

ARMIN BERNHARD\*

## **Pädagogik des Widerspruchs – Hans-Jochen Gamm's erziehungswissenschaftlicher Ansatz eines kritisch- humanistischen Materialismus<sup>1</sup>**

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

**Schlüsselwörter:** Historischer Materialismus, Dritter Humanismus, gesellschaftliche Regeneration, intergeneratives Verhältnis, Pädagogik des Widerspruchs.

## **Materialist Pedagogics – Hans-Jochen Gamm's Pedagogical Approach to Critical-humanist Materialism**

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

**Key-words:** Historical Materialism, 'Third Humanism', Social Regeneration, Generational Relationship, Pedagogy of Contradiction.

---

\* Full Professor of Educational Theory/General Educational Theory, Faculty of Educational Sciences, University of Duisburg-Essen.

<sup>1</sup> Erschienen in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 60, 2014, H. 5, S. 764-781.

Zu Beginn der 1980er Jahre proklamierten nicht nur Konservative den Tod des Marxismus, Verkündigungen, die mit dem Zusammenbruch des real existierenden Sozialismus ein Jahrzehnt später scheinbar Bestätigung erfuhren. Die letzten ökonomischen und politischen Hemmschwellen der globalen und destruktiven Entwicklungsdynamik des Kapitalismus wurden beseitigt, die Marxsche Theorie schien durch den realhistorischen Verlauf der globalen gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen widerlegt. Der Triumphalismus neoliberaler Ideologie gipfelte in der Behauptung von der Alternativlosigkeit des Kapitalismus, und das heißt: einer auf Profitmaximierung, Ausbeutung und Naturzerstörung beruhenden gesellschaftlichen Organisation der Arbeits- und Lebensverhältnisse. Gegenwärtig können wir durchaus eine Renaissance der Marxschen Theorie feststellen, und die Hintergründe dieser Renaissance liegen auf der Hand. Die nicht mehr zu übersehende destruktive Entwicklungsdynamik des Kapitalismus, die fortschreitende Konzentration des Kapitals in den Händen Weniger, die Weltwirtschaftskrise, die Verschärfung der gesellschaftlichen Widersprüche, die explosiven Gegensätze zwischen arm und reich, die gigantische Vernutzung der natürlichen Lebensgrundlagen – dies alles sind Tendenzen, die die aktuelle Erklärungskraft des Historischen Materialismus und der in seinem Rahmen ausformulierten Kritik der Politischen Ökonomie herausstellen. Insofern unter neoliberalen Verhältnissen Erziehung und Bildung – die Subjektwerdung in ihrer Gesamtheit – stärker denn je in die Prozesse der Kapitalakkumulation eingesaugt werden<sup>2</sup>, ist die materialistische Analyse zudem von unmittelbarer erziehungswissenschaftlicher und pädagogischer Relevanz.

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

Materialistische Pädagogik, stellt Hans-Jochen Gamm in einem Vortrag im Rahmen eines deutsch-deutschen Friedensprojektes 1990 fest, „bestand vor dem Geschichtsexperiment, das 1917 in St. Petersburg begann und sie besteht nach dem Sturz der Berliner Mauer im November 1989.“ (Gamm 2012, S. 186) Diese Aussage zielt auf die historisch übergreifende Erklärungskraft geschichtsmaterialistischer Theorie, die keineswegs mit der Idee eines „wissenschaftlichen Sozialismus“<sup>3</sup> identisch

---

<sup>2</sup> Im Unterschied zu früheren Kolonisierungsversuchen der Subjektwerdung besteht eine neue Qualität in dem Umstand, dass Bildungsprozesse nicht mehr nur das notwendige Wissen zur Verfügung stellen sollen, das als Qualifikation verwertet werden kann. Sie sollen vielmehr bereits die erwünschten Subjekteigenschaften (Kompetenzen) kultivieren, die eine flexible, umtriebige, marktgängige, unternehmerisch orientierte Persönlichkeit ermöglichen. Darüber hinaus besteht eine weitere Intention in dem Ziel, Profite über die Herstellung der Ware Arbeitskraft selbst einfahren zu können.

<sup>3</sup> Siehe hierzu vor allem Engels Schrift „Socialisme utopique e socialisme scientifique“ von 1880 (MEW 19, S. 181 – 228). Gamm wendet sich vor allem gegen den Grundgedanken einer wissenschaftlichen

ist, der der Sozialist Gamm skeptisch gegenübersteht. Der historische Materialismus, der seit Ende der 1960er Jahre das erziehungswissenschaftliche Denken Hans-Joachim Gamm einnimmt, ist zunächst eine die konventionelle Verbrämung der sozialen Verhältnisse „umkehrende... Lesart“ (Gamm 1983, S. 10) Wie aber liest man die sozialen Verhältnisse in Umkehrung der konventionellen Lesart? Wie liest man sie historisch-materialistisch? Im Rahmen eines materialistischen Erkenntnisverfahrens geht es um die Entdeckung der Tiefendimension von Gesellschaft, sein Ziel ist es, hinter ihren Erscheinungen und Fassaden ihr Wesen zu erkennen. Die basale Entzifferung einer klandestinen, einer geheim gehaltenen Leseart von Gesellschaft ist die primäre Aufgabe des Historischen Materialismus, Gesellschaft soll von ihrer Genese, von ihrem Wesen, von ihren Grundprämissen, von ihren Leitbildern her erforscht und begriffen werden können (vgl. Gamm 2012, S. 150; Gamm 1994).<sup>4</sup> Im Rahmen einer die soziale Tiefendimension von Sozialformationen erforschenden Erkenntnisweise steht die Intention im Zentrum, die von der Gesellschaft verdrängten Antriebskräfte ihrer eigenen Entwicklung und die von ihnen verursachten sozialen ‚Kollateralschäden‘ in den Blick zu nehmen. Interpretiert werden die sozialen Verhältnisse gegen die vorherrschende, am Schein dieser Verhältnisse orientierte Ideologie, die der Aufrechterhaltung des Kapitalverhältnisses und der ihm immanenten Herrschaftsverhältnisse dient. Die gegenwärtige, künstliche Auflösung von Herrschaftsverhältnissen in quasi subjektlosen Märkten, denen paradoxerweise subjektiv-menschliche Qualitäten zugeschrieben werden – mal sind sie ganz scheu, verhuscht und nervös, mal euphorisch, mal verhalten sie sich abwartend, mal sind sie aggressiv und greifen an – ist ein Bestandteil dieser ideologischen Rechtfertigung bestehender Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Die vorherrschende, hegemoniale Lesart der gesellschaftlich-politischen Verhältnisse trägt den Charakter der Selbsttäuschung, deren Entlarvung das Ziel materialistischer Erkenntnis ist. Die Selbsttäuschung der Gesellschaft über ihr wahres Leben ist grundlegender Bestandteil ihres Funktionierens, sie ist in den kapitalistischen Konkurrenz- und Wettbewerbsbeziehungen implementiert. Ihr liegt die mehr oder weniger bewusste Weigerung der Gesellschaft zugrunde, ihre verborgenen Wirkkräfte, ihre Grundprämissen und ihre Leitbilder zu thematisieren, geschweige denn zu bezweifeln.

Der Geschichtsmaterialismus erscheint in diesen Verhältnissen der Selbsttäuschung und des permanenten Selbstbetrugs als eine anstößige Methode, er gerät zum

---

Planbarkeit und Diagnostizierbarkeit gesellschaftlicher Prozesse, die zu einer sozialistischen Gesellschaft führen sollen. Die Geschichte ist prinzipiell offen, ihre Wege führen nicht automatisch zum Sozialismus.

<sup>4</sup> „Willst du den Zeiger verstehn, - mußt du ins Uhrwerk sehn“ – so lässt der Schriftsteller Franz Werfel metaphorisch die Zugangsweise des Historischen Materialismus durch seine Romanfigur Renzo charakterisieren, der bei dem ersten italienischen Marxisten, Antonio Labriola, in Rom studiert (Werfel 2011. S. 43).

missgünstigen Spielverderber, der das Wesen der Gesellschaft enthüllt, der es gegen den schönen Schein in Stellung bringt, der ihre Hässlichkeit verkleidet. Als Überbringer schlechter Nachrichten wird der Geschichtsmaterialismus verfehmt. Das Sanktionsspektrum dieses modernen Autodafés ist vielfältig, es reicht vom Ausschluss aus dem „Zitatenkarussell“ (Gamm)<sup>5</sup> über die Anwendung des Zitationsindexes bis hin zur selektiven Vergabe wissenschaftlicher Sachmittel zur Durchführung von Forschungsprojekten und zur Verweigerung wissenschaftlicher Reputation.<sup>6</sup> Diese Reaktionen des Etablissemments sind mehr als verständlich, denn wer freundet sich schon freiwillig mit den schweren geistigen Verdauungsstörungen an, die die radikale materialistische Analyse einer katastrophisch organisierten Realität provoziert? Die Anstößigkeit der materialistischen Erkenntnismethode resultiert dabei keineswegs aus der Lust an der Provokation von Herrschaft, sie geht vielmehr notwendig aus dem Prinzip „unbedingte(r) Wahrheitssuche“ (Gamm 2012, S. 133) hervor. Die Gesellschaft, die sich vor den Resultaten dieser Kritik fürchtet, reagiert mit einem kollektiven Prozess der Verdrängung auf die Wahrheit ihr wahres Wesen betreffend, die altbekannten Mechanismen der Abspaltung und Projektion werden gegen das Erfordernis schmerzhafter gesellschaftlicher Selbstaufklärung in Stellung gebracht.

Hans-Jochen Gamms erziehungswissenschaftlicher Ansatz<sup>7</sup> baut auf dem Historischen Materialismus als der entwickelsten Materialismuskonzeption der europäischen Geistesgeschichte auf – unter Einbeziehung vorangegangener materialistischer Konzepte.<sup>8</sup> Es ist der direkte Rekurs auf die Marxsche Theorie, der diesen erziehungswissenschaftlichen Ansatz aus dem Spektrum Kritischer Pädagogik der 1960er und 1970er Jahre heraushebt, ihm seinen unverwechselbaren Charakter verleiht. Die Kritische Theorie findet zwar vielfach Eingang in das materialistische Konzept Hans-Jochen Gamms, ihr kommt jedoch keineswegs eine konstitutive

---

<sup>5</sup> Diese Formulierung stammt aus einer Mitschrift des Verfassers.

<sup>6</sup> Der Kreis der aus datenschutzrechtlichen Gründen namentlich nicht nennbaren Personen, die ihre Forschungsprojekte vor dem Hintergrund des Historischen Materialismus und/oder der Kritischen Theorie entwickeln, und denen aufgrund dieser Verortung Sachmittel und Lehrstühle verweigert wurden und werden, ist kein kleiner. Die einseitige Verschiebung erziehungswissenschaftlicher Theorie- und Forschungsarbeit auf die so genannte empirische Bildungsforschung schließt zudem Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die sich entweder auf Theoriearbeit und/oder auf die Anwendung materialistischer und/oder ideologiekritischer Verfahren konzentrieren, sozusagen automatisch aus der Praxis der Vergabe von Lehrstühlen aus.

<sup>7</sup> Zu weiteren Varianten einer materialistischen Pädagogik in den 1980er Jahren siehe: Braun 1980; 1982; Schmied-Kowarzik 1983).

<sup>8</sup> Eine Rekonstruktion der verschiedenen Stadien der Entwicklung materialistischen Denkens vom antiken Materialismus über den sensualistischen Materialismus der bürgerlichen Aufklärung und den anthropologischen Materialismus Feuerbachs bis hin zum Historischen Materialismus von Marx und Engels führt Gamm in seinem Buch „Materialistisches Denken und pädagogisches Handeln“ durch (vgl. Gamm 1983, S. 9-55).

Bedeutung in der Grundanlage materialistischer Pädagogik zu.<sup>9</sup> Es ist der Historische Materialismus, der der Pädagogik das „Alphabet der Kritik“, ihr damit ein „stabiles Fundament“ (Gamm 2009, S. 9) zur Verfügung stellt. Die Notwendigkeit der Entwicklung eines materialistischen Ansatzes in der Erziehungswissenschaft ist in der Naivität dieser Wissenschaftsdisziplin begründet, die beileibe nicht nur geisteswissenschaftlicher Pädagogik eigen ist. Auch die neueren Ansätze der empirischen Bildungsforschung unterliegen einem „naiven politischen Systembezug“ (Gamm 1983, S. 88 ff.), denn entweder sie weigern sich, die Machtfrage zu stellen oder sie kollaborieren offen mit Herrschaft. Das sozialpsychologische Gesetz der Selbsttäuschung äußert sich in Form der erziehungswissenschaftlichen Verschleierung des gesamtgesellschaftlichen Kontextes, in den Erziehung und Bildung stets eingelagert sind. In der Folge dieser Verschleierung werden Herrschaftsförmigkeit und hegemoniale Besetzung von Erziehung und Bildung verkannt bzw. – treffender formuliert – verleugnet. Bestand der naive politische Systembezug der geisteswissenschaftlichen Pädagogik vor allem in der Vorstellung, Pädagogik neutral, jenseits gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse betreiben zu können – die Idealisierung des Prinzips der „relativen Autonomie“ der Erziehungswissenschaft charakterisiert diese Illusion – so besteht der naive politische Systembezug der gegenwärtigen, empiristisch verengten Erziehungswissenschaft hingegen in der Weigerung, die Ansprüche von Herrschaft an Wissenschaft und Forschung überhaupt noch anzuzweifeln. Eine derartig affirmative Konzeption verstößt systematisch gegen das „Ethos der Wissenschaft“, weil sie das Ziel unbedingter Wahrheitssuche längst aufgegeben hat, indem sie gesellschaftliche Partikularinteressen bedient und darüber hinaus im gleichen Zug ihr begriffliches Tafelsilber verhökert, das doch ihr Selbstverständnis allererst begründete. Wo wendig-opportunistisch auf die jeweilig realitätsmächtigste Tendenz und die in ihr begründeten Vorteile spekuliert wird, kann Wahrheitssuche kein Kriterium von Wissenschaft mehr sein.<sup>10</sup> Es ist die Angst vor den möglichen Resultaten der Kritik, die die Erziehungswissenschaft von dem Ziel unbedingter Wahrheitssuche wegtreibt. Eine „Pädagogik des Widerspruchs“ (Gamm 2012, S. 131; Hervorhebungen nicht übernommen) hat die Unfähigkeit und die fehlende Zivilcourage dieser Disziplin zu skandalisieren, nicht etwa, um sie lächerlich zu machen, sondern um ihre Würde

---

<sup>9</sup> Zu den Hintergründen: vgl. die Ausführungen von Gamm in einem Streitgespräch (Winkel 1994, S. 81-91); Gamm 2012, S. 71. Dieses Spezifikum begründet u. a. auch die Differenzen zu anderen Ansätzen Kritischer Pädagogik, wie sie beispielsweise von Lempert, Blankertz, Klafki und Mollenhauer entwickelt werden.

<sup>10</sup> Jüngstes Beispiel ist die erst nach der Kritik anderer Fachorganisationen ausgegebene Empfehlung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zum Ausstieg aus dem Ranking des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE), einer Tochterorganisation der Bertelsmann-Stiftung (DGfE 2012, S. 11-12). Mit keinem Wort wird hier der eigentliche Skandal thematisiert, dass mit dem CHE-Ranking privatkapitalistische Organisationen den Zugriff auf die Lenkung von Wissenschaft und Forschung erhalten.

herzustellen und damit in einem emanzipatorischen Sinne gesellschaftspolitisch handlungsfähig zu werden. Die strukturelle Insuffizienz der Erziehungswissenschaft besteht aber nicht nur in der fehlenden gedanklichen Einbeziehung der „erzieherischen Vorgänge in das Regelwerk des Machtapparats“ (ebd., S. 57), das auf den gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionsvorgängen aufbaut. Denn auch der Geschichtsmaterialismus wäre fruchtlos, würde er sich allein auf Deskription und Analyse der gesellschaftlichen Umstände beschränken. Der Erziehungswissenschaft fehlt zudem der militante Impuls, die historisch-gesellschaftliche Entwicklung auf kollektive Selbstbefreiung hin auszulegen (vgl. ebd., S. 103 f.).<sup>11</sup> Der Geschichtsmaterialismus enthält konkrete Utopie, die Antizipation des Zustandes einer befriedeten Menschheit, die in einer nicht-zerstörerischen Beziehung zur Natur steht. Die Stilisierung dieser Utopie zu einem ideellen Wolkenkuckucksheim dient lediglich der Legitimation von Herrschaftsinteressen, denen an einer in realen gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen im Sinne einer objektiven Möglichkeit angelegten Alternative nicht gelegen sein kann. Die Einholung des realutopischen Moments in den pädagogischen Denkhorizont bestätigt die Verpflichtung materialistischer Pädagogik auf das Prinzip „voller Immanenz“ (ebd., S. 148) insofern, als die bestehende Gesellschaft mit ihren nicht realisierten geschichtlichen Möglichkeiten konfrontiert wird, deren Ideale sie beständig proklamieren muss, ohne sie realisieren zu dürfen. Die in den realen Verhältnissen objektiv angelegte Möglichkeit der Verwirklichung einer humanen, emanzipierten und solidarischen Gesellschaft ist jedoch ein realer Bestandteil der Wirklichkeit.

Das materialistische Konzept in der Erziehungswissenschaft konstituiert sich keineswegs primär über die Kritik der Politischen Ökonomie, sondern in erster Linie über die geschichtsphilosophischen und gesellschaftstheoretischen Grundlagen der Marxschen Theorie. Der konsequente Rückbezug gesellschaftlicher Einzelphänomene auf den konkreten gesellschaftlichen Totalitätszusammenhang, in dem sie angelegt sind, bildet ihren Kern. Materialistische Pädagogik geht daher über Versuche der Begründung einer „materialistischen Bildungsökonomie“ weit hinaus. Jede Form von Ökonomismus ist Gamms Ansatz fremd. Die Marxschen Kategorien: Produktivkräfte, Produktionsverhältnisse, ökonomische Basis, ideologischer Überbau, Sein und Bewusstsein, Materie und Geist, sind nicht als abstrakte Kategorien zu verstehen, sondern als Prothesen zur Interpretation und zur Einordnung gesellschaftlicher Phänomene, sie müssen demzufolge immer wieder aufs Neue mit konkretem Leben gefüllt werden. Kultur entsteht auf der Basis der Reproduktion des materiellen Seins, im mühseligen Ringen um menschenwürdige Lebensbedingungen. Doch ist Kultur nicht aus den ökonomischen Verhältnissen ableitbar, weil sie eigensinnige

---

<sup>11</sup> Ohne diese Vision kollektiver Selbstbefreiung ist der Gammsche Ansatz nicht verstehbar.

Bewusstseinsformen provoziert, die weder durch ökonomische Gesetze determiniert sind, noch durch politische Machtausübung vollständig kontrolliert werden können. Die Theorie der Widerspiegelung, die das Bewusstsein nur als Ausfluss letztlich ökonomischer Prozesse auffasst, ist eine unzulässige Reduktion der komplexen Wechselwirkungen zwischen Ökonomie, Gesellschaft und Kultur.<sup>12</sup> Der Geist ist nicht „mechanisch-reflektorische(n)“ Charakters, er ist „potenziertes Bewusstsein geschichtlicher Existenz“ (ebd., S. 105). Als potenziertes Bewusstsein geschichtlicher Existenz ist Geist zwar untrennbar mit konkreten gesellschaftlich-historischen Verhältnissen verknüpft – es gibt keinen gesellschaftsunabhängigen Geist, keinen Geist als völlig autonome Kraft. Und doch kann dieser Geist, einmal freigesetzt, über die Grenzen vorgegebener Verhältnisse antizipierend hinausdenken, sie transzendieren. Die kritischen Impulse der aus der Lebensweise sich entwickelnden Kultur können damit genutzt werden, um die Gesellschaft über den bestehenden Status quo hinauszutreiben und damit Gesellschaftsveränderungen zu provozieren.

Im kritisch-humanistischen Ansatz Hans-Jochen Gamms verkörpert der Geschichtsmaterialismus demzufolge also keine Grundorientierung, die dem Idealismus entgegengesetzt ist. Wären Materialismus und Idealismus miteinander unvereinbare Orientierungen, würden alle antizipatorischen und utopischen Elemente keinen systematischen Ort im Ansatz einer materialistischen Pädagogik haben, sie würde in sinnentleertem Strukturalismus erstarren. In dreifacher Hinsicht ist der Idealismus in diesem kritisch-humanistischen Materialismus aufgehoben. Nach seiner prinzipiellen Seite wird von einer Korrespondenz<sup>13</sup> zwischen materiellen und geistigen Kräften ausgegangen, in der der Geist nicht zum alleinigen Resultat ökonomischer Verhältnisse erklärt wird. Selbstverständlich werden das Bewusstsein, der Geist, die Vorstellungen, die Menschen von ihrer Welt entwickeln, von den materiellen Voraussetzungen der gesellschaftlichen Lebensverhältnisse bestimmt. Doch sind jene immer schon Teil eben dieser Voraussetzungen, sie sind immer schon in die gesellschaftlichen Auseinandersetzungen involviert, damit also real wirkende und wirksame Kräfte. Zum zweiten muss im Hinblick auf die Antriebskräfte des wissenschaftlichen Denkens das scheinbare Paradoxon vom historischen Materialisten als dem eigentlichen Idealisten formuliert werden. Denn nur im Rahmen des Geschichtsmaterialismus ist das Ideal von einer befreiten und befriedeten Menschheit noch antizipierbar (ebd., S. 232), während

---

<sup>12</sup> Die Theorie der Widerspiegelung kommt einer Verdinglichung des gesellschaftlichen Lebens auf der wissenschaftlich-theoretischen Ebene gleich, weil sie die Möglichkeit eine widersprüchlichen und zugleich kreativen intellektuellen Verarbeitung gesellschaftlicher Erfahrungen negiert. Die Theorie der Widerspiegelung verstößt gegen den Marxschen Geschichtsmaterialismus, in dem dem Bewusstsein eine transzendierende und damit vorwärtstreibende Bedeutung zukommt.

<sup>13</sup> Korrespondenz ist nicht als „Übereinstimmung“ zu verstehen, sondern als ein Verhältnis wechselseitiger Erwidern, als ein Verhältnis wechselseitigen Antwortens.

der Großteil der scientific community einem nihilistischen Wachstums- und Produktivitätsfetischismus verhaftet bleibt. Der Idealismus des Historischen Materialismus ist jedoch nur als militanter Idealismus vorstellbar, der in die Lage versetzt, die gewaltigen historischen Enttäuschungen, die mit dem menschheitlichen Selbstbefreiungsprozess verbunden sind, zu verkräften und zu verarbeiten. In einem dritten Sinne ist der Idealismus im Geschichtsmaterialismus aufgehoben. Der materialistische Erziehungs- und Bildungsbegriff bindet Erziehung und Bildung zwar an die Erfordernisse gesellschaftlicher Produktions- und Reproduktionsprozesse und damit an den Zwang, das eigene Subjektvermögen als verwertbares Arbeitsvermögen aufbauen zu müssen, doch setzt sie zugleich dialektisch an den Widersprüchen dieses gesellschaftlich immer wieder von Neuem erzeugten Reproduktionszwangs an, in der die Freisetzung kritischen Bewusstseins enthalten ist, weil der Zugriff von Herrschaft auf die Subjektpotentiale der Heranwachsenden Friktionen hervorruft (vgl. Gamm 1997, S. 17-30), die unter bestimmten Bedingungen emanzipativ gewendet werden können. Die „vulgäre Kontradiktion“ materialistisch vs. idealistisch wird in diesem kritischen Humanismus gegenstandslos (Gamm 2012, S. 232).

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

## **TOPOLOGIK**



Hans-Jochen Gamm hat den Begriff des „Dritten Humanismus“<sup>14</sup> bemüht, um seinen Ansatz zu charakterisieren (Gamm 1991). Dieser holt zwar Positionen des historischen Humanismus ein, gründet sich jedoch auf die volle Immanenz des Historischen Materialismus. Der Dritte Humanismus bezieht sich auf die Realisierung des Menschen als eines allseitigen Wesens. Doch ist dieses Projekt nur gestaltbar über eine Aufhebung der durch die gesellschaftlichen Reproduktions- und Produktionsprozesse generierten Entfremdung, des „innere(n) Pauperismus“, wie Hans-Jochen Gamm deren Phänomene in einer spätkapitalistischen Gesellschaft nennt (Gamm 2012, S. 48). Eine radikal-humanistische Grundorientierung überschreitet die postulative Ebene, indem sie den realen Antihumanismus einbezieht, der den gesellschaftlichen Verhältnissen eingeschrieben ist. Sie setzt an der inneren Verarmung der menschlichen Natur an, die von den gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen generiert wird. Die gigantische Blockierung der allseitigen Wesenskräfte des Menschen durch entfremdete Lebensverhältnisse, wie sie Marx in den Pariser Manuskripten grundlegend herausgearbeitet hat, bedingt die universelle Verarmung der menschlichen Sozialnatur. Die gegenwärtige Vermarktung der Subjektwerdung ist nur eine Sonderform der „strukturellen Misshandlung des Humanen im Kapitalismus“ (Sève 2012, S. 77), die diesen inneren Pauperismus impliziert. Humanistische Perspektiven werden nicht nur postuliert, sondern von den historischen Restriktionen der menschlichen Subjektgenese her entworfen, von den realen Konstitutionsbedingungen gesellschaftlicher Erfahrungen, von der Sozialisationsbasis, an der Bewusstsein durch die mehr oder weniger reflektierte Verarbeitung gesellschaftlicher Erfahrungen geschaffen wird. Die Aufgabe einer Theorie der Bildung ergibt sich aus dieser Anlage eines radikal zu denkenden Humanismus, sie muss zur Selbstverständigung über die Voraussetzungen, Bedingungen und Perspektiven von Subjektwerdung und Menschenbildung in einer deregulierten, zentrifugal wirkenden Gesellschaft beizutragen. Bildungstheorie bleibt daher auf einen materialistischen Kulturbegriff angewiesen, will sie in der Lebensweise einer Gesellschaft Fuß fassen.<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> Der Begriff des „Dritten Humanismus“ wird unterschiedlich verwendet (vgl. u. a. Rüdiger 1970). Vermutet werden darf, dass Gamm seine Zählung mit dem Renaissance-Humanismus beginnen lässt, gefolgt von dem Mitte des 18. Jahrhunderts anhebenden Neuhumanismus. Gelegentlich wird auch die antike Kunst, Philosophie und Literatur bereits als „Erster Humanismus“ bezeichnet.

<sup>15</sup> Ebenso wie die Kritische Theorie integrierte die kritisch-materialistische Pädagogik *tiefenpsychologische Theorien* in ihren Ansatz. Denn wenn Individualentwicklung und Gesellschaftsentwicklung eng mit einander verzahnt sind, müssen sich die Produktions- und Reproduktionsmechanismen der Gesellschaft auch in den psychischen Tiefenstrukturen des Menschen aufspüren lassen. Gesellschaftliche Bedingungen und Krisen müssen von Menschen verarbeitet werden, jene hinterlassen Spuren in ihrem Tiefenbewusstsein, ohne deren Aufarbeitung Blockaden einer Bildung zu selbstbestimmten Subjekten nicht überwunden werden können. Perspektiven für eine emanzipative Subjektwerdung können demzufolge nur aus der Kenntnis gesellschaftlich geformter Psychostrukturen bestimmt werden.

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

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

Nicht die Frage: Was kann man von Karl Marx über Erziehung und Bildung lernen? ist das treibenden Motiv der Entwicklung einer materialistischen Pädagogik, sondern die Frage: Kann der geschichtsmaterialistische Ansatz Grundlegendes zum Begreifen der Erziehungsprozesse und zur Bestimmung von Bildungsperspektiven beitragen? Wird diese Frage bejaht, ist der Bruch mit jeder traditionellen idealistischen Pädagogik unvermeidbar. Eine „pädagogische Gesamtanalyse“ (Gamm 2012, S. 71) ist erst über die vom Historischen Materialismus gelieferte Basis der Reflexion von gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionsverhältnissen möglich. Pädagogik kann nur mit Bezug auf die gesellschaftliche Totalität in ihren affirmativen Tendenzen und in ihren emanzipatorischen Möglichkeiten erschlossen und reflektiert werden. Gamm findet den geschichtsmaterialistischen Schlüssel zum realistischen Verständnis von Erziehung und Bildung in einem philosophischen Kernsatz der Kritik der Politischen Ökonomie, in einem Satz, in dem Marx die grundsätzliche Bedeutung von Arbeit im Prozess der Menschwerdung herausstellt und in dem einmal mehr die Einheit von philosophischen, anthropologischen, politisch-ökonomischen und emanzipatorischen Zugängen im Marxschen Werk deutlich wird:

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

Es ist der Stoffwechsel des Menschen mit der Natur, der der Anthropogenese und damit der Erziehung voraus liegt und sie antreibt. Um den Stoffwechsel mit der Natur als organisch-biologische Überlebensvoraussetzung sicherzustellen, müssen die Menschen Werkzeuge entwickeln, sie müssen soziale Organisationen schaffen, die sie gegen eine feindliche und übermächtige Umwelt zu schützen in der Lage sind. Sie müssen kommunikative Beziehungen eingehen, um ihre individuellen Naturkräfte gemeinschaftlich zu bündeln. Auf welchem ökonomischen, technologischen und kulturellen Niveau sich Gesellschaftsformationen auch immer befinden – die Regelung des Stoffwechsels mit der Natur ist die *conditio sine qua non*, die existentielle Bedingung menschlicher Lebensverhältnisse, damit der menschlichen Kultur. Erst die regelmäßige Wiederholung der Produktionsvorgänge – Reproduktion also – schafft Kultur als Ausdruck der gesellschaftlichen Lebensweise der Menschen (Luxemburg 1990, S. 9 f.) Im „Kapital“ charakterisiert Marx diese Regelung des Stoffwechsels des Menschen mit der Natur als „ewige Naturbedingung des menschlichen Lebens“ (ebd., S. 198), eine Naturbedingung allerdings, die gesellschaftlich gestaltet werden muss. Erziehung und Bildung sind unabdingbare Elemente dieser gesellschaftlichen Gestaltung der Naturbedingung menschlichen Lebens, ist die Gesellschaft doch darauf verwiesen, über einen Prozess kultureller Vererbung – die *regenerative Enkulturation*<sup>16</sup> – ihre Fähigkeiten und Erfahrungen an nachwachsende Generationen weiterzuvermitteln. Ohne intergeneratives Verhältnis ist gesellschaftliche Reproduktion nicht möglich. Reproduktion setzt Regeneration immer schon voraus, wie diese zugleich deren Resultat ist, beide Vorgänge stehen in einer dialektisch zu erschließenden gesellschaftlichen Konstellation. Kultur entsteht aus diesen menschlichen Versuchen, den Stoffwechselprozess mit der Natur zu regeln. Ewige Naturbedingung des menschlichen Lebens ist damit auch die *konstitutionelle*, also *grundständige Erziehung* (vgl. Bernhard 2012, S. 138 ff.). Sie bildet den Kern einer elementaren, basalen Kulturarbeit, ohne die gesellschaftliche Reproduktion nicht möglich wäre. Aufgrund dieser elementaren Verwobenheit des pädagogischen Generationenverhältnisses mit Vorgängen gesellschaftlicher Produktion und

---

<sup>16</sup> Die kursiv gesetzten Formulierungen außerhalb von Zitaten stammen vom Verfasser.

Reproduktion bildet der Arbeitsbegriff im Ansatz Gamms eine grundlegende Kategorie zur Ausleuchtung individueller und kollektiver Prozesse des Aufbaus und der Bewährung von Mündigkeit.<sup>17</sup>

Von diesem Grunddatum her, den materiellen Lebensverhältnissen also, müssen die Erziehungs- und Bildungsverhältnisse gelesen werden. Auch hier gilt es, die geheim gehaltene Lesart der Gesellschaft zu dechiffrieren, d. h. die Grundprämissen der Gesellschaft im Hinblick auf die nachwachsende Generation und ihre Bildung und Erziehung aufzudecken. Erziehung und Bildung sind durch ihre Funktion gesellschaftlicher Reproduktion bestimmt, sie unterliegen daher den Direktiven von Herrschaft und Macht und sind demzufolge nur über diese Funktion in ihrem spezifischen Zuschnitt zu begreifen. Die intergenerativen „Verkehrsformen“, in die Erziehung und Bildung in der Regel eingebettet sind, tragen gesellschaftlichen Charakter, sie sind davon abhängig, wie die Gesellschaft auf einer bestimmten Entwicklungsstufe ihre Lebensverhältnisse organisiert. Die historisch-materialistische Lesart von Erziehung und Bildung schließt die Dialektik dieser Regenerationsprozesse ein. Werden Erziehung und Bildung vor dem Hintergrund ihrer geschichtlichen Reproduktionsfunktion auch von Herrschaft in Regie genommen, so sind sie in dieser Funktion doch nicht auflösbar. Denn sie enthalten eine „Rate an Emanzipation“ (Gamm 2012, S. 203), die über pädagogische unterstützte Bildungsprozesse zu erhöhen ist. Sie bringen, gerade aufgrund der ihnen zugewiesenen Aufgabe der Wiedererneuerung gesellschaftlicher Erfahrungen (Gröll 1975, S. 22) Potenziale in die Gesellschaft ein, die nicht vollends herrschaftlicher Kontrolle unterworfen werden können: die Erziehung, indem sie die eigensinnige Persönlichkeit des Kindes mitinitiiert und aufbaut, die Bildung, indem sie das Bewusstsein des Kindes in der Auseinandersetzung mit dem kulturellen Erbe entzündet.<sup>18</sup> Das Unverfügbare wird zur Möglichkeit des Neubeginns inmitten des Zwangs gesellschaftlicher Reproduktion. Die Dialektik von Bildung und Erziehung liegt in der Eigendynamik ihrer Vollzugsformen, die nicht gesellschaftlich determiniert ist. Die notorisch-penetrante Eigensinnigkeit von Kindern und Jugendlichen, die unberechenbaren kommunikativen Vorgänge im pädagogischen

---

<sup>17</sup> Es handelt sich hierbei um einen mehrdimensionalen Arbeitsbegriff, der sich nicht auf Arbeit als mehrwertschöpfende Lohnarbeit begrenzt. Die Untersuchung dieses Arbeitsverständnisses repräsentiert ein wichtiges erziehungswissenschaftliches Forschungsdesiderat.

<sup>18</sup> Hans-Jochen Gamm spricht von pädagogischen Verhältnissen als von Räumen, in denen Entfremdung nicht totalitär werden kann. In pädagogischen Beziehungsverhältnissen steht das Kind nicht nur in seiner gesellschaftlichen Funktionsbestimmung im Vordergrund, vielmehr wird diese gebrochen durch das pädagogische Mündigkeitspostulat. Es geht trotz der gesellschaftlichen Funktionsbestimmung pädagogischer Prozesse primär um die Persönlichkeit des Kindes, um seine Entwicklung, die aus Abhängigkeitsverhältnissen verschiedenster Art herausgeführt werden soll. Wir können diesbezüglich vom gesellschaftstheoretisch gewendeten Anwaltsgedanken geisteswissenschaftlicher Pädagogik sprechen.

Verhältnis, die Reibungen zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und eigenwilligen Existenz- und Entwicklungsbedürfnissen, nicht zuletzt die durch Bildung provozierbaren Irritationen in der Wahrnehmung von Welt – alle diese Faktoren bilden die Eigendynamik der Erziehungs- und Bildungsräume, die für eine Erhöhung der Emanzipationsrate und damit für eine Herausarbeitung des Individuums aus ungerechtfertigten Abhängigkeitsverhältnissen genutzt werden können. Es ist diese Dialektik gesellschaftlicher Regeneration, in der die Möglichkeit individueller und kollektiver Mündigkeit begründet liegt. In den nicht determinierten Momenten von Erziehung und Bildung liegt also eine eigenständige Qualität innerhalb des gesellschaftlichen Totalitätszusammenhangs begründet, die befreiungspädagogisch zu nutzen ist.

### *3. Pragmatische Sozialwissenschaft – Hans-Jochen Gamms Ansatz: eine Pädagogik der realistischen Transposition*

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

Materialistische Pädagogik ist eine Sozialwissenschaft, die sich allerdings von herkömmlichen Konzeptionen und Auffassungen von Sozialwissenschaft einerseits durch ihre philosophische Orientierung unterscheidet, eine grundsätzliche Verbindung mit Sozialphilosophie, die sie vor einem Abgleiten in eine szientistische Gesellschaftswissenschaft schützt. Andererseits ist es die interventionistische Anlage, die Pädagogik als eine kritische Sozialwissenschaft von anderen Konzeptionen von Sozialwissenschaft unterscheidet. Eine „pragmatisch orientierte“ Sozialwissenschaft

begreift sich als eine auf Praxis und die Bewältigung der Probleme dieser Praxis bezogene Wissenschaft, womit die Existenzberechtigung einer materialistischen Erziehungswissenschaft auch an ihre „(kultur)politische Brauchbarkeit“ geknüpft ist (Gamm 2012, S. 70). Materialistische Erziehungswissenschaft steht nicht der Gesellschaft einfach gegenüber, sondern begreift sich als im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang begründete und aus ihm heraus handelnde Wissenschaft. Es gilt das Prinzip der vollen Immanenz auch für den Theorie-Praxis-Bezug. Materialistische Pädagogik kann als ein eingreifender, ein intervenierender Theorietypus gekennzeichnet werden. Das Ethos der Erziehungswissenschaft – unbedingte Wahrheitsuche – impliziert die Beteiligung von Pädagogik am globalen Kampf um die Herstellung menschenwürdiger Verhältnisse auf dem blauen Planeten, am Projekt einer radikalen Humanisierung der gesamtgesellschaftlichen Grundverhältnisse. Die indifferente Beobachtung der menschheitlichen Tragödie ist nicht Sache materialistischer Pädagogik, sie wäre Verrat an ihrem militanten Ethos. Eine elitäre Theoriebildung, die sich hermetisch gegenüber gesellschaftlicher Praxis abschottet, widerspricht der Konzeption von Erziehungswissenschaft als einer pragmatischen Sozialwissenschaft, weil sie sich der Bewährung in der Praxis entzieht.<sup>19</sup> Gegenüber der Versuchung, im Vorgang der wissenschaftlichen Abstraktion die Beziehung zum eigentlichen Gegenstand – der pädagogischen Praxis – zu verlieren, muss materialistische Pädagogik sich widerständig verhalten. Als pragmatische Sozialwissenschaft ist Pädagogik auf den Sachverhalt der Verschränkung von kritischer Reflexion und praktischem Handeln grundlegend verwiesen (vgl. ebd., S. 79). Sie ist eine Pädagogik des Widerspruchs in praktischer Absicht, ein Reflexionsmodell praktischer Pädagogik. Die Einlösung dieser Aufgabe setzt die Anschlussfähigkeit materialistischer Pädagogik an die real existierenden Gesellschaftsverhältnisse voraus: an ihr „semantisches Feld“ (Lefebvre 1977/3, S. 141), an ihren gesellschaftlichen Text und die soziale Grammatik, die ihm zugrundeliegt. Die humanistische Orientierung bleibt an das Prinzip der vollen Immanenz gebunden, die radikale Humanisierung kann nur aus den realen Verhältnissen selbst entwickelt werden. Materialistische Pädagogik ist daher eine *Pädagogik der realistischen Transposition*, der Überführung von Prozessen der regenerativen Enkulturation in solche der Selbstverfügung und Selbstbestimmung.<sup>20</sup>

---

<sup>19</sup> Dies gilt für manche Modelle kritischer Bildungsphilosophie ebenso wie für viele poststrukturalistische Spielarten von Erziehungswissenschaft und Bildungstheorie.

<sup>20</sup> Das Prinzip der vollen Immanenz ist dabei auf zwei Ebenen zu realisieren, die elementar miteinander verknüpft sind. Einerseits soll angehenden Pädagoginnen und Pädagogen ein Analyse- und Erklärungsinstrumentarium an die Hand gegeben werden, mit dessen Hilfe sie Erziehungs- und Bildungsfragen sowie ihr eigenes pädagogisches Handeln reflektieren können. Damit ist die Frage aufgeworfen, wie das Alphabet der Kritik angesichts gegenläufiger, anwendungsbezogener bildungswissenschaftlicher Ausbildung erworben werden kann. Andererseits soll das Alphabet der Kritik an die nachwachsende Generation weitergegeben werden. Mit dieser Aufgabe ist die Frage nach einer

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

Nicht zufällig betonte Hans-Jochen Gamm in den letzten Jahren die Notwendigkeit der Aufwertung von Erziehungsbegriff und Erziehungstheorie. Diese Fokussierung auf basale Pädagogik ist u. a. in den gegenwärtigen Formen der Sozialisation und Bildung begründet. Der Bildungsbegriff ist zwar elementarer Bestandteil materialistischer Pädagogik, er ist unersetzliches „gedankliches Instrument“, durch die die Perspektive auf Befreiung überhaupt erst festgehalten werden kann (Gamm 1983, S. 160). Aber eine Bildung ohne kultivierende Erziehung bleibt eine Bildung mit beschränkter Hoffnung. Pädagogik muss in dem Maß sich auf elementare Kulturarbeit konzentrieren, in dem grundlegende Fähigkeiten von Kindern beschädigt oder zerstört werden, die in einem langen Menschwerdungsprozess aufgebaut wurden und die Bildungsprozessen immer schon vorausliegen (müssten). Zu den prekären Voraussetzungen gegenwärtiger Prozesse der Subjektwerdung gehören u. a. die Auflösung der solidarischen Bindungsfähigkeit durch einen beispiellosen zentrifugalen Vereinzeldruck, die systematische Zerstörung der Aufmerksamkeit durch ein neues elektronisches „Aufmerksamkeitsregime“ (Türcke 2012, S. 35), die Erosion von Kulturtechniken und kultureller Alphabetisierung infolge einer Deregulierung von Wissensvermittlung und

---

materialistischen Didaktik aufgeworfen, die sich in scheinbarem Gegensatz zu einer Theorie der Bildung befindet.

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

#### *4. Materialistische Didaktik: Elementarisierte Form der Welterschließung*

Eine Pädagogik des Widerspruchs bedarf neuer didaktischer Thematisierungsformen, um die Phänomene des inneren Pauperismus in einem sozialkritischen Sinne bewusstseinsfähig zu machen. Es geht um die Befähigung, aber zugleich immer auch um die Couragierung von Kindern und Jugendlichen, die Verhältnisse, unter denen sie zu leben gezwungen sind, zu entziffern. Abgesehen von der „Dialektischen Didaktik“ Lothar Klingbergs (Klingberg 1989) ist eine materialistische Didaktik bis auf den heutigen Tag erziehungswissenschaftliches Desiderat geblieben. Die Dialektische Didaktik ist zudem für sozialistische Gesellschaftsverhältnisse entwickelt worden, so dass ihre Validität im Rahmen einer materialistischen Pädagogik unter den gegenwärtigen neoliberalen Gesellschaftsbedingungen überhaupt erst zu überprüfen wäre. Angesichts der um sich greifenden Infantilisierung der Gesellschaft stellt sich das Problem der Entwicklung einer materialistisch orientierten Didaktik in verschärfter Form. Die kargen Bildungsansätze Kritischer Theorie, aber auch Bildungstheorien kritischer Provenienz kapitulieren vor dieser Aufgabe, einerseits weil sie nicht konstruktiv werden wollen, um vor herrschaftlicher Inkorporierung geschützt zu sein. Andererseits aus der Angst heraus, durch Elementarisierung ihrer Erkenntnisse einer Popularisierung Vorschub zu leisten, die ihren Intentionen zuwider läuft. Dieser esoterische wissenschaftliche Habitus (Gramsci) erzeugt einen Selektionsmechanismus



eigener Art. Er schließt durch seine Sprache, durch seine Begrifflichkeit, durch seinen Duktus Mitglieder benachteiligter Gesellschaftsgruppen aus dem Diskurs aus. Er negiert die Notwendigkeit didaktischer Grundlegung, die Lernprozesse an die Schwelle einer zündenden Bildung führt. Was aber ist materialistische Didaktik und was hätte sie zu leisten?

Materialistische Didaktik überträgt den geschichtsmaterialistischen Ansatz auf die Entwicklungsvoraussetzungen und soziokulturellen Erfahrungen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, sie ist eine elementarisierte Form der Welterschließung. Sie ist die Sonderform einer Pädagogik der realistischen Transposition von Vorgängen der Enkulturation in solche der Selbstverfügung. Materialistische Didaktik ist die auf Selbstauflösung angelegte Basis von Bildung, insofern sie mit ihrer Grundlegung die Möglichkeitsbedingung für Bildungsprozesse zur Verfügung stellt. Weil Sinne und Bewusstsein im Verlauf der Sozialisation in massiver Weise kulturindustriell besetzt werden, können spontane Bildungsprozesse, so wichtig sie auch für befreiungspädagogische Interventionen sind, eine materialistische Didaktik nicht ersetzen. Von ihrer Programmatik rückt sie zu den Regionen vor, die von einer kritischen Bildungsphilosophie nicht erreicht werden, etwa zu dem Klassencharakter der Gesellschaft, der sich bis in unsere Leiblichkeit hinein organisiert, zu den sozialisatorischen Effekten, die Warenform, Tauschakt und Konsum auf unsere Subjektivität ausüben und damit die Einstellungen zur Welt präfigurieren, zu den verdrängten Bildungsinhalten, die aus den Curricula selektiert wurden oder aber in technisch-neutralisierter Form dort aufbewahrt sind, zu den dramatischen Aufmerksamkeitsverlusten, die die elektronische Aufmerksamkeitskultur in einer deregulierten Gesellschaft erzeugt.

Eine materialistische Didaktik stellt die Werkzeuge zur Dechiffrierung der gesellschaftlichen Phänomene als Ausdruck der jeweiligen materiellen Daseinsbedingungen zur Verfügung. Ihre übergreifende Aufgabe ist die der unverkürzten Verdolmetschung gesellschaftlicher Wirklichkeit, die Offenlegung ihrer Strukturen, vor allem aber die Rückführung gesellschaftlicher Phänomene von der Erscheinungsebene auf ihren gesellschaftlichen Grundgehalt. Didaktik im Rahmen eines Ansatzes der realistischen Transposition wäre allerdings zum Scheitern verurteilt, würde sie sich allein auf eine strukturelle Analyse der gesellschaftlichen Verhältnisse oder nur auf Inhalte aus dem kulturellen Erbe beschränken, dessen Zueignung allerdings gerade für den Prozess individueller und kollektiver Emanzipation unerlässlich ist. Das objektive Uhrwerk bleibt jedoch ohne Kontextualisierung mit der Subjektwerdung ein abstraktes unbeeinflussbares Gebilde. Mehr denn je wird Didaktik das Subjekt selbst in seinem Bildungsgehalt zu ihrem Bezugspunkt machen müssen. Die Themen und Probleme menschlicher Individuation im Zusammenhang einer kompakten Sozialisation

bilden den Fokus dieser Didaktik. Da Kinder und Jugendliche Teile dieser wirklichen Verhältnisse sind, ihre Individuation vom Warencharakter der Gesellschaft bestimmt ist, sind die Themen und Probleme dieser Individuation zum Focus einer Pädagogik des Widerspruchs zu machen. Im Rahmen einer pädagogisch aufgewerteten Beziehungsdidaktik geht es um die Problematisierung der symbiotischen Beziehung des Menschen zum Warenfetisch und zur Bildmaschine – stärkstes Mittel des Machtregimes zur Kontrolle menschlicher Subjektivität. Dieser Umstand verweist auf Identitätsarbeit, eine Identitätsarbeit, die gerade nicht auf die Passförmigkeit des Subjekts mit gesellschaftlichen Anforderungen gerichtet ist, die auf reibungslose ökonomische Verwertung persönlicher „Ressourcen“ zielt, sondern eben diese passförmige Identitätsleistung problematisiert und irritiert. Didaktik findet zahllose Anknüpfungsmöglichkeiten in den innerpsychischen Kollateralschäden, die der grenzenlos gewordene Kapitalismus permanent erzeugt. Der innere Pauperismus enthält einen immensen Bildungsstoff zur pädagogischen Bearbeitung, der Bildungsgehalt dieses Syndroms ist erheblich, bislang aber unausgeschöpft. Elementare Erschließung von Welt heißt nicht nur, das objektive Uhrwerk zu verstehen, sondern selbstreflexiv seine Auswirkungen auf die Individuation transparent werden zu lassen. Materialistische Didaktik ist Arbeit an der gesellschaftspolitischen Persönlichkeitsbildung des Menschen, an einer transpersonalen gesellschaftspolitischen Bildung, in der die Restriktion der Individuation im Kontext von Gesellschaftsgeschichte begreifbar werden kann.

##### *5. Anschlusspunkte und Aspekte der Weiterentwicklung*

Ist materialistische Pädagogik ein Ansatz, der in seiner Entstehungsgeschichte aus einer spezifischen historisch-gesellschaftlichen Situation heraus zu verstehen ist, so weist sein Entwicklungspotenzial doch über die konkreten zeitgeschichtlichen Umstände weit hinaus. Es kann an dieser Stelle nur angedeutet werden. Das Spektrum inhaltlicher Anschlussmöglichkeiten an Gamms Pädagogik ist gut dokumentiert (vgl. Zubke 1990; Keim/Steffens 2006). Die Verbindung dieses Ansatzes mit der kritischen Bildungstheorie Heydorns und Koneffkes ließ einen produktiven Theorierahmen entstehen, der gerade aufgrund unterschiedlicher Zugangsweisen und Akzentuierungen eine produktive Basis für die Weiterentwicklung bietet. Direkte Anschlüsse und Weiterentwicklungen finden sich etwa in Versuchen der Neubestimmung der Mündigkeitskategorie als erziehungswissenschaftlichem Zentralbegriff (vgl. Gamm/Koneffke 1997), in Arbeiten zur theoretischen Reflexion spezifischer Praxisfelder und Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft (vgl. Dick 1995; Rießland 2003) oder zur praxisphilosophischen Neuorientierung Allgemeiner Pädagogik (vgl. Bernhard 2012). Mit den im Rahmen dieses Ansatzes entwickelten Begriffen wird

darüber hinaus ein Instrumentarium für eine systematische Kritik der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung übermittelt. „Herrschaftsfigur“, „Machttaggregat“, „politische Pädagogik“, „Gesellschaftspädagogik“, „intergeneratives Verhältnis“, „politischer Systembezug“ sind Kategorien, die Hans-Jochen Gamm zum Zwecke der Analyse von Bildungs- und Erziehungsverhältnissen entwickelt. Sie stellen wichtige theoretische Instrumente zur Analyse und Kritik gegenwärtiger neoliberaler Bildungsplanungen zur Verfügung (vgl. Bernhard 2010) und können mit ihrem Zugriff die über Bourdieu und Foucault generierte Kritik an sozialer Bildungsungleichheit und neoliberalen Bildungsverhältnissen (vgl. Vester 2007; Pongratz 2009) erweitern bzw. ergänzen.

Während der Bezug auf die philosophisch-pädagogische Tradition ein unverkennbares Merkmal der Gammschen Pädagogik ist, bleibt die interdisziplinäre Kooperation mit Soziologie und Psychologie ein Desiderat materialistischer Pädagogik. Ihr sozialisationstheoretisches Defizit aufzuheben, gehört zu einer der dringlichsten wissenschaftlichen Entwicklungsaufgaben, von deren Bewältigung die Zukunftsfähigkeit des Modells nicht wenig abhängen dürfte. Insofern eine materialistische Subjekt- und Sozialisationstheorie (vgl. Lorenzer 1972; Schüle/Rammstedt/Horn 1981; Dahmer 1982; Horn 1989) wesentliche Beiträge zur Konstitution des Subjekts in gesellschaftlichen Kontexten und zur Erforschung der Barrieren einer emanzipativen Subjektwerdung leistet, ist sie für eine materialistische Pädagogik unverzichtbar.<sup>21</sup> Insbesondere wird sie sich verstärkt auf diejenigen Ansätze beziehen müssen, die die Subjektgenese unter den Bedingungen neoliberaler Gesellschaftsverhältnisse untersuchen (vgl. Freytag 2008; Demirović/Kaindl/Krovoza 2010) Erst von dieser sozialisationstheoretisch erweiterten Sichtweise auf die Subjektwerdung können Erziehungs- und Bildungsprozesse realistisch mit der Perspektive auf Mündigkeit reflektiert und entworfen werden.

Die Hoffnung, die eine „Pädagogik des Widerspruchs“ im Anschluss an Hans-Jochen Gamm antreibt, ist die in die unverfügbaren Reste der menschlichen Sozialnatur. Nicht alles ist erfasst vom Warencharakter, nicht alles ist determiniert von Entfremdung, nicht alles ist deformiert von den konkurrenzbedingten Akten des Tauschs. Selbst das Leiden ist nur oberflächlich sublimiert im Konsum der „Kulturwaren“ (Adorno 1977, S. 338), die eine erweiterte Kulturindustrie präsentiert. Gerade in der *pädagogischen Konstellation*, wo Entwicklungsbedürfnisse und gesellschaftlich-funktionale Anforderungen in eine Konfrontation treten, können Enklaven der Gegenwelt entstehen. Es ist die Aufgabe von Pädagoginnen und Pädagogen, diese

---

<sup>21</sup> Hans-Jochen Gamms Arbeiten sind stark von der klassischen Psychoanalyse Freuds bestimmt. Neben der persönlichen Zusammenarbeit mit Helmut Dahmer gab es aber keine organisierte Zusammenarbeit mit psychoanalytisch orientierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern.

*Pädagogik des Widerspruchs – Hans-Jochen Gamms erziehungswissenschaftlicher  
Ansatz eines kritisch-humanistischen Materialismus*  
Armin Bernhard

Enklaven vor dem Hintergrund einer realitätsgerechten Analyse der gesellschaftlichen Grundverhältnisse beständig neu herzustellen, Räume für eine temporär zurückgenommene Entfremdung zu schaffen, die Emanzipationsrate zu erhöhen als Ferment der geistigen Loslösung von der kulturellen Hegemonie einer nekrophilen Zivilisation.

*Pädagogik des Widerspruchs – Hans-Jochen Gamm erziehungswissenschaftlicher  
Ansatz eines kritisch-humanistischen Materialismus*  
Armin Bernhard

Literatur / Bibliography

Adorno, Theodor W.: Kulturkritik und Gesellschaft, Frankfurt/Main 1977

Bernfeld, Siegfried: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung, Frankfurt/Main 1981 (4. Auflage)

Bernhard, Armin: Biopiraterie in der Bildung. Einsprüche gegen die vorherrschende Bildungspolitik, Hannover 2010

Bernhard, Armin: Allgemeine Pädagogik auf praxisphilosophischer Grundlage, Baltmannsweiler 2012

Bierbaum, Harald u. a. (Hrsg.): Bildung – Forschung – Kritik, Wiesbaden 2014 ???

Braun, Karl-Heinz: Genese der Subjektivität. Zur Bedeutung der Kritischen Psychologie für die materialistische Pädagogik, Köln 1982

Braun, Karl-Heinz (Hrsg.): Materialistische Pädagogik. Beiträge zu ihren Grundlagen und Gegenstandsbereichen, Köln 1980

Dahmer, Helmut: Libido und Gesellschaft. Studien über Freud und die Freudsche Linke, Frankfurt/Main 1982 (2. Auflage)

Demirović, Alex/Kaindl, Christina/Krovoza, Alfred (Hrsg.): Das Subjekt – zwischen Krise und Emanzipation, Münster 2010

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Keine Beteiligung am CHE-Ranking, in: Erziehungswissenschaft, Jg. 23, 2012, Nr. 45, S. 11-12

Dick, Thomas: Das Alltagsbewußtsein als Erziehungs- und Bildungsproblem. Zur Begründung von Selbsterziehung in der Erwachsenenbildung, Frankfurt/Main 1995

Engels, Friedrich: Die Entwicklung des Sozialismus von der Utopie zur Wissenschaft, in: MEW 19, Berlin/DDR 1982, S. 181-228

Freytag, Tatjana: Der unternommene Mensch. Eindimensionalisierungsprozesse in der gegenwärtigen Gesellschaft, Göttingen 2008

Gamm, Hans-Jochen: Materialistisches Denken und pädagogisches Handeln, Frankfurt am Main/New York 1983

Gamm, Hans-Jochen: Zehn Thesen zum Materialismus in pädagogischer Absicht, in: Berliner Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung, H. 5 1991. S. 141-149

**TOPOLOGIK**

STUDI PEDAGOGICI/EDUCATIONAL STUDIES

N. 20 / 2016

*Pädagogik des Widerspruchs – Hans-Jochen Gamm's erziehungswissenschaftlicher  
Ansatz eines kritisch-humanistischen Materialismus*  
Armin Bernhard

Gamm, Hans-Jochen: Die materialistische Pädagogik, in: Gudjons, Herbert (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Theorien, Hamburg 1994 (4. Auflage), S. 41-54

Gamm, Hans-Jochen: Allgemeine Bildung in einer Schule der Vielfalt in der Gemeinsamkeit. In: Pädagogik, 1995, Heft 7/8, S. 64-69

Gamm, Hans-Jochen: Zehn Thesen zum Materialismus in pädagogischer Absicht, in: Jahrbuch für Pädagogik 1997: Mündigkeit. Zur Neufassung materialistischer Pädagogik, Frankfurt/Main 1997, S. 17-30

Gamm, Hans-Jochen: Bildung im Zwischenfeld der Generationen. Pädagogische Nachsuche, Darmstadt 2009 (unveröffentlichtes und unvollendetes Manuskript)

Gamm, Hans-Jochen: Pädagogik als humanes Erkenntnisssystem. Das Materialismuskonzept in der Erziehungswissenschaft, Baltmannsweiler 2012

Gamm, Hans-Jochen/Gernot Koneffke (Red.): Mündigkeit. Zur Neufassung materialistischer Pädagogik. Jahrbuch für Pädagogik 1997, Frankfurt/Main 1997

Gröll, Johannes: Erziehung im gesellschaftlichen Reproduktionsprozeß. Vorüberlegungen zur Erziehungstheorie in praktischer Absicht, Frankfurt/Main 1975

Horn, Klaus: Politische Psychologie. Schriften zur kritischen Theorie des Subjekts, Frankfurt/Main 1989 (vier Bände)

Keim, Wolfgang/Gerd Steffens (Hrsg.): Bildung und gesellschaftlicher Widerspruch. Hans-Jochen Gamm und die deutsche Pädagogik seit dem Zweiten Weltkrieg, Frankfurt/Main 2006

Klingberg, Lothar: Einführung in die Allgemeine Didaktik, Berlin/DDR 1989

Lefebvre, Henri: Kritik des Alltagslebens, Kronberg 1977 (3 Bände)

Lorenzer, Alfred: Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie, Frankfurt am Main 1972

Luxemburg, Rosa: Die Akkumulation des Kapitals. Ein Beitrag zur ökonomischen Erklärung des Imperialismus. Werke Band 5, Berlin 1990 (4. Auflage)

Marx, Karl: Das Kapital Band 1. MEW 23, Berlin/DDR 1983

**TOPOLOGIK**

STUDI PEDAGOGICI/EDUCATIONAL STUDIES

N. 20 / 2016

*Pädagogik des Widerspruchs – Hans-Jochen Gamms erziehungswissenschaftlicher  
Ansatz eines kritisch-humanistischen Materialismus*  
Armin Bernhard

Pongratz, Ludwig A.: Bildung im Bermuda-Dreieck: Bologna – Lissabon – Berlin. Eine Kritik der Bildungsreform, Paderborn 2009

Rießland, Matthias: Nacherziehung und Subjektbildung in „besonderen Bildungsgängen“. Pädagogisch-theoretische Überlegungen zu einer Bildungspraxis mit benachteiligten jungen Menschen, Baltmannsweiler 2003

Rüdiger, Horst: Der Dritte Humanismus, in: Oppermann, Hans (Hrsg.): Humanismus, Darmstadt 1970, S. 206-223

Schmied-Korwarzik, Wolfdietrich: Materialistische Pädagogik. Vier Kurseinheiten, Hagen 1983

Schüle, Johann August/Rammstedt, Ottheim/Horn, Klaus u. a.: Politische Psychologie. Entwürfe zu einer historisch-materialistischen Theorie des Subjekts, Frankfurt/Main 1981

Sève, Lucien: Die Vermarktung des Menschlichen, in: Le Monde diplomatique: Die Krisenmacher. Bürger, Banken und Banditen, Berlin 2012, S. 75-77

Türcke, Christoph: Hyperaktiv! Kritik der Aufmerksamkeitsdefizitkultur, München 2012

Vester, Michael: Die „kanalisierte Bildungsexpansion“, in: Sünker, Heinz/Ingrid Miethe (Hrsg.): Bildungspolitik und Bildungsforschung: Herausforderungen und Perspektiven für Gesellschaften und Gewerkschaften in Deutschland, Frankfurt/Main 2007, S. 45-65

Werfel, Franz: Verdi. Roman der Oper, Frankfurt Main 2011 (9. Auflage) [1924]

Winkel, Rainer: Abschluss-Diskussion. Was leisten pädagogische Theorien? Oder: Wer hat recht im Theoriestreit?, in: Gudjons, Herbert (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Theorien, Hamburg 1994 (4. Auflage), S. 81-91

Zubke, Friedhelm (Hrsg.): Politische Pädagogik. Beiträge zur Humanisierung der Gesellschaft, Weinheim 1990