachhochschule Magdeburg bzw. der Hochschule (FH) Magdeburg-Stendal.

Arbeitsgebiete: Sinnbildungsprozesse von Kindern; Verankerungen von Empowerment-Orientierungen.

Günther-Schellheimer, Edgar

Jahrgang 1932, Dr. paed.

1950/51 Studium an der Pädagogischen Fakultät der Universität Halle-Wittenberg, Fachrichtung Chemie und Biologie, danach bis 1955 Studium am Pädagogischen Institut in Moskau, Fachrichtung Pädagogik, Psychologie und Geschichte der Erziehung, 1955/56 Lehrer an einer Grundschule, 1956–1959 Lehrer für Pädagogik und Psychologie am Institut für Lehrerbildung Neuzelle, 1959–1975 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Ministerium für Volksbildung der DDR, 1969 Promotion zum Dr. paed., 1975–1989 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Akademie für Pädagogische Wissenschaften der DDR, Wissenschaftlicher Leiter einer Forschungsschule in Berlin, 1990 Leiter der Makarenko-Forschungsstelle Berlin/Ost.

Offizieller Gutachter der Manuskripte für die Ausgabe Pädagogischer Werke Makarenkos in acht Bänden 1983–1986 (russisch) und Herausgeber dieser Werke 1988/89 (deutsch), 1990 Gründung der internationalen Makarenko-Gesellschaft und bis heute dort im Vorstand.

Kirchhöfer, Dieter

Jahrgang 1936, Prof. Dr. phil. habil.

Geografie- und Geschichtslehrer, Assistent, Leiter des Arbeitsbereiches Logik und Wissenschaftsmethodologie an der Pädagogischen Hochschule Dresden; Rektor der Pädagogischen Hochschule Zwickau; Stellvertreter des Präsidenten der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (1985–1990); Hochschullehrer Humboldt-Universität Berlin, Freie Universität Berlin, Universität Potsdam (ab 1990).

Arbeitsgebiete: Erziehungsphilosophie, Kindheitssoziologie, Anthropologie, Mitglied der Leibniz Sozietät der Wissenschaften zu Berlin

Kluge, Sven

Jahrgang 1976, Jun.-Prof., Dr.

1997–2000 Studium der Sozialpädagogik an der Fachhochschule Münster, Dipl. Soz.-Päd.; Promotion am 2007; 2009–2013 Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen; seit März 2013 Juniorprofessor für das Fachgebiet Bildungswissenschaft an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Alfter bei Bonn.

Kunstreich, Timm

Jahrgang 1944, Prof. Dr. Studium der Sozialwissenschaften (Soziologie, Wirtschaft- und Sozialgeschichte, Pädagogik) an der Universität Hamburg; 1975–1983 Studentenberater an der Fachhochschule Hamburg; 1983–1986 Mitarbeit an der Entwicklung des Aufbau- und Kontaktstudiums Kriminologie der Universität Hamburg; 1986–1992 Leitung des Bereiches Aus- und Fortbildung des Amtes für Jugend in Hamburg (Landesjugendamt); 1992 Berufung zum Professor im Kirchendienst an der Evangelischen Fachhochschule für Sozialpädagogik der Diakonenanstalt des Rauhen Hauses für den Bereich Theorie und Methoden Sozialer Arbeit (heute: Evangelische Hochschule für Soziale Arbeit und Diakonie); emeritiert im Oktober 2009.

Liesner, Andrea

Jahrgang 1967, Prof. Dr.

1991–1997 Studium der Geschichte, Germanistik und Pädagogik an der Bergischen Universität Wuppertal mit dem Abschluss 1. Staatsexamen für Lehrämter der Sekundarstufen I und II; 2001 Promotion im Fach Pädagogik; 2001–2007 Hochschulassistentin am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg; seit 2007 Universitätsprofessorin für Erziehungswissenschaft mit dem Arbeitsschwerpunkt «Bildungsprozesse im Kontext ökonomischer Transformationen» an der Universität Hamburg.

Mannschatz, Eberhard

Jahrgang 1927, Prof. Dr. paed. habil.

Promotion 1957, Habilitation 1966; 1951–1992 Ministerium für Volksbildung der DDR, Abteilungsleiter Jugendhilfe/Heimerziehung; Humboldt-Universität Berlin, Hochschullehrer für Sozialpädagogik, Sektionsdirektor.

Markard, Morus

Jahrgang 1948, Prof. Dr.

Studium der Psychologie in Bonn; 1984 Promotion, 1990 Habilitation bei Klaus Holzkamp, seit 2002: apl. Prof. an der FU Berlin.

Mitglied im Beirat des Bundes demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Lehre in Forschungsmethoden und Praxisintegration im Bereich Pädagogischer Psychologie, seit 1990 Leitung des Ausbildungsprojekts «Qualitative Forschung und subjektwissenschaftliche Berufspraxis», angesiedelt in «praxisintegrierender Lehre» in Pädagogischer Psychologie.

Arbeitsgebiete: Kritische Psychologie, letzte Buchpublikation «Einführung in die Kritische Psychologie» (2009, 3. Auflage 2010).

Scherr, Albert

Jahrgang 1958, Prof. Dr., Soziologe und Sozialarbeitswissenschaftler

Studium der Soziologie; 1985 Promotion; 1981–1983 und 1985–1988 Sozialarbeiter, anschließend Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Bielefeld; seit 2001 Professor für Soziologie und Jugendforschung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

Arbeitsgebiete: Theorie der Sozialen Arbeit, Bildungs- und Subjekttheorie, Jugendforschung.

Zubke, Friedhelm

Jahrgang 1938, Prof. Dr.; Erziehungswissenschaftler.

Lehrerstudium, Lehramt für Volksschulen; vertrat bis 1998 an der Universität Göttingen, danach bis 2003 an der Universität Hannover das Fach Allgemeine Pädagogik; Ruhestand ab 1. April 2004.

Buchpublikationen im Ruhestand: «Motive moralischen Handelns in Lessings ›Nathan der Weise‹» (2008), «Hoffen und zweifeln an der Kirche. Religiöse Reflexionen eines Nicht-Theologen» (2011), «Kirche und Aufklärung zwischen Tradition und Aufbruch» (2014). Arbeitsgebiete: Bildungstheorie, Bildungspolitik, Bildungsrecht, Ethik und Moral .

Anfragen und Vorschläge können gerichtet werden an

Dr. sc. Horst Adam, E-Mail-Adresse: horstadam77@hotmail.com